



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

DIEGO HENRIQUE MORAES MACIEL

BNCC PARA QUÊ(M)?

Uma análise da implementação da Base Nacional Comum Curricular em creches públicas

RECIFE

2025

DIEGO HENRIQUE MORAES MACIEL

BNCC PARA QUÊ(M)?

Uma análise da implementação da Base Nacional Comum Curricular em creches públicas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Políticas Públicas.

Área de concentração: Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Arthur Leandro Alves da Silva

RECIFE

2025

DIEGO HENRIQUE MORAES MACIEL

BNCC PARA QUÊ(M)?

Uma análise da implementação da Base Nacional Comum Curricular em creches públicas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Políticas Públicas.

Aprovada em: 24 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arthur Leandro Alves da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Melanie Laura Mariano da Penha Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Maciel, Diego Henrique Moraes.

BNCC para quê(M)? Uma análise da implementação da Base Nacional Comum Curricular em creches públicas / Diego Henrique Moraes Maciel. - Recife, 2025.

147f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2025.

Orientação: Arthur Leandro Alves da Silva.

Inclui referências.

1. Implementação de políticas públicas; 2. Burocratas de Nível de Rua; 3. BNCC; 4. BNCC EI; 5. Creches; 6. Primeira Infância. I. Silva, Arthur Leandro Alves da. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

Dedico este trabalho à minha esposa Marcela e aos meus filhos Letícia e Benício, verdadeiros sóis a brilhar para sempre no meu coração.

AGRADECIMENTOS

“Diego não conhecia o mar...”

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Pai, me ensina a olhar!” (Eduardo Galeano, Livro dos Abraços).

Tal qual o menino na crônica do saudoso escritor uruguaio, deparei-me diante de uma imensidão chamada Educação Infantil. Na tentativa de traduzir tudo aquilo que via, lembro-me que registrei no Diário de Campo as seguintes palavras: “a creche é um lugar cheio de vida!”. Assim, não poderia começar meus agradecimentos senão por aqueles que me ajudaram a olhar para esse vasto oceano e a entender um pedacinho dele: os profissionais das unidades que tive a alegria e a honra de entrevistar e que me receberam de braços abertos. Gestoras, coordenadoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, professoras, todas essenciais para a realização deste estudo. Meus agradecimentos também às mães dos alunos e a cada um dos pequeninos que encontrei nas salas de aula.

Agradeço ao professor Dr. Arthur Leandro, meu orientador, cuja paciência e flexibilidade refletem seu caráter nobre e sábio; ao professor Dalson Figueiredo, pela disponibilidade e espírito ímpar; à professora Mariana Batista, pela forma inspiradora com que ministra suas aulas e ao professor Ernani Carvalho, por toda a dedicação e acolhimento oferecidos aos alunos. Em seus nomes, estendo meus profundos agradecimentos a todos os professores do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE.

Agradeço a minha família por todo o amor, apoio e suporte incondicional que me conduziram a mais uma valiosa conquista. Agradeço ao TCE-PE, pela oportunidade e confiança. Aos amigos queridos, colegas de trabalho e de mestrado, por cada palavra de incentivo e troca de experiências. A Deus, causa primeira de todas as coisas e inteligência suprema do universo, por todas essas maravilhas mencionadas e por nossas vidas.

Ouvi que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, umas poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada.

- O resto virá - disseram-me.
- Sou um professor - disse eu.
- Bom - eles disseram - Se isto é verdade, venha trabalhar conosco.

(Malaguzzi, 2016).

RESUMO

Objetivo da pesquisa: analisar a implementação da BNCC para a etapa da Educação Infantil (BNCC EI) em creches públicas. **Metodologia:** a pesquisa é preponderantemente do tipo qualitativa. A amostra foi composta por três creches da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife, Capital do Estado de Pernambuco, Brasil. Para a coleta dos dados, foram realizados procedimentos de observação em sala de aula, entrevistas com profissionais e mães de alunos, além da análise documental sobre os Projetos Político-Pedagógicos e a documentação relativa à avaliação formativa. Os dados foram coletados entre novembro e dezembro de 2023. Para a análise dos dados, foram utilizados o método da análise de conteúdo categorial ou temática, os achados da análise documental e a análise léxica do *corpus* textual das entrevistas com o auxílio do *software* Iramuteq. A interpretação dos resultados foi realizada a partir do movimento dialógico dos dados com o referencial teórico da pesquisa e da análise conjunta dos achados obtidos via triangulação dos dados. **Principais resultados:** constatou-se que a BNCC EI apresenta implementação incipiente nas creches, não tendo sido observado uma organização curricular por campos de experiências que contemple toda a jornada educativa ou que expresse um planejamento centrado nas experiências da criança e na sua aprendizagem. Em relação aos fatores que influenciam no comportamento dos agentes implementadores, o controle do espaço para a discricionariedade e a interação com os usuários da política mostraram-se como os mais significativos para o processo de implementação da BNCC nas creches. Espera-se que a pesquisa contribua para o aprimoramento teórico, metodológico e prático da análise de implementação de políticas públicas, oferecendo *insights* que podem ser incorporados tanto em processos de controle da política quanto na construção de estratégias de implementação da BNCC e de melhoria da qualidade na Educação Infantil.

Palavras-chave: implementação de políticas públicas, BNCC, BNCC EI, burocratas de nível de rua, creches, educação infantil, primeira infância, aprendizagem.

ABSTRACT

Research objective: This study aims to analyze the implementation of the National Common Curricular Base for Early Childhood Education (BNCC EI) in public daycare centers.

Methodology: The research adopts a predominantly qualitative approach. The sample consisted of three daycare centers from the Municipal Education Network of Recife, the capital of the state of Pernambuco, Brazil. Data collection involved classroom observations, interviews with professionals and students' mothers, as well as document analysis of the Political-Pedagogical Projects and records related to formative assessment. The data were collected between November and December 2023. For data analysis, the study employed categorical or thematic content analysis, findings from document analysis, and lexical analysis of interview transcripts using Iramuteq software. The interpretation of the results was based on the dialogical interplay between the empirical data and the theoretical framework, combined through data triangulation. **Main findings:** The research found that the implementation of the BNCC EI in daycare centers is still at an early stage. There was no evidence of a curricular organization by fields of experience encompassing the entire educational journey, nor of planning centered on children's experiences and learning processes. Among the factors influencing the behavior of street-level bureaucrats, the degree of discretion allowed and the level of interaction with policy users emerged as the most significant for the BNCC implementation process in daycare settings. The research is expected to contribute to the theoretical, methodological, and practical advancement of public policy implementation analysis, offering insights that may inform both policy oversight processes and the development of strategies for implementing the BNCC and improving the quality of early childhood education.

Keywords: public policy implementation, BNCC, early childhood curriculum, street-level bureaucrats, daycare centers, early childhood education, early years, learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Discrecionariiedade na prática.....	25
Figura 2	Fatores influenciadores do comportamento do implementador de nível de rua.....	26
Figura 3	Formação de Novas Sinapses.....	34
Figura 4	Equação de Heckman.....	41
Figura 5	Dados da CHD do software Iramuteq.....	64
Figura 6	Dendrograma 1 do software Iramuteq.....	65
Figura 7	Dendrograma 2 do software Iramuteq.....	65
Figura 8	Síntese dos fatores que influenciam o comportamento dos agentes implementadores.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Síntese do Movimento de Categorização da Categoria de Análise I.....	67
Tabela 2	Síntese do Movimento de Categorização da Categoria de Análise II.....	90
Tabela 3	Síntese da Categorização dos Pareceres Descritivos.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Adaptação do modelo de Rodrigues (2019) sobre os procedimentos utilizados para descrever o movimento da Análise de Conteúdo nas Entrevistas.....	54
Quadro 2	Transcrição do modelo utilizado para a avaliação formativa dos alunos - Desenvolvimento Socioafetivo.....	126
Quadro 3	Transcrição do modelo utilizado para a avaliação formativa dos alunos - Avaliação.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Média de Cobertura de Creche por UF.....	17
------------------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC EI	Base Nacional Comum Curricular para a Etapa da Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EAPI Infância	Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância
EI	Educação Infantil
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEPES/USP São Paulo	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da Universidade de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
MQO	Método dos Mínimos Quadrados Ordinários
NCPI	Núcleo Ciência pela Infância
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 ANÁLISE DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	22
3 A INFÂNCIA NA CRECHE.....	28
3.1 A MANJEDOURA.....	28
3.2 A CHEGADA DA CRECHE NO BRASIL.....	31
4 A CRECHE E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	33
4.1 O DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	34
4.2 A IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE DA CRECHE.....	37
5 A BNCC PARA A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
6.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	52
6.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	52
6.3 COLETA DOS DADOS.....	53
6.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	54
6.5 TRATAMENTO DOS DADOS.....	55
6.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	56
6.7 DISPONIBILIZAÇÃO DOS DADOS.....	63
7 RESULTADOS.....	64
7.1 CATEGORIA DE ANÁLISE I: COMPORTAMENTO DOS AGENTES IMPLEMENTADORES.....	67
7.1.2 EIXO TEMÁTICO: CURRÍCULO, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	68
7.1.3 EIXO TEMÁTICO: INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE..	86
7.1.4 SÍNTESE INTERPRETATIVA DA CATEGORIA DE ANÁLISE I.....	90
7.2 CATEGORIA DE ANÁLISE II: FATORES QUE INFLUENCIAM O COMPORTAMENTO DOS AGENTES IMPLEMENTADORES.....	91
7.2.1 EIXO TEMÁTICO: DISCRICIONARIEDADE E CONTROLE DOS	

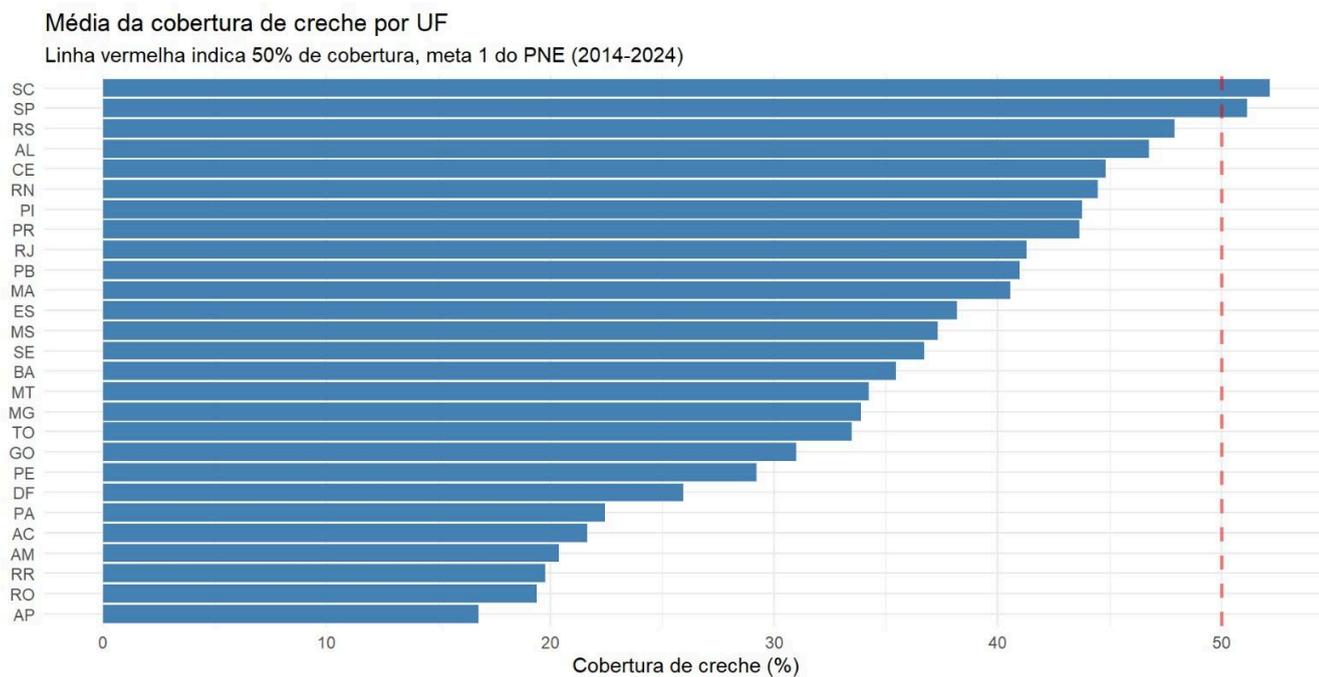
AGENTES IMPLEMENTADORES.....	92
7.2.2 EIXO TEMÁTICO: SISTEMA DE GESTÃO DA POLÍTICA.....	99
7.2.3 EIXO TEMÁTICO: DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS: NORMAS, REGRAS, CRENÇAS E VALORES.....	103
7.2.4 EIXO TEMÁTICO: INTERAÇÃO COM OS USUÁRIOS DA POLÍTICA...	111
7.2.5 SÍNTESE INTERPRETATIVA DA CATEGORIA DE ANÁLISE II.....	124
7.3 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	125
8 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	131
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	138

1 INTRODUÇÃO

A expansão de matrículas de crianças em instituições educacionais destinadas à faixa etária de zero a seis anos tem se consolidado como uma tendência mundial nas últimas décadas (Becker; Piccinini, 2019; Campos, 2013; Lordelo *et al.*, 2007). No Brasil, de acordo com os dados do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de frequência escolar bruta de crianças entre zero a três anos avançou 24,5 pontos percentuais, passando de 9,4% em 2000 para 33,9% em 2022 (IBGE, 2022).

Ainda assim, esse quantitativo mostrou-se significativamente aquém da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelece a ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos no país até o final de sua vigência (Brasil, 2014). O gráfico abaixo ilustra a média de cobertura de creche nos 26 Estados brasileiros e no Distrito Federal para 2024:

Gráfico 1 - Média de Cobertura de Creche por UF



Fonte: elaboração do autor a partir dos dados do INEP/Censo Escolar

Além da constatação de que apenas os Estados de Santa Catarina e de São Paulo apresentam média de cobertura de creche em consonância com a Meta 1 do PNE, também é possível observar a existência de significativa assimetria em relação às médias dos demais entes federativos, em que pese a tendência geral ser de crescimento da demanda por

matrículas de crianças na faixa etária entre 0 a 3 anos em creches (Becker; Piccinini, 2019; Campos, 2013; Lordelo *et al.*, 2007).

Essa mudança massiva na forma de educar as crianças tem chamado a atenção de muitos pesquisadores, notadamente em relação à investigação dos impactos dessas experiências para o desenvolvimento infantil (Lordelo *et al.*, 2007). Em consonância com achados dos campos da psicologia e da pedagogia, as descobertas da neurociência têm evidenciado que é no período compreendido entre o início da gestação e os seis anos de idade que são formadas as conexões neurais mais decisivas para o desenvolvimento integral da criança, além do fato de que esse processo é profundamente influenciado pela interação entre a genética e as experiências individuais da criança nos primeiros anos de vida (Knudsen, 2004 *apud* NCPI, 2014; Nelson C. A. *et al.*, 2010 *apud* NCPI, 2014; Shonkoff, Phillips, 2000 *apud* NCPI, 2014).

Em relação às creches, as pesquisas têm evidenciado que a qualidade dessas instituições constitui-se como verdadeiro fator condicionante dos seus impactos para o desenvolvimento das crianças, juntamente com a qualidade do ambiente familiar e o nível socioeconômico da família (Barros *et al.*, 2011; Lordelo *et al.*, 2007). Nesse sentido, fatores como currículos estruturados e voltados para estimular a criança no seu próprio processo de aprendizagem, qualificação dos professores e baixa razão criança-professor têm sido relacionados com a promoção da qualidade na Educação Infantil (Campos, 1997, 2013; NCPI, 2014).

Nessa perspectiva, os preceitos da Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil (BNCC EI) surgem como uma proposta de arranjo curricular pautado em campos de experiências, buscando balizar a qualidade da Educação Básica no país e assegurar às crianças que acessam creches e pré-escolas os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

Ao propor uma organização curricular para a Educação Infantil (EI) que respeita e dialoga com os processos de aprendizagens e as especificidades da faixa etária de zero aos cinco anos e onze meses, a BNCC EI constitui-se em importante instrumento de

desenvolvimento integral da criança¹ (Ferraz, 2020, 2021; Vamos [...], 2020; Marques, Pegoraro, Da Silva, 2019; Oliveira *et al.*, 2019).

Naturalmente, para que possa cumprir o seu papel, é preciso que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esteja efetivamente implementada no cotidiano das creches e pré-escolas brasileiras. De acordo com o Observatório do Movimento pela Base (2023), 100% dos currículos dos estados e municípios brasileiros, de todas as etapas da Educação Básica, estão alinhados à Base e em processo de implementação pelas redes de ensino. Entretanto, muito pouco se sabe sobre a sua efetiva implementação nas unidades escolares.

No que diz respeito à sua implementação nas creches, alguns estudos pontuais como o de Lima (2020) e o de Sousa Ladeia (2023) demonstram como esse processo tem se mostrado complexo e atravessado por desigualdades estruturais, interpretações locais e práticas pedagógicas nem sempre alinhadas às diretrizes estabelecidas, demandando portanto maiores investigações.

Outrossim, meu interesse pela temática não é apenas acadêmico, mas também está diretamente relacionado à minha atuação profissional como auditor de controle externo do Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco (TCE-PE). Ao longo dos últimos anos, venho acompanhando e desenvolvendo ações de fiscalização e análise de políticas públicas voltadas à primeira infância, o que evidenciou, com ainda mais clareza, os desafios da efetivação da BNCC na Educação Infantil, especialmente no âmbito das creches públicas. Essa vivência prática permitiu identificar uma lacuna importante entre as intenções normativas da política e sua aplicação cotidiana nas instituições, o que motivou a realização da presente pesquisa.

Por essa razão, o presente trabalho foi delineado com base na seguinte questão de pesquisa: em que medida a BNCC para a Educação Infantil está implementada nas creches? O objetivo central é compreender como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil vem sendo implementada em creches públicas, a partir da análise das práticas pedagógicas, das condições institucionais e das percepções dos profissionais que atuam na ponta da política. Busca-se, ainda, identificar os fatores que mais influenciam o comportamento dos agentes implementadores. Evitou-se, contudo, a formulação de hipóteses

¹ A presente pesquisa não se propõe a discutir a BNCC sob a perspectiva da teoria curricular discursiva. Embora essa abordagem reconheça o currículo como um campo de disputas simbólicas e produtor de significados e identidades (Rodrigues; Oliveira, 2013; Soares; Costa, 2021), optou-se por uma perspectiva aplicada da análise de políticas públicas, com foco nos processos de implementação da política educacional no cotidiano das creches públicas.

a *priori*, por tratar-se de uma abordagem preponderantemente qualitativa, sustentada em técnicas complementares de investigação empírica.

A busca pela resposta norteadora da pesquisa conduziu-a sob dois aspectos distintos mas complementares da análise de políticas públicas. De um lado, lançou-se um olhar focado na conformidade e na legitimidade do comportamento dos profissionais, no sentido de indagar se suas ações expressam práticas alinhadas aos preceitos da BNCC (Brasil, 2018), no intuito de conhecer eventuais diferenças entre a regra e a realidade, dentro de uma lógica muito associada à visão *top down* (de cima para baixo) de análise da implementação (Faria, 2012; Ferreira; Medeiros, 2016; Lotta, 2019). Ou seja, buscou-se conhecer “a política como ela não é”.

Em um segundo momento, visando ao aprofundamento da análise, buscou-se compreender o que de fato acontece, levando-se em consideração a complexidade dos processos decisórios que caracterizam a política, as interações e os fatores que influenciam o comportamento dos burocratas de nível de rua (Lipsky, 2010) ou agentes implementadores, conforme denominam Meyers e Vorsanger (2010), indo, desse modo, além do formal, do oficial e do normativo, adotando-se uma perspectiva *bottom up* (de baixo para cima) para conhecer “a política como ela é” (Lotta, 2019).

Dessa forma, esses aspectos se entrelaçam na pesquisa para permitir uma análise mais robusta sobre o grau de implementação da BNCC EI nas creches, conhecer as principais lacunas e apontar possíveis caminhos para sua implementação. Procura-se, assim, harmonizar elementos associados à conformidade e ao controle com um olhar mais analítico e não condenatório da realidade (Lotta, 2019), a fim de contribuir para o campo de pesquisa de análise de políticas públicas e para a efetivação da Base Nacional como instrumento balizador da qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2018).

A dissertação está organizada em nove capítulos, incluindo esta introdução. O capítulo 2 aborda o referencial teórico relacionado à implementação de políticas públicas, com ênfase na análise dos burocratas de nível de rua e os fatores que influenciam no seu comportamento. O capítulo 3 trata do conceito de infância e do surgimento histórico das creches. O capítulo 4 discute os impactos das creches no desenvolvimento infantil, destacando evidências da neurociência, da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento. O capítulo 5 apresenta a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, suas diretrizes e fundamentos. O

capítulo 6 descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, incluindo as técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados. O capítulo 7 apresenta os resultados empíricos organizados em categorias de análise e subtemas, além da análise documental. O capítulo 8 traz a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico. Por fim, o capítulo 9 é dedicado às considerações finais, nas quais são sintetizadas as principais contribuições e caminhos para o aperfeiçoamento da implementação da BNCC nas creches públicas.

2 ANÁLISE DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Ciclo de Políticas Públicas pode ser entendido como um esquema de visualização e interpretação que organiza o processo de elaboração e vigência das políticas públicas em fases sequenciais e interdependentes (Secchi, Coelho, Pires, 2022). No entanto, as diferentes abordagens que buscam descrever esse ciclo raramente refletem a real dinâmica ou vida de uma política pública, possuindo uma utilidade heurística (Secchi, Coelho, Pires, 2022), de instrumento analítico para o entendimento dos processos decisórios que fazem parte das políticas públicas (Souza, 2003 *apud* Lotta, 2019).

Nesse contexto, a implementação é vista como sendo uma das fases do ciclo de políticas públicas, cuja ordenação depende do modelo ao qual está inserida. Para Lotta (2019), por exemplo, ela representa o terceiro momento de um ciclo que compreende quatro fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. Por sua vez, Secchi, Coelho, Pires (2022) a posicionam como o quinto passo de um processo que contempla sete fases: identificação do problema, formulação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

De acordo com O'Toole Jr. (2003) *apud* Secchi, Coelho, Pires (2022), “a fase de implementação é aquela em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações” (Secchi, Coelho, Pires, 2022, p. 70-71). Ferreira e Medeiros (2016) sintetizam o entendimento da literatura sobre essa fase como sendo o processo que transforma aquilo que foi planejado em uma política pública em serviços entregues de fato aos usuários ou cidadãos.

Conforme assinala Faria (2012), os estudos de implementação de políticas ganharam força a partir de meados da década de 1970 nos Estados Unidos e na Europa, na medida em que crescia o reconhecimento de que o processo de implementação poderia estar por trás do baixo impacto das políticas públicas. Foi nesse período, mais precisamente em 1973, que Pressman e Wildavsky publicaram o livro *Implementação*, que trazia um subtítulo revelador da importância do assunto: “Como as grandes expectativas de Washington são frustradas em Oakland”. De acordo com Faria (2012), em que pese alguns posicionamentos em contrário, a referida obra é tradicionalmente vista como o marco fundador dos estudos sobre implementação.

Os estudos empíricos, que se avolumaram rapidamente a partir de meados da década de 1970, passaram a oferecer fartas evidências de que, por uma diversidade de motivos, a atuação das burocracias públicas não é neutra e que a implementação envolve, para muitos inevitavelmente, escolhas e decisões tomadas por agentes não eleitos, quais sejam, as burocracias públicas (Faria, 2012, p. 8-9).

A partir de então, uma considerável literatura dedicada a compreender o processo de implementação foi produzida nas últimas décadas (Ferreira, Medeiros, 2016), de forma que Lotta (2019) ressalta a existência de quatro gerações sistematizadas na literatura pelas quais já passaram os estudos de implementação. A primeira, ainda nos meados de 1970, representa os estudos que buscavam compreender “o que acontecia quando as políticas públicas eram colocadas em prática que subvertia os resultados previamente desenhados”, com foco na legitimidade da decisão e sua conformidade com a decisão legítima, dentro de uma lógica prescritiva e normativa (Lotta, 2019, p. 15).

Essa primeira geração, principalmente baseada nos Estados Unidos, se propunha a olhar o processo de implementação de cima para baixo, ou seja, tendo como referência os objetivos previamente propostos (democraticamente) para encontrar qual camada burocrática teria pervertido os objetivos. Por olhar de cima para baixo, esta é a chamada análise *top down* de implementação (Lotta, 2019, p. 15).

Em contraposição a esse modelo que enxerga o processo de implementação de cima para baixo, surgiu uma segunda corrente de pesquisadores que entendiam que a política pública deveria ser analisada de baixo para cima, “tendo como base o que de fato acontece no momento da implementação” (Lotta, 2019, p. 16). Essa nova perspectiva configurou uma abordagem que foi denominada de *bottom up* (Faria, 2012; Ferreira, Medeiros, 2016; Lotta, 2019). De acordo com Lotta (2019), essa visão de baixo para cima está preocupada em compreender a “política como ela é”, com foco no que de fato acontece, sem preocupação com a legitimidade ou com a conformidade.

Posteriormente, estudos preocupados em propor modelos alternativos ao binômio *top down* e *bottom up* foram emergindo (terceira geração) e evoluindo ao estágio atual de estudos (quarta geração), caracterizado pela existência de múltiplos modelos e formas distintas de análise da implementação de políticas públicas (Lotta, 2019). Para Ferreira e Medeiros (2016), independentemente da perspectiva adotada, a maior preocupação nos estudos de implementação tem sido compreender o porquê das diferenças entre a política formulada e a política realizada e encontrar os fatores que influenciam nesse processo, inclusive os implementadores.

Nesse sentido, Lotta (2019) ressalta que, desde as origens dos estudos sobre implementação, muitas pesquisas têm buscado analisar a atuação de burocratas envolvidos em processos decisórios (implementadores), na tentativa de conhecer suas práticas, interações, comportamentos e os fatores que influenciam e explicam a variação desses elementos. Denominados inicialmente de Burocratas de Nível de Rua por Lipsky (2010) por atuarem na ponta, interagindo diretamente com os cidadãos e usuários dos serviços, esses profissionais têm sido designados por outros termos semelhantes na literatura, sempre de forma a referenciá-los como aqueles responsáveis por materializar a política no dia a dia.

Por essa razão, no âmbito desta pesquisa, Burocratas de Nível de Rua (Lipsky, 2010), Burocratas (Lotta e Santiago, 2017), Implementador de Nível de Rua, Implementador de Linha de Frente (Ferreira e Medeiros, 2016) e Agentes Implementadores (Meyers, Vorsanger, 2010) são termos intercambiáveis e se referem a esses atores, tendo esta pesquisa adotado como principal designação essa última.

De acordo com Lotta e Santiago (2017), a atuação dos burocratas de nível de rua tem sido apontada na literatura de referência como elemento determinante para compreender os resultados das políticas públicas. Isso porque, como afirma Lipsky (2010), esses profissionais possuem discricionariedade para tomar suas decisões, não sendo portanto meros executores, mas sim produtores das políticas públicas, na medida em que suas decisões individuais, quando somadas, representam o próprio comportamento do estado perante os cidadãos (Lipsky, 2010).

A discricionariedade, que no campo da ciência política é entendida como sendo a margem de liberdade para a tomada de decisão (Lotta, 2019), constitui-se como o aspecto mais relevante para se compreender o papel do burocrata de nível de rua no processo de implementação de políticas públicas (Ferreira e Medeiros, 2016) e seu papel determinante sobre os resultados das políticas públicas (Lotta, Santiago, 2017). No entanto, Hupe (2013) *apud* Lotta e Santiago (2017) chamam a atenção para a necessidade de os estudos acadêmicos fazerem uma distinção entre dois aspectos essenciais da discricionariedade, quais sejam o espaço para a ação discricionária e o exercício da discricionariedade propriamente dito. De acordo com as autoras:

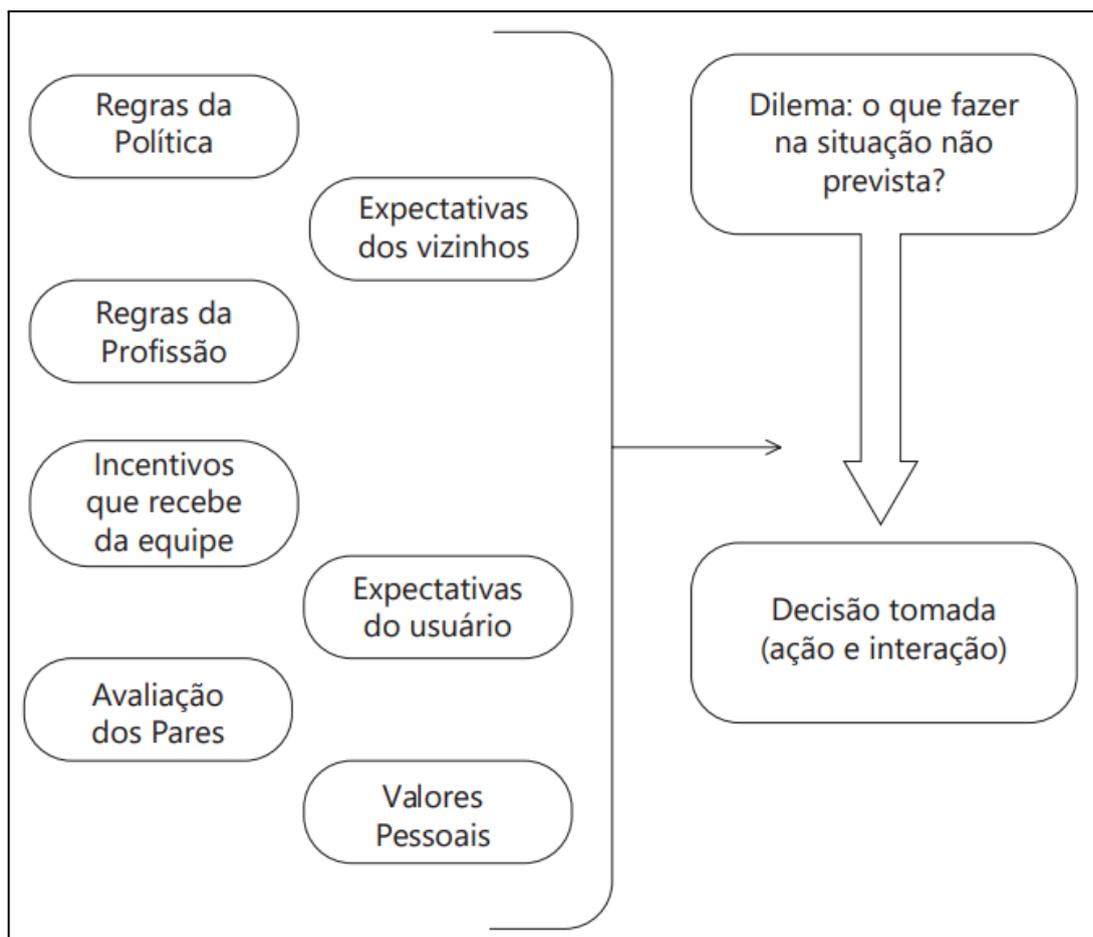
Os estudos que buscam compreender a discricionariedade como “variável independente” investigam a liberdade de ação que permite a ação discricionária (como potencial de interpretações distintas da regra), enquanto as análises sobre discricionariedade como “variável dependente” investigam a atuação do burocrata,

ou seja, a forma como o ator toma decisões arbitrárias (...) A análise do espaço existente não é suficiente para compreender como os burocratas de fato tomam decisões e, portanto, os resultados das políticas públicas - que nos leva à segunda e à terceira questões colocadas pela literatura, de levantar como os burocratas exercem a discricionariedade e quais fatores influenciam sua atuação (Lotta, Santiago, 2017, p. 24-25).

Não obstante, há uma gama ampla de fatores que podem influenciar o comportamento e a forma como os agentes implementadores tomam suas decisões, tornando complexa a tarefa de mapear esses fluxos decisórios na análise de implementação das políticas públicas. Nesse sentido, Lotta (2012) ressalta que o cotidiano dos burocratas de nível de rua é marcado por uma série de interações que eles realizam com os sistemas político, institucional, organizacional e comunitário inerentes à sua profissão, de forma que esses sistemas também impactam e influenciam sua capacidade de ação e, portanto, o processo de implementação.

Dessa forma, Lotta (2019) assinala que o exercício da discricionariedade, ou seja, as decisões tomadas pelos agentes implementadores, deve ser compreendido como resultado de múltiplos elementos complexos, ambíguos e contraditórios entre si, que atuam ao mesmo tempo influenciando esse processo decisório. A autora, com base na literatura de referência e em seu estudo sobre o exercício da discricionariedade de uma agente comunitária de saúde (ACS), busca sintetizar esse processo por meio da elaboração da seguinte figura:

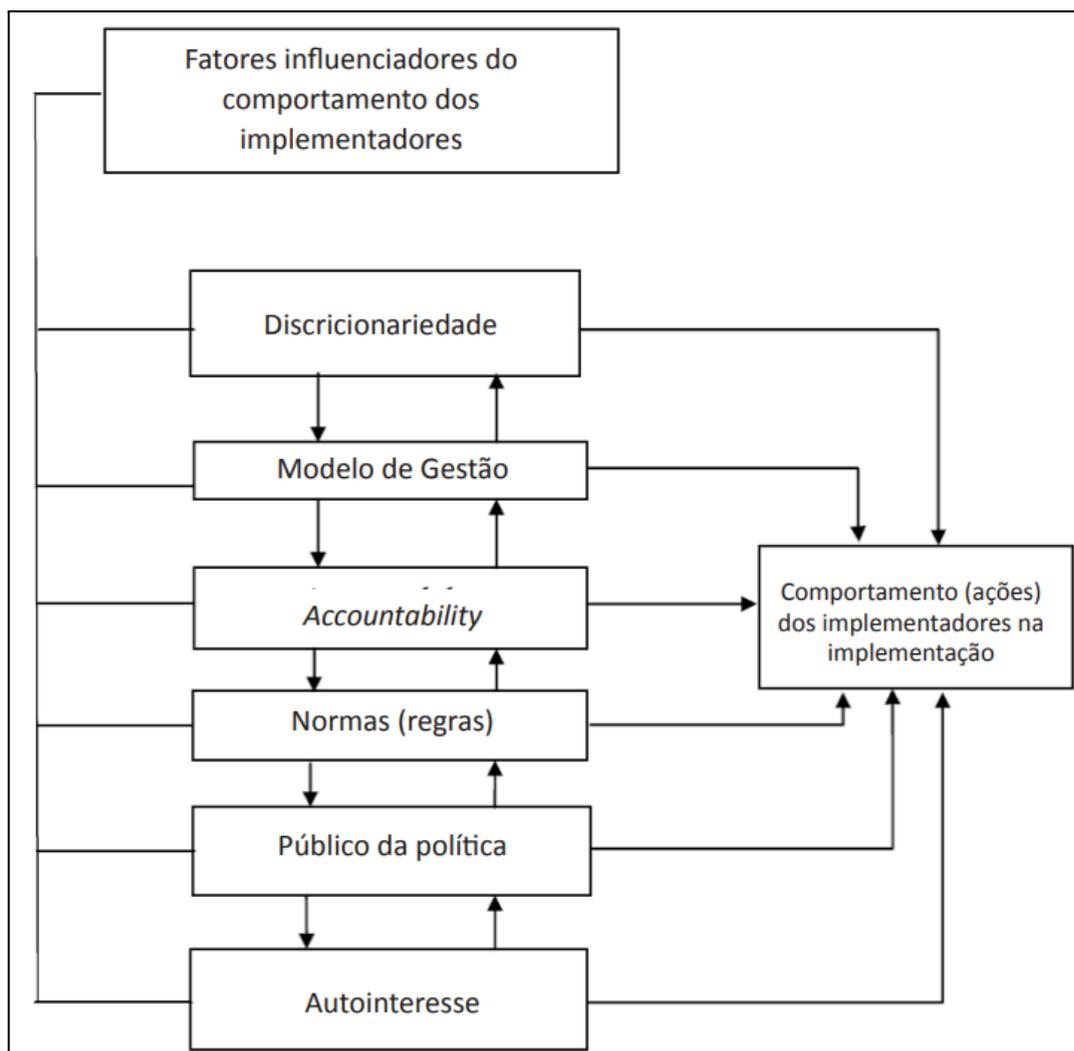
Figura 1 - Discricionariedade na prática



Fonte: Lotta (2019, p. 31).

Por sua vez, Ferreira e Medeiros (2016) chamam a atenção para a forma fragmentada como alguns estudos vêm abordando a questão sobre o que influencia o comportamento do burocrata de nível de rua e propõem um esquema para retratar a importância de se refletir sobre como vários elementos se relacionam, combinam e interagem entre si para moldar o comportamento dos implementadores e, conseqüentemente, o processo e os resultados de implementação:

Figura 2 - Fatores influenciadores do comportamento do implementador de nível de rua



Fonte: Ferreira e Medeiros (2016. p. 15)

Os autores ressaltam, por fim, o fato de que um ou outro fator, por si só, não é suficiente para explicar todo o fenômeno, diante da complexa realidade da atuação dos agentes implementadores.

3 A INFÂNCIA NA CRECHE

3.1 A MANJEDOURA

A concepção de infância é um fenômeno dinâmico, influenciado pelas transformações sociais, econômicas e culturais da sociedade (Ariès, 1986; Caldeira, 2013; Guimarães, 2017; Kuhlmann Jr., Fernandes, 2012; Niehues, Costa, 2012).

Para Ariès (1986), não existia um sentimento de infância até por volta do século XII, provavelmente por não haver lugar no mundo para algo dessa natureza. No entanto, outros autores como Heywood e Kuhlmann Jr. preferem a perspectiva de que, na verdade, o sentimento de infância não seria inexistente nos tempos antigos ou na idade média, mas que seria preciso buscar as diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares (Guimarães; 2017; Kuhlmann Jr., Fernandes, 2012).

Nesse sentido, Guimarães (2017) assinala que, até meados do século XVI, a forma como o mundo adulto imaginou a particularidade do universo infantil revela um tipo de sentimento de infância calcado na ignorância sobre o mundo da criança. Essa condição, segundo a autora, retrata um conceito de infância como resultado de uma estrutura social, política e econômica (Guimarães, 2017).

Por conseguinte, a ignorância ou o desinteresse em relação ao mundo infantil estagnou nas sociedades, durante muito tempo, uma visão da criança que não a compreendia como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, mas que a enxergava como se fosse um adulto em miniatura (Ariès, 1981 *apud* Rocha, 2002). No entendimento de Caldeira (2013), as crianças eram vistas como adultos imperfeitos.

A mudança desse paradigma só viria a ocorrer em épocas relativamente recentes, fruto do despertar de um sentimento que passou a perceber as crianças como sendo especiais, diferentes e dignas de serem estudadas por si sós (Heywood, 2004 *apud* Caldeira, 2013).

De modo geral, a literatura converge para identificar no século XVIII o início de uma concepção que reconhece a infância como uma condição da criança e um período especial, distinto da vida adulta, incorporando a ideia de inocência, de fragilidade, de certa incapacidade da criança, evocando, dessa maneira, a necessidade de sua proteção, provisão e escolarização (Niehues, Costa, 2012; Santos, Chaves, 2010; Teixeira, Volpini, 2014). Nascia,

nesse momento, a ideia de infância, considerada por Kramer (2007) como uma das invenções mais humanitárias da modernidade.

A partir de então, a criança surge para ser amada e educada, gerando uma maior preocupação dos pais em relação à saúde e à educação dos seus filhos e impulsionando o surgimento de instituições específicas com essa finalidade (Niehues, Costa, 2012). Na esteira desse novo olhar, o pedagogo alemão Friedrich Froebel funda a primeira pré-escola em 1837 e cunha a expressão “jardim da infância”, comparando os pequeninos a uma planta que precisa ser cuidada para que floresça bem (Rocha, 2022).

Por sua vez, o Brasil ganharia o seu primeiro jardim de infância poucas décadas depois, em 1875, fundado pelo médico José Menezes Vieira e sua esposa, Carlota de Menezes Vieira, no Rio de Janeiro (Guimarães, 2017). Conforme Gagnebin (1997) *apud* Niehues e Costa (2012), esses estabelecimentos tinham o objetivo de educar e disciplinar moralmente as crianças, ao mesmo tempo em que se procurava garantir na infância um local excepcional e único, que proporcionasse felicidade e contato com a natureza.

Nessa mesma lógica, Kishimoto (1988) *apud* Guimarães (2017) destaca que os jardins de infância foram considerados lugares da pedagogia voltada às brincadeiras, cujo objetivo era o desenvolvimento integral da criança (físico, moral e intelectual).

No entanto, os jardins da infância foram espaços destinados às crianças de quatro a seis ou sete anos das famílias mais abastadas, chegando a serem considerados por muitos educadores e políticos da época como um luxo, um local de brincadeiras para crianças ricas e que, por conta disso, não caberia ao Estado o dever de financiá-lo (Kishimoto (1988) *apud* Guimarães, 2017; Vieira, 2016). Surgia, desse modo, o setor privado da educação pré-escolar, conforme explica Guimarães (2017):

Assim, nesse período, desenvolve-se o setor privado da educação pré-escolar, ou seja, os primeiros jardins de infância particulares, dedicados a atender, quase que em sua maioria, a alta aristocracia da época com função central de cuidar, higienizar, educar a criança, transmitir os valores sociais e morais da elite dominante (Guimarães, 2017, p. 13).

Paralelamente ao nascimento desses espaços, um segundo modelo de instituição infantil emergiria nas sociedades europeias do século XIX. Trata-se dos lugares que mais tarde seriam conhecidos como “creches”. Diferentemente do caráter mais educacional dos jardins da infância, a origem dessa nova instituição, segundo Didonet (2001), está

historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher a partir da Revolução Industrial.

De acordo com Jesus *et al.* (2022), desde os séculos XV e XVI, os países europeus enfrentavam um cenário que deixava a sociedade em situação de maus tratos, tornando as crianças cada vez mais vítimas da pobreza e do abandono. Para Barbosa e Magalhães (2008), o advento da industrialização acabaria por intensificar os problemas das crianças pobres, em função da mão de obra infantil, considerada barata e propícia à exploração sem qualquer controle das autoridades competentes.

Nesse sentido, Kramer (2007) salienta que a miséria das populações infantis nesse período, bem como o trabalho escravo e opressor a que foram submetidas pelo advento da Revolução Industrial, condenavam os pequenos a não serem mais crianças.

Por seu turno, Didonet (2001) amplia a compreensão sobre o alcance dos impactos negativos oriundos das transformações socioeconômicas e culturais da época para as crianças, ao descortinar a situação daquelas muito pequenas, cuja pouca idade lhes impedia de serem sugadas para a exploração do trabalho infantil:

A Revolução Industrial, no século 18, na Europa, deu partida ao emprego da mão de obra feminina, provocando uma substancial alteração na forma de cuidar e educar as crianças. Como os homens e as crianças também trabalhavam nas incipientes indústrias têxteis, os pequeninos ficavam em casa, sem alguém que cuidasse deles (Didonet, 2001, p. 12).

Crescia, assim, a necessidade de criar mecanismos que viabilizassem a liberação da mão de obra feminina e, ao mesmo tempo, combatessem o abandono e a morte de crianças pobres. É nesse contexto que surgem as primeiras instituições destinadas a acolher os filhos e filhas da classe operária europeia (Didonet, 2001; Guimarães, 2017).

Didonet (2001) pontua que os primeiros nomes dessa instituição são reveladores do seu propósito: *garderie*, na França, *asili*, na Itália, *écoles gardiennes*, na Bélgica, destacando o seu sentido de “guarda da criança”. Por sua vez, Guimarães (2017) ressalta que o surgimento dessas instituições no Brasil adotou a finalidade e o modo de funcionamento da França, assim como a terminologia utilizada no país europeu para esses espaços: *salle d’asile* e *creche*, esta última, segundo a autora, com sentido de manjedoura.

3.2 A CHEGADA DA CRECHE NO BRASIL

As primeiras creches brasileiras surgiram entre o final do século XIX e o início do século XX e se destinaram a acolher, sobretudo, as crianças órfãs, as abandonadas, os filhos de mães solteiras, os das trabalhadoras domésticas e, em menor número, os filhos das mulheres operárias, uma vez que o processo de industrialização no Brasil estava no início do seu desenvolvimento (Canavieira, Palmem, 2015 *apud* Jesus *et al.*, 2022; Didonet, 2001; Kuhlmann Jr, 1996 *apud* Guimarães, 2017).

O modelo inaugurado nesse período possuía um caráter marcadamente assistencialista e filantrópico, que perduraria até fins da década de 1920 (Campos, 1980 *apud* Didonet, 2001; Guimarães, 2017). A partir da década de 1940, com a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), o Brasil começava a formular políticas de Estado para a infância (Didonet, 2001; Vieira, 2016).

Entretanto, como aponta Vieira (2016), as propostas e medidas do DNCr eram organizadas sob um ponto de vista sanitário e higiênico, tendo como principal foco a luta contra a elevada taxa de mortalidade infantil da época e a educação das mães e responsáveis nos preceitos da puericultura:

Até meados de 1960 (...). A discussão da educação da criança de zero a seis anos estava restrita à esfera médica, dos sanitaristas e higienistas. A creche foi alvo/objeto de propostas de higienistas, de pediatras mais do que de educadores, defensores da escola pública e obrigatória, por exemplo (Vieira, 2016, p. 167).

De acordo com Jesus *et al.* (2022), o fato de médicos e enfermeiras terem sido os principais profissionais que atuavam nesses espaços, retrata o caráter totalmente higienista das creches brasileiras nesse período. A figura da professora, segundo Vieira (2016), ficaria mais ligada às escolas maternas e aos jardins da infância.

Dessa forma, na concepção de Kuhlmann, havia uma distinção clara entre a destinação social dos jardins da infância e a das creches, com as primeiras instituições voltadas à educação das crianças de famílias abastadas e desenvolvendo uma abordagem pedagógica emancipadora, enquanto as creches seriam destinadas às crianças pobres, para as quais se reservava uma pedagogia da submissão, de caráter assistencialista, que pretendia prepará-las para permanecer no lugar social a que estariam destinadas (Kuhlmann Jr., 1998, 2004, *apud* Guimarães, 2017; Kuhlmann Jr, 2000).

Todavia, algumas transformações começaram a ocorrer a partir da década de 1970, quando movimentos advindos de vários setores da sociedade intensificaram as reivindicações pela ampliação, melhoria da qualidade e defesa do caráter educacional das creches (Daniela, 2012; Jesus *et al.*, 2022; Kuhlmann Jr., 2000). Nessa linha, Kuhlmann Jr. (2000, p. 11) destaca o aumento da procura da classe média por instituições educacionais infantis à medida que o trabalho feminino se ampliava nesse segmento, contribuindo para que “o atendimento educacional das creches ganhasse legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres”.

Campos (2013) aponta a influência do movimento feminista dos anos 1970 para a valorização das creches e a superação do estigma social associado ao tipo de atendimento que ofereciam. Na visão de Kramer (2006), esses movimentos sociais tiveram um papel central na conquista do reconhecimento da educação das crianças de zero a seis anos como um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988. Desde então, a Constituição Cidadã reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, competindo à esfera estatal a garantia da educação infantil em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos de idade (Brasil, 1988).

Alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reafirma os preceitos constitucionais e estabelece que a educação infantil será ofertada por meio de creches para crianças de até três anos e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade (Brasil, 1996). A educação infantil passa, então, a constituir a primeira etapa da educação básica no Brasil e a ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

4 A CRECHE E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na concepção de Marcondes (1980) *apud* Tancredi *et al.* (2022), desenvolvimento é o aumento da capacidade do indivíduo na realização das funções complexas. Seguindo essa linha de pensamento, Tancredi *et al.* (2022) afirmam que o desenvolvimento infantil é um processo que se inicia ainda na vida intrauterina, envolvendo crescimento físico, maturação neurológica e habilidades relacionadas ao comportamento, que confluem para tornar a criança competente frente à resolução de suas necessidades e as do seu meio.

Para Felipe (2001), as teorias sociointeracionistas de Piaget, Vygotsky e Wallon convergem para demonstrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, concebendo o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, no qual as crianças vão construindo capacidades a partir do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente e por meio das interações que possuem com outras crianças e com os adultos.

Dessa forma, Vygotsky (1996) *apud* Tancredi *et al.* (2022) ressalta que o desenvolvimento do indivíduo não se faz apenas no ambiente escolar, existindo a interação de diversos fatores, como a hereditariedade e o meio social. A aprendizagem da criança, portanto, inicia-se muito antes de sua entrada na escola (Dantas, 1990 *apud* Tancredi *et al.*, 2022). A família, por exemplo, exerce um papel central na educação da criança, tendo a relação entre os pequenos e a mãe despertado especial interesse da comunidade científica já há bastante tempo (Becker, Piccinini, 2019; Brasil, 1988; Brasil, 1996; Campos, 2013; Lordelo *et al.*, 2007).

Nesse sentido, Lordelo *et al.* (2007) destacam que a expansão de instituições educacionais para as crianças de zero a seis anos de idade ocorrida nos 50 anos após o fim da segunda guerra mundial despertou o interesse da psicologia do desenvolvimento, especialmente nos Estados Unidos, pela investigação dos impactos dessas experiências para o desenvolvimento infantil.

Além dos estudos nos campo da psicologia e da pedagogia, Tokuhama-Espinoza (2008) ressalta que a curiosidade da neurociência com o cérebro e o entusiasmo pelo seu papel no aprendizado receberam o maior impulso no século XX, com o surgimento de novas tecnologias na área, possibilitando uma série de descobertas relacionadas ao desenvolvimento humano.

Neste capítulo, serão brevemente abordados alguns aspectos dessas linhas de pesquisa, iniciando-se pelas descobertas da neurociência sobre o desenvolvimento cerebral na primeira infância. Na sequência, serão discutidas algumas contribuições a respeito dos efeitos da creche e da pré-escola catalogados por pesquisas nos campos da pedagogia e da psicologia.

4.1 O DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Felipe (2001) assinala que o médico francês Henri Wallon (1879-1962) desenvolveu uma série de estudos na área de neurologia, enfatizando a plasticidade cerebral. Tendo realizado suas pesquisas ainda na primeira metade do século XX, Wallon entendia que o desenvolvimento da inteligência dependia das experiências oferecidas e que o desenvolvimento infantil deveria ser concebido de forma integral. Segundo Felipe (2001):

Wallon propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Neste sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento (Felipe, 2001. pág. 28)

Contudo, no que se refere aos estudos sobre o cérebro e a aprendizagem, Tokuhama-Espinoza (2008) afirma que a primeira vinculação séria nesse sentido teria se dado por meio de pesquisas realizadas nos anos 1970 e início dos anos 1980. Posteriormente, no período compreendido entre os anos de 1990 e 2000, chamado por Tokuhama-Espinoza (2008) de “a década do cérebro”, observou-se uma proliferação de novas descobertas e teorias sobre o assunto.

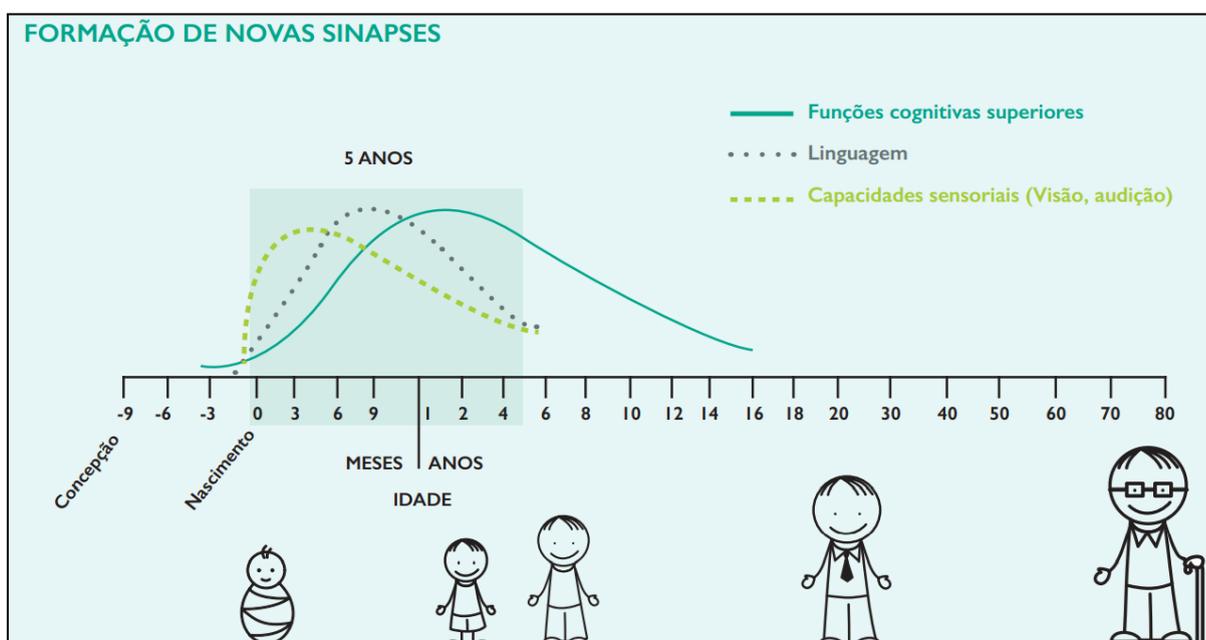
De fato, foi nessa época que estudos como os conduzidos por Charles Nelson, Jack Shonkoff e Nathan Fox consolidaram evidências de que as conexões cerebrais fundamentais para a formação dos circuitos responsáveis pelas funções cognitivas mais especializadas como atenção, memória, planejamento, raciocínio e juízo crítico são formadas especialmente nos primeiros anos de vida, notadamente no período que inicia na gestação até os seis anos de idade, chamado de primeira infância (Nelson C. A. *et al.*, 2010 *apud* NCPI, 2014; Shonkoff, Phillips, 2000).

As pesquisas na área da neurociência também demonstraram que a construção desses circuitos cerebrais é profundamente influenciada pela interação entre a genética e as experiências individuais da criança nos primeiros anos de vida (Knudsen, 2004; Nelson C. A. *et al.*, 2010 *apud* NCPI, 2014). Segundo *The Science of Early Childhood Development* (2007,

p. 1), destacando que as influências interativas de genes e experiências moldam literalmente a arquitetura do cérebro em desenvolvimento, com os primeiros determinando quando os circuitos são formados e as experiências, por sua vez, moldando como essa formação se desdobra.

Na figura a seguir, tem-se uma ilustração sobre o comportamento da formação de novas sinapses responsáveis pelo desenvolvimento dos circuitos cerebrais ligados às funções cognitivas superiores, à linguagem e às capacidades sensoriais em relação à idade do indivíduo, evidenciando a intensa da atividade neurológica no período da primeira infância em relação às fases posteriores:

Figura 3: Formação de Novas Sinapses



Fonte: NCPI (2014), Modificado de Charles A. Nelson. From *Neurons to Neighborhoods* (2000).

De forma sintética, a ilustração acima destaca que a capacidade do cérebro de mudar mediante os estímulos que recebe (plasticidade cerebral) é máxima durante a primeira infância e diminui com a idade (*The Science of Early Childhood Development*, 2007). Nessa perspectiva, Kandel (2012) *apud* Crespi (2020) ressalta que é na primeira infância que o cérebro apresenta os chamados períodos sensíveis para o aprendizado, já que as suas funções superiores estão em pleno desenvolvimento.

Didonet (Cf. Educação [...], 2017) também assinala que, embora o processo de aprendizado possa perdurar por toda a vida, os anos da primeira infância são os mais decisivos e fundamentais da existência, pois neles é que são formadas as estruturas da

personalidade humana como a inteligência, a afetividade, o relacionamento social, a segurança da pessoa e a capacidade de aprendizagem. Por essa razão, a qualidade das experiências no início da vida é fator crucial para o desenvolvimento integral da criança, principalmente no que diz respeito às relações socioafetivas e as interações com seus cuidadores (NCPI, 2014).

Um outro aspecto relevante das pesquisas é o que aborda a forma como o processo de desenvolvimento se constrói no cérebro, mostrando que a aquisição de competências mais complexas no futuro depende daqueles circuitos mais fundamentais formados nos primeiros anos de vida:

A arquitetura básica do cérebro é construída por meio de um processo contínuo que começa antes do nascimento e continua na idade adulta. [...]. O desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas e seus circuitos subjacentes se baseiam nos circuitos e habilidades que foram formados anteriormente. Por meio desse processo, as experiências precoces criam uma base para a aprendizagem, comportamento e saúde física e mental ao longo da vida. Uma base sólida nos primeiros anos aumenta a probabilidade de resultados positivos, e uma base fraca aumenta as chances de dificuldades posteriores. (THE SCIENCE OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT, 2007, p. 5).

Dessa forma, segundo *The Science of Early Childhood Development* (2007), décadas de pesquisa demonstraram que interações mutuamente gratificantes são pré-requisitos essenciais para o desenvolvimento de circuitos cerebrais saudáveis, formando as bases para a construção de habilidades cada vez mais complexas.

Nesse mesmo sentido, um estudo realizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em parceria com o Banco Mundial, Unicef e outras instituições, desenvolveu uma estrutura que agrega os diversos fatores de impacto no desenvolvimento integral da criança em cinco grupos de cuidados integrais de criação: boa saúde; nutrição adequada; segurança e proteção; cuidados responsivos; e oportunidade de educação precoce (WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.*, 2018).

Por outro lado, ao destacar que a formação de uma base fraca na primeira infância aumenta as chances de dificuldades posteriores, os pesquisadores se referem aos efeitos danosos que a ausência desses cuidados integrais ou de estímulos positivos podem provocar no desenvolvimento humano. Mais do que isso, a submissão da criança na primeira infância a experiências traumáticas, como as geradas por situação de extrema pobreza em conjunto com caos familiar contínuo, abusos, negligência crônica ou exposição repetida à violência pode acarretar prejuízos no cérebro que serão levados para a vida adulta, afetando, por exemplo, a

saúde física e mental, o comportamento e a capacidade de aprendizagem do indivíduo (Knudsen, 2004; Nelson C.A. *et al.*, 2010; Santos *et al.*, 2013 *apud* NCPI, 2014; *The Science of Early Childhood Development*, 2007).

4.2 A IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE DA CRECHE

As intensas transformações econômicas e culturais da sociedade moderna afetaram diretamente a estrutura familiar sob diversos aspectos, dentre eles o modo de cuidar das crianças, que passou a contar com um número cada vez maior de instituições educacionais destinadas à faixa etária dos zero aos seis anos (Becker, Piccinini, 2019; Lordelo *et al* 2007). Nesse sentido, Campos (2013) assinala que, em quase todos os países, houve uma expansão significativa de matrículas de crianças em idade pré-escolar nas últimas décadas.

O papel central assumido pelas creches e pré-escolas na educação infantil despertou o interesse na realização de pesquisas que avaliassem os efeitos dessa institucionalização no desenvolvimento das crianças. De início, especialmente nos Estados Unidos, a psicologia do desenvolvimento se debruçou para avaliar os impactos desses cuidados não parentais em algumas áreas como o apego mãe-criança e as habilidades sociais e cognitivas (Becker, Piccinini, 2019; Lordelo *et al* 2007).

De acordo com Campos (2013), a preocupação com os efeitos que a separação entre a mãe e a criança pequena poderia causar no desenvolvimento fez com que o início do debate sobre a qualidade da educação infantil fosse marcado por uma abordagem psicológica. Posteriormente, segundo a pesquisadora, o foco passou a ser sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, com vistas a seus futuros resultados na escola primária (Campos, 2013).

No entanto, a grande maioria dos estudos sobre os efeitos das creches foram realizados em países da renda alta como os Estados Unidos e os europeus (Attanasio *et al.*, 2022; Barros *et al.*, 2011; Becker, Piccinini, 2019; Lordelo *et al* 2007). Campos (1997) esclarece que as poucas pesquisas realizadas no Brasil se preocuparam mais em caracterizar amostras de crianças em idade pré-escolar do que com a mensuração dos efeitos da frequência dos alunos. Segundo Lordelo *et al.* (2007), estudos brasileiros sobre os impactos da creche no desenvolvimento infantil praticamente não existem.

Além disso, Campos (1997) chama a atenção para o fato das pesquisas que avaliam os impactos das creches serem em muito menor número do que as que o fazem em relação à

pré-escola. A autora cita os estudos realizados por Travers e Goodson (1980) e por Ramey, Dorval e Baker-Ward (1983) ambos nos Estados Unidos.

Os primeiros relataram os resultados do *National Day Care Study*, um amplo estudo com crianças de três a cinco anos que eram atendidas em creches subsidiadas pelo governo federal dos Estados Unidos, principalmente em zonas urbanas de baixa renda. Segundo Travers e Goodson (1980) *apud* Campos (1997), as investigações concluíram que os fatores mais associados com bons resultados apresentados pelas crianças foram: o tamanho dos grupos de crianças, o conhecimento específico que os adultos possuíam sobre educação de crianças pequenas e a intensidade de suas interações com as crianças na creche.

Por sua vez, Ramey *et al.* (1983) *apud* Campos (1997) acompanharam por cinco anos um grupo experimental de 54 crianças que foram submetidas a um programa de creche de qualidade, cinco dias por semana, durante oito horas diárias, desde os três meses de idade; sendo realizados testes nas crianças aos 12, 24, 36, 48 e 60 meses. Os resultados da avaliação demonstraram que o grupo experimental apresentou diferenças significativas no desenvolvimento em relação ao grupo de crianças que ficaram em casa em todas as fases, exceto para a primeira, de 12 meses. Outro resultado importante averiguado pelos pesquisadores foi em relação a vida das mães das crianças, que obtiveram melhores empregos em relação ao grupo de mães cujas crianças não frequentaram a creche (Ramey *et al.*, 1983 *apud* Campos, 1997).

No entanto, Lordelo *et al.* (2007) comentam que, apesar de algumas regularidades terem emergido das pesquisas ao longo do tempo, os resultados empíricos encontrados têm sido um tanto ambíguos. Citam como exemplo os trabalhos de Belsky e Steinberg (1988), assinalando que, até 1980, os estudos realizados sugerem haver pouco ou nenhum efeito das creches para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Belsky (1992) *apud* Lordelo *et al.* (2007), inclusive, sustenta que há forte base empírica para confiar na conclusão de que entrar no primeiro ano de vida e passar longos períodos em creches de baixa qualidade causam efeitos deletérios ao desenvolvimento da criança, principalmente em relação ao comportamento social e ao nível de agressão e não obediência.

Nessa linha, alguns estudos nacionais apontam para resultados que sugerem pouca ou nenhuma influência da frequência em creches para o desenvolvimento infantil. Becker e

Piccinini (2019) afirmam que, após avaliações feitas nos 6, 12 e 18 meses de vida, não foram identificadas diferenças no desenvolvimento infantil relacionadas aos aspectos cognitivo, de linguagem e socioemocional entre o grupo experimental (21 crianças) que frequentou a creche e o de controle (23 crianças), que não frequentou. Por outro lado, a pesquisa também não identificou interferência da creche na qualidade da interação mãe-criança nos 12 e 18 meses (Becker, Piccinini, 2019).

Lordelo *et al.* (2007) estudaram os efeitos da creche em 37 crianças de um bairro pobre de Salvador - BA. O grupo experimental do estudo foi formado por 18 crianças que frequentaram a creche durante o período da pesquisa, que foi de 26 meses, enquanto que o grupo de controle foi composto por 19 crianças que permaneceram em suas casas. Os resultados mostraram que frequentar a creche não produziu resultados significativos para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas destacaram a influência direta da renda das famílias e da escolaridade da mãe sobre os impactos observados.

A pesquisa realizada por Attanasio *et al.* (2022) acompanhou uma amostra significativa de crianças durante sete anos, a partir da matrícula efetuada em creches do Rio de Janeiro em 2007. Como principais resultados, os pesquisadores destacam os impactos positivos da creche na participação da força de trabalho dos adultos (principalmente dos avós), na renda familiar, no aspecto nutricional, na melhoria do ambiente doméstico e nas atitudes em relação à criança. Os resultados também apontaram para ganhos no desenvolvimento cognitivo das crianças aos 4 anos de idade, mas que não foram observados posteriormente (Attanasio *et al.*, 2022).

Para a realização dos referidos estudos de Becker e Piccinini, Lordelo e Attanasio, foram utilizados questionários, entrevistas, aplicação de escalas (Bayley ou WPPSI-R, Bayley III, TVIP, Teste de Stroop, etc) para avaliar o desenvolvimento cognitivo, dentre outros instrumentos (Attanasio *et al.*, 2022; Becker, Piccinini, 2019; Lordelo *et al* 2007).

Para Campos (1997), em relação ao desempenho escolar, não é de estranhar que crianças que frequentaram creches tenham apresentado em muitos estudos resultados piores do que as egressas da pré-escola, em função das creches serem destinadas a crianças de nível socioeconômico mais baixo, empregando colaboradores com nível mais baixo de qualificação e, geralmente, prestando um serviço de pior qualidade quando comparadas às pré-escolas.

Nesse sentido, Barros *et al.* (2011) chama atenção para o fato de que nos países em desenvolvimento, a maioria das avaliações mede o impacto de serviços mal concebidos e de baixa qualidade em relação às creches, não sendo surpreendente que apenas impactos muito pequenos sejam encontrados.

Em sua pesquisa, Barros *et al.* (2011) selecionaram uma amostra de 100 creches com financiamento público no Município do Rio de Janeiro. Foram analisadas informações relativas à qualidade e ao custo das creches, além de medidas do desenvolvimento de cerca de 1000 crianças e do ambiente familiar. Para possibilitar a avaliação, os pesquisadores reduziram as dimensões de qualidade das creches através da construção de uma medida sintética. Na sequência, por meio de técnicas de regressão estatística e outras, o estudo buscou avaliar a relação entre custo, qualidade do atendimento e desenvolvimento infantil. Os principais resultados do estudo demonstraram que:

A qualidade da creche tem um impacto considerável e estatisticamente significativo sobre o desenvolvimento mental e, particularmente, sobre o desenvolvimento social da criança. Estimamos que crianças que frequentam creches de alta qualidade (as 20% superiores) terão uma idade mental e social de desenvolvimento entre 1,8 e 2,3 meses (0,18 e 0,23 desvios-padrão) maior do que aquelas que frequentam creches de baixa qualidade (as 20% inferiores) (Barros *et al.*, 2011, p. 224).

Os resultados observados por Barros *et al.* (2011) alinham-se à tendência geral observada nos estudos a partir de 1990, que, segundo Lordelo *et al.* (2007), identificam a qualidade da creche como fator condicionante dos seus impactos para o desenvolvimento das crianças, associada com a qualidade do ambiente familiar e o nível socioeconômico da família. Dessa forma, as pesquisas têm apontado que as crianças de ambientes pobres que acessam uma creche de alta qualidade apresentam resultados melhores, em termos de desenvolvimento, do que aquelas que frequentam creches de baixa qualidade (Barros *et al.*, 2011; Lordelo *et al.*, 2007).

Em relação às pesquisas que avaliam os efeitos da educação infantil, principalmente em relação à frequência na pré-escola, Campos (1997) cita a constatação de Osborn e Milbank de que todas as crianças teriam se beneficiado da experiência pré-escolar, mas aquelas mais pobres teriam se beneficiado proporcionalmente mais. Becker e Piccinini (2019) destacam a revisão de literatura realizada por Burger, na qual foram analisados achados de estudos de grande escala realizados nos Estados Unidos, em países europeus e asiáticos, revelando que a educação infantil poderia oferecer um começo mais favorável na escola às crianças provenientes de contextos de baixa renda e baixa escolaridade.

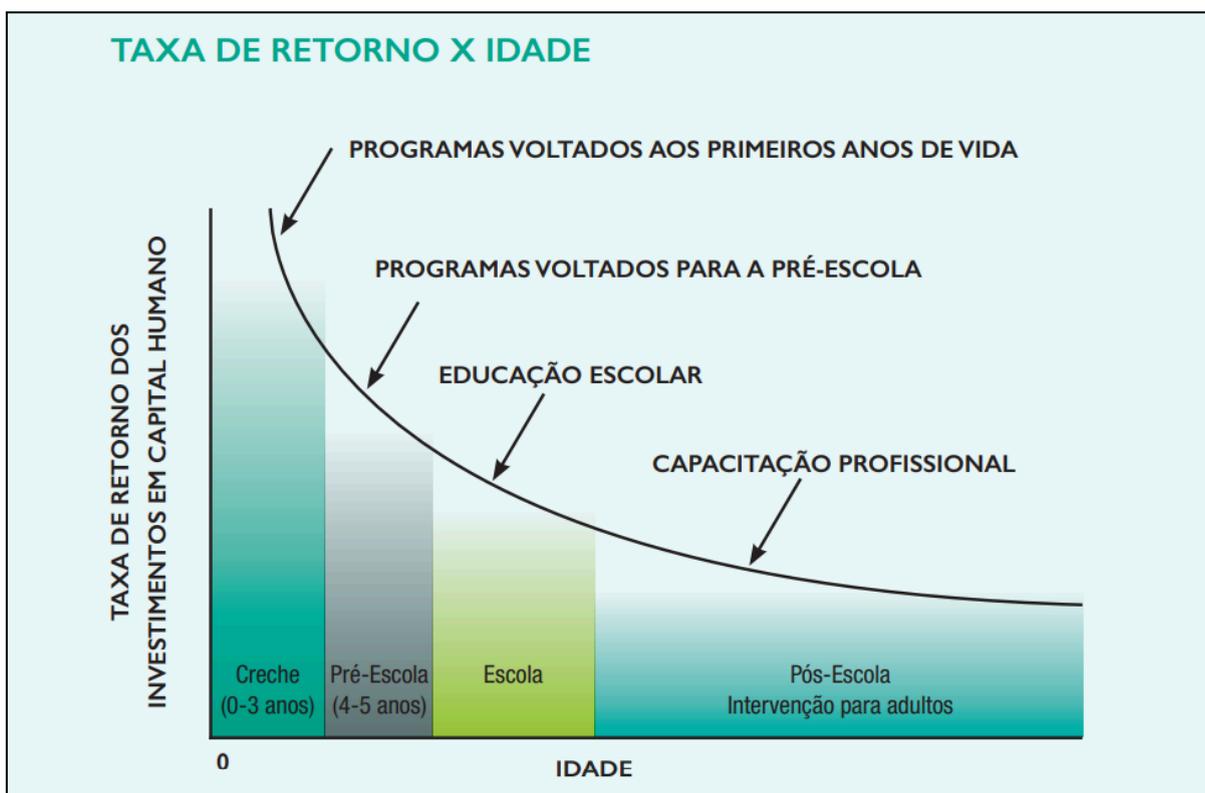
Uma outra pesquisa que obteve grande repercussão foi a conduzida pelo ganhador do Prêmio Nobel e economista norte-americano James Heckman, que mensurou os efeitos de um programa de qualidade para pré-escola implementado em Ypsilanti, Michigan (USA), a partir de 1962 (Campos, 1997; NCPI, 2014). O *Perry Preschool Project*, como foi chamado, consistiu em um estudo experimental de acompanhamento de longo prazo no qual 123 crianças com características semelhantes foram avaliadas por mais de duas décadas. Segundo Campos (1997, 2013), um currículo desenvolvido pela Fundação *High/Scope* guiou o programa, que foi frequentado pelas crianças do grupo experimental por dois anos, durante duas horas e meia por dia.

De acordo com o estudo do NCPI (2014), o *Perry Preschool Project* e outros programas dessa natureza apresentavam currículos estruturados e voltados para estimular a criança no seu próprio processo de aprendizagem, além de treinamento intenso e específico dos professores, baixa razão criança-professor (permitindo maior atenção individual à criança) e incluíam uma visita domiciliar semanal com duração de uma hora e meia, para gerar um maior envolvimento dos pais na educação dos seus filhos (Campos, 1997, 2013; NCPI, 2014).

Como principais resultados, o estudo demonstrou que os efeitos positivos para os participantes do programa iam desde um melhor desempenho em testes cognitivos e maiores chances de concluir o ensino médio e superior até um rendimento do trabalho mais elevado e menores índices de violência e criminalidade durante a adolescência e a vida adulta. A análise também incluiu o aspecto econômico do programa, mostrando que, apesar do elevado custo de sua implementação, os retornos são muito superiores aos valores inicialmente investidos (Heckman JJ, 2000 *apud* NCPI, 2014; Heckman JJ *et al.*, 2006 *apud* NCPI, 2014; Heckman JJ *et al.* 2007 *apud* NCPI, 2014; Heckman JJ *et al.*, 2009 *apud* NCPI, 2014).

Uma outra análise importante realizada por Heckman JJ (2006) *apud* NCPI (2014) é a que relaciona os retornos econômicos dos investimentos na infância com o período em que eles são realizados. Segundo o pesquisador, a taxa de retorno para cada dólar aplicado em programas de educação é maior quanto mais cedo for realizada a intervenção. A figura a seguir ilustra essa relação, conhecida como a “Equação de Heckman”:

Figura 4: Equação de Heckman



Fonte: NCPI (2014), modificado de: Heckman, J. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children Science (2006).

Dessa forma, com base na literatura referenciada, uma síntese dos principais pontos abordados neste capítulo até então, pode ser a seguinte:

- Durante a primeira infância (0 a 6 anos), a plasticidade cerebral é máxima, sendo o período mais decisivo para o desenvolvimento integral da criança;
- A educação infantil abarca praticamente a totalidade da primeira infância (0 a 5 anos e 11 meses), sendo as creches destinadas às crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola às de 4 a 5 anos de idade;
- A educação infantil (creche e pré-escola) pode impactar positivamente o desenvolvimento das crianças, desde que possua alta qualidade;
- As crianças mais pobres são as que mais se beneficiam, em termos proporcionais, dos efeitos da creche e da pré-escola quando essas são de boa qualidade;
- Vários outros fatores como renda familiar, escolaridade da mãe e a qualidade das relações socioafetivas impactam no desenvolvimento infantil;

- Currículos estruturados e voltados para estimular a criança no seu próprio processo de aprendizagem, treinamento intenso e específico dos professores, baixa razão criança-professor e programas de visitação familiar são aspectos comuns nos programas pré-escolares cujos efeitos positivos foram mensurados;
- Quanto mais cedo se investe no desenvolvimento da criança, maior é a taxa de retorno para ela e para a sociedade, de forma geral.

Percebe-se, portanto, que os resultados dos estudos ressaltam a qualidade da creche como elemento crucial para a produção de impactos positivos no desenvolvimento da criança. Todavia, definir qualidade não é tarefa simples, pois este conceito está relacionado a elementos que estão em constante transformação como valores, culturas e conhecimentos científicos (NCPI, 2021).

A pesquisadora Maria Malta Campos ressalta que a preocupação com a qualidade da educação infantil já existia antes mesmo da Constituição de 1988 incorporar as creches ao sistema educacional do país (Campos, 2013, 2020, 2021; Campos *et al.*, 2011). Entretanto, conforme destacado por Campos e demais autores, o debate sobre a qualidade nesta etapa da educação seguiu uma trajetória distinta em relação aos demais níveis de ensino, posto que, enquanto no ensino fundamental e médio as discussões giraram em torno da implantação dos sistemas centralizados de avaliação quantitativa do rendimento dos alunos, na educação infantil o debate caminhou para a adoção de concepções de qualidade focadas nos direitos e necessidades de desenvolvimento das crianças (Campos *et al.*, 2011).

Nesse sentido, Correa, Comim e Tai (2014) *apud* Shirasu *et al.* (2021) afirmam que a definição de qualidade na educação infantil inclui características que promovem resultados positivos no desenvolvimento da criança. Mas Campos *et al.* (2011) ressaltam que a definição de qualidade na educação infantil continua sendo um debate atual, muito vivo e aberto, que comporta diferentes posicionamentos no meio especializado.

Não obstante ao seu caráter dinâmico, aberto e multidimensional, é possível identificar alguns pontos de consenso na literatura e levá-los em consideração no processo de realizar um diagnóstico sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil (Brasil, 2009; Correa, Comim, Tai, 2014 *apud* Shirasu *et al.*, 2021). Nessa perspectiva, Shirasu *et al.* (2021) citam alguns documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), voltados a oferecer diretrizes e parâmetros para guiar a oferta de um serviço educacional de qualidade no

país: *Crerios para o Atendimento em Creches que Respeite os Direitos das Crianas* (Campos, Rosemberg, 1995; 2009); *Referencial Curricular Nacional para a Educao Infantil* (Brasil, 1998); *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educao Infantil* (Brasil, 2019); *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educao Infantil – DCNEI* (Brasil, 2010) e a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2018).

Sobre esses documentos, Abuchaim (2021) salienta que todos eles endossam um conceito de qualidade baseado em premissas comuns, que geralmente estão alinhadas com documentos oficiais e diretrizes de educao infantil de outros países, tais como: a garantia do direito ao desenvolvimento integral e à aprendizagem na primeira infância; implementação de um currículo centrado nas crianças; interações positivas e lúdicas; experiências que expressem a intencionalidade pedagógica do professor e profissionais com formação inicial adequada e com oportunidades para aprimorar seus conhecimentos.

Campos *et al.* (2011) comentam os resultados de uma revisão de pesquisas com dados empíricos publicados entre 1996 e 2003, mencionando que os principais problemas encontrados sobre a qualidade de instituições de educao infantil foram: formação de pessoal; currículo; práticas pedagógicas; condições de infraestrutura; e relações com as famílias (Campos, Füllgraf, Wiggers, 2006 *apud* Campos *et al.*, 2011).

Em 2009, uma pesquisa desenvolvida com o apoio da Fundação Carlos Chagas, do MEC e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) avaliou aspectos de qualidade da educao infantil em 147 instituições (creches e pré-escolas) de seis capitais brasileiras. De acordo com Campos *et al.* (2011), os resultados dessa pesquisa mostraram que as creches e pré-escolas apresentaram, em média, níveis de qualidade insatisfatórios, notadamente no que se refere às atividades, rotinas de cuidados pessoais e estrutura do programa.

Mais recentemente, em 2022, foi publicada uma pesquisa de iniciativa da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (FMCSV) que avaliou a qualidade da educao infantil com base em uma amostra de 3.467 turmas espalhadas por 1.683 creches e 1.784 pré-escolas de 12 municípios brasileiros, nas cinco Regiões do país. Dentre outras técnicas e instrumentos, a pesquisa utilizou a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI), elaborada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES/USP), que é organizada em seis dimensões: infraestrutura; currículo, interações e

práticas pedagógicas; diversidade funcional; alimentação; equipe e gestão; e segurança (FMCSV, 2022).

A dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas” foi analisada mais detidamente pelos pesquisadores, por ser, segundo a FMCSV (2022), a que congrega os conceitos chave de qualidade da avaliação realizada, além de ser a dimensão que traduz de forma mais ampla o conteúdo da BNCC para a etapa da Educação Infantil. Os principais resultados sobre essa dimensão demonstraram que a média nacional é considerada “regular”, mas que existe uma notória desigualdade entre turmas, com umas em situações alarmantes e outras beirando a excelência (FMCSV, 2022).

Ainda, segundo a FMCSV (2022, p. 33), “é impactante como dentro de um mesmo município há uma grande variabilidade de qualidade do que é ofertado em termos de implementação da BNCC, interações e práticas pedagógicas”. A pesquisa também utilizou regressão estatística com base no método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) para identificar os maiores fatores de influência na qualidade da dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”.

Como resultado, a análise identificou que contribuem positivamente para a qualidade fatores como: utilização de documento norteador para elaboração do planejamento de atividades; reuniões com familiares para apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do desenvolvimento da criança; momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas (em relação à prática pedagógica); desejo de adquirir novas habilidades e afinidade com a faixa etária (em relação aos professores) (FMCSV, 2022).

A centralidade dos fatores que constituem a dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas” para a qualidade da Educação Infantil é recorrentemente apontada nas pesquisas acadêmicas. O documento do MEC “Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil” de 2019 revisou e compilou uma série de outros documentos (Abuchaim, 2022) e destacou essa dimensão em sua Área Focal nº 4, estabelecendo parâmetros de qualidade para serem observados nos seguintes princípios: Campos de Experiências; Qualidade das Interações; Intencionalidade Pedagógica; e Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças (Brasil, 2019).

Conforme destaca Ferraz (2021), o processo de revisão e elaboração dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2019) buscou considerar os avanços

promulgados nas legislações vigentes e o alinhamento ao que estabelece a BNCC para a etapa da Educação Infantil (BNCC-EI). Dessa forma, a compreensão, a adoção e a verificação desses parâmetros em termos de qualidade estão intrinsecamente ligados à implementação da BNCC na realidade das creches e pré-escolas (Brasil, 2018).

5 A BNCC PARA A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mesmo com a incorporação das creches ao sistema educacional pela Constituição de 1988, tem-se observado que persiste nessas unidades uma pedagogia de caráter assistencialista, calcada na relação creche-pobreza que se naturalizou ao longo da história do país (Guimarães, 2017; Marques, Pegoraro, Da Silva, 2019). Pesquisas sobre a qualidade da Educação Infantil mostram, segundo Campos *et al.* (2011), que as creches sempre aparecem em situação mais precária do que as pré-escolas em vários aspectos.

Os pesquisadores apontam que essas diferenças vão de formação de pessoal à infraestrutura material das unidades, com as creches adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças, além de demonstrarem, em grande medida, uma “despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças” (Campos, Füllgraf, Wiggers, 2006 *apud* Campos *et al.*, 2011).

Por essa razão, alguns documentos oficiais têm sido lançados pelo Estado brasileiro, no intuito de atribuir um caráter mais educativo às creches. Marques, Pegoraro, Da Silva (2019) destacam a publicação pelo MEC do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, que foi elaborado com o objetivo de auxiliar os professores na superação da tradição assistencialista de atendimento às crianças pequenas. Porém, conforme ressaltam os autores, o RCNEI foi objeto de muitas críticas do meio especializado, principalmente pela abordagem psicológica e conteudista que apresentou para essa etapa da educação (Marques, Pegoraro, Da Silva, 2019).

Posteriormente, em 2010, o MEC atualizou e divulgou o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010). As DCNEI trazem um conjunto relevante de definições, princípios e concepções, dentre os quais se destaca o de que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Também cabe ressaltar os conceitos de criança e de currículo trazidos pelas DCNEI:

Criança:

“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010. p. 12).

Currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010. p. 12).

No entanto, por apresentar um caráter mais generalista, o pouco detalhamento das DCNEI acabou suscitando muitas dúvidas, interpretações e controvérsias entre os profissionais da área, notadamente sobre como desenhar um currículo para a sua unidade a partir das diretrizes estabelecidas (Marques, Pegoraro, Da Silva, 2019). Faltava ainda definir uma base nacional comum para a elaboração dos currículos, para a qual, inclusive, já havia fundamentação legal presente na Constituição (1988), na LDB (1996) e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2014).

Dessa forma, em 2017, o MEC publicou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito da Educação Básica (Brasil, 2018). Conforme salienta Ferraz (2020), trata-se de um documento de caráter obrigatório que deve, portanto, ser considerado em todas as instituições de educação do país, sejam públicas ou privadas. Nesse sentido, de acordo com o MEC, a BNCC

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018).

Ou seja, a BNCC define um núcleo básico, um conjunto de aprendizagens essenciais que toda criança tem o direito de aprender ao frequentar uma escola da Educação Básica no Brasil, independentemente da região e do local onde estudem, tendo sido aprovada como uma resposta estratégica à demanda por qualidade e equidade, numa tentativa de diminuir as enormes diferenças de oportunidades que as crianças de diferentes regiões do país enfrentam em seu processo educativo (Focchi, 2019; Marques, Pegoraro, Da Silva, 2019; Oliveira *et al.*, 2019).

Tendo isso em perspectiva, Marques, Pegoraro, Da Silva (2019) destacam que cada Rede ou sistema de ensino precisa complementar essa base com uma parte diversificada que atenda as especificidades regionais e locais, já que a BNCC não traz uma proposta curricular fechada, mas visa garantir equidade em relação aos direitos de aprendizagem das crianças. Segundo os autores:

(...) parece bastante claro que a BNCC não pretende universalizar uma proposta curricular fechada, mas garantir aos estudantes os direitos igualitários de

aprendizagem em um país com tantas diferenças sociais e econômicas. Ao não definir o currículo em sua integralidade, a BNCC garante a autonomia dos professores, pois estes poderão continuar escolhendo os modos de ensinar e a parte diversificada que precisa ser incluída em cada lugar específico (Marques, Pegoraro, Da Silva, 2019. p. 273).

No que se refere à etapa da Educação Infantil, Ferraz (2020, 2021) salienta que os princípios, conceitos e concepções que fundamentam a proposta de organização curricular trazida pela BNCC referendam o conteúdo das DCNEI, de forma que a BNCC para a EI (BNCC EI) reforça as concepções de criança e currículo expressas nesse documento. Outrossim, a BNCC EI traz uma série de inovações importantes para o desenvolvimento integral das crianças.

Uma primeira inovação que pode ser apontada é o seu caráter normativo, que a diferencia dos referenciais curriculares anteriores, que não dispunham desse elemento de coercibilidade comumente associado à ação estatal em termos de políticas públicas. Todavia, é no campo pedagógico que se reúnem as principais novidades da BNCC EI, que são: a) A definição de 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento que toda criança deve ter na EI; b) Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento subdivididos por faixa etária; e c) A proposição de um arranjo curricular por campos de experiências (Brasil, 2018; Ferraz, 2020; Marques, Pegoraro, Da Silva, 2019; Oliveira *et al.*, 2019).

Assim, em consonância com os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da EI, que são as interações e a brincadeira (Brasil, 2010), a BNCC EI propõe que devem ser assegurados estes seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; e Conhecer-se (Brasil, 2018). Em relação a esses direitos, Oliveira *et al.* (2019) chamam atenção para o fato deles serem definidos por verbos, o que ressalta a ação humana, especialmente a atividade da criança na sua interação com as outras crianças e adultos, por meio da qual decorrem suas aprendizagens e processos de desenvolvimento.

De acordo com a BNCC EI, os direitos de aprendizagem asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais elas possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los (Brasil, 2018). Nessa linha, Fochi (cf. Vamos [...], 2020) sintetiza afirmando que os direitos de aprendizagem denotam a forma como as crianças aprendem.

A BNCC EI também estabelece aprendizagens essenciais que precisam ser observadas no desenvolvimento da criança na EI em termos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, é proposto uma subdivisão dessa etapa educacional em três grupos definidos por faixa etária: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças Bem Pequenas (1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses); e Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), com os dois primeiros referentes à creche e o último grupo à pré-escola (Brasil, 2018).

A divisão por faixa etária busca reconhecer as especificidades dos diferentes grupos, considerando suas possibilidades de aprendizagem e características do desenvolvimento (Brasil, 2018; Marques, Pegoraro, Da Silva, 2019). Contudo, o documento faz uma ressalva para que esses grupos não sejam considerados de forma rígida, por existirem diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (Brasil, 2018). Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2019) pontua que esses objetivos não são propostos como produtos a serem atingidos, mas sim como processos a serem construídos, a partir de diferentes proposições didáticas e distintos campos de experiências.

Por sua vez, os campos de experiências constituem a forma pela qual a BNCC EI propõe que sejam feitos os arranjos curriculares para a EI, de forma que as situações, os saberes e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças sejam acolhidas e entrelaçadas com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018). São cinco os campos de experiências propostos pela Base:

- 1) O eu, o outro e o nós;
- 2) Corpo, gestos e movimentos;
- 3) Traços, sons, cores e formas;
- 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e
- 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Segundo Augusto (cf. Pergunte [...], 2019), a ideia de propor um currículo com base em campos de experiências vem prioritariamente das DCNEI, mas também de uma forte inspiração do modelo curricular italiano. De acordo com a autora, a proposição da BNCC EI é completamente diferente da dos referenciais anteriores, que sugeriam organizar o currículo por áreas de conhecimento. Como assinala Fochi (cf. Vamos [...], 2020), ao invés de um

currículo centrado no conhecimento específico, a BNCC EI propõe um currículo centrado nas experiências das crianças.

Essa organização por campos de experiências, segundo Ferraz (2020; 2021), enfatiza um planejamento curricular centrado na criança e em sua aprendizagem. A autora destaca que a BNCC EI

inova na proposta de organização curricular por campos de experiências, garantindo que as práticas sejam estruturadas em contextos de brincadeiras e interações e promotoras das múltiplas linguagens como forma de a criança se expressar e aprender. Nesse sentido, a BNCC, atrelada a outras iniciativas, como a formação dos professores, pode contribuir com a qualidade das práticas nas instituições de educação infantil (Ferraz, 2020, p. 17).

De forma semelhante, Fochi e Heming (2023) destacam que

A BNCC EI mantém a mesma concepção de currículo apresentada nas DCNEI e tem como principais avanços a inclusão e o reconhecimento de bebês em uma faixa etária com uma singularidade bastante específica no contexto da creche (0-3 anos), bem como a organização por direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a proposição de campos de experiências como arranjo curricular. Os direitos, que derivam dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes, asseguram o lugar da criança como sujeito e são um convite à compreensão dos diferentes modos como ela aprende na medida em que ampara o professor na organização do contexto educativo e da jornada da criança na escola. (Fochi, Heming, 2023, p. 53).

De acordo com os autores, uma organização curricular pautada por campos de experiências convoca “a inversão lógica de uma organização centrada no conteúdo para uma organização centrada na experiência das crianças” (Fochi, Heming, 2023, p. 53).

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem natureza mista, em que pese sua predominância qualitativa. Pode ser caracterizada como sendo do tipo exploratória e descritiva. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (Fonseca, 2002 *apud* Gerhardt, Silveira, 2009).

A pesquisa qualitativa é aquela que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (Bogdan, Biklen, 1983 *apud* Lüdke Menga, 1986).

Para Gil (2002), a pesquisa exploratória tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, ou construir hipótese, visando ao aprimoramento de ideias ou a construção de intuições, enquanto que a pesquisa descritiva tem como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Segundo Martins (2004), se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à pesquisa que está sendo feita. Seguindo essa lógica, esta pesquisa utiliza uma abordagem metodológica mista para alcançar os resultados a que se propõe, buscando uma triangulação entre elementos relacionados à pesquisas qualitativas em educação, tais quais a observação direta e a entrevista, com elementos da análise documental.

A triangulação, segundo O'Leary (2019), consiste no uso de mais de uma fonte de dados para confirmar a autenticidade de cada fonte, podendo ser aplicada para conseguir confirmação ou verificação.

6.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desta pesquisa é composta pelas creches públicas da Rede Municipal de Ensino do Recife. A amostra foi selecionada por critério de conveniência, sobretudo no que diz respeito à distância das unidades em relação ao local de residência do pesquisador, de forma que foi constituída por 3 (três) creches de bairros distintos da Cidade do Recife, cuja

organização administrativa compreende 6 Regiões Político-Administrativas (RPAs). A amostra contemplou creches em 3 dessas RPAs, sendo uma localizada na RPA 1, uma na RPA 2 e uma na RPA 4. Nesse sentido, Sampaio e Lycarião (2021) destacam que

Esse tipo de abordagem se justifica fundamentalmente pelas limitações de recursos da pesquisa ou da própria impossibilidade de acesso aos dados de uma maneira mais ampla e completa. Tal tipo de escolha acaba sendo necessária quando se pretende analisar, por exemplo, políticas públicas ou fenômenos nacionais, mas os pesquisadores só possuem acesso à realidade (pessoas e documentos) local dessas políticas ou fenômenos. (Sampaio, Lycarião, 2021, p. 76).

Assim, a partir da autorização prévia da Rede Municipal de Ensino do Recife, o pesquisador entrou em contato com algumas creches a fim de obter a autorização da gestão da unidade para a realização da pesquisa. Posteriormente, visando assegurar o sigilo das informações quanto às unidades selecionadas e seus profissionais, no âmbito desta pesquisa as creches receberam as denominações “Pedra”, “Papel” e “Tesoura”.

6.3 COLETA DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de observação direta em salas de aula, entrevistas com profissionais das unidades (gestores, coordenadores-pedagógicos, professores e auxiliares de desenvolvimento infantil), além de análise de documentos relacionados aos Projetos Político-Pedagógicos das unidades e à avaliação formativa dos alunos. De acordo com Kripka *et al.* (2015), em um estudo qualitativo, a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, utilizando-se de uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados, cujos instrumentos geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental.

As observações foram realizadas pelo pesquisador em seis salas de aula com turmas compostas de crianças muito pequenas, ou seja, na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, segundo a classificação da BNCC (Brasil, 2018), sendo duas turmas em cada uma das unidades e uma turma por dia, totalizando seis dias de observação. Os dados foram coletados por meio de um Diário de Campo. No capítulo de resultados desta pesquisa, os dados extraídos do Diário de Campo são referenciados pelas letras “DC”.

Segundo Parreira *et al.* (2017), a observação está inserida no conjunto das metodologias denominadas de qualitativas, podendo ser utilizada em estudos ditos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que visam a generalização de teorias interpretativas. Por sua vez, Knijnik e Schefer (2015) pontuam que a observação, a

coleta de documentos, o registro descritivo de conversas e eventos, o uso de entrevistas semiestruturadas e abertas, dentre outras, são técnicas para pesquisadores que queiram otimizar uma pesquisa em educação.

As entrevistas, do tipo semiestruturadas, foram realizadas nas unidades e totalizaram 22 (vinte e duas), sendo 18 (dezoito) com os profissionais e 4 (quatro) com as mães dos alunos. Todas elas foram gravadas no *smartphone* do pesquisador com a autorização dos participantes para posterior transcrição. Para efeito de codificação e preservação da identidade dos entrevistados, os profissionais são referenciados nesta pesquisa pela letra “P” seguida do numeral que representa sua ordem na organização do *corpus* textual das entrevistas. Dessa forma, por exemplo, o profissional cuja entrevista é a primeira no *corpus* textual foi identificado como “P1”. Para as mães, a lógica é a mesma, tendo a letra “M” como elemento distinto.

Segundo Batista *et al.* (2017), a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada nas ciências sociais, propondo-se a investigar dados descritivos de uma situação ou fenômeno, envolvendo o contato direto do pesquisador com a situação estudada. Os autores, citando Minayo (2010), Boni e Quaresma (2005), definem a entrevista semiestruturada como sendo aquela que combina perguntas fechadas e abertas, na qual o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada, enquanto que, na entrevista aberta ou em profundidade:

O informante é convidado a falar livremente sobre um tema. As perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões. Ela atende principalmente a finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisa dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação, o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão (Boni, Quaresma, 2005 *apud* Batista *et al.*, 2017).

Por fim, os Projetos Político-Pedagógicos e a documentação referente à avaliação formativa dos alunos foram obtidos diretamente com os gestores das unidades escolares, tendo sido entregues tanto presencialmente quanto por *e-mail*. As transcrições dos dados foram feitas de forma a preservar a identidade das creches e dos profissionais.

6.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, ressaltamos que o acesso às unidades que compuseram a amostra foi previamente autorizado pela Secretaria de Educação do Recife e pelos gestores responsáveis de cada uma delas. Todos os procedimentos adotados para a

coleta de dados como a observação em sala de aula, as entrevistas e a obtenção dos documentos foram previamente autorizados pelos gestores das creches.

Para cada entrevistado, foi-lhes informado previamente os objetivos da pesquisa e formalizado um Termo de Consentimento para sua realização. Os dados relativos às unidades, dos profissionais e mães dos alunos participantes possuem caráter sigiloso, bem como os documentos relativos às avaliações formativas dos alunos, e não serão identificados no âmbito deste trabalho ou no material da pesquisa que será publicizado.

6.5 TRATAMENTO DOS DADOS

A observação em sala de aula teve como objetivo registrar comportamentos dos profissionais relativos ao exercício de suas funções na prestação do serviço de educação infantil, a fim de analisá-los posteriormente à luz das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2019) e da literatura pertinente. Durante o tempo de observação, foram registrados no Diário de Campo as situações, atitudes e contextos que chamaram a atenção do pesquisador, tendo em vista os objetivos desta pesquisa. Foram também registradas algumas falas proferidas espontânea e voluntariamente pelos profissionais e dirigidas ao observador.

Posteriormente, foi realizada a transcrição manual do Diário de Campo para um arquivo de texto do *Google Docs* e, em seguida, os segmentos de texto que chamaram a atenção do pesquisador foram sendo copiados para uma planilha eletrônica do *Google Planilhas*, que foi utilizada para o processo de categorização dos dados.

Os arquivos com as entrevistas foram transferidos para o computador pessoal do pesquisador e transcritas para documentos de texto do *Microsoft Word* com o auxílio do *software Reshape*, cuja versão paga propõe-se a garantir até 95% de fidedignidade. Ao total foram transcritos 723 (setecentos e vinte e três) minutos de áudios. As transcrições foram realizadas diretamente pelo pesquisador, uma a uma, fazendo-se a leitura dos arquivos transcritos ao mesmo tempo em que se ouvia os áudios das respectivas entrevistas para realizar algum eventual ajuste nos textos, caso fosse necessário.

Esse movimento de ouvir e ler o conteúdo das entrevistas foi importante para que obtivéssemos uma compreensão mais profunda do conteúdo desses dados, na mesma linha do que considera Rodrigues (cf. Curso [...], 2021) ao destacar que é importante que a transcrição

seja feita pelo próprio pesquisador, a fim de aumentar sua capacidade de analisar o conteúdo das mensagens e extrair inferências.

Após finalizar as transcrições, as entrevistas foram lidas novamente e os segmentos de texto que chamaram a atenção do pesquisador foram sendo copiados para uma planilha eletrônica do *Google Planilhas* que foi utilizada para o processo de categorização dos dados.

Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades Pedra e Tesoura foram lidos pelo pesquisador, que buscou verificar nesses documentos a ocorrência de menções aos preceitos da BNCC. A unidade Papel não apresentou o seu PPP, tendo a gestão da creche informado que ele estava desatualizado em relação à BNCC. No que diz respeito à avaliação formativa, foram lidos, analisados e categorizados 33 (trinta e três) documentos denominados “Informações da Criança”, relativos às três primeiras avaliações trimestrais de 12 alunos, sendo 6 (seis) da unidade Pedra, 3 (três) da Papel e 3 (três) da Tesoura.

6.6 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados das transcrições do Diário de Campo e das Entrevistas foram analisados por meio de técnicas de Análise de Conteúdo Categórica ou Temática, tendo como principais referências os protocolos definidos por Rodrigues (2019, 2021), Gibbs (2009), Sampaio e Lycarião (2021) e Bardin (2021), além das contribuições de Yin (2016) direcionadas à forma de apresentação dos resultados. Um processo de categorização também foi utilizado na análise documental relativa à avaliação formativa dos alunos, mas para fins de aprofundar o exame, sem que tenha sido empregado outras técnicas de Análise de Conteúdo para esses dados.

Dessa forma, as inferências e a interpretação dos resultados foram consubstanciadas pelo cruzamento de dados obtidos por 3 (três) diferentes instrumentos de coleta (Observação, Entrevistas e Análise Documental) e da utilização de técnicas da Análise de Conteúdo sobre os dois primeiros. Conforme assinala Leffa (cf. Triangulação [...], 2023), a combinação de diferentes métodos e instrumentos para a coleta ou geração de dados constitui o cerne da triangulação na pesquisa qualitativa, conferindo maior consistência e validade aos seus resultados, na medida em que age para mitigar limitações associadas à esse tipo de pesquisa, a exemplo da subjetividade do pesquisador.

Segundo Bardin (2021), de um modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 44).

De acordo com a autora, seria melhor falar em “análises de conteúdos”, pois trata-se de um método muito empírico, que “depende do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin, 2021, p. 32). Nesse sentido, Sampaio e Lycarião (2021) compreendem que

a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos. (Sampaio, Lycarião, 2021, p. 6).

Para Sampaio e Lycarião (2021), o uso da análise de conteúdo nos estudos de políticas públicas tem se mostrado relevante devido ao poder que essa metodologia tem para “gerar dados e interpretações capazes de sintetizar, comparar e testar hipóteses a partir de diferentes tipos de textos” (Sampaio, Lycarião, 2021, p. 26). Citando Bardin (1977), Rodrigues (cf. Curso [...], 2021) ressalta que o pesquisador deve utilizar a análise de conteúdo para buscar o conteúdo latente das mensagens para produzir inferências e interpretações, indo além da mera descrição. Para Bardin (2021), a descrição (a enumeração das características do texto após tratamento) é apenas uma etapa inicial, devendo-se avançar para a produção de inferências e, finalmente, para a interpretação dos dados, que constitui-se pela atribuição de significado ao conteúdo das mensagens.

Para tanto, Bardin (2021) organiza o desenvolvimento da análise de conteúdo em 3 (três) grandes fases: i) Pré-análise; ii) Exploração do Material; e iii) Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação. No âmbito dessas fases, a autora descreve algumas etapas e procedimentos que devem ser observados, conforme sintetizado por Sampaio e Lycarião (2021) a seguir:

Primeira Etapa: pré-análise

Nesta etapa, são desenvolvidas as operações preparatórias para a análise propriamente dita. Consiste num processo de escolha dos documentos ou definição do corpus de análise; formulação das hipóteses e dos objetivos da análise; elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

Segunda Etapa: exploração do material ou codificação

Consiste no processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto.

Terceira Etapa: tratamento dos resultados - inferência e interpretação

Busca-se, nesta etapa, colocar em relevo as informações fornecidas pela análise, por meio de quantificação simples (frequência) ou mais complexa como a análise fatorial, permitindo apresentar os dados em diagramas, figuras, modelos etc. (Bardin, 1977 apud Oliveira, 2008, p. 572). (Sampaio, Lycarião, 2021, p. 47).

No entanto, Sampaio e Lycarião (2021) chamam a atenção para a necessidade de ampliar o repertório dos procedimentos sintetizados por Bardin e cita como exemplo o modelo proposto por Bauer (2007), que elenca 8 (oito) fases para a realização da análise de conteúdo:

1. Seleção de textos específicos
2. Amostra
3. Construir referencial de codificação
4. Teste-piloto e revisar referencial
5. Teste de fidedignidade dos códigos
6. Codificar materiais e estabelecer fidedignidade do processo
7. Construir arquivo de dados para análise estatística
8. Folheto com:
 - a) racional para referencial de codificação
 - b) distribuições de frequência de todos os códigos;
 - c) fidedignidade do processo de codificação (Bauer, 2007, p. 215 *apud* Sampaio, Lycarião, 2021, p. 47-48).

Por sua vez, Rodrigues (2019) apresenta um modelo baseado na literatura que busca sintetizar em 13 (treze) passos todo o procedimento utilizado para descrever o movimento da Análise de Conteúdo para uma pesquisa que utiliza entrevistas. Consideramos que esse modelo proposto por Rodrigues é o que melhor se adequa aos objetivos desta pesquisa e apresentamos na tabela a seguir uma adaptação da elaboração do referido autor sobre os procedimentos a serem seguidos:

Quadro 1 - Adaptação do modelo de Rodrigues (2019) sobre os procedimentos utilizados para descrever o movimento da Análise de Conteúdo nas Entrevistas

MOMENTOS	DESCRIÇÃO
Momento 0 - Transcrição	Realizar transcrição das entrevistas
Momento 1 - Textualização	Realizar a textualização das entrevistas
Momento 2 - Leitura Flutuante	Realizar a leitura flutuante da textualização das entrevistas
Momento 3 - Extrair as Unidades de Contexto	Extrair excertos (partes essenciais e significativas), os quais “saltam aos olhos” da textualização das entrevistas
Momento 4 - Definição das Unidades de Registro provenientes das Unidades de Contexto	Realizar a definição das Unidades de Registro provenientes das Unidades de Contexto das entrevistas
Momento 5 - Unidade de Registro de cada entrevista	Apresentar em um quadro, as Unidades de Registro configuradas das entrevistas
Momento 6 - Agrupamento das Unidades de Registro	Realizar o agrupamento das Unidades de Registro configuradas das Unidades de Contexto das entrevistas
Momento 7 - Alinhamento Semântico das Unidades de Registro	Realizar o processo de alinhamento semântico (ajustes, agrupamentos e adequações dos termos convergentes) de todas as Unidades de Registro das entrevistas
Momento 8 - Unidades de Registro definidas	Apresentar em um quadro as Unidades de Registro configuradas das entrevistas após o processo de alinhamento semântico
Momento 9 - Inter-relações entre as Unidades de Registro e Eixos Temáticos	Realizar as inter-relações entre as Unidades de Registro e os Eixos Temáticos. O movimento realizado para inter-relacionar as Unidades de Registro aos Eixos Temáticos foi o agrupamento por meio de confluências, similaridades e divergências.
Momento 10 - Eixos Temáticos Configurados	Apresentar em um quadro os Eixos Temáticos configurados nas entrevistas, os quais serão agrupados para a configuração das Categorias de Análise da pesquisa que serão interpretadas considerando os objetivos, pergunta e referencial teórico
Momento 11 - Articulação entre os Eixos Temáticos e as Categorias de Análise	Realizar as articulações entre os Eixos Temáticos e as Categorias de Análise em um quadro para explicitar as confluências, similaridades e divergências
Momento 12 - Categorias de Análise constituídas	Para finalizar, apresentar em um quadro as Categorias de Análise constituídas nas entrevistas

Fonte: Rodrigues (2019, p.50-51)

Nesta pesquisa, a representação gráfica dos momentos 5 e 8 a 12 da tabela acima foram sintetizadas nas tabelas 2 e 3, apresentadas no início dos tópicos 7.1 e 7.2. Outrossim, durante todo o movimento representado no modelo de Rodrigues pelos momentos 3 a 12, adotamos como referência complementar as orientações de Gibbs (2009) para a Codificação e Categorização Temáticas. De acordo com esse autor, a Codificação é a maneira como se

define sobre o que se trata os dados em análise, ou seja, é uma forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele (Gibbs, 2009, p. 60).

Gibbs (2009) chama a atenção para a necessidade de se atribuir códigos ao texto de forma teórica e analítica, e não apenas descritiva. Ele também ressalta que as Categorias de Análise ou conceitos que os códigos representam podem ser formadas por meio de uma abordagem que considera a elaboração de uma lista inicial de códigos, prévia ao exame dos dados (Codificação Baseada em Conceitos), ou de uma abordagem mais aberta, em que os códigos vão sendo definidos à medida que a leitura do material avança (Codificação Baseada em Dados). O autor ressalta ainda que é muito comum uma abordagem mista, que considera esses dois aspectos de forma conjunta, ainda que um esteja mais presente que o outro, pois mesmo uma Codificação Baseada em Dados não começa “do zero”, já que a leitura do material de referência antecede e orienta a coleta dos dados orienta e o processo de categorização.

No âmbito desta pesquisa, a categorização seguiu preponderantemente a metodologia da Codificação Baseada em Dados, definida por Gibbs (2009). Assim, os segmentos de textos selecionados foram codificados à medida que iam sendo identificados com algum aspecto teórico ou conceitual presente na literatura de referência, de acordo com os objetivos da pesquisa. Conforme preceitua Bardin (1977) *apud* Rodrigues (2019), as Categorias de Análise são configuradas conforme os temas que emergem do texto, num processo de classificação dos elementos com características semelhantes, permitindo seu agrupamento.

Até a estrutura final das duas Categorias de Análise presentes neste trabalho, o processo de codificação e categorização foi marcado por muitos ajustes, decorrentes das idas e vindas aos textos das transcrições do Diário de Campo e das entrevistas, dos segmentos de textos e da literatura de referência. Rodrigues (2019) destaca que esse movimento de ir e vir muitas vezes ao *corpus* dos dados proporciona um maior refinamento das Categorias de Análise devido às releituras dos dados pesquisados.

Após a configuração das Categorias de Análise, as inferências e as interpretações dos resultados foram feitas e reproduzidas no capítulo dos resultados por meio de um movimento dialógico das Categorias que, segundo Rodrigues (2019), constitui-se na interlocução dos dados com os conceitos balizados pelos aportes teóricos da pesquisa. Ou seja, deve-se

apresentar as citações diretas dos excertos, provenientes das respostas dos participantes da pesquisa, articulando-os às referências teóricas e ainda às percepções do pesquisador (Rodrigues, 2019, p. 31).

De forma semelhante, Yin (2009) reporta uma maneira de apresentação dos resultados da pesquisa qualitativa que intercala passagens citadas (dados) dentro dos parágrafos, constituindo parte do fluxo narrativo do estudo. Segundo Yin (2009), a combinação da própria narrativa do autor intercalada com as passagens citadas produz um estilo de apresentação fácil e atrativo, capaz de induzir no leitor a realidade que se busca retratar. Assim, os resultados desta pesquisa foram dispostos deste modo, por meio do movimento dialógico das Categorias de Análise, com citação direta dos dados e também com a intercalação desses nos parágrafos do texto.

Outrossim, ao final de cada Categoria de Análise, produzimos uma Síntese da Categoria. Rodrigues (2019) destaca a importância de sua elaboração para a comunicação dos resultados da pesquisa:

“As sínteses interpretativas são caracterizadas como sendo um texto, no qual expressamos com clareza as nossas compreensões provenientes do movimento dialógico realizado na Descrição e Análise dos Dados” (Rodrigues, 2019, p. 32)

Com o intuito de complementar a análise dos resultados da Análise de Conteúdo Categorical, utilizamos o *software* Iramuteq para realizar uma análise léxica de parte do *corpus* textual da pesquisa, composto pelas transcrições das entrevistas realizadas junto aos profissionais das creches e às mães de alunos. Conforme destacam Sampaio e Lycarião (2021):

No momento atual, muitas pesquisas têm feito uso de softwares para análise léxica automatizada, como o Iramuteq (Camargo; Justo, 2013), e combinando os resultados com análises de conteúdo manuais, como é o supracitado caso de Gandin (2018), que inicialmente fez uma análise de conteúdo categorial dos discursos da presidente e depois os tratou no Iramuteq para compreender as conexões entre suas categorias manuais e as categorias léxicas entregues pelo software. (Sampaio, Lycarião, 2021, p. 42).

Nesse sentido, Bardin (2021) ressalta que apesar da análise lexicométrica não se tratar de técnicas de análise de conteúdo, mas sim de estatística lexical sobre uma base linguística, ela não pode ser ignorada pelo analista de conteúdo (Bardin, 2021, p. 183). De acordo com Freitas e Janissek (2000, p. 33) *apud* Sampaio e Lycarião (2021, p. 42), “a análise léxica é o estudo científico do vocabulário, com aplicações de métodos estatísticos para a descrição do vocabulário” e sempre começa pela contagem de palavras. Portanto, concluem Sampaio e

Lycarião (2021), a análise léxica é consideravelmente diferente da análise de conteúdo categorial, o que não significa, evidentemente, que elas não possam ser utilizadas em conjunto.

O Iramuteq, conforme define Salvati (2017):

É um software gratuito de código fonte aberto, licenciado por GNU GPL (v2), que utiliza o ambiente estatístico do software R. Assim como os outros softwares de fonte aberta, ele pode ser alterado e expandido por meio da linguagem Python (www.python.org). Ele é utilizado no estudo das Ciências Humanas e Sociais e utiliza o mesmo algoritmo do software Alceste para realizar análises estatísticas de textos, porém, incorpora, além da CHD - Classificação Hierárquica Descendente, outras análises lexicais que auxiliam na análise e interpretação de textos. Seu funcionamento consiste em preparar os dados e escrever scripts que são então analisados pelo software estatístico. Os resultados são finalmente exibidos pela interface. (Salvati, 2017, p. 4).

Dessa forma, foi necessário ajustar o *corpus* textual da pesquisa para que pudesse atender aos requisitos do *software* Iramuteq. As análises foram realizadas com as configurações padrões do programa, à exceção da classificação dos advérbios, que o pesquisador optou por considerar como formas complementares (código 2) ao invés de formas ativas (código 1) como sugerido pela configuração padrão. A opção do pesquisador se deu em razão de considerar que assim obteria maior clareza em relação ao significado das palavras.

Em relação à análise documental, cabe ainda destacar que é distinta da análise de conteúdo, sendo utilizada nesta pesquisa para conhecer a estrutura dos documentos relativos aos Planos Político Pedagógicos das unidades e às avaliações formativas, de forma a complementar a análise sobre a implementação da BNCC nas creches, sem o intuito de produzir inferências e interpretações sobre seu conteúdo. Nessa linha, Sampaio e Lycarião (2021) destacam que é possível que a análise documental não careça, frequentemente, de todos os critérios e passos de uma análise de conteúdo categorial, podendo ser em certas horas mais heurística e qualitativa.

Ademais, enquanto a análise de conteúdo é diretamente conectada às inferências que podem ser produzidas após o conteúdo ser avaliado, a análise documental geralmente deseja produzir dados descritivos. (Sampaio, Lycarião, 2021, p. 43).

Por fim, a partir da análise conjunta dos resultados, produzimos o capítulo 7, que apresenta nossa interpretação dos resultados, de modo a contemplar as principais questões e objetivos da pesquisa.

6.7 DISPONIBILIZAÇÃO DOS DADOS

Sampaio e Lycarião (2021) destacam a importância de que pesquisas que utilizam Análise de Conteúdo possuem duas condições básicas de validade e replicabilidade:

(a) disponibilização de uma descrição detalhada dos critérios e regras utilizadas para a análise; e (b) acessibilidade ao mesmo material analisado, estando o mesmo em condição equivalente ou suficiente para uma nova codificação externa ao contexto da pesquisa original. (Sampaio, Lycarião, 2021, p. 39).

Dessa forma, a planilha com os dados relativos ao processo de categorização, os critérios utilizados, os instrumentos de coleta de dados e o *corpus* textual formado pelas transcrições do Diário de Campo e das entrevistas estão disponíveis à consulta pública por meio da plataforma Open Science Framework ([OSF](#))². Ressaltamos, contudo, que os materiais publicizados foram ajustados para não permitir a identificação das unidades, dos entrevistados ou dos alunos, em obediência aos critérios éticos da pesquisa.

² Disponível [aqui](#).

7 RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise de conteúdo categorial realizada sobre os dados coletados por meio da observação em 6 (seis) salas de aula (2 em cada creche) e das 22 (vinte e duas) entrevistas, sendo 18 (dezoito) com profissionais das unidades e 4 (quatro) com mães de alunos. São também apresentados os resultados da análise documental feita sobre os Projetos Político-Pedagógicos e sobre os Pareceres Descritivos utilizados na avaliação formativa das crianças.

O processo de categorização constituiu 2 (duas) Categorias de Análise: Comportamento dos Agentes Implementadores e Fatores que Influenciam o Comportamento dos Agentes Implementadores, descritas nos tópicos 7.1 e 7.2, respectivamente. Os resultados relativos à análise documental são descritos no tópico 7.3.

Em relação às análises realizadas por meio do *software* Iramuteq, destacamos os resultados da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) segundo o método descrito por Reinert. De acordo com Salviati (2017), este método visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes. Para a autora, esta é uma das análises mais importantes do Iramuteq, pois permite inferir quais ideias o *corpus* textual deseja transmitir a partir de uma lógica de correlação estatística que apresenta um esquema hierárquico de classes.

O *corpus* textual processado pelo *software* foi constituído pelas 22 (vinte e duas) entrevistas realizadas na etapa de coleta de dados, sendo 18 (dezoito) com os profissionais das unidades e 4 (quatro) com mães de alunos. Como resultado, o Iramuteq classificou 89,75% do total de segmentos de texto em 4 (quatro) classes, conforme estatísticas apresentadas na figura a seguir:

Figura 5 - Dados da CHD do software Iramuteq

```

+--+--+--+--+--+
i|R|a|M|u|T|e|Q| - Sun Mar 2 14:00:39 2025
+--+--+--+--+--+

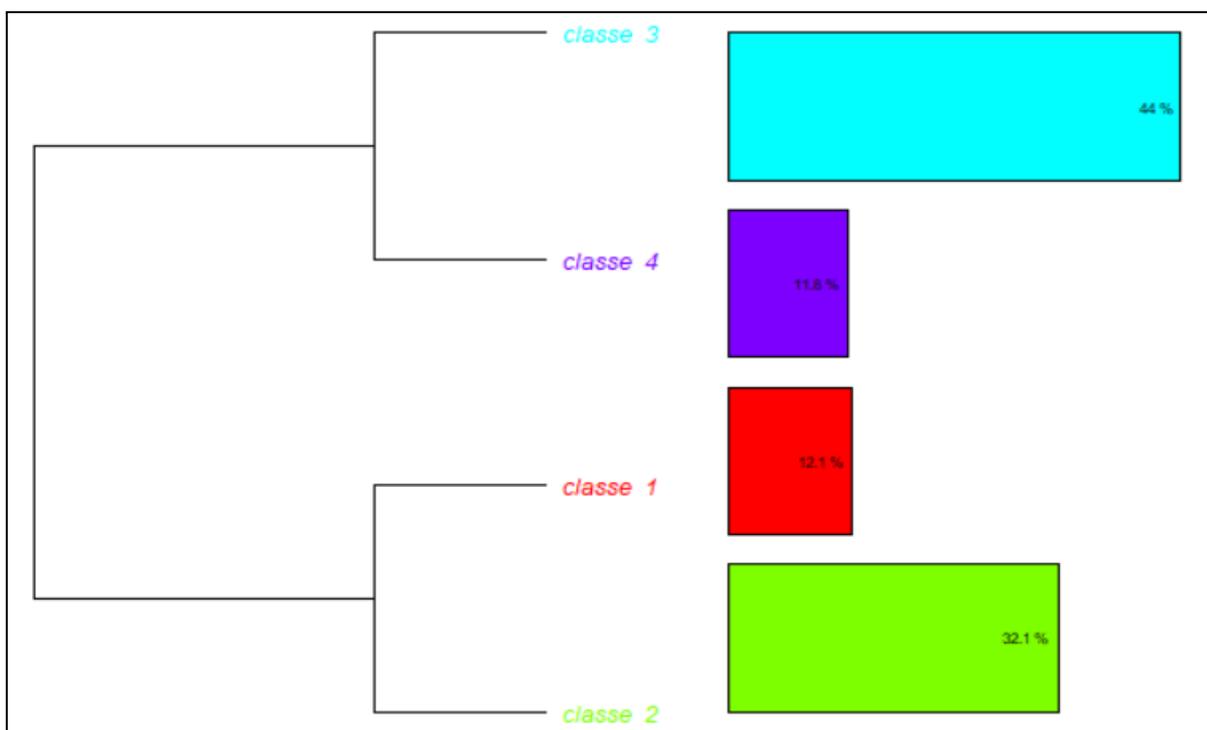
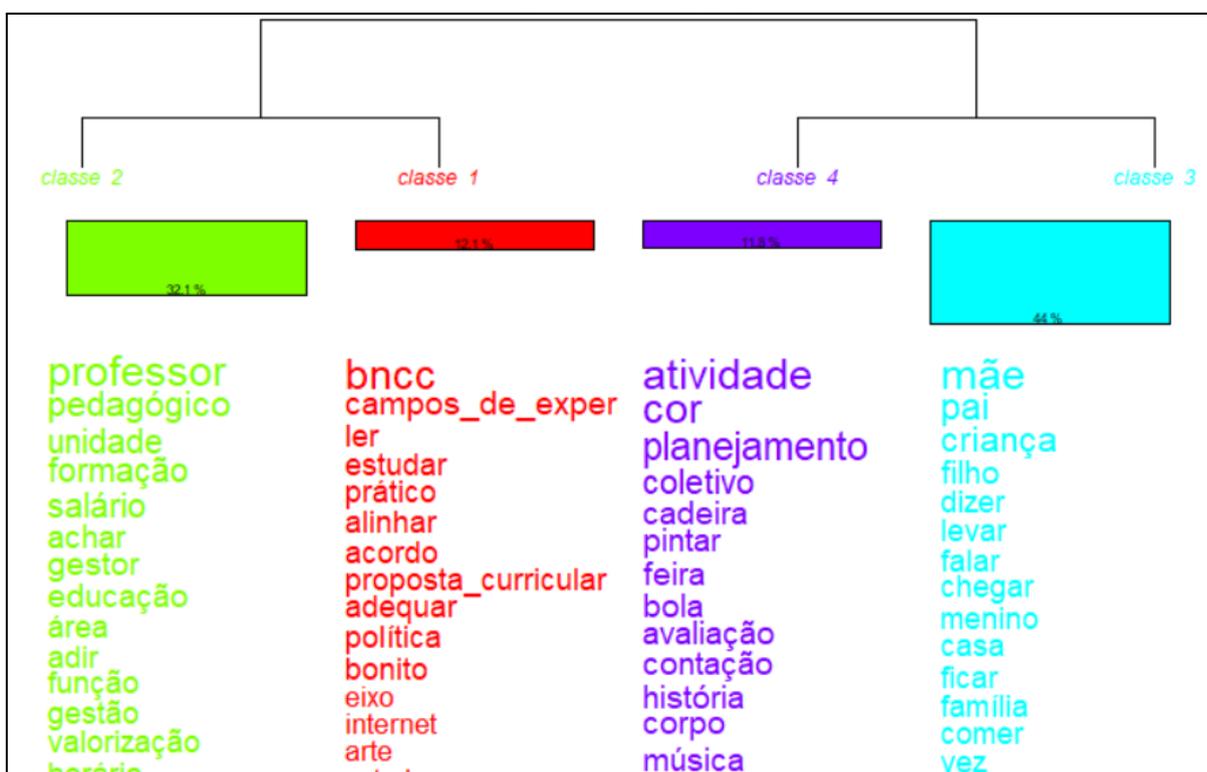
Number of texts: 22
Number of text segments: 2049
Number of forms: 5140
Number of occurrences: 69913
Número de lemas: 3031
Number of active forms: 2711
Número de formas suplementares: 308
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 1179
Média das formas por segmento: 34.120547
Number of clusters: 4
1839 segments classified on 2049 (89.75%)

#####
tempo : 0h 0m 17s
#####

```

Fonte: *Software Iramuteq*

As classes geradas pelo Iramuteq são representadas por meio de um Dendograma que, segundo Ramos, Lima e Amaral-Rosa (2018) *apud* Martins *et al.* (2022), constitui-se em um tipo específico de diagrama, em árvore, ou representação icônica que organiza fatores e variáveis. De acordo com Salviati (2017), o Dendograma apresenta a partição do *corpus* textual e a indicação do tamanho de cada classe em relação a ele. As duas figuras a seguir mostram os Dendogramas gerados pelo Iramuteq:

Figura 6 - Dendrograma 1 do *software* IramuteqFonte: *Software* IramuteqFigura 7 - Dendrograma 2 do *software* IramuteqFonte: *Software* Iramuteq

As Classes 3 e 2 concentram mais de 76% dos segmentos de texto classificados pelo Iramuteq, com 44% e 32,1% respectivamente. Um ponto central sobre a análise da Classe 3 é que ela demonstra como as questões relacionadas às famílias dos alunos são frequentemente abordadas pelos profissionais das creches. Por sua vez, a Classe 2 evidencia a centralidade que tem os profissionais, sua qualificação e condições de trabalho para a prestação do serviço de educação infantil.

As Classes 1 e 4 abordam de forma mais tímida assuntos relacionados diretamente à BNCC (12,1%) e às atividades realizadas nas unidades (11,8%). De uma forma geral, as análises feitas por meio do *software* Iramuteq ratificaram em grande medida os resultados obtidos por meio do processo de categorização e análise de conteúdo realizados. A preponderância das Classes 3 e 2, por exemplo, corrobora com o nosso achado de que a interação entre os agentes implementadores e as famílias dos alunos constitui-se como fator primordial para a implementação da BNCC. De forma semelhante, palavras como “eixo”, “estudar” e “alinhar”, no contexto de ser necessário, associadas diretamente à BNCC, robustece nosso entendimento sobre o grau de conhecimento do documento do MEC por parte dos profissionais, por exemplo, conforme será visto nos tópicos seguintes.

7.1 CATEGORIA DE ANÁLISE I: COMPORTAMENTO DOS AGENTES IMPLEMENTADORES

Com o objetivo de conhecer o comportamento dos profissionais que atuam na sala de aula em relação à implementação da BNCC na creche, a construção desta Categoria de Análise foi feita a partir do exame e agrupamento das mensagens que expressam as ações de professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), à luz dos critérios que fundamentam as práticas promotoras de qualidade para esta etapa trazidos pela BNCC, os quais foram incorporados aos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil pelo MEC em 2019 (Ferraz, 2020).

Dessa forma, os critérios que orientaram a classificação dos temas extraídos da transcrição do diário de campo e das entrevistas foram os parâmetros que constituem as Áreas Focais 4 e 5 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2019). Esse processo resultou em uma Categoria de Análise constituída por 2 (dois) Eixos Temáticos e 5 (cinco) Unidades de Registro.

Os Eixos Temáticos são (I) *Currículo, Interações e Práticas Pedagógicas* e (II) *Interação com a Família e a Comunidade*. As Unidades de Registro do Eixo I são as descritas a seguir.

- 1) Campos de Experiência;
- 2) Intencionalidade Pedagógica;
- 3) Qualidade das Interações; e
- 4) Observação, Planejamento e Avaliação.

Para o Eixo II, a Unidade de Registro constituída foi denominada Aspectos da Relação entre Creche e Família.

A tabela a seguir ilustra a organização dos dados da observação em sala de aula e das entrevistas após o processo de categorização, contendo as Unidades de Registro com suas respectivas frequências, os Eixos Temáticos e a Categoria de Análise:

Tabela 1 - Síntese do Movimento de Categorização da Categoria de Análise I

UNIDADE DE REGISTRO	FREQUÊNCIA	% CATEGORIA	EIXO TEMÁTICO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Campos de Experiência	37	12,1%	Currículo, Interações e Práticas Pedagógicas	COMPORTAMENTO DOS AGENTES IMPLEMENTADORES
Intencionalidade Pedagógica	28	9,2%		
Qualidade das Interações	120	39,4%		
Observação, Planejamento e Avaliação	66	21,6%		
Aspectos da Relação entre Creche e Família	54	17,7%	Interação com a Família e a Comunidade	

Fonte: elaboração do autor

7.1.2 EIXO TEMÁTICO: CURRÍCULO, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Por meio da análise dos dados, constatamos a proposição de práticas pedagógicas que articulam o fazer e o agir das crianças em campos de experiências, com vistas ao alcance de objetivos de aprendizagem estabelecidos em planejamento de aula. Entretanto, observamos

tratar-se de práticas que ocorrem apenas em alguns momentos do trabalho das professoras, representando uma pequena parte da rotina das crianças.

O termo “Campos de Experiência” provém das pedagogias italianas (Finco *et al.*, 2015) e indica os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança, representando, portanto,

os setores específicos e individualizados de competência nos quais a criança confere significado às suas múltiplas atividades, desenvolve a sua aprendizagem, adquirindo também instrumental linguístico e metodológico; persegue as suas metas formativas na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro de limites definidos e com o seu constante e ativo envolvimento. (Finco *et al.*, 2015. p. 247).

Segundo Bonomi (1998) *apud* Finco *et al.* (2015), os campos de experiência permitem pensar uma proposta curricular em termos de experiências de vida em contextos educativos, a partir do envolvimento de três atores da Educação Infantil: crianças, famílias e professores. Nessa perspectiva, a criança é percebida como possuidora de muitas potencialidades e surpreendentes competências, sendo co-constructora do conhecimento e da identidade, ao lado de adultos e outras crianças (Malaguzzi, 1999 *apud* Finco *et al.*, 2015).

A proposta trazida pela BNCC (Brasil, 2018) é que os currículos para a Educação Infantil sejam estruturados a partir de campos de experiências. Isso significa, antes de tudo, que deve ser levado em consideração o modo pelo qual as crianças aprendem e acolhidas “as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 40).

“A professora pergunta “que animal é esse?” utilizando bichinhos de pelúcia. As crianças acertam todos. O último bicho é o “pintinho”. Uma criança diz “meu pintinho morreu”. A professora então pergunta como foi e a estimula a falar. Depois fala sobre que animais podem ser criados em casa. “Eu posso ter um coelhinho na minha casa?” pergunta. “Sim” respondem as crianças. “Qual a comida preferida dele?” “Cenoura!”. As crianças gostam e interagem.” (DC)

Fochi (cf. Vamos [...], 2020) ressalta que os direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC EI denotam o modo pelo qual as crianças aprendem. De acordo com o autor, elas aprendem também quando um adulto diz “isso é assim!”, mas aprendem muito mais brincando, conversando, participando, se expressando e se conhecendo.

Nesse sentido, Finco *et al.* (2015) ressalta que uma abordagem baseada em ouvir, ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem vindos, juntamente com a investigação, reflete um currículo que busca romper com os modelos tradicionais, na medida em que a importância do inesperado e do imprevisto é reconhecida. *“A professora fala para*

eles que ontem conversaram sobre o amor e pergunta à turma o que era o amor para eles. Um garotinho responde que “o amor é uma coisa que vem do coração” (DC)

“A professora me fala que irá trabalhar os 5 sentidos com as crianças” (...) “Há uma caixinha para testar os sentidos. A professora coloca uma venda em cada uma. A criança pega algo dentro da caixa e tenta adivinhar. Me parece que a atividade é bastante eficaz para trabalhar os sentidos” (DC)

“A professora propõe que as crianças pesquisem em um livro fotos de animais para recortar e formar um painel. Cada criança pega um livro e uma tesoura para procurar os animais” (DC)

A organização por campos de experiência, portanto, coloca a criança no centro do planejamento curricular, focando na aprendizagem e convidando o professor a revisar seu papel nesse processo (Ferraz, 2021). *“Por meio da brincadeira simbólica com poucos brinquedos e brincar livre, a professora acolhe e estimula a fala das crianças, que vêm lhe contar algo sobre suas vidas” (DC)*

“A professora fala sobre amor e carinho. Pergunta às crianças e elas respondem. Ela aproveita a situação que uma criança trouxe para contextualizar e as estimula a falar” (DC)

“A professora estimula a conversa entre eles, que trocam memórias e experiências” (DC)

“Com um lençol, a professora propõe uma brincadeira. Chama as crianças para sentarem em círculo, segurando o lençol, que possui traços de desenho e tinta. As crianças seguram nas pontas. A ADI coloca uma música sobre ‘lavando a roupa com sabão’. Eles brincam simulando a lavagem do lençol. Depois brincam de se esconder embaixo do lençol. Ficam animados escondidos embaixo do lençol. ‘Apareci!’ ‘olha eu aqui!’. Com o mesmo lençol, brincam de outra forma: com uma música sobre a subida e a descida da maré. Fazem gestos de ‘chau’ quando a música diz ‘adeus, adeus, boa viagem!’, demonstrando familiaridade com a música. (DC)

“As crianças participam de um projeto de atividades diversificadas, que ocorre todo dia em cada sala durante vinte minutos. A professora reúne todas as crianças sentadas em círculo. Com uma corda de “pular corda” fixada no chão com fita adesiva, ela canta uma música e depois explica a brincadeira: andar por cima, por dentro e por fora da corda” (DC)

No entanto, Oliveira *et al.* (2022) ponderam que é preciso romper com a ideia simplista de que trabalhar com campos de experiências é apenas ouvir os interesses e esperar pelas explorações espontâneas das crianças, em relação aos temas que surgem delas, sendo importante reconhecer que

todas as situações vividas pelas crianças não são simplesmente espontâneas, mas construções sociais que podem, em maior ou menor medida, ser potencializada pela ação intencional da/o professora/r na escolha dos materiais, na organização do espaço, na gestão do tempo e no investimento nas interações (Oliveira *et al.*, 2020, p. 307).

Fochi (cf. Vamos [...], 2020) chama atenção para o modo como as atividades devem ser propostas às crianças, possibilitando a concretização dos direitos de aprendizagem. Na mesma linha, Oliveira *et al.* (2022) destacam que, do ponto de vista da intencionalidade educativa, o “como fazer” importa mais do que “o que fazer”, podendo o professor ou professora propor atividades de forma fechada ou abertas às experiências das crianças. A transcrição a seguir de um exemplo dado pelos autores é emblemática para a compreensão do tema.

Por exemplo, na página 242 é sugerido, às crianças de 3 a 5 anos, as “coleções de figurinhas, pedras, adesivos, que permitam ordenar diferentes objetos de uma mesma categoria a partir de critérios construídos em grupo como cor, tipo, origem”. (...) O trabalho pedagógico com a coleção pode ser pensado como uma atividade fechada ou como um campo aberto às experiências das crianças. Será uma atividade limitada se o professor ou a professora, por exemplo, usar o pretexto da coleção exclusivamente para ensinar categorias pré-definidas de tamanho, por exemplo, pequeno, médio e grande; os nomes das cores primárias; os nomes das formas geométricas, antes mesmo que as crianças vejam sentido ou necessidade em dominar tais categorias para cuidar da coleção. (Oliveira *et al.*, 2022, p.303)

E prosseguem:

Diferente disso, a proposição da coleção pelo professor ou professora pode se dar de tal modo que as crianças tenham tempo de manusear os materiais, organizá-los e desorganizá-los, brincar com eles quanto for necessário. Pode-se favorecer a escuta das crianças e o incentivo de conversas em pequenos grupos para discutir modos de guardar a coleção, de promover seu crescimento e controlar suas quantidades. Nessa oportunidade as crianças desenvolvem importantes estratégias investigativas, conhecem e nomeiam características físicas e propriedades dos materiais, ampliando assim seus conhecimentos sobre o mundo físico, sobre a matéria. Ao colecionar também podem desenvolver estratégias de contagem, de registro, ampliando assim seu conhecimento matemático. São todas experiências do campo *Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações*. Para chegar ao consenso sobre como cuidar das coleções, as crianças precisam conversar, trocar ideias, explicar suas propostas, ouvir as propostas dos demais colegas, argumentar, replicar, são experiências que favorecem a expansão do campo da Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação da criança pequena. (Oliveira *et al.*, 2022, p.304)

Abuchaim (2021) salienta que o processo pedagógico deve ser avaliado de modo a vislumbrar o quanto o protagonismo e a autonomia das crianças estão sendo promovidos por meio de campos de experiências. Segundo a autora, os campos de experiências devem integrar diversas áreas do conhecimento e permitir a expressão das crianças por múltiplas linguagens.

Por sua vez, Fochi (cf. Vamos [...], 2020) chama a atenção para a necessidade de se articular em campos de experiências não apenas atividades, mas sim toda a jornada educativa, o dia a dia das crianças nas escolas de Educação Infantil. Para Fochi (cf. Vamos [...], 2020), é preciso localizar a ideia de campos de experiências sempre pensando na jornada educativa e não em momentos isolados, como tradicionalmente é feito.

Não obstante, constatamos que essa ainda não é a realidade presente nas creches. As atividades articuladas em campos de experiências observadas foram propostas apenas pelas professoras e representam uma pequena parte do cotidiano das crianças. Com efeito, não foram identificadas atividades ou contextos organizados em campos de experiências quando as salas estavam sendo conduzidas apenas por auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) ou mesmo em outros momentos conduzidos também por professoras.

Uma dessas ocasiões é a ida das crianças ao parque da unidade. Durante as observações na creche Papel, identificamos que as crianças não foram brincar no parque em nenhum dos turnos de aula. Uma profissional relatou que eles faziam uma atividade fora da sala apenas uma vez por semana. Na creche Pedra, as crianças brincavam por cerca de 20 minutos no parque no período da manhã e também no da tarde. Por sua vez, na creche Tesoura os alunos brincavam no parque uma vez ao dia no período da tarde. Todavia, não foram observadas proposições de atividades de forma aberta às experiências das crianças além do brincar tradicional desses momentos.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), garantir a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças torna-se parte substancial do trabalho do professor, que deve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações trabalhadas em sala de aula. Por essa razão, Oliveira et al. (2022) destaca que há que se ressaltar a experiência do docente, “a partir da ideia de que o professor ou professora é o profissional legitimamente formado para atuar na gestão pedagógica dos ambientes de aprendizagem” (Oliveira *et al.*, 2022, p. 297).

Contudo, é interessante observar que os Parâmetros Nacionais de Qualidade referentes ao Princípio 4.1 (Campos de Experiências) são destinados tanto aos professores quanto aos demais profissionais de Educação Infantil.

Parâmetro 4.1.5. conduzir e mediar o trabalho pedagógico por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, aos desejos e às formas próprias de agir das crianças, constituindo um rico contexto de aprendizagens significativas (Brasil, 2019. p. 48).

Parâmetro 4.1.6. promover a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas, realizadas de maneira a garantir aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descobertas (Brasil, 2019. p. 48).

Parâmetro 4.1.7. utilizar corretamente e conservar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de maneira sistemática, regular e gratuita oferecidas pelo Programa Nacional do Livro e do Material

Didático (PNLD), bem como outros programas aplicáveis à Educação Infantil. (Brasil, 2019. p. 49).

Sobre essa situação, é preciso ressaltar que não constitui objeto desta pesquisa a investigação sobre se o trabalho dos auxiliares de educação infantil deva ser de natureza pedagógica. O foco da nossa observação recai sobre a existência ou não de um arranjo curricular em campos de experiências relativo à jornada educativa das crianças como um todo, que materialize os seus direitos de aprendizagem de forma integrada, não restrita a alguns momentos e independentemente de qual agente implementador esteja à frente das atividades.

Ocorre que, conforme foi verificado, o horário de trabalho em sala de aula dos professores com vínculo de caráter efetivo com a Rede Municipal inicia às 7h30 e finda às 12h30. Por essa razão, os ADI eram comumente os profissionais que passavam a maior parte do tempo com as crianças, estando presentes nos turnos da manhã e da tarde, que se encerra às 17h.

Por essa razão, adotamos o entendimento de que todos os profissionais da creche precisam estar envolvidos na promoção dos direitos das crianças no âmbito de suas atribuições, na linha do que Oliveira *et al.* (2022) salientam quando afirmam que só é possível criar um contexto propício para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se a gestão pedagógica do professor e de toda a instituição estiver orientada para garantir o atendimento desses direitos.

Por fim, gostaríamos de apontar como um fator limitador da pesquisa em relação a esse tema o fato de não ter sido possível investigar sobre a continuidade das práticas articuladas em campos de experiências observadas.

Conforme apontado por Fochi (cf. Vamos [...], 2020) e Fochi & Heming (2023), em razão da didática da etapa da Educação Infantil está centrada na experiência da criança, a continuidade torna-se um elemento-chave para fazer com que a experiência educativa produza sentido. Segundo os autores,

rompendo a lógica da transmissão, a experiência da criança, diferentemente de atividades pautadas em conteúdos objetivos, não tem um fim em si mesmo. É a continuidade que possibilita à criança a construção de novas relações e articulações, ou seja, que as experiências subsequentes se ampliem (Fochi, Heming, 2023, p. 54)

Sobre esse aspecto, porém, pudemos observar que as práticas pedagógicas articuladas em campos de experiências nas salas de aula foram materializadas a partir da execução de

planos de aula elaborados através de um sistema informatizado de uso obrigatório disponibilizado pela Rede Municipal de Ensino, o que sugere sua continuidade.

De forma semelhante, também identificamos a existência de práticas promovidas com intencionalidade pedagógica pelos profissionais das unidades, majoritariamente por meio das ações das professoras.

De acordo com a BNCC, essa intencionalidade consiste na

organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (Brasil, 2018. p. 39).

Nessa perspectiva, Bondioli e Mantovani (1998) *apud* Finco *et al.* (2015, p. 234) ressaltam que o professor deve ter intencionalidade educativa para planejar, organizar e colocar à disposição das crianças tempos, espaços e materiais que “favoreçam provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades”.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2019), as decisões deliberadas dos profissionais, com objetivo e propósito, sejam as tomadas durante os momentos de rotina ou as propostas de experiências nas atividades, retratam um trabalho pedagógico realizado com intencionalidade (Brasil, 2019).

“A professora traz a TV para a sala. “Hora de assistir” comunica a ADI às crianças. 08h25 As crianças sentam para assistir. A professora informa à ADI qual será o vídeo que vai ser exibido. É passado para as crianças um vídeo cujo tema é relacionado com um projeto pedagógico em andamento na unidade, sobre a diversidade racial. 8h40 - A TV é desligada para que comecem a atividade” (DC).

“Agora as crianças desenham e pintam em uma folha de papel em branco. A proposta é de fazerem algum animal” (DC).

“A professora pergunta às crianças o que elas estão comendo. Respondem: “abacaxi” (DC).

“A professora conta quantas crianças tem na sala, de forma que eles participam da contagem” (DC).

“Terminado o lanche, as crianças vão brincar no parque, na área externa. No parque, algumas crianças brincam sozinhas na areia, enquanto outras brincam junto em um túnel, no escorrego ou no balanço” (DC).

Ainda segundo MEC (2019), os Parâmetros de Qualidade destinados ao professor e aos profissionais de apoio da Instituição de Educação Infantil relativos à intencionalidade pedagógica são os seguintes:

Parâmetro 4.3.3. organizar intencionalmente as atividades das crianças ora estruturadas, ora espontâneas e livres, como campos de experiências que aproveitam e sistematizam as situações, e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2019. p. 52).

Parâmetro 4.3.4. fazer intervenções pedagógicas visando atender às características e às necessidades das crianças (Brasil, 2019. p. 52).

Para Abuchaim (2021), “a qualidade é assegurada por meio de experiências no contexto da educação infantil que expressem a intencionalidade pedagógica do professor, as expressões e manifestações das crianças e a integração de diversas áreas do conhecimento”. “*A professora liga a TV para ensaiarem a apresentação de Natal. As crianças fazem as coreografias e parecem gostar. Ficam animadas. Todas elas participam*” (DC).

“*A professora faz a chamada de forma interativa e todas as crianças participam*” (DC).

Oliveira *et al.* (2019) ressaltam que, ao trabalharem com intencionalidade, os professores criam possibilidades para as diversas experiências e desenvolvimento das crianças, tal como sugere a BNCC.

Em relação à qualidade das interações, verificamos a ocorrência tanto de interações de qualidade, promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças quanto de interações contrárias aos critérios de qualidade. O exame dos dados apontou para um equilíbrio em relação ao agente promotor das interações, no sentido de que tanto professoras quanto ADIs materializaram interações de qualidade e contrárias a ela, em medidas muito semelhantes.

Para este tópico, foram consideradas também as interações de algumas estagiárias, em função da sua relevância para o contexto geral sobre a qualidade das interações experimentadas pelas crianças nas salas de aula. Assim, identificamos 63 (sessenta e três) interações que consideramos como “positivas” e 57 (cinquenta e sete) como “negativas”, respectivamente, constituindo uma Unidade de Registro com 120 ocorrências.

Para Gil (2021), as interações são o aspecto fundante da prática pedagógica, constituindo-se das relações com o outro, com os espaços e com os materiais. Por sua vez,

Oliveira *et al.* (2019) afirma que as relações sociais estabelecidas pelas crianças desde bem pequenas com os professores e com outras crianças afetam a construção de suas identidades.

De acordo com o MEC (Brasil, 2019), as interações de qualidade são aquelas promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento, e ocorrem quando os adultos são fisicamente e emocionalmente presentes, ouvintes interessados e mediadores da experiência da criança. Nesse sentido, as mensagens foram classificadas a partir do exame de sua aproximação ou distanciamento em relação aos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2019), conforme relacionamos a seguir.

a) Interações promotoras da qualidade:

Parâmetro 4.2.6. assegurar que crianças sejam atendidas em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial durante o período de acolhimento inicial, durante as transições e em momentos peculiares de sua vida (Brasil, 2019. p. 50).;

“Os ADIs observam as crianças cuidadosamente quando elas chegam na sala” (DC).

“As crianças são recebidas sendo chamadas pelo nome”(DC).

Parâmetro 4.2.8. adotar a postura de efetiva escuta das crianças, atenção às diversas manifestações, predisposição a entender como pensam, o que expressam e de que necessitam, adequando suas estratégias com base nessas observações (Brasil, 2019. p. 50).;

“A ADI recebe uma criança que chega na sala sonolenta e triste. A ADI conversa com a criança e observa que ela está machucada. (...) A ADI diz que vai falar com a mãe para que ela peça desculpas” (DC).

Parâmetro 4.2.9. possibilitar que crianças exerçam a autonomia de acordo com seu nível de desenvolvimento e auxiliá-las nas atividades que não podem realizar sozinhas (Brasil, 2019. p. 50)

“A ADI limpa o nariz de uma criança que está secretiva, observando que ela ainda não havia melhorado” (DC).

“Uma criança brinca de fazer sopa. A ADI estimula a brincadeira” (DC).

“A criança que chegou sonolenta e dizendo que a mãe o havia machucado fala à ADI que está sujo e se sentindo agoniado por não ter tomado banho antes de vir para a creche. ADI vai dar um banho nele” (DC).

Parâmetro 4.2.10. alternar brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas dirigidas, bem como intercalar momentos mais agitados com outros mais calmos, por exemplo, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas; e atividades individuais com outras realizadas em grupos/coletivos (Brasil, 2019. p. 50).

“A professora chama as crianças para guardarem o lego e elas vão colocando bem direitinho. A professora elogia a atitude das crianças: “muito bem!” (DC).

“Com suas bolsinhas, as crianças são orientadas a sentar para cantarem música. A ADI conduz a cantoria. As crianças gostam, cantam e batem palmas” (DC).

Parâmetro 4.2.12. possibilitar que crianças expressem seus sentimentos e pensamentos e possam fazer uso de diferentes linguagens para se expressar (Brasil, 2019. p. 50).

“Algumas crianças começam a falar espontaneamente sobre coisas que aconteceram em seus finais de semana para a ADI”(DC).

“Uma criança quis colar na parede os desenhos que pintou. A professora gostou da ideia e colou as atividades de cada uma na parede (Esta é a sala que não tinha nada nas paredes)”(DC).

“10h - Chega outra ADI. Algumas crianças correm para abraçá-la” (DC).

“A professora senta em uma mesinha junto às crianças e pergunta a cada um o que eles fizeram com os legos” (DC).

“ADI acolhe as crianças no colo, sentada no chão” (DC).

Parâmetro 4.2.18. intervir e assegurar que as crianças tenham opções de atividades, interações e brincadeiras que correspondam aos interesses e às necessidades apropriadas às diferentes faixas etárias, com possibilidade de fazer alguma atividade enquanto esperam que o restante do grupo termine outra atividade (Brasil, 2019. p. 51).

“A estagiária propõe a montagem de um “bolo de chocolate” com os blocos de brinquedo, enquanto a professora olha um tutorial” (DC).

“8h40 - chega uma estagiária na sala. Acolhe algumas crianças no colo. Eles brincam com alguns blocos enquanto a professora reúne o material para a confecção das bonecas” (DC).

Parâmetro 4.2.21. identificar conflitos entre crianças e adotar uma abordagem de resolução de problemas promovendo o desenvolvimento de competências interpessoais pelas crianças e a confiança em si mesmas para resolver problemas (Brasil, 2019. p. 51).

“A ADI demonstra afeto e carinho ao mediar os conflitos em torno de brinquedos entre algumas crianças” (DC).

“A professora faz uma mediação entre duas crianças que estavam brigando por conta de um lego. Ela tem uma autoridade muito boa com as crianças sem ser ríspida ou perder a paciência” (DC).

Parâmetro 4.2.22. Assegurar a tranquilidade, a segurança e o conforto das crianças em todos momentos e, em hipótese alguma, deixá-las sozinhas (Brasil, p. 51).

“A professora pergunta “por que fulano está aí?” ao invés de “fulano, saia daí” (DC).

“A professora chama uma criança que estava jogando areia no coleguinha e explica calmamente que se ele jogar areia pode bater no olho do coleguinha” (DC).

“Alguns minutos depois, a criança continua chorando. A professora vai conversar com ele e descobre que ele está machucado. Machucou-se no parquinho antes de entrar na sala. Passam uma pomada no machucado”(DC).

As interações positivas observadas em sala de aula expressaram-se, sobretudo, pela atenção, afeto, respeito e cuidado dos profissionais das unidades com as crianças, em alinhamento com as diretrizes da BNCC, refletidas nos Parâmetros de Qualidade definidos

pelo MEC (Brasil, 2019). De fato, tem-se observado o crescimento de evidências científicas que demonstram o quanto a qualidade das interações com o meio e com os adultos de referência, bem como a garantia de afeto, estímulos adequados e cuidados são cruciais para as aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança (FMCSV, 2022).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular para esta etapa devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (Brasil, 2009), consideradas pela BNCC (Brasil, 2018) como sendo as experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos através de suas ações com seus pares e com os adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Para Dornelles (2001), é por meio dessas relações que as crianças, que veem o mundo através do brinquedo, expressam-se pelo ato lúdico, substancial às brincadeiras que caracterizam o período da infância. Nas palavras da autora, “é pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar” (Dornelles, 2001, p. 103).

b) Interações contrárias à qualidade:

Parâmetro 4.2.6. assegurar que crianças sejam atendidas em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial durante o período de acolhimento inicial, durante as transições e em momentos peculiares de sua vida (Brasil, 2019. p. 50).

Parâmetro 4.2.8. adotar a postura de efetiva escuta das crianças, atenção às diversas manifestações, predisposição a entender como pensam, o que expressam e de que necessitam, adequando suas estratégias com base nessas observações (Brasil, 2019. p. 50).

Parâmetro 4.2.12. possibilitar que crianças expressem seus sentimentos e pensamentos e possam fazer uso de diferentes linguagens para se expressar (MEC, 2019. p. 50).

“Uma criança diz que está “assim”, fazendo um sinal de “legal” para baixo com a mão. A professora diz “mas como está “assim” se você está aqui? você está “assim”, fazendo um legal para cima” (DC).

“A criança que disse que estava “assim” com um legal para baixo (ruim) está tossindo e leva a mão à garganta. Mais cedo, no café da manhã, ela queixou-se, mas a professora quis convencê-la de que ela estava bem” (DC).

“Tu chorou, foi? Mas rapaz, não era pra ter chorado não, tu é cabra macho”, diz a professora” (DC).

“Fulano, parou! (de chorar), a tia já está com dor no ouvido” fala uma a ADI (DC).

“Tá bom, fulana! pare com isso”, falou a ADI para uma criança que estava chorando” (DC).

“Sem chorar, menina, se não tu não vai para o teatro!” fala a estagiária.” (DC).

“Sua chupeta está ali na mesa! não estou vendo necessidade de você chorar” fala a professora” (DC).

Parâmetro 4.2.9. possibilitar que crianças exerçam a autonomia de acordo com seu nível de desenvolvimento e auxiliá-las nas atividades que não podem realizar sozinhas (Brasil, 2019. p. 50).

“Tenho a impressão de que são um tanto quanto reprimidas. Tenho a impressão que a postura da professora contribui para isso. (...) a professora é um tanto “senta que eu vou te ensinar” e “presta atenção enquanto eu falo”. Depois, na entrevista, descobri que ela costuma lecionar para alunos maiores. (...) Uma criança termina o pirulito, levanta, olha para mim e aponta para a lixeira, como se quisesse confirmar que deve colocar o palito lá. Mantenho-me neutro. A criança então fica em pé, perto da lixeira, mas espera a professora dizer: “jogue o palito no lixo”. (...) tenho a sensação de que elas não têm muito espaço ou autonomia para agirem ou se expressarem. Esperam o comando da professora” (DC).

“Um a um vai saindo do parquinho, lavando as mãos e indo para o lanche. Não usam sabão para lavar as mãos e não enxugam também. A professora coordena a ida à pia, enquanto a ADI e a estagiária vão lavando as mãos das crianças” (DC).

“Não escovaram os dentes ou lavaram as mãos (depois da refeição)” (DC).

Parâmetro 4.2.20. reconhecer e proibir expressamente determinadas atitudes, como punição corporal; retirada real ou ameaça de retirada de alimentos, de descanso ou uso do banheiro; linguagem abusiva ou profana; humilhação pública ou privada; abuso emocional, incluindo envergonhar, rejeitar, aterrorizar ou isolar uma criança (MEC, 2019. p. 51).

Parâmetro 4.2.21. identificar conflitos entre crianças e adotar uma abordagem de resolução de problemas promovendo o desenvolvimento de competências interpessoais pelas crianças e a confiança em si mesmas para resolver problemas (MEC, 2019. p. 51).

Parâmetro 4.2.22. assegurar a tranquilidade, a segurança e o conforto das crianças em todos momentos e, em hipótese alguma, deixá-las sozinhas (Brasil, 2019. p. 51).

“A criança que disse estar “assim” com um “legal” para baixo não está cantando, grita fora da sua cadeirinha. A professora para de cantar, grita com ele e toma o pano que ele estava usando para colocar no nariz (limpar), dizendo que só iria devolver quando ele ficasse quieto” (DC).

“Uma criança sai da cadeira e diz “xixi”. A professora diz para ele voltar para a cadeira, se não o colocará “ali no cantinho” (DC).

“Ô fulano, se levantar eu vou tomar o pirulito” diz a professora” (DC).

“Uma criança fez sinal de que queria ir fazer xixi. A estagiária não o deixou ir, dizendo que ele só queria ir logo para o banho. Logo depois a criança fez xixi com a roupa na sala. A estagiária falou que ele fez xixi “por raiva”, por não ter ido ao banho. A ADI colocou a criança sentada em uma cadeira” (DC).

A estagiária tem um tom de voz áspero com as crianças “fulano, pare!” (DC).

“Uma criança diz à ADI que outra bateu nela. A ADI fala para a que supostamente agrediu o colega: “Se eu ver (sic) vai ficar de castigo e vai ficar sem brinquedo” (DC).

“Uma ADI me pareceu ter uma interação apenas de fala negativa com as crianças. Costuma ficar a uma certa distância, com os braços cruzados, observando as crianças com uma postura de supervisão e, vez ou outra, dispara um “fulano, tire o pé daí, oxe!” ou “sicrano, não!”, “fulano!”, etc.” (DC).

“Uma criança chama por sua mãe “mamãe”. A professora diz para ela: “daqui a pouco eu chamo mamãe se você se comportar” (DC).

“Esses dois aqui são gêmeos. Mas ela é mais inteligente do que ele” falou a professora na frente das crianças... “a mãe deles esteve presa e o pai abandonou” (DC).

Parâmetro 4.2.10. alternar brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas dirigidas, bem como intercalar momentos mais agitados com outros mais calmos, por exemplo, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas; e atividades individuais com outras realizadas em grupos/coletivos (Brasil, 2019. p. 50).

Parâmetro 4.2.18. intervir e assegurar que as crianças tenham opções de atividades, interações e brincadeiras que correspondam aos interesses e às necessidades apropriadas às diferentes faixas etárias, com possibilidade de fazer alguma atividade enquanto esperam que o restante do grupo termine outra atividade (Brasil, 2019. p. 51).

“10h30 - Chega uma TV na sala. As crianças guardam os brinquedos em duas caixas, se preparando para assistirem à TV. (...) Assistem a um vídeo infantil no Youtube chamado “minhas mãos”. As crianças levantam e fazem coreografias da TV, mostrando serem familiarizadas com o conteúdo do vídeo.(...)Dançam também ao som de “estátua!”.(...) 10h50 - Algumas começam a ir tomar banho enquanto as demais permanecem vendo TV, mesmo aparentando não estarem mais tão interessadas.(...) 11h25 - As crianças assistem à TV, sem qualquer interação ou interrupção dos profissionais enquanto vão tomando banho um a um. (...) 14h45 - A TV é ligada (...) Enquanto as crianças assistem à TV, os ADI conversam entre si assuntos diversos. (...) A impressão que tenho é que os ADI agora (15h) estão com uma postura como se estivessem apenas esperando o tempo passar. As crianças ficam passivamente assistindo à TV (...) O ADI coloca uma criança que havia se levantado para sentar e assistir: “Vem cá, senta aqui pra assistir”. Os desenhos animados são escolhidos pelos ADI. (...) As demais ficam assistindo à TV. Em dado momento, uma criança fala “Pepa Pig”. A ADI pergunta “Pepa Pig?” e, diante da confirmação, muda o desenho para Pepa Pig. (...) Não há comentários ou atividades em relação aos conteúdos da TV. (...) Quando as crianças começaram a querer abandonar a TV e a ficaram mais agitadas, foi-lhes proposto assistir a outro desenho. (...) 16h - A TV é desligada.” (DC).

“Elas assistem a um desenho animado na TV enquanto a professora organiza as atividades. (...) Assistem à TV sem uma intencionalidade pedagógica aparente. (...) Fica óbvio que estão na TV para esperar o início da atividade. (...) Parecem ter perdido o interesse na TV. (...) Continuam assistindo à TV. Passa desenho animado e músicas (...) Uns brincam com legos e outros assistem à TV. (...) A professora explicou que coloca a TV para as crianças se acalmarem um pouco quando retornam para a sala (...) Nenhum deles dá mais atenção à TV, que continua ligada. A maioria brinca com legos (...) 10h10 - A TV permanece ligada. (...) A professora convida a turma para assistir à TV, que permanecia ligada. (...) Ao retornarem do parque, a TV está ligada. Eles assistem a desenhos animados. (...) As crianças assistem à TV. Vão se arrumar e esperar as mães, pais e responsáveis virem buscá-las” (DC).

As interações negativas observadas em sala de aula expressaram-se, sobretudo, pelos gritos e falas ríspidas direcionadas às crianças; ameaças de retirada de objetos e alimentos; ameaças de isolamento e castigo, falta de uma abordagem pedagógica para a mediação de conflitos, dificuldade em acolher o choro das crianças e o uso excessivo e sem intencionalidade pedagógica da TV.

Malaguzzi (2016), ao reportar a trajetória da abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância, salienta que os aspectos de isolamento, indiferença e violência são profundamente contrários à essa proposta curricular, que constitui-se como grande fonte das ideias que nortearam a elaboração da BNCC (cf. Pergunte [...], 2019).

Em relação ao uso da TV em sala de aula, Ferraz (2021) aponta que o uso de telas não é indicado para bebês e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, segundo classificação da BNCC). A autora pondera que a natureza das aprendizagens das crianças está atrelada a “experiências do cotidiano que valorizam a cultura da infância e também a contextos promotores de interações de qualidades com outras crianças e adultos em um ambiente seguro e acolhedor” (Ferraz, 2021).

Dornelles (2001), há mais de duas décadas, provocava a reflexão sobre o tempo em que as crianças são deixadas em frente à TV ou vídeo. Segundo a autora, é comum entrar nas escolas de Educação Infantil e se deparar com crianças assistindo TV o dia inteiro.

Por outro lado, depreende-se dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2019) uma concepção de que os recursos tecnológicos, inclusive as telas, podem ser usados em práticas pedagógicas, desde que observem os requisitos para o uso proveitoso em benefício do desenvolvimento das crianças:

Parâmetro 7.2.8. a utilização da televisão e de outros equipamentos eletrônicos é pontual e restrita a assuntos relacionados com práticas pedagógicas, campos de experiências e curiosidades e interesses das crianças, sem ultrapassar o tempo e as condições de atenção delas (Brasil, 2019, p. 64).

Por esta razão, as observações que indicaram a utilização da TV com intencionalidade pedagógica pelos profissionais das creches foram classificadas na Unidade de Registro *Intencionalidade Pedagógica* como exemplos de atendimento aos parâmetros de qualidade, enquanto aquelas que apontaram para o uso desse recurso de forma excessiva ou sem intencionalidade educativa foram classificadas como interações negativas, contrárias aos parâmetros promotores da qualidade da Educação Infantil na Unidade de Registro *Qualidade das Interações*.

Em relação à Unidade de Registro Observação, Planejamento e Avaliação, analisamos e agrupamos os segmentos de texto que expressam aspectos de como essas atividades são realizadas no âmbito das creches. Assim, constatamos que, após o recebimento de regras

comuns advindas da Rede Municipal, cada unidade adota seus próprios meios de realizar essas atividades, conforme sua gestão, experiência e outros fatores inerentes aos profissionais.

“Olha, a Rede Municipal garante um calendário escolar que sai no início do ano. Nesse dia não tem aula, o professor para com a coordenação, com a gestão, e faz o planejamento. Além disso, nós aqui paramos, após esse planejamento geral, e chamamos o pessoal por grupo, porque agora está um grupo grande, e fazemos o miudinho, que é aquele planejamento do professor em sala” (P12).

“Temos o nosso planejamento, ele acontece quinzenalmente. O corpo docente precisa estar presente para fazer esse planejamento e a gente organiza duas semanas de atividades. E aí a gente observa o que é que tem naquela semana, se tem alguma data importante para ser conversada, ser trabalhada. A gente vê os projetos da rede, quais são os projetos que são necessários para que a gente dê andamento, porque a gente está sempre recebendo uma demanda de projetos, que é para a gente precisar fazer essa articulação também.” (P2).

“A gente faz o planejamento a cada 15 dias” (P5).

“A gente faz semanal, e aí eu paro, a gente vê a BNCC, a gente vê lá também, os campos que você quer atingir, e aí eu pego isso, olho direitinho, vejo, por exemplo, ah, eu vou trabalhar hoje a autonomia da criança. E aí eu vou procurar atividades pra isso, entendeu?” (P18).

“Existe na rede municipal a aula atividade, que o professor ganha essa aula atividade remuneradamente para ele se ausentar de sala de aula uma vez em 15 dias. São duas vezes no mês. Uma ele tem uma formação que é no Centro de Formação Professor Paulo Freire e a outra é dentro da unidade, onde ele vai reproduzir” (P12).

De forma geral, observamos que há um padrão quinzenal para a realização do planejamento, sendo que, em uma das unidades, ele é feito de forma semanal. Os profissionais demonstraram buscar auxílio para elaboração dos seus planos em fontes variadas, dentre elas os conteúdos disponibilizados na internet. *“O planejar, eu e uma colega, que eu trabalho com ela e que tem outra professora também, a gente sai procurando em todos os meios. Internet, livros” (P17).*

“Aí a gente se junta e às vezes a gente busca na internet, procura alguma atividade, procura alguma coisa. E aí a gente passa para a coordenadora, passa para a professora, para que a gente possa aplicar” (P4).

Uma das entrevistadas, porém, faz ressalvas quanto à utilização dessa forma de busca que se tornou comum. *“E a internet, eu vejo que a gente consultava muitos livros, e agora a consulta está sendo feita pela internet, e a internet ela não faz essa diferença. Você bota o tema lá e a internet traz. Aí, se você não souber fazer a leitura, o que aquele tipo de atividade proporciona” (P3).*

“Eu vejo que a questão do estudo, porque a internet virou o objeto principal de consulta. Não que ela não tenha coisa boa, entende? Só que influencia, assim, algumas práticas” (P3).

Dentre as 18 (dezoito) profissionais entrevistadas, apenas 2 (duas) mencionaram expressamente a BNCC enquanto descreviam ou falavam sobre o processo de planejamento. *“Então, assim, através, a partir desses campos de experiência, a gente planeja a atividade”* (P15). *“Então, eu faço o meu planejamento assim. Em cima disso, da BNCC, procurando sempre ver os campos e fazendo o planejamento”* (P18).

Ainda assim, a consulta à BNCC mostrou-se muito associada à busca de atividades para serem trabalhadas em campos de experiências, refletindo em certa medida a crítica de Fochi (cf. Vamos [...], 2020) sobre a necessidade de se articular toda a jornada educativa em campos de experiências, não apenas das atividades. *“A gente faz semanal, e aí eu paro, a gente vê a BNCC, a gente vê lá também, os campos que você quer atingir, e aí eu pego isso, olho direitinho, vejo, por exemplo, ah, eu vou trabalhar hoje a autonomia da criança. E aí eu vou procurar atividades pra isso, entendeu?”* (P15).

Uma das profissionais chama a atenção para o tipo e a forma das atividades que são propostas às crianças na unidade. *“Eu acredito que muitas das atividades, para a nossa turma principalmente, são atividades que as crianças não conseguem compreender. Os comandos, coisas simples que seriam para elas realizarem, como amassar bolinha de papel, uns realizam, outros não. E apesar de sempre ter atividades, eu acho que é mais focado em pintura, são coisas mais pontuais”* (P1).

“Eu acredito que deveriam ser atividades mais rotineiras e que vissem mais a necessidade da criança, a complexidade que a criança tem de precisar aprender aquilo naquele momento. (...) Eu acho que falta, principalmente, colocar as crianças no centro” (P1).

Nesse sentido, constatamos também a ausência de menção à participação das famílias ou dos alunos nos processos de planejamento das unidades, em contraposição com o que a BNCC (Brasil, 2018) estabelece, inclusive como direito de aprendizagem das crianças na etapa da Educação Infantil:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2018, p. 38).

Um outro aspecto relevante constatado sobre o planejamento é que, de forma geral, os auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) percebem-se excluídos desse processo. *“A gente sabe no grosso, que a gente teve reunião com a direção e com a coordenação e soube que ia*

ser trabalhado a consciência negra naquele determinado período, que vai ser trabalhado os símbolos natalinos, então a gente sabe do grosso. Mas o que vai acontecer e de que forma vai ser colocado em prática é só com a professora (...) Mas de dizer, “não, vem comigo para a gente planejar”, não” (P7).

“Olha, eu como não sou professora, sou auxiliar da professora, geralmente, assim, a gente, quando não tem professor, a gente não recebe (o planejamento)” (P13).

“Eu não planejo. Como é um papel mais técnico, a gente executa o que já vem planejado da coordenação ou da professora” (...) eu acredito que era para ser em conjunto, o planejamento do professor, do educador pedagógico que assume a partir da tarde e do ADI, que poderia trazer um processo melhor para a condução da sala de aula. Mas, como é colocado como um cargo técnico, a minha função não é planejar, é executar o que outros planejaram. Então, eles pagam nível técnico, nível médio” (P1).

Ainda de acordo com P1, os auxiliares de desenvolvimento infantil deveriam ter também o reconhecimento pedagógico. *“Porque a gente exerce essa função, e ter também horas de atividades remuneradas, assim como o professor, porque eu acho que a gente, como está diretamente trabalhando com criança, era para estar junto do planejamento” (P1).*

Em relação às atividades de observação e registro, constatamos que elas ocorrem em vários momentos, sendo comum sua realização por professoras e ADIs em todas as unidades. *“A professora e as ADIs observam as crianças” (DC). “A professora me falou que, algumas vezes, não consegue realizar as atividades que planeja, precisando replanejá-las. Depois ela faz anotações em um caderno” (DC). “Oralmente. À medida que vão surgindo observações, eu passo para a professora e para os meus colegas. (...) Com o pessoal da tarde, eles gostam de tirar foto de tudo” (P1).*

“A maioria das vezes a tia da sala, assim como as outras, elas conversam conosco para ver a questão de como é que está o desenvolvimento de fulano, como é que está a participação, se melhorou, se não melhorou, se a gente fez algo a mais, se a gente não fez” (P4).

“Mas é feita através do relatório, do dia a dia, do que nós trabalhamos, como é que essa criança está se desenvolvendo, o lado afetivo, o lado social. Então, é através de relatório” (P10).

“Uma outra professora faz registros fotográficos da atividade com o telefone celular” (DC).

A BNCC (Brasil, 2018) ressalta a importância do registro das práticas e das aprendizagens das crianças para replanejamento e melhoria como um todo, devendo-se realizar a observação da trajetória de cada aluno e de todo o grupo, documentando suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. De acordo com o documento,

por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2018, p. 37).

Dessa forma, as atividades de observação e registro mostram-se essenciais para o acompanhamento das aprendizagens das crianças. Conforme explica Abuchaim (2023), é com base nos registros diários individuais e de turma que as avaliações devem ser realizadas. Entretanto, a autora ressalta que as avaliações na Educação Infantil não devem ter o objetivo de classificação das crianças em “aptas” ou “não aptas”, mas sim para servirem de subsídio para o planejamento pedagógico (Abuchaim, 2023).

Com base na análise dos dados, identificamos que esse processo pedagógico de acompanhamento e de avaliação formativa é realizado nas unidades. *“A avaliação das crianças, ela é feita através de um relatório” (...)* *“a minha avaliação com o meu aluno é o dia a dia”* (P10). *“A avaliação da criança, anteriormente, ela era feita duas vezes por ano, a cada semestre. Agora são feitas quatro vezes por ano”* (P5).

“E tem também o momento dos conselhos pedagógicos, onde todas as turmas, todas as professoras, todos os ADI se juntam e vão conversando sobre a sua turma. Os pontos que precisam ser melhorados, os casos específicos de algumas crianças, o que a gente identifica e, ao longo do ano, se a turma não está desfraldada. No último conselho, em junho, a gente tinha três crianças desfraldadas, hoje já é metade da turma, então no próximo conselho já é um avanço que a gente vai levar” (P1).

“A gente pode fazer esse registro, sempre, e no final a gente finaliza, a gente pode fazer, ir anotando e no final colocar no diário, mas, ah, esse registro, e é uma avaliação pensada, mas a nível de formação, é uma avaliação formativa, na verdade, não é uma avaliação para atribuir nem notas, nem conceitos, entendeu? É mais num termo de pensar como é que tá sendo esse desenvolvimento mesmo da criança” (P6).

Foi observado que cada profissional conduz esse processo da forma que entende ser a mais adequada. *“Eu faço uma redação, na verdade, uma redação sobre a criança e eu procuro vê-la na sua totalidade”* (P5). *“A minha avaliação com o meu aluno é o dia a dia”* (P10).

“A avaliação, ela é feita individualmente, assim, nós professores, individual também da criança, avaliando ela sozinha, individualmente, também no coletivo, como é que ela está participando, como é que está o grupo, a turma em si, toda” (P6).

A importância das avaliações para o processo de planejamento também foi apontada por algumas profissionais. *“Então, se ela avançou até aqui ou ela não avançou, por que que*

ela não avançou? O que é que eu preciso melhorar nas minhas práticas, pra que ela consiga alcançar, né?” (P6). “Ela é importante até para o desenvolvimento, para eu, como é que eu devo dizer? Puxar mais de um, puxo de outro” (P11).

Observamos também uma preocupação com aspectos do desenvolvimento das crianças relacionados com os cuidados básicos, como alimentação, sono, desfralde, e saúde. *“Aí eu falo sobre a alimentação dela, falo sobre o momento da contação de história. Eu tento descrever aquela criança. Cada uma na sua individualidade. O sono, se ela come, se ela se alimenta bem, se ela esteve afastada por motivos de doença. E tento também perceber alguma coisa que a criança possa ter, algum tipo de distúrbio” (P5).*

Por fim, ressaltamos que não constituiu objeto da presente pesquisa o exame dos fluxos dos registros ou mesmo da documentação diversa relativa a esses procedimentos, tendo-se averiguado tão somente a ocorrência da prática de observação e registro realizada pelos profissionais durante o período das aulas. A análise documental realizada na pesquisa teve como objeto o documento “Informações da Criança”, que catalisa esse processo de documentação em relação à avaliação formativa das crianças.

7.1.3 EIXO TEMÁTICO: INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE

Neste Eixo Temático, foram agrupadas as mensagens cujos significados expressam aspectos da relação entre creche e família. A partir da análise dos dados, verificamos que as unidades empreendem esforços para se comunicar e estabelecer essa relação, apesar de muitas famílias não demonstrarem interesse recíproco.

Entretanto, em relação aos aspectos mais característicos desta Categoria de Análise, as interações entre creche e família observadas não apontam para a existência de uma parceria em que há o envolvimento da família e da comunidade em decisões relacionadas ao currículo, planejamento ou práticas pedagógicas.

“Sim, conseguimos fazer. A gente faz as reuniões, tem as de início de ano, que são as reuniões com a administrativa pedagógica, que a gente passa o funcionamento da creche, as normas, a organização das salas, o nosso trabalho. E a cada bimestre, dentro do Calendário da Prefeitura, a gente tem os plantões pedagógicos, que são aquelas reuniões onde as famílias vêm para ter a reunião com o professor e eu faço questão de participar também dessas reuniões, porque aquele momento que a família vem” (P8).

De forma geral, observamos que os profissionais reconhecem a importância do envolvimento das famílias no processo de educação das crianças e buscam meios de

estabelecer uma comunicação com elas. *“A gente sempre faz reuniões e quando a gente vê necessidade faz reunião com mais frequência e sempre a gente tem um número bom de pais. Se for um caso assim a gente nem espera, mas geralmente a cada bimestre sempre tem essa conversa com o pai e com a mãe, o responsável no caso”* (P5).

“Eu penso que só a escola, só a creche no caso, no nosso caso aqui, mesmo a criança passando o dia todo aqui, não vai funcionar integralmente se a gente não tivesse diálogo com a família” (P6).

“Há muitos anos que eu venho trabalhando com família também. Porque o professor não trabalha só com a criança. Trabalha também com a família” (P17).

“Na reunião, eles sempre falam sobre a participação, que tarefas são feitas, se ele tem alguma dificuldade” (M4).

As mães entrevistadas demonstraram estar satisfeitas com a forma como a comunicação é realizada pelas creches sobre os aspectos do desenvolvimento dos seus filhos. *“A comunicação é boa. Elas falam qualquer coisa que acontece, seja da alimentação, seja no desenvolvimento. Se a creche continuar com o mesmo sistema que eles têm de comunicar quando os pais ou os responsáveis deixam a criança ou vêm buscar, para mim está ótimo. Eles também falam pelo WhatsApp. Tem um grupo. De cada sala. Não é aleatório, é o grupo um. A professora manda mensagem e a gestora também fala. Ela diz o horário, ela diz se vai ter atividade”* (M1).

“Ela senta a gente, conversa com a mãe. “Seu filho desenvolveu isso, isso e aquilo”, “está comendo bem”, “está isso, está aquilo”. Ela sempre puxa da gente sobre vacina, medicação e tudo. Elas são bem atenciosas com os alunos” (M2).

“É, tanto com a professora quanto com a direção. Elas são bem comunicativas com a gente” (M3).

“A cada trimestre, a cada três meses, sempre tem uma reunião. Uma professora de sala. Ela fala com a mãe de cada aluno e fala sobre o aluno específico” (M4).

Essa postura dos profissionais está de acordo com os preceitos da Constituição Federal (Brasil, 1988), que reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade, para que o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho sejam alcançados.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, define que a Educação Infantil complementa a ação da família e da comunidade, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996).

Com efeito, muitos estudos apontam para um maior desenvolvimento intelectual das crianças quando há boa interação entre família e escola (Tristão; Custódio, 2015). Para Menezes Filho (2007), por exemplo, as variáveis que mais explicam o desempenho escolar são as características familiares e do aluno.

Entretanto, observamos que essa relação constitui ainda um grande desafio, sendo muitas vezes marcada pela inexistência de diálogo e até mesmo por atitudes ríspidas. *“Tem famílias que eu consigo falar, tem famílias que a gente não consegue falar. Não tem telefone, não tem internet. Então assim, hoje a maior comunicação é pelo grupo do WhatsApp. Agora assim, a gente percebe também que muitos pais daqueles alunos que precisam meio que não vêm, né? Sempre assim”* (P8).

“Os pais às vezes chegam e eles são muito assim, muito grossos com a gente” (P18).

“Porque por mais que a gente explique, fale, tem umas mães que acompanham, e pais que acompanham, mas a grande maioria não vejo muito assim.” (P5).

Essa realidade corrobora com alguns resultados apontados na literatura sobre a existência de conflitos e tensões entre esses atores e seus efeitos negativos para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças (Beraldo, Carvalho, 2009; Maranhão, Sarti, 2008; Scopel, Souza, Lemos, 2012). Nesse sentido, Maranhão e Sarti (2008) afirmam que,

Apesar dos esforços de muitos profissionais de creche de interagir com as famílias, visando compartilhar a educação infantil, ainda há evidentes dificuldades de se lidar com o aspecto relacional do confronto entre os indivíduos envolvidos no cuidado da criança, dados seus pontos de vista diversos. (Maranhão, Sarti, 2008, p. 172).

Não obstante os esforços das unidades, no que diz respeito à BNCC ou a aspectos do planejamento curricular, constatamos que não há uma comunicação efetiva das creches com as famílias. Ao serem perguntadas se teriam tomado conhecimento, por meio da creche, da BNCC ou da proposta curricular das unidades, as mães relataram não possuir o mínimo entendimento do que se tratava.

“Eu não sei nem o que é. Nunca ouvi falar, nem pesquisei” (M1).

“Eu não sei nem o que é isso. Eu não me lembro mesmo. Não escutei nada. Eu acho que eu não escutei nada” (M2).

“Não, ainda não” (M3).

Apenas uma das mães afirmou ter conhecimento do assunto. No entanto, o seu conhecimento advém do fato de ser uma profissional da área de educação e está tendo contato com o tema na universidade de Pedagogia, mas por conta da comunicação promovida pela

creche. *“Mais ou menos, mas eu estou dando uma estudada sobre isso. Atualmente curso pedagogia”* (M3).

A comunicação das creches para as famílias sobre a Base Nacional Comum Curricular possui grande importância para o seu processo de implementação, além de constituir-se como uma prática promotora da qualidade desta etapa da educação, conforme prescrevem os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil destinados ao Gestor da Instituição de Educação Infantil:

Parâmetro 5.1.2. estimular a criação de grupos de estudo sobre a BNCC da etapa da Educação Infantil direcionados à família ou aos responsáveis, como forma de difundir o conhecimento junto a eles, em conjunto com os Professores e profissionais de apoio da Educação Infantil (Brasil, 2019. p. 55).

Parâmetro 5.1.5. inserir, no Projeto Pedagógico, momentos de formação dos pais, em conjunto com os Professores e profissionais de apoio da Educação Infantil, para que eles compreendam a especificidade das práticas educativas com bebês e crianças pequenas: interações, brincadeiras, vínculos afetivos, práticas de alimentação, sono, higiene etc (Brasil, 2019. p. 55).

Um outro ponto que identificamos diz respeito à comunicação sobre a avaliação formativa dos alunos junto às famílias. Em que pese o portfólio das atividades das crianças serem entregues aos responsáveis, as avaliações não o são. Na ocasião dos plantões pedagógicos, os profissionais apenas lêem as avaliações para as famílias. *“A cada trimestre, a cada três meses, sempre tem uma reunião. Uma professora de sala. Ela fala com a mãe de cada aluno e fala sobre o aluno específico”* (M4).

“Ela chama cada mãe. Não, ela só mostra. Ela mostra. Ela diz só a mãe, isso aqui é isso, isso é aquilo. E explica. O que desenvolveu, o que precisa desenvolver, como está a criança” (M1).

“Só a conversa” (M4).

“A gente passa para a mãe e lê para ela, explica para ela entender qual o processo que o filho dela está” (P5).

Além da documentação sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula, a relativa à avaliação formativa permite à família melhor exercer o acompanhamento da evolução da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, conforme preceitos dos Parâmetros de Qualidade:

Parâmetro 4.4.3. disponibilizar às famílias ou responsáveis documentação específica dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, permitindo-os conhecer o trabalho da Instituição, em conjunto com os Professores e profissionais de apoio da área (Brasil, 2019. P. 53).

Parâmetro 4.4.6. responsabilizar-se por manter atualizada a documentação pedagógica das crianças por meio de instrumentos e registros que evidenciem os seus progressos, que permita à família acompanhar seu desenvolvimento e a aprendizagem (Brasil, 2019. P. 53).

Por fim, observamos que existem diferenças na forma em que as professoras e os auxiliares de educação infantil interagem com as famílias. O exame dos dados sugere que as primeiras teriam como principal momento de diálogo as reuniões agendadas, enquanto os ADI o fazem nos momentos de chegada e saída das crianças nas creches. *“Com as famílias é basicamente as professoras e as famílias. O contato com os pais que eu tenho é quando eu entrego as crianças no final do horário e aí eu tenho uma conversa com as mães”* (P1).

“É mais na recepção conosco. A reunião dos pais, que é mais com os professores e a coordenação” (P4).

“Então, eu acho que é uma interação muito positiva, apesar de alguns pais realmente não gostarem. Entregam a criança e pegam a criança. Não querem essa interação. Aí a gente respeita. E mesmo assim, eu aviso, olha, a criança está se sentindo assim. A minha parte eu faço” (P1).

7.1.4 SÍNTESE INTERPRETATIVA DA CATEGORIA DE ANÁLISE I

Em relação aos aspectos de currículo, interações e práticas pedagógicas, constatamos que a implementação da BNCC nas creches mostrou-se restrita a algumas atividades propostas pelas professoras, no sentido de articular o fazer e o agir das crianças em campos de experiências e com intencionalidade pedagógica. Além desses momentos específicos, muitos outros como os de brincar na sala, no parque e de se alimentar poderiam ser propostos às crianças de modo aberto às suas experiências, promovendo-lhes mais efetivamente os direitos de aprendizagem.

Essa perspectiva foi também reforçada pela manifestação de um quantitativo elevado de interações negativas vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar, demonstrando que a BNCC ainda não se expressa no contexto geral da jornada educativa das creches, mas apenas em atividades pontuais. Assim, entendemos que há lacunas entre a proposta de organização curricular defendida pela Base e a sua fidedigna materialização na ponta, o que macula a garantia de uma pluralidade de situações promotoras dos direitos de aprendizagem dos alunos nas unidades de Educação Infantil.

Por seu turno, as interações entre creche e família constituem-se como verdadeiro termômetro da implementação da BNCC nas unidades, na medida em que essa parceria foi considerada como fator central para o sucesso do modelo educacional de Reggio Emilia, que

tanto inspirou a elaboração da Base Curricular Comum brasileira. Observamos que a relação entre esses atores é reconhecidamente difícil e por vezes conflituosa, distante ainda de uma parceria que os envolvam em processos decisórios sobre o planejamento curricular e a adequação da BNCC à realidade local, por exemplo.

7.2 CATEGORIA DE ANÁLISE II: FATORES QUE INFLUENCIAM O COMPORTAMENTO DOS AGENTES IMPLEMENTADORES

Tendo como objetivo conhecer os fatores que influenciam o comportamento dos profissionais em relação à implementação da BNCC na creche, esta Categoria de Análise foi construída por meio da classificação de segmentos de texto extraídos do diário de campo e das entrevistas realizadas, buscando-se compreender o significado das mensagens e sua relação com o objetivo da pesquisa à luz da literatura sobre implementação de políticas públicas.

A definição dos critérios utilizados para a classificação das mensagens baseou-se, em grande medida, nas contribuições de Lotta (2012, 2019) e Ferreira e Medeiros (2016) sobre os fatores que influenciam as decisões e ações dos burocratas de nível de rua. Dessa forma, os resultados sobressalentes do movimento de categorização entregaram uma Categoria de Análise estruturada em 4 (quatro) Eixos Temáticos, constituídos por um total de 10 (dez) Unidades de Registro, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 2 - Síntese do Movimento de Categorização da Categoria de Análise II

UNIDADE DE REGISTRO	FREQUÊNCIA	% CATEGORIA	EIXO TEMÁTICO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Aspectos Relacionados à Discricionariedade Enquanto Espaço para a Ação	67	11,5%	Discricionariedade e Controle dos Agentes Implementadores	FATORES QUE INFLUENCIAM O COMPORTAMENTO DOS AGENTES IMPLEMENTADORES
Aspectos Relacionados ao Exercício da Discricionariedade	59	10,2%		
Espaços, Materiais e Mobiliários	39	6,7%	Sistema de Gestão da Política	
Gestão da Unidade	59	10,2%		
Percepção sobre a BNCC	51	8,8%	Dispositivos Institucionais: Normas, Regras, Crenças e Valores	
Percepção sobre o Papel da Educação Infantil	54	9,3%		

Percepção sobre o Papel dos Agentes Implementadores	65	11,2%		Interação com os Usuários da Política
Satisfação em Relação à Profissão e à Valorização	94	16,3%		
Percepção sobre o Contexto Familiar e Comunitário dos Alunos	47	8,1%		
Expectativas dos Usuários da Política	45	7,7%		

Fonte: elaboração do autor

7.2.1 EIXO TEMÁTICO: DISCRICIONARIEDADE E CONTROLE DOS AGENTES IMPLEMENTADORES

Esse Eixo Temático agrupou os segmentos de texto que expressam aspectos relativos à discricionariedade dos agentes implementadores em duas Unidades de Registro: “Aspectos Relacionados ao Exercício da Discricionariedade” e “Aspectos Relacionados ao Controle da Discricionariedade”, a partir do entendimento de Hupe (2013) *apud* Lotta e Santiago (2017), segundo o qual a literatura aponta para a importância de se diferenciar a existência do espaço da discricionariedade do seu exercício.

O conceito de discricionariedade adotado nesta pesquisa é o pertinente ao campo político, em que decisões discricionárias são tomadas em nome de um bem comum (Lotta, Santiago, 2017), entendido como sendo a amplitude de espaço de decisão que os burocratas de nível de rua têm no processo de implementação (Hill, Hupe, 2002 *apud* Ferreira, Medeiros, 2016; Lipsky, 2010 *apud* Ferreira, Medeiros, 2016). Neste Eixo Temático, a discricionariedade foi analisada sob dois aspectos: a) Enquanto exercício da discricionariedade, no que diz respeito a como os agentes se posicionam em relação à implementação da política a partir do espaço de discricionariedade que lhes é dado e b) Enquanto espaço para a ação discricionária, onde a análise foca em como as regras, fatores organizacionais, supervisão e gestores influenciam o comportamento dos agentes na implementação da política (Lotta, Santiago, 2017; Lotta, 2019).

Como principal constatação, a discricionariedade dos agentes mostrou-se como um fator central para a análise da implementação da BNCC nas creches, em fina consonância com

o pensamento de Lipsky (2010) sobre ela representar uma dimensão crítica de grande parte do trabalho dos professores, influenciando sobremaneira o comportamento de entrega de serviços dos profissionais no processo de implementação (Lipsky, 2010 *apud* Ferreira, Medeiros, 2016).

“Mas quando você não quer, não tem jeito, não tem BNCC, não tem PPP, não tem ‘Papapá’, não tem projeto, não tem nada” (P12).

Nesse sentido, Lotta e Santiago (2017) ressaltam que para entender de fato o que acontece na realidade concreta da implementação de políticas públicas, é preciso que a análise da atuação dos burocratas de nível de rua tenha como foco o exame do espaço e da forma como a discricionariedade é exercida, pois, como postula Lipsky (2010), esses agentes materializam a política de fato, na medida em que as decisões que tomam nas interações com os cidadãos representam o próprio comportamento da organização.

“Um professor que é assim, o primeiro sinal de que ele não trabalha, a frequência da sala dele é lá embaixo. É uma evasão fora do comum. Se tem evasão, tem alguma coisa que está acontecendo. Às vezes, uma turma é lotada, a outra não é. Vêm quatro, cinco, seis alunos, a outra vem quase vinte. Porque compara o trabalho de uma com a outra, pra tu ver, a proposta de trabalho de uma que é totalmente diferente da proposta da outra. É tu entrar numa sala de aula e tu pegar uma massinha de modelar, dar para os meninos e tu pegar teu celular e ficar a manhã todinha com o celular. Eu digo isso porque eu ando (...), às vezes eu tô ali e ninguém vê que eu tô vendo. Mas eu percebo, professor no celular, e os meninos fazendo massinha de modelar. Qual o objetivo daquilo ali? é matar o tempo” (P12).

Em relação aos aspectos que fazem menção ao exercício da discricionariedade, identificamos que há uma resistência de muitos agentes em relação à implementação da BNCC, seja em razão dos desafios inerentes ao novo, da preferência a práticas tradicionalmente utilizadas ou em função de eventual desinteresse em relação à qualidade do trabalho prestado. *“Porque somos seres humanos. E o ser humano não é muito fácil de lidar. A gente sabe que tem resistências. Porque o novo faz sair da zona de conforto. Trabalhar de uma forma diferente. Às vezes a gente tem um pouco de resistência” (P2).*

“Primeiro, o querer do professor, porque as pessoas acham, ah, vou trabalhar em creche, vou trabalhar na educação num sei o que, porque é mais fácil. Não é não, viu? Se você não chegar com seu planejamento estruturado, você não consegue dominar a sala, não. (...) A gente sabe quem é o professor que faz e o professor que não faz. A gente sabe. O professor que vem com o planejamento pronto, o professor que chega e chega e diz assim, ah, eu vou fazer isso hoje. A gente sabe” (P8).

“Veja só, é assim, você sabe que cada cabeça é um mundo. Nem todo mundo aceita” (P2).

“Mas ainda tem alguns professores que ficam meio que resistentes.” (P13)

Para a profissional P15, muito depende da postura que se adota frente às dificuldades da profissão. *“Existem dificuldades, mas eu acho que quando a gente quer criar essa dificuldade”* (P15). P12 menciona a cristalização de práticas profissionais como um empecilho à adoção das mudanças trazidas pela Base. *“Até porque cada um utiliza seu método de trabalho, de ensino. São professoras que já tem uma bagagem, já tem uma aprendizagem referente a uma educação infantil que a gente não pode descartar”* (P2).

“Porque às vezes a gente já tem uma programação. Já tem um cronograma bem certinho na cabeça da gente. Principalmente quando a gente tem um professor que já trabalha há vários anos naquele mesmo grupo. Às vezes você já tem aquela programação. E às vezes sair dessa programação não é fácil. E assim, a gente sabe que tem professores mais tradicionais. Eu acho que esse é um ponto.” (P2).

Por sua vez, P3 chama a atenção para a diversidade de práticas pedagógicas em decorrência do crescimento da admissão de professores pela via do contrato por tempo determinado. De acordo com a profissional, muitas das práticas adotadas parecem não guardar relação de pertinência com a proposta pedagógica estabelecida pela Rede Municipal. *“A gama de professores de contrato, eles vêm de uma escola particular, muito diferenciada, e aí se misturou as práticas, as práticas que já eram das professoras antigas de rede e as práticas da escola particular. Algumas atividades você vê que as pessoas não sabem se são da proposta da rede. Se pega muito a coisa pronta e vem passar para a criança”* (P3)

Entretanto, constatamos que, ao mesmo tempo em que as mensagens apontam para uma série de resistências sobre a política, também demonstram que os profissionais não possuem familiaridade ou domínio do conteúdo da BNCC. *“Não. E é uma coisa que todo mundo fala, mas ninguém tem a segurança. Não vou globalizar ninguém, mas, assim, a maioria que eu vejo não tem aquela segurança de conhecimento para passar”* (P10).

“Então, a gente sabe superficialmente. Um pouco o que eu li, porque não me aprofundi ainda, mas a questão dos eixos, dos ramos, a gente vê que o ponto principal justamente é a questão do desenvolvimento da criança. Então, como a gente pega mais a prática dela e a gente vai de acordo com a ludicidade da criança, não sei assim, te responder de forma bem clara, onde encaixaria na BNCC” (P4).

“Não, não. Sobre isso? Não” (P9).

“Não” (P12).

“A BNCC que fala os campos, eu...Acontece justamente quando a gente faz o planejamento da gente” (P5).

“Olha, eu não conheço tudo não, eu conheço um pouco. Porque a gente vai se familiarizando no dia a dia. De acordo com a necessidade da gente tá desenvolvendo as atividades, de eu tá passando o planejamento pras meninas, para as formações também que a gente tem” (P8)

“Não entendi. (...) É porque lá fala o eu, o outro, o nós, traço, cores, formas, movimento, e baseado nesses campos, aí eu vou fazendo as minhas atividades” (P11).

Com efeito, mesmo quando observado uma postura de reconhecimento da importância da BNCC, identificamos uma associação forte do seu uso para viabilizar o planejamento de atividades articuladas em campos de experiências, mas não observamos menções que abordassem outros aspectos fundamentais do documento como os objetivos e os direitos de aprendizagem das crianças de forma mais aprofundada. *“É porque lá fala o eu, o outro, o nós, traço, cores, formas, movimento, e baseado nesses campos, aí eu vou fazendo as minhas atividades” (P11).*

“Não estou ainda tão adaptada à BNCC, aos campos de experiências, mas sei que ele é meu norte. Eu preciso deles hoje. (...) Então hoje nós temos realmente um norte. Eu tenho meus campos de experiências para eu explorar. Por isso que eu digo, nós temos que ter o conhecimento da teoria para ela poder andar lado a lado com a prática.” (P10).

“Acontece (a familiarização) justamente quando a gente faz o planejamento da gente” (P5).

“E são tantas coisas que a gente tem que tá ali. o norte de uma aula, porque se o professor não conhecer os eixos de aprendizagem, pra gente fazer o desenvolvimento das nossas atividades, pra gente fazer aquelas atividades lá de tarde, eu tenho que estar dentro da BNCC, eu tenho que desenvolver atividades que vão contemplar o desenvolvimento da criança, que eu vou chegar na criança” (P8).

No que diz respeito à distinção entre o posicionamento de professoras e de ADIs sobre a BNCC, destacamos que as resistências observadas estão associadas principalmente ao primeiro grupo. De forma geral, os auxiliares de desenvolvimento infantil demonstraram maior interesse sobre a BNCC, notadamente em função da cobrança do tema em concursos públicos na área de educação.

“Eu já li a BNCC, já estudei para a prova, para concurso e fiz muito. Estudo muito esse campo de experiências, já li sobre os campos de experiências” (P13).

“Eu tava estudando pra prova, sim. Eu não dei continuidade depois que eu fiz a prova” (P16).

“Sim. Como o meu foco é concurso, eu estudo muito essa parte de BNCC para abordar a questão dos concursos. Então, a familiarização que eu tive com a BNCC foi através dos estudos para concurso. Então, eu percebi que algumas atividades se encaixam nos campos de experiência, mas além desse conhecimento mais superficial, dentro da educação infantil, eu ando com o conhecimento mais aprofundado da BNCC” (P1).

Ainda assim, foi possível perceber que não há por parte dos profissionais uma compreensão mais abrangente da BNCC, não só em relação ao domínio do seu conteúdo, mas principalmente no sentido de entender o que ela representa para a construção e a garantia da

identidade da educação infantil e como pode amparar as instituições escolares na organização do contexto educativo e da jornada da criança na escola (Fochi, Heming, 2023), de forma a promover-lhes mais efetivamente os direitos de aprendizagem que possuem ao entrar numa creche.

O que explicaria então a “parcela” de implementação da BNCC com a qual nos deparamos nas unidades? Bem, conforme pudemos constatar, o controle do espaço para a discricionariedade dos agentes mostrou-se como fator de influência preponderante para isso, não se manifestando, porém, da mesma forma para professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil.

Meyers e Vorsanger (2010) ressaltam que a preocupação com o controle da discricionariedade dos agentes implementadores tem crescido nos estudos sobre implementação de políticas, seja na perspectiva *top down* (de cima para baixo) sobre a fidelidade aos objetivos dos formuladores ou sob o prisma *bottom up* (de baixo para cima) em relação à adaptação da política durante o processo de implementação. Para os objetivos desta pesquisa, a análise da influência de mecanismos de controle se dá dentro da perspectiva de que o espaço para a discricionariedade é determinado pela forma como as regras foram desenhadas e pelos gestores (Lipsky, 2010 *apud* Lotta, Santiago, 2017; Lotta, Santiago, 2017).

Nesse contexto, observamos que as regras estabelecidas pela Rede Municipal, notadamente a existência de uma proposta pedagógica e de um sistema informatizado para a elaboração do planejamento das atividades em sala de aula, de caráter obrigatório e com uma proposta curricular estruturada de acordo os campos de experiências e objetivos de aprendizagens definidos na BNCC, constitui-se em forte elemento indutor para a atuação dos profissionais de linha de frente. *“A política da prefeitura é uma política que conseguiu pegar essa BNCC e adequar ao projeto de ensino que a prefeitura tem”* (P14).

“A gente sempre tem em mãos a proposta curricular da rede” (P5)

“Então, a gente recebe um calendário anual da rede. E ali tem, de acordo com a legenda, tem tudo que a gente pode fazer. As datas dos conselhos pedagógicos, as datas dos plantões, a data de recesso. Tudo é baseado nesse calendário que a rede manda pra gente, para que a gente garanta os 200 dias letivos. Então assim, a gente, no próprio diário do professor, ele vê já os eixos norteadores, quando ele vai desenvolver a atividade, ele já tem que elencar que naquela, dentro do planejamento dele, as atividades que ele desenvolveu, o que é que está incluído, o que é que eu estou desenvolvendo” (P8).

O currículo da Rede Municipal para a educação infantil figura como o principal instrumento de planejamento para as unidades, que buscam materializá-lo de acordo com a realidade do seu contexto local e autonomia. *“Não, a gente adapta. Por exemplo, inclusive, é uma das orientações da BNCC e é uma das orientações que consta na política da rede, política curricular da rede, que é a gente trabalhar muito com a questão da identidade da criança, do contexto local, então, o Recife, ele tem vários contextos, ele tem geograficamente, ele tem morros, ele tem rios, planícies, então, a depender de onde a gente está, a gente está aqui na creche, Então, a gente procura trabalhar conforme, se a gente for trabalhar a questão ambiental, por exemplo, começar do local, a gente vai trabalhar com o que a gente tem aqui em torno”* (P6).

A necessidade de observar as orientações da Rede representa um elemento indutor forte para o contato dos profissionais com a Base Nacional Comum Curricular. *“Foi com a grade curricular comum da prefeitura que eu comecei a ter esse contato. E aí de acordo com a BNCC eu fui procurando atividades de acordo com o que ela pede, para poder a gente fazer esse engajamento e a gente não fugir do que é a proposta que a prefeitura nos pede”* (P2).

“É, aí a gente segue, inclusive eles já têm os objetivos de aprendizagem, né? E tem os eixos que a gente trabalha, né? Pra atender a esses objetivos” (P6).

“Existe o material. Quando eu entrei aqui, eu recebi. Que é sobre, específico para o berçário, que foi a turma que eu peguei. Aí vem, é todo material com as normas da BNCC, tudo direitinho” (P17).

Com base então nas diretrizes curriculares mais amplas, o planejamento das atividades que serão propostas em sala de aula é então realizado por meio do “Diário Online”, um sistema informatizado de uso obrigatório pelas unidades, reforçando a necessidade dos profissionais organizarem as práticas em campos de experiências para o alcance dos objetivos de aprendizagens definidos no sistema.

“As professoras têm no diário online, elas têm, de acordo com os eixos norteadores da BNCC, que são os cinco, elas fazem as atividades em cima desses eixos” (P2).

“Então assim, a gente, no próprio diário do professor, ele vê já os eixos norteadores, quando ele vai desenvolver a atividade, ele já tem que elencar que naquela, dentro do planejamento dele, as atividades que ele desenvolveu, o que é que está incluído, o que é que eu estou desenvolvendo” (P8).

Observamos, contudo, que a compreensão dos profissionais sobre a ferramenta e seu proveito não são uniformes nas creches. Constatamos que a atuação da Coordenadora Pedagógica na supervisão das atividades de planejamento exerce grande impacto para a melhoria desse aspecto, influenciando sobremaneira a implementação da BNCC. *“E eu tive*

coordenadoras excelentes que começaram a mostrar, começaram a trabalhar. “Olha, a BNCC, esses são os novos campos de experiência”. Então, a gente começou a ler” (P10).

“No início, como eu lhe disse, para mim foi um pouco difícil entender o que eles querem dizer com isso. Mas depois que a gente começa a se aprofundar, ler, entender. A gente teve uma mudança no nosso planejamento, na estrutura do planejamento, no início desse ano. O ano passado. Aí eu disse, meu Deus, a gente vai conseguir. Coisa difícil, para mim foi assim. Mas a coordenadora trouxe todo o esqueleto, vamos dizer assim. E mandou a gente ler. Olhe, se não entendeu, venha cá. Eu fiz o primeiro. Ela leu. Tem que melhorar aqui. Eu fiz o segundo. Depois a ficha caiu. Agora, quase que eu fechava” (P15).

“Quando a gente senta com a coordenação, aí a gente vê assim, essa semana a gente vai trabalhar, porque como eles são muito pequenininhos, a gente vai trabalhar a semana do meio ambiente. A Coordenação também nos traz. A coordenação também nos cobra. Vamos levar isso pro campo da BNCC. Vamos ver se realmente tá dentro, né? Ela sempre nos dá um note também” (P18).

A importância desses mecanismos de gestão e da atuação das Coordenadoras Pedagógicas para a implementação da BNCC reflete-se ao posicionamento de Ferreira e Medeiros (2016) quando destacam que a discricionariedade dos agentes implementadores carregam em seu bojo a necessidade de controle, em que pesem os resultados contraditórios de muitos estudos sobre a temática, como destacam Meyers e Vorsanger (2010) (Ferreira, Medeiros, 2016).

Do mesmo modo, Pires (2015) salienta a centralidade que agentes que atuam como Coordenadores e Gestores possuem nas ações necessárias à implementação de políticas governamentais. O autor refere-se a esses profissionais como sendo Burocratas de Médio Escalão (BMEs), assim designados por

desempenham funções de gestão intermediária (como diretores, gerentes, coordenadores ou supervisores), situando-se entre o nível operacional, responsável pela execução, e o alto escalão das burocracias, responsável pela formulação e tomada de decisão estratégica (PIRES, 2012). Os BMEs são um elo fundamental entre o topo e a base, entre decisões e regras e suas aplicações práticas, entre os múltiplos atores e seus entendimentos para a viabilização de ações conjuntas para a implementação de ações governamentais. (Pires, 2015, p. 179).

“Então, o papel do coordenador, ele é meio que um elo entre a gestão, família e professores. A gente tem esse papel, esse elo. Mais o acompanhamento direto com o pedagógico, com a sala de aula, com o que está sendo trabalhado na sala de aula, o acompanhamento dos alunos, o desenvolvimento dos alunos. Então a gente está muito em cima disso” (P14).

No que diz respeito à figura do Gestor da unidade, foi observado que sua atuação está mais relacionada com aspectos inerentes ao ambiente escolar e à comunicação com as famílias. “É, porque você precisa favorecer ao funcionário um ambiente acolhedor, um ambiente de trabalho que ele se sinta à vontade, se sinta bem estando nele” (P12).

“A diretora, ela sempre chama, sabe? Ela diz assim, olha, gente, vocês precisam vir, porque os professores precisam conversar, dizer como é que o filho está” (P18).

“Eu trago uma proposta de trabalho de diálogo. Eu acho que a gente tem que chamar, a gente tem que ouvir e através do diálogo a gente também tem que reconhecer o profissional e aprender a valorizar. A maior parte do meu dia eu vivo aqui, então muitos funcionários também são assim. Então a gente precisa estabelecer uma relação de confiança, de amizade, de respeito, de valorização, para que as pessoas possam se sentir bem e à vontade nas funções que fazem” (P12).

Não obstante, o exercício do controle da discricionariedade dos agentes implementadores é repleto de dificuldades. *“O professor da escola pública, ele não quer ser fiscalizado. E ele tem essa ideia de que o coordenador está ali para fiscalizar. Que, na verdade, não é pra fiscalizar, mas a gente tem que estar ali perto” (P14).* Nesse sentido, é interessante observar que o poder discricionário dos professores advém das duas fontes originárias apontadas pela literatura: a profissão, no sentido do exercício da discricionariedade natural da carreira e da condição de funcionário público, na medida em que determinam os benefícios prestados aos usuários (Hupe, Hill, 2007 *apud* Ferreira, Medeiros, 2016; Lipsky, 2010 *apud* Ferreira, Medeiros, 2016; Tummers, 2013 *apud* Ferreira, Medeiros).

Um outro aspecto interessante que pudemos constatar é que a influência exercida pelo controle do espaço para a discricionariedade mostrou-se distinta para professores e auxiliares de desenvolvimento infantil, em que pese sua atuação conjunta no ambiente da sala de aula das creches. Para os primeiros, o fator controle mostrou-se fundamental para o propósito da implementação da BNCC, corroborando o entendimento encontrado nos estudos de Meyers e Vorsanger (2010) e Ferreira e Medeiros (2016), que o consideram fundamental para a garantia dos resultados pretendidos pela política.

Já em relação aos ADIs, os resultados observados apontam, em alguma medida, para os encontrados por Pires (2009) *apud* Ferreira e Medeiros (2016) ao se deparar com evidências de que quando fiscais do trabalho recebiam mais poder discricionário para agir, produziam melhores resultados do que aqueles que recebiam maior controle de suas ações. Ou seja, para esse segundo grupo, o controle do espaço para a ação representa uma, dentre outros fatores, uma espécie de restrição em sua decisão de atuar de forma mais alinhada com os parâmetros da BNCC.

7.2.2 EIXO TEMÁTICO: SISTEMA DE GESTÃO DA POLÍTICA

Esse Eixo Temático agrupou os segmentos de texto cujas mensagens indicam a influência de fatores intraorganizacionais para a implementação da BNCC. Constatamos que

alguns aspectos relativos à estrutura das unidades, à oferta de capacitações e às relações interpessoais impactam no alcance dos objetivos da política.

May e Winter (2007) *apud* Ferreira e Medeiros (2016) apontam que o aperfeiçoamento da capacidade das pessoas é um dos fatores encontrados na literatura que influenciam o comportamento dos implementadores. Com base em seu estudo sobre o comportamento dos Agentes Comunitários de Saúde, Lotta (2019) elenca os incentivos que esses atores recebem da equipe como um fator que contribui para a tomada de decisão na ponta. Por sua vez, Lipsky (2010) alerta para o risco de fatores relacionados a incentivos e sanções da alta administração não surtirem os efeitos esperados para motivar os burocratas de nível de rua a desenvolverem bem suas atividades, aumentando o desafio das gerências no sentido de desenvolver mecanismos para melhorar a satisfação no trabalho e manter a produtividade desses agentes (Lipsky, 2010 *apud* Ferreira, Medeiros, 2016).

De forma geral, os profissionais consideram algumas dificuldades estruturais como sendo empecilhos à efetiva implementação da BNCC, principalmente o número elevado de crianças em sala de aula frente ao quantitativo de profissionais e o espaço físico das unidades. *“(...) Apesar de eu achar que tem poucos funcionários para a demanda de crianças. Uma turma com 18 crianças, pelo menos três ou quatro adultos, infelizmente no nosso quadro, faltam pessoas em sala”* (P1).

“Eu tenho dezoito alunos em sala e às vezes questionam no departamento se eu tenho vaga” (P3).

“Acho que a rede quer colocar pouco profissional para muita criança” (P1).

“Acho que o ambiente adequado, acho que o número reduzido, por exemplo, de crianças na sala, se tem crianças com necessidades especiais, em nossas salas já são tão pequenas, acho que poderia ter um número reduzido de crianças na sala, até para que essa criança com necessidade se sinta mais confortável também” (P8).

No que diz respeito ao fornecimento de materiais para trabalho, a percepção dos profissionais é de que são de boa qualidade e em quantidade suficiente para as práticas pedagógicas. *“Os recursos são muito bons”* (P5). *“É suficiente. Aqui, a gente tem bastante material”* (P18). *“A creche é bem abastecida de materiais e tudo”* (P1).

A boa infraestrutura da creche corrobora com a propósito de construir uma escola confortável, onde os atores fundamentais para o sucesso da Educação Infantil (alunos, professores e famílias) possam se sentir em casa, conforme postula Malaguzzi (Malaguzzi, 1971 *apud* Edwards, Gandini, Forman, 2016). Para Oliveira (2018), a boa infraestrutura da

escola é fundamental por diversos outros aspectos, como ambiente adequado para aulas, prevenção de acidentes e conforto.

Nesse mesmo sentido, a pesquisa realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV, 2022) sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil identificou uma associação positiva entre as características de infraestrutura da unidade educacional e a qualidade das interações e práticas pedagógicas nela observadas. Vale mencionar, inclusive, que as Áreas Focais 7 e 8 do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2019) versam sobre aspectos relacionados à Espaços, Materiais e Mobiliários e à Infraestrutura, respectivamente.

Outro fator que constatamos exercer influência sobre o comportamento dos profissionais é a qualidade das relações interpessoais e hierárquicas nas unidades. No caso das 3 (três) creches que compuseram a amostra desta pesquisa, nossa percepção em relação ao ambiente foi preponderantemente de acolhimento, afetividade em relação às crianças e boas relações interpessoais, em conformidade com o teor das descrições feitas pelos profissionais. *“É uma unidade muito acolhedora (...) Todas as pessoas que trabalham aqui são compromissadas com a educação”* (P5).

“Eu acho que, no geral, as relações interpessoais são tranquilas, são boas as relações intersociais” (P1).

“Em relação à valorização, ela assim, ela valoriza a gente. Ela sempre, assim, nos incentiva. Ela sempre está perto. Ela sempre pergunta, sabe? Ela faz essa troca, né? Ela participa também muito, assim, de "como é que você está?" Pergunta. Entende? Ela também, como é que se diz? Do planejamento. Ela quer sempre estar perto” (P18).

“As professoras aqui são excelentes” (P16).

Conforme apontam Beraldo e Carvalho (2006), as relações interpessoais nas creches respondem prioritariamente tanto às experiências de satisfação quanto de estresse. De acordo com os autores, fatores como as evidências do reconhecimento do trabalho por parte da direção e o apoio e ajuda das colegas contribuem para a satisfação no trabalho, enquanto que a falta de respeito e de consideração pela pessoa ou por seu trabalho configuram fatores geradores de estresse para os profissionais da Educação Infantil (Beraldo, Carvalho, 2006).

Nesse sentido, Malaguzzi (1971) *apud* Edwards, Gandini, Forman (2016) ressalta a importância de se construir um ambiente escolar em que crianças, professores e famílias

sintam-se em casa, pois, segundo a educadora de Reggio Emilia, os professores e as famílias são, juntamente com as crianças, centrais para uma boa Educação Infantil.

No entanto, em relação à oferta de formação continuada, constatamos que ela não ocorre de forma semelhante para professores e auxiliares de desenvolvimento infantil. De maneira geral, os profissionais afirmaram que não lhes foi disponibilizada capacitação específica sobre a BNCC pela Rede Municipal de Educação. *“Não, para trabalhar a BNCC não”* (P8). *“Assim, especificamente para a BNCC, não. Mas existem algumas capacitações da prefeitura mais amplas.”* (P7).

“A BNCC está sendo estudada pelo professor; porque ele necessita dela. Mas deveria ter mais esclarecimento, mais informações. Temos muita dúvida ainda” (P10).

“Não. Quer dizer, nas capacitações que a gente vai, eles sempre falam. E eles sempre falam assim, a gente tá falando isso e isso e isso, tem lá na BNCC, entendeu? E a gente reconhece que tem. Na última capacitação que eu fui, elas estavam falando exatamente sobre o carnaval, e aí elas estavam falando isso. Na BNCC, realmente, tem” (P18).

Observamos também que há capacitações oferecidas com frequência para os professores e que são bem avaliadas por eles. *“Não, porque assim, a gente tem as formações mensais, sai a pauta pedagógica e a gente tem as formações mensais que são oferecidas pela rede, tanto para a coordenação como para os professores. Aí a gente, de acordo com os temas que a gente está sendo trabalhado, aí eles incluem, tudo é dentro da BNCC. Então, a gente vai conhecendo dessa forma”* (P8).

“A gente todo mês tem formação pela rede. A rede nos oferece também formação. Eu também busco fora. Eu leio bastante. Também, quando eu não sei, eu não tenho vergonha de dizer que não estou entendendo” (P15).

“É dia de sábado o dia todo, e elas vão, elas amam, esse curso, ele promove tantas sugestões de atividades” (P12).

Contudo, o mesmo não ocorre em relação aos auxiliares de desenvolvimento infantil. Para esse grupo, a oferta de capacitações é mínima, seja em relação à BNCC ou mesmo para a preparação do exercício das atividades relativas à função. Essa situação inclusive é reconhecida por profissionais de outras categorias. *“Os ADIs, eles não têm a capacitação como a gente tem. A gente é mensal. ADI, quando vem ter uma capacitação... Por exemplo, nas férias de julho. Aí tem... Nas férias, porque é um recesso, na verdade. Aí tem um dia, dois dias de capacitação. Aí passou. Aí o ano todo e sem nada. Então assim, eu acho que deveria ter. Sabe? Eu acho que deveria ter”* (P18).

“Não. Na verdade, não tem capacitação de nada, porque quando a gente é solicitado pra cá, a gente recebe a convocação, faz a lotação lá na prefeitura, é indicado pra creche. Ao chegar aqui não teve nenhuma capacitação. Nenhuma espécie de capacitação ou formação. Nem da gestão com a gente, nem da prefeitura fornecendo essa capacitação. No máximo, a gestora apresentou toda a creche, depois uma professora veio para explicar a rotina, como é que funciona a rotina e tudo. E, no mais, eu já fui para a sala de aula e fui aprendendo como é que fazia com os colegas” (P1).

“O maior desafio, quando eu cheguei aqui, foi questão de formação. A gente deveria ter um preparo, assim, de trocar a fralda, qual idade a gente pode lavar as partes íntimas das crianças, qual a gente não pode. Tudo isso, assim, dos cuidados. Porque a gente só chega aqui e vai direto para a sala. (...) Não, nunca tive experiência com criança. E a gente também tem isso, né? Como eu nunca tive, nem irmão pequeno não tenho, o ideal seria que a gente tivesse pelo menos uma formaçozinha, uma capacitação” (P9).

Para Lipsky (2010), apesar de não estar muito claro que maior treinamento ou experiência esteja associado a um trabalho melhor, um corpo docente é avaliado em termos de sua formação educacional, no sentido de que as burocracias de rua dependem de fatores como treinamentos e capacitações para uma maior qualidade nos serviços prestados. *“Eu quero mais conhecimento, entendeu? Eu quero que esses campos de experiências, eles sejam mais abertos. Eu quero que chegue até nós mais ideias para trabalhar com a educação infantil” (P10).*

“Eu acho que eu poderia se investir mais na nossa formação. Por mais que a gente tenha estudado sobre teóricos da educação pra fazer a prova, no momento em que a gente tá na sala, tá ali vivendo, na prática, tem coisas que a gente fica meio perdido, sabe? E a gente vai na intuição mesmo, no improviso, no que a gente acredita que vai funcionar melhor ali” (P16).

7.2.3 EIXO TEMÁTICO: DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS: NORMAS, REGRAS, CRENÇAS E VALORES

Este eixo agrupou as mensagens que expressam a percepção que os implementadores possuem da BNCC, do seu papel enquanto profissional na creche, da satisfação com a profissão, da sua valorização e da visão que têm em relação ao papel da Educação Infantil.

Conforme apontam Ferreira e Medeiros (2016), vários estudos indicam que fatores como as regras, os papéis, as sanções, as ideologias e os valores pautam o comportamento dos burocratas de nível de rua. Nesse sentido, o trabalho de Maynard-Moody e Musheno constatou que os agentes implementadores tomam decisões baseadas em suas crenças e em seus sistemas de valores, sem deixar de considerar, todavia, as políticas, as regras e a fiscalização administrativa (Ferreira, Medeiros, 2016; Silva, 2023).

A percepção dos profissionais em relação à BNCC mostrou-se heterogênea, sendo vista como algo positivo em algumas opiniões e como negativo em outras. No primeiro caso, observamos pontos de vista que ressaltam sua importância para o desenvolvimento das crianças e da necessidade de sua apropriação pelos profissionais da área de educação. *“Sim. Eu acho que sim. Eu acho que ela está trabalhando a criança na sua integralidade”* (P2). *“Tem alguns avanços, tem. Essa necessidade de se trabalhar os campos de experiência, de se trabalhar voltado em cima do aluno, tudinho”* (P14).

“Eu acho que o papel da BNCC é muito importante, porque ela deu norte, deu um direcionamento, porque se eu falo que é importante eu trabalhar com a criança o eu, o outro e o nós, eu estou dizendo que é importante a criança também se conhecer, depois o outro, depois o contexto geral, o coletivo” (P2).

“Nossa, eu acho que a BNCC precisa ser mais explorada na área da educação, precisa ser mais descoberta” (P13).

Já no que diz respeito às percepções negativas sobre a Base, notamos aspectos associados a crenças de caráter político-ideológico, alegação de ausência de elementos novos trazidos pelo documento e dificuldades relacionadas com a sua compreensão e implementação. *“A gente é meio cético em relação à BNCC. Foi uma coisa aprovada, numa situação política muito suspeita, você sabe disso. Eu acho que teve muita influência das escolas particulares. Faltou muito olhar para a escola pública, para essa realidade social.”* (P14). *“Tem professor que nem gosta de BNCC, na verdade, né?”* (P13).

“Não é nem que traga novidade. Eu acho que é só um ajuste. É só escrever o que eu já faço. Ele só detalha o que eu já fazia antes e que não detalhava tão bem. No planejamento, a gente não botava campo de experiência, não botava nada disso. E a BNCC veio justamente para alinhar. Ela só veio para isso. No meu ponto de vista” (P17).

“Porque você sabe que a BNCC, ela foi uma coisa muito elitista, que foi mesmo pra romper tudo que a gente já tinha construído, foi uma ruptura, e aí é como se fosse aquela coisa assim, é tudo lindo aqui, maravilhoso aqui, mas esse impacto que as coisas trazem pra sala de aula é como se não existisse. Eu acho que ela não leva em conta essas particularidades que eu te falei, da realidade social do aluno” (P14).

Em sua pesquisa sobre a percepção de professores recifenses sobre a BNCC, Macedo (2018) identificou um posicionamento negativo dos profissionais em relação ao documento, apesar da maioria deles não conhecerem o seu conteúdo. De forma similar, no eixo temático desta pesquisa sobre Discricionariedade e Controle, constatamos que a maioria dos profissionais afirmaram não possuir familiaridade com a BNCC, mas apenas um conhecimento mais superficial.

Contudo, uma faceta interessante que constatamos sobre as crenças dos profissionais em relação à BNCC é que ter uma percepção negativa sobre a Base ou sobre alguns de seus pontos não constitui um fator de influência forte o suficiente para que o agente tome a decisão de não implementá-la, desde que ele tenha razoável conhecimento do documento. Por outro lado, o desconhecimento sobre a BNCC exerce uma influência mais forte para que ela não seja implementada de forma efetiva nas creches.

Quando se analisou a percepção dos profissionais sobre o papel da Educação Infantil, foi possível observar uma gama de considerações feitas em torno do desenvolvimento das crianças, da forma como as atividades são realizadas e de algumas dificuldades que obstam uma maior qualidade desta etapa educacional. *“É o desenvolvimento. É uma coordenação. É uma atenção. É o despertar. É o desenvolvimento no geral”* (P17).

“Porque se você tem uma criança que já chega no primeiro ano em uma escola, que não tenha passado por uma creche, é totalmente diferente de uma criança que passou cinco anos em uma creche. Então acho que a creche ou a educação infantil tem um poder muito grande na vida de uma criança.” (P7).

“A educação também não dá certo, porque tem muita gente que está na educação que não quer trabalhar com a educação, entendeu? mas que tá ali só pra... é melhor do que não fazer nada. É muito fácil ser professor hoje em dia no país. Basta fazer um curso, para ser professora de primeiro, o fundamental, educação infantil, eu acho que deve ter mais exigência, deve ter mais critério, sabe? Porque eu vejo pessoas aí que, ah, terminei o magistério, o antigo magistério, que agora é o ensino médio, terminei e escrevo mal, falo errado, não pode ser professor, não lê um livro, não procura acompanhar as mudanças, as novidades, as coisas se você liga o celular, é aquele emprego horroroso, não tem conteúdo pra conversar e tem muito professor assim, muito, não é? é a minha categoria, mas tem que ser dito” (P12).

No entanto, também constatamos que há entre os profissionais das creches uma forte visão assistencialista e compensatória da Educação Infantil, calcada sobretudo em razão da realidade familiar e socioeconômica da maioria das crianças que acessam esse serviço público. *“A realidade de vulnerabilidade social, por segurança deles, que a escola é o melhor lugar para eles, que deveria ser implantado, que deveria ser uma cobrança de que eles ficassem em período integral”* (P8).

“Aqui tem muitas crianças vulneráveis, então a gente tem que ter sempre aquele cuidado, assim, de dar banho, alimentação” (P9).

“Então, assim, eu acho importante, na vida da criança, nessa faixa etária está numa creche para ajudar ela mesmo no desenvolvimento, porque muitas vezes elas são abandonadas dentro da própria casa” (P15).

A educação compensatória é vista como um antídoto à privação cultural, uma forma de suprir a miséria, a pobreza, a negligência das famílias (Kramer, 1995 *apud* Guimarães,

2017). De acordo com Guimarães (2017), esse conceito teve origem no pensamento de estudiosos como Pestalozzi, Froebel, Montessori e MCMillan, que postulavam que a criança precisaria ser recuperada ou reconstruída para a sociedade, através de processos pedagógicos (Redin, 1988 *apud* Guimarães, 2017).

Nesse contexto, os aspectos associados aos cuidados físicos das crianças estão muito presentes na visão que se tem sobre como o trabalho precisa ser desenvolvido nas unidades. *“Vários aspectos de uma boa alimentação, de uma boa saúde, de bons hábitos de higiene, de boas condutas com colega, tudo isso a gente preza para que aquela criança absorva um pouco da cultura que existe na creche, para se diferenciar um pouco da estrutura familiar que a gente sabe que é de uma comunidade difícil, uma comunidade que têm crianças com pais presos ou que já foram presos, uma história difícil de vida, uma estrutura familiar mesmo debilitada”* (P1).

“A criança quando vem para a creche, não vem só para aprender. Ela vem para ser cuidada também. Eu acho que é o cuidado primordial. Eu acho. Eu vejo assim. Que a educação infantil precisa ser muito bem trabalhada. Porque na creche, ela é estimulada constantemente. E em casa, talvez, não tenha tanta estimulação quanto tem na creche” (P2).

Porém, *“quando vem pra parte do educar, eu vejo a dificuldade”* (P3). Por meio da análise das mensagens, pudemos constatar que a visão que os profissionais possuem sobre o papel que a Educação Infantil deve ter na vida das crianças exerce forte influência na forma como eles atuam. Promover o desenvolvimento integral da criança, garantindo seus direitos de aprendizagem tal como define a BNCC parece ficar em segundo plano quando as necessidades trazidas diariamente pelos pequeninos expressam as angústias de uma realidade de vulnerabilidade socioeconômica e de falta de participação das famílias no processo educativo.

“Às vezes, assim, a gente sabe que também ela sofre, porque eu acredito que nenhuma mãe quer ver seu filho passando fome, não ter o que comer em casa, né? E aqui é como se fosse um... Poxa, eles têm carinho, eles têm banho na hora, têm alimento na hora, têm aquela questão de chamar atenção para a coisa que está errada, porque às vezes a gente... Não, não vai deixar porque são crianças, não” (P15).

“Aqui é um contexto amplo, porque tem aquela questão da criança que a gente percebe a necessidade de afeto” (P11).

“Então, quando é integral, você tem um dia, você dá carinho, você bota para dormir, você conversa, você conta histórias, você brinca, você dá comida, você dá banho. Então, você faz o seu papel de educador e de família” (P12).

“Então, tudo isso, o comportamento deles influencia dentro da sala de aula, mas aqui a gente tem a chance de mostrar algo diferente do que eles vivenciam. Um dos

pontos é a alimentação. Tem criança que chega com pirulito às 7 horas da manhã, com salgadinho às 7 horas da manhã. Então, aqui não se permite. Guardamos e falamos para eles comerem depois” (P1).

Para os implementadores, faz-se necessário ajustar suas decisões e ações de acordo com as necessidades dos usuários da política. *“Como afeta o desenvolvimento delas. Se tem uma criança que tem tudo em casa, é diferente de uma criança que não tem, sabe? É diferente. Ai a gente já tem que tratar de uma forma diferente também. A gente tem que ter esse pensamento” (P9).*

“Então, assim, famílias carentes e de pouco conhecimento. E que eu vejo que prejudica muito o meu aluno. Porém, eu tenho famílias tradicionais também. E assim a gente vê a diferença de quem precisa mais e de quem precisa menos. E a gente tem que ter esse olhar para ver isso. De quem eu posso exigir mais e de quem eu posso exigir menos. Até pela vida mesmo que essa família leva” (P10).

“As crianças que são frequentes, que as famílias estão ali acompanhando, que vem todo dia, que tá sempre na escola, que a gente chega e olha, tá assim, precisa disso. Esse amadurecimento, esse desenvolvimento da aprendizagem, ele acontece assim, ó, num estalar de dedos” (P8).

Lipsky (2010) chama atenção para esses dilemas enfrentados pela burocracia de rua destacando que a natureza de algumas profissões pode impedir que os agentes cheguem perto de uma concepção idealizada de suas funções. Segundo o autor,

turmas grandes, excesso de trabalho, outros desafios e pressões no trabalho, em conjunto com o sofrimento dos clientes que têm poucos recursos e vários problemas, acabam se somando e derrotando as aspirações que os trabalhadores tinham em relação à sua profissão. (Lipsky, 2010, p. 19).

Essa constatação reflete em grande medida o entendimento de Maynard-Moody e Musheno (2000, 2003) *apud* Ferreira e Medeiros (2016) sobre a fraca influência que parâmetros e regras exercem em torno dos julgamentos dos burocratas de nível de rua, apesar de estarem presentes em quase todos os aspectos do exercício de suas funções. Segundo os autores, a discricionariedade dos implementadores prevalece quando se analisa os padrões de decisão que emergem quando leis e crenças se entrelaçam no cotidiano do trabalho no nível de rua. (Maynard-Moody, Musheno, 2000; 2003, *apud* Ferreira, Medeiros, 2016).

Um outro aspecto que observamos diz respeito a como os implementadores de linha de frente enxergam seus papéis na creche. Em relação aos professores, há o entendimento de que atuam no processo de educar e cuidar visando ao desenvolvimento da criança. Por sua vez, o papel dos auxiliares de desenvolvimento infantil é predominantemente associado ao aspecto do cuidar. *“A parte pedagógica, quem fica é o profissional, é o professor responsável.*

A parte pedagógica, as atividades. E os ADI, os estagiários, eles ficam para o cuidar. Para o banho, para dar alimentação, para botar para dormir, como tem a rotina” (P2).

“Então a gente, além de educar, com toda, seguindo toda uma orientação curricular, a gente tem o cuidado mesmo, o cuidado físico, o cuidado com a higiene, o cuidado emocional, o cuidado, se essa criança está sendo bem cuidada em casa, se ela não chega com hematoma, se ela não chega com alguma marca de espancamento, de maus-tratos, tudo isso a gente tem que estar bem atento” (P6).

“Eu acho que como professora, nós somos assim, eu falo até nós somos porque realmente os professores são super importantes no desenvolvimento da criança” (P18).

“Acho que o meu papel (professor) é fundamental, faz parte do desenvolvimento dessas crianças” (P11).

“Eu acho importante isso. Porque o ADI, ele é a questão de cuidar, né? De cuidar.” (P15).

“E cuidados em geral a gente tem que fazer na função do ADI. A gente auxilia a professora nos cuidados dele, como a higiene, alimentação, tudo isso a gente faz” (P9).

“O ADI ele é responsável pela questão de higienização, auxiliar a professora nas atividades que ela esteja, e na questão do desenvolvimento de parque, de levar em fila, então assim, o ADI está para dar banho, tirar cocô, tirar xixi, trocar fralda, então o ADI está mais na parte, vamos dizer vulgarmente chamando, vulgarmente chamando do babá” (P7).

“Na questão da alimentação, a frequência das crianças, a questão da alimentação, café da manhã, o lanche, o almoço, o lanche e a janta” (P4).

“E sempre nessa questão do cuidado, está sempre trocando de roupinhas, higienizando-os, no banho, levando pra alimentação, no refeitório ou mesmo algumas crianças que precisam da alimentação na boca, porque ainda não se alimenta sozinha” (P1).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a concepção de que o cuidado é indissociável do processo educativo na Educação Infantil deve orientar as creches e as pré-escolas a acolherem as vivências e os conhecimentos das crianças articulando-os em suas propostas pedagógicas, a fim de ampliar o seu universo de experiências, conhecimentos e habilidades. Ao mencionar que ainda há uma grande defasagem entre iniciativas como a BNCC e seu efetivo cumprimento nesta etapa educacional, Ferraz (2021) conclui que:

É preciso que todos os atores envolvidos na responsabilidade de garantir os direitos das crianças se engajem ativamente nas reflexões e formulações de soluções para o alcance das transformações necessárias no cotidiano e nas práticas pedagógicas de forma a criar condições para que todas as crianças possam alcançar seu pleno potencial, ter experiências ricas e plurais, aprender e se desenvolver integralmente. (Ferraz, 2021, p.89).

Nesse contexto, observamos que alguns profissionais fazem menção sobre o papel educativo das funções dos auxiliares, principalmente os agentes que atuam nessa função. “A

gente tem toda essa parte de assessoria na questão do banho, na questão da atividade de brincadeiras, na questão da atividade pedagógica. A gente auxilia isso em tudo” (P4). “Eu percebo muito que a gente está muito envolvido no processo de cuidar. A gente, como auxiliar, está mais no processo do cuidar, apesar do cuidar estar ligado ao processo de educar, mas a gente tem muito aquela questão de contato com as crianças” (P1).

“Geralmente essa parte do cuidar é mais com o ADI, mesmo auxiliando na parte da educação também. Que isso também é cuidar e educar. Tá junto, eu acho” (P13).

“Eu acredito que, para além do cuidado que eu, enquanto ADI, tenho que ter com a criança, eu também procuro desempenhar o papel de ensinar pra ele um pouco do que a gente precisa pra viver em sociedade, né? O sim, o não, o respeito pelos mais velhos” (P16).

“Mas eles (ADIs) ajudam muito a gente. No desenvolvimento da criança também” (P15).

Não obstante a premissa da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na educação infantil ser mencionada por alguns profissionais, na prática, pudemos constatar que ainda se observa a noção de que são dissociadas, principalmente em relação à função do auxiliar, que é frequentemente entendida como restrita ao aspecto do cuidar.

Os resultados do estudo de Campêlo (2016) sobre o papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação do Recife apontaram que esses profissionais desempenham um trabalho de caráter pedagógico dentro das instituições de educação infantil, apesar de terem ingressado no serviço público por meio de concurso que exigia o nível médio como formação necessária. Segundo Campêlo (2016, p. 102), “estes profissionais necessitam de reconhecimento e de valorização do trabalho por eles desenvolvido, como também de formação pedagógica”.

Em que pese não ser objeto de investigação desta pesquisa a natureza das atividades dos auxiliares de desenvolvimento infantil, nossa constatação é de que eles são agentes fundamentais para a efetiva implementação da BNCC nas creches, principalmente por atuarem diretamente com as crianças nas várias atividades que lhes são propostas, em conjunto com os professores ou sem a presença desses, muitas vezes conduzindo sozinhos a rotina escolar, de forma que, não raro, são os profissionais com os quais as crianças passam a maior parte do tempo nas salas de aulas.

“A frequência, vamos dizer assim, ela tem sido um pouco mais recorrente porque a nossa professora tem problemas de saúde. Então, eu e a outra ADI ficamos mais tempo na sala ultimamente sozinhos do que com a professora” (P4).

“Porque muitas vezes é a gente que está sozinha na sala o dia inteiro com criança. (...) Naquele dia, como não foi passada para mim nenhuma atividade, a gente pegou a televisão para eles ficarem mais assistindo. Mas eu não segui nenhum planejamento” (P1).

“Então eu fico mais na minha, auxiliar a professora, do que o que eu gostaria de estar fazendo naquele mesmo planejamento” (P7).

“Eu acho que o ADI é fundamental. Porque você tem o primeiro contato com a criança. Você, pronto, quando é a época de acolhida. Você tentar ganhar a confiança dessa criança. Porque ela vai chegar na creche, vai ver você, que é um estranho, que nunca viu na vida. E o primeiro dia de contato dela na creche é com o ADI. Então ela passa meia hora nesse contato com a gente. Eu acho que pra gente, o trabalho da gente é um trabalho meio de formiguinha, de conquista. De cada etapa da criança, de descobertas. Então assim, eu me vejo... Hoje a minha profissão é o ADI, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Uma profissão muito importante pra educação. E que ela precisa ser mais valorizada” (P13).

Em relação ao sentimento de realização na profissão, observamos que são distintos para cada um dos dois grupos de agentes implementadores. De um modo geral, os professores sentem-se realizados pela profissão que abraçaram. *“Eu sou realizada como professora. Se fosse para escolher de novo, eu seria professora” (P5).* *“Ah, assim, eu me sinto realizada. Era o que eu queria, né? (...) Ah, seria amor. Eu acho que seria isso. Eu acho que se você não tiver amor, dedicação, sabe? Assim, é sentimento mesmo, não é só estar ali. Se fosse pelo dinheiro, muita gente já teria pulado fora, entende? Mas é pelo amor mesmo, sabe? Eu acho que seria essa a palavra” (P18).*

“Ai, Jesus, eu me sinto feliz. Eu costumo dizer assim, que eu sou muito feliz e realizada profissionalmente. Muito, muito. isso pra mim é motivo de orgulho, às vezes até me emociona” (P12).

“Eu me sinto realizada. Muita gente se sente frustrada, mas eu me sinto realizada. Eu amo. Amo, não mudaria de profissão de jeito nenhum. Amo criança, amo trabalhar com eles. E não mudaria nada” (P17).

Já para os auxiliares de desenvolvimento infantil, observamos que ao mesmo tempo em que há uma identificação com a área de Educação Infantil também se manifesta uma tendência de não realização com a função e uma busca por outras oportunidades de emprego, que lhes garantam uma condição mais favorável, em termos financeiros e de natureza do vínculo. *“Eu gosto bastante, realmente é uma troca muito satisfatória, porque você troca com criança o dia inteiro. Você pode dar muito afeto e receber muito afeto. E para mim eu vejo que é uma coisa temporária. Eu não ficaria no cargo por muito tempo, por muitos anos, porque são oito horas direto. É uma função de oito horas, todos os dias, horário comercial. É muito exaustivo” (P1).*

“Eu quero seguir outro caminho. Eu não quero ficar nesse caminho aqui. É só um temporário aqui. Quando eu cheguei aqui, eu não esperava que fosse assim. Tão, assim, pesado o trabalho” (P9).

“Atualmente eu me sinto cansada, bem cansada. Eu acho que a carga horária é extensa por que a gente desempenha, por que é um trabalho que exige muito da gente, não só mentalmente como fisicamente. Eu acho que desgasta muito a gente. A gente adoece. Acho que poderia diminuir aí essa carga horária” (P16).

“Eu me emociono assim por essa profissão de ADI. Da minha profissão. Nossa, eu amo essa profissão. Eu acho que... Essa profissão é muito importante” (P13).

Por fim, em relação à valorização que recebem pela profissão, ambos os grupos de agentes implementadores sentem que não são valorizados, sob vários aspectos. *“Não existe. Entendeu? Valorização nenhuma. E por isso que eu estou desse jeito, por conta da falta de valorização profissional, sabe? É você se dedicar, se dedicar, se dedicar, e você só vê, sabe? Cobrança, cobrança, crítica” (P14).* *“Totalmente desvalorizada, né? Eu sinto assim, eu fico tão triste com isso. Porque, assim, a gente vê quantos profissionais se dedicam, né? A gente se dedica muito e parece que, principalmente a educação infantil, parece que não é muito reconhecida” (P18).*

“Depende de onde vem a valorização. Eu trabalho pelo reconhecimento dos meus alunos, das minhas crianças, porque eu acho que a criança é muito sincera. A gente sente o amor, mas infelizmente a gente não tem o reconhecimento que a gente precisa e merece. Externamente falando, eu quero dizer. Porque o profissional da educação ele precisava ser olhado de outra forma. A gente precisaria de um olhar diferenciado. Principalmente porque muitos profissionais adoecem. Profissionais da educação. E a gente tem visto isso. Muitos professores com depressão, com problemas mentais, psicológicos. Então a gente trabalha muito com a mente. E isso também é muito mexido. Então eu acho que a gente precisaria de um reconhecimento melhor” (P2)

“Veja, não é o suficiente para eu ter uma vida confortável. E eu tive que abrir mão do carro que a gente tinha, porque tô tendo que pagar aluguel, então dá pra eu manter as minhas despesas bem regradas, na ponta do lápis, mas assim, não é um rendimento que me proporcione uma vida mais tranquila a nível de lazer, de planejar viagens, pelo menos por enquanto não. É pagar aluguel, fazer feira, pagar as contas de casa, saber que eu vou ter um lugar onde eu posso dormir tranquilamente e minimamente confortável e vou ter uma alimentação saudável e pagar água, luz, internet, coisas assim, condomínio, coisas básicas. Eu sei que fome e dormir na rua eu não eu não vou vivenciar isso. Mas é tudo muito limitado, tudo bem na conta do lápis, é equilibrado” (P6).

7.2.4 EIXO TEMÁTICO: INTERAÇÃO COM OS USUÁRIOS DA POLÍTICA

Esse Eixo Temático agrupou as mensagens que expressam aspectos relevantes das interações que os agentes implementadores possuem com as famílias dos alunos. Os segmentos de texto foram organizados em duas Unidades de Registro: Percepção Sobre o

Contexto Familiar e Comunitário dos Alunos e Percepção Sobre as Expectativas das Famílias em Relação à Creche.

A relação de pertinência das mensagens reunidas neste Eixo Temático carece de uma breve explicação. O termo “cliente”, utilizado por Lipsky para designar os destinatários das políticas públicas, foi substituído na literatura internacional e nacional contemporânea sobre a burocracia de nível de rua por termos como “usuários” e “cidadãos” (Lipsky, 2010). No caso das creches, seria natural tomar as crianças de zero a três anos como os usuários desses serviços, tendo em vista que constituem o público ao qual se destinam os trabalhos lá realizados (Brasil, 1996), bem como pelo reconhecimento da nossa Carta Magna de sua condição de cidadãos de direito (Brasil, 1988).

No entanto, considerando as especificidades da pesquisa com crianças pequenas, bem como a centralidade que a relação entre os pais dos alunos e os profissionais das escolas infantis assumiu na construção do modelo educacional que inspirou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular brasileira (Edwards, Gandini, Forman, 2016; Pergunte [...], 2019; Brasil, 2018), para os objetivos deste trabalho, as famílias dos alunos foram consideradas como os usuários da política pública, de forma a permitir uma maior compreensão sobre a influência que essa interação exerce sobre o comportamento dos agentes implementadores.

No Brasil, o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade, para que o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho sejam alcançados. Em sintonia com o disposto no texto constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, define que a Educação Infantil complementa a ação da família e da comunidade, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996).

Não obstante, constatamos que a percepção dos profissionais em relação ao contexto familiar e comunitário dos alunos é predominantemente negativa, centrada nas dificuldades e nos problemas acarretados pela vulnerabilidade socioeconômica e por uma disfuncionalidade familiar que por vezes submete as crianças à situações de carência física, afetiva, de

negligência e violência. *“É uma área em que você vê que as crianças têm famílias difíceis. Crianças que têm uma situação mais humilde e mais complicada de grupo familiar. Então, a gente tem casos de crianças que já chegam sujas e a gente vai banhar. Crianças que já chegam com alguns comportamentos, algumas falas que não são adequadas para aquela faixa etária”* (P1).

“Eu tenho aluno, dentro de sala de aula, que quando vem a frutinha, e vem banana, maçã, eu sempre coloco na bolsa dele. Eu, a outra colega e as ADI. Porque, quando ele sentir fome à noite, ele vai abrir aquela bolsa e vai comer” (P10).

“Porque ela traz o que ela vê fora dos muros da creche. Então, o que ela vivencia fora... Muitas vezes, eles vêm com histórias que... “tia, um homem morreu porque brigou”. “Morreu onde?” A gente já começa a investigar, né? A questionar. “No bar, tia. No bar”. “Que horas?” “De noitão, tia. De noitão”. Ou seja, aquela criança, ao invés de estar no seu lar dormindo naquela hora, não. Está em um ambiente que não é para ela. Está em um ambiente violento. E ela termina vivenciando tudo e trazendo essa realidade para aqui pra dentro” (P15).

A análise das mensagens nos permitiu identificar que, em grande medida, os agentes implementadores e as famílias possuem uma relação difícil, muitas vezes caracterizada pela inexistência do diálogo e até mesmo por atitudes violentas. *“E eu vivi uma experiência muito ruim no início desse ano, de uma mãe que me agrediu aqui, me empurrou. É difícil visse, às vezes”* (P12). Alguns resultados apontados na literatura corroboram com essa percepção de uma relação entre esses atores cercada por conflitos e tensões que acarretam efeitos negativos para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças (Beraldo, Carvalho, 2009, Maranhão, Sarti, 2008; Scopel, Souza, Lemos, 2012).

Apesar dos esforços de muitos profissionais de creche de interagir com as famílias, visando compartilhar a educação infantil, ainda há evidentes dificuldades de se lidar com o aspecto relacional do confronto entre os indivíduos envolvidos no cuidado da criança, dados seus pontos de vista diversos. (Maranhão, Sarti, 2008, p. 172).

Na concepção de Parolin (2009) *apud* Lima e Silva (2017), a parceria entre a escola e a família parece ser um desafio para as políticas públicas educacionais, além de ser uma tarefa trabalhosa, muitas vezes cansativa e que requer uma energia amorosa e sábia dos pais e dos educadores.

De fato, observamos que a ausência de uma participação mais efetiva de muitas famílias no processo educativo impacta diretamente na percepção que os agentes implementadores formam sobre o contexto familiar e comunitário das crianças, bem como no seu dia a dia de trabalho, no sentido de ser um elemento causador de várias frustrações. *“Aí ela disse, “olha eu quero saber se você está lavando o cabelo do meu filho, porque ele chega com o cabelo cheio de areia”. Aí eu disse, “mãe, a senhora já viu o nosso parque? A gente*

não tem condição, eu lavo o cabelo das crianças, mas nem sempre a gente tem como tirar toda a areia". Aí ela disse, "porque eu quero saber se não lavo em casa". Eu disse, "mas independente do que a gente faz aqui, ou deixa de fazer, a senhora tem que dar um banho completo, tem que lavar o cabelo". Aí ela, "ah, tá certo", tá entendendo?" (P7).

"E hoje a gente vê que tem pais que veem o professor como o babá. Eles não chegam perto. Porque eu acredito que professor, escola e família tem que andar assim para que o trabalho se desenvolva ainda melhor. Mas tem pais que vêm buscar. Tem um aluno aqui que todo mundo ama ele. Mas você precisa ver o pai quando vem buscar a cara fechada, não dá um boa tarde, não agradece" (P11).

Sobre esse ponto, Beraldo e Carvalho (2009) assinalam que a desvalorização social do trabalho dos educadores, expressa diariamente pelas famílias dos alunos, constitui a principal fonte de insatisfação desses profissionais, mesmo que a relação com alguns responsáveis seja positiva. Segundo as autoras, "as educadoras se aborrecem quando as mães cobram coisas que elas próprias não fazem, ou mesmo quando não entendem que uma educadora cuida de muitas crianças" (BERALDO E CARVALHO, 2009, p. 42).

"E tem um exemplo que me chocou. Uma mãe veio buscar os filhos numa bicicleta e três meninos. E ela tinha o bagageiro, tinha uma coisinha assim, que eu não sei o nome daquilo, na frente, e colocou uma criança no quadro. Do quadro, a criança que estava... Ela caiu no chão e a mãe a pegou de todo jeito, com um braço só. Aí eu digo, meu Deus, aí acaba que, não sei se sem querer ou querendo, acaba desconstruindo aquilo que a gente tenta construir, o cuidado, sabe? Com ele, com o outro, porque a gente vê essa questão, "cuidado pra não se machucar", "mas tenha cuidado pra não machucar fulaninho". E a gente vê que lá fora, infelizmente, não são todos. A gente sabe que tem aqueles pais que são zelosos, mas tem aquele que não tá nem aí" (P11).

"Às vezes eu me vejo muito impotente, sabe?" (P6).

Também foi possível constatar que uma das razões pelas quais essa condição de vulnerabilidade social e familiar impacta na forma como os agentes implementadores tomam suas decisões e ações consiste na percepção cotidiana desses profissionais sobre os prejuízos que ela causa para o desenvolvimento das crianças. *"Tem também a questão da própria situação familiar, da situação social da situação econômica, que isso impacta também na criança. Sabe quando a criança chega com fome, sai de casa com fome, não tem o que comer? Eu tive criança que morou embaixo do viaduto. Não é? Então como é que isso não impacta a criança? Como é que essa criança vai aprender a ler e escrever numa situação dessa? Entendeu?" (P14).*

"Então, assim, eu tenho muitas crianças, assim, que são filhos de pais usuários (de drogas), que durante a gestação a criança também foi usuária. Isso afeta o lado cognitivo da criança. Então, assim, eu acho que a estrutura familiar interfere muito na aprendizagem da criança" (P8).

“A maioria das crianças aqui o pai abandonou” me falou a professora” (DC).

“É a realidade deles, assim, de onde eles vêm. Tem uns que pedem fralda aqui, sabe? Que não tem casa. Basicamente isso, é muito vulnerável, eu acho (...) Foi justamente a vulnerabilidade deles. É muito chocante, assim, quando você conhece a história daquela criança, sabe? A dificuldade que ela enfrenta ao longo do dia, aí você começa a entender o porquê daquele comportamento dela” (P9).

Como consequência, o reconhecimento do impacto do contexto familiar e comunitário sobre os alunos exerce uma forte influência nas ações dos profissionais que atuam nas creches, no sentido de direcionarem seus esforços enquanto educadores para sanar, mitigar ou compensar esses efeitos prejudiciais ao desenvolvimento, que acompanham muitas crianças todos os dias nas salas de aula. *“As crianças são mais bem cuidadas na creche do que em casa”* me disse a professora (DC). *“A professora fala de forma recorrente sobre as famílias das crianças. Por duas vezes ela apontou para uma das crianças e disse: “Pronto, essa criança aqui é bem cuidada”, no sentido de que seria uma das poucas nessa condição”* (DC).

“E a gente percebe que é quando ela não tem ninguém para deixar. Ela tem que levar a menina para o trabalho. Ou seja, a criança passa a noite em um bar, em um ambiente horrível. Quando a aluna começou aqui, todas as músicas infantis, ela queria dançar bem sensual” (P15).

Naturalmente, as famílias são e agem de forma diferente umas das outras, muitas compreendem que precisam fazer sua parte no processo educativo dos filhos. Mas o contexto geral ainda reflete uma lacuna de colaboração que influencia na implementação da política educacional como um todo e, por conseguinte, na BNCC. *“Tem o pai, tem a mãe que ajuda, mas aqui a gente está “ali, pega a colher”, “não pode”, “pede desculpas”. E muitas vezes isso não é feito em casa”* (P11).

Nesse sentido, Forman *et al.* (2016) asseveram que o sistema municipal de educação para a primeira infância da cidade italiana Reggio Emilia, que tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores do mundo, surgiu a partir de um movimento de colaboração entre pais, explicitando desde o início uma relação de parceria entre pais, educadores e crianças. De forma semelhante, Malaguzzi (2016) ressalta que, além do foco nas crianças, os professores e as famílias são centrais para o sistema desenvolvido em Reggio Emilia, sendo frequentes as reuniões entre esses atores para a discussão do currículo e da cooperação das famílias na organização das atividades, no estabelecimento do espaço e na preparação das boas-vindas às novas crianças.

Por outro lado, Bonomi (1998) *apud* Maranhão e Sarti (2009) pondera que muitos pais não encontram espaço para troca de experiências com a equipe da creche, mas tão somente a imposição de um modelo educacional pela instituição. Nessa perspectiva, Malaguzzi *apud* Edwards, Gandini, Forman (2016) parece centrar na figura do professor uma grande responsabilidade para o sucesso da aliança com as famílias:

A participação das famílias exige muitas coisas, mas, principalmente, exige dos professores múltiplos ajustes. Os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis; devem assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais, e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com estes (Malaguzzi *apud* Edwards, Gandini, Forman, 2016, p. 75).

Para o educador de Reggio Emilia, a comunicação aos pais de um trabalho de qualidade desenvolvido pelos professores teria o condão de mudar-lhes as expectativas:

(os professores) devem descobrir modos de comunicar e documentar as experiências crescentes das crianças na escola, devendo preparar um fluxo constante de informações de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelos professores. Este fluxo de documentação, acreditamos, apresenta aos pais uma qualidade de conhecimento que muda inegavelmente suas expectativas. Eles reexaminam suas suposições sobre seus papéis como pais e suas visões sobre a experiência vivida por seus filhos e assumem uma abordagem nova e mais crítica com toda a experiência escolar (Malaguzzi *apud* Edwards, Gandini, Forman, 2016, p. 76).

Contudo, em que pese a relevância da qualificação dos profissionais que educam crianças prescrita por Malaguzzi, os resultados que pudemos observar apontam para um forte fluxo de influência no sentido oposto, na medida em que fatores como a vulnerabilidade socioeconômica e o grau de escolaridade dos pais impactam, em grande medida, na efetividade da comunicação e nas expectativas das famílias em relação ao que as creches deveriam oferecer.

Assim, diferentemente das situações em que predominam a influência do burocrata de rua sobre o usuário, as inferências extraídas da análise dos dados desta pesquisa aproximam-se do entendimento de Lipsky (2010) quando assinala que o implementador da linha de frente depende do consentimento do usuário para formatar suas decisões e ações, tendo em vista que essas interações regulares são fatores fundamentais na explicação do seu comportamento (Lipsky, 2010 *apud* Ferreira e Medeiros, 2016).

Nessa lógica, um aspecto central que pudemos observar é o que aponta para uma mudança na perspectiva dos profissionais em relação ao que devem ofertar às crianças

enquanto serviço de Educação Infantil à medida que o nível socioeconômico (NSE) das famílias muda. A análise dos dados sugere que famílias com NSE mais elevado têm preocupações e demandas com aspectos ligados ao desenvolvimento e ao aprendizado das crianças, enquanto aquelas com NSE menor tendem a ter expectativas muito mais associadas ao aspecto assistencialista das creches.

“A grande parte das famílias são baixa renda, mas recentemente, acho que do ano passado pra cá, talvez, três anos atrás, não sei, a gente tem mudado um pouco o público aqui da creche de crianças, tem vindo até crianças de família de classe média baixa, a gente percebe, mas moram nas proximidades, mas é um número ainda muito reduzido, né, e a gente percebe também que essas famílias tem um grau de instrução mais elevado, geralmente a mãe ou o pai já tem a graduação e a gente percebe outro tratamento em relação a criança, em relação também a gente, funcionário e o interesse pelo desenvolvimento, pelo aprendizado da criança, diferente de algumas da maioria das famílias mais carentes, mais empobrecidas, que querem saber se a criança tá na creche, tá sendo cuidada, tal, não se preocupam muito com, acham que nessa fase ela não aprende, não tem aquela responsabilidade escolar, né, eles acham que só vai ter mais quando chegar na escola” (P6).

“Influencia muito, porque aquele pai que geralmente mora na invasão, ele não sabe nem usar o celular. Então a comunicação já fica difícil. Essa é uma questão. A outra questão, o cuidar, o amor. Às vezes trata a criança, “vai, vai, anda”. Aí diz palavras. Existe essa dificuldade. O outro, o outro lado, aquele que trabalha, aquele pai que tem uma situação economicamente considerável, já fica naquela empáfia de cobrar: “Eu quero”, “é um direito, então eu quero”, reclama bastante, entendeu? Qualquer coisinha, um piscarzinho é um motivo para uma cobrança, que às vezes dá até vontade de dizer, procure a rede privada, já que tá tão ruim pra você, porque eu vou te dizer, uma rede pública que oferece cinco refeições, uma estrutura maravilhosa dessa, professores sempre em formação, material de boa qualidade, então o que é que querem mais? Aí, assim, é muito relativo, mas também tem aquele grupo bem participativo, bem amigo, bem parceirão mesmo, sabe?” (P12).

Dessa forma, pudemos constatar que a implementação da BNCC é fortemente influenciada pela relação desenvolvida entre os profissionais das creches e as famílias dos alunos. Pois, se por um lado a Base tem como principal objetivo garantir os direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, emancipando esta etapa de uma tradição assistencialista e conteudista, por outro, o comportamento dos agentes é fortemente moldado pelas relações estabelecidas com as famílias que, em grande medida, possuem necessidades e expectativas dessa ordem.

Esse nosso entendimento parece estar alinhado também ao pensamento de Lipsky (2010) *apud* Ferreira e Medeiros (2016) sobre a dependência mútua entre burocratas de rua e usuários da política, no sentido de que os agentes buscam legitimar suas ações perante o consentimento dos destinatários de suas ações. Para Ferreira e Medeiros (2016), a relação

entre esses atores constitui o espaço próprio da implementação, ou seja, é “onde se observa se a política foi ou não implementada” (Ferreira, Medeiros, 2016, p. 8).

Na mesma linha, Bartels (2013) *apud* Ferreira e Medeiros (2016) ressalta que essas interações entre implementadores e usuários contribuem para influenciar o comportamento dos primeiros, em função da realidade vivida, diante da qual se faz necessário tomar decisões. Por sua vez, Lotta (2012) assinala que observar a interação dos implementadores com os usuários implica incluir na análise “a perspectiva da interação como um possível modificador do próprio processo de implementação” (Lotta, 2012, p. 256). Em sua pesquisa sobre como os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) implementam de fato a política, a autora constatou que,

na medida em que esses burocratas implementadores convivem dentro da comunidade, a forma como implementam a política pública é diretamente influenciada pelas relações e dinâmicas que estabelecem dentro do território onde moram e trabalham (Lotta, 2012. p. 222).

De forma similar, portanto, constatamos haver uma forte influência das interações entre os profissionais e os usuários da política para a implementação da BNCC nas unidades de Educação Infantil, notadamente marcada pelas pressões que o contexto socioeconômico e as expectativas das famílias em relação ao papel da creche exercem sobre os processos decisórios dos agente implementadores.

Conforme pudemos observar sobre esse aspecto, o principal benefício associado à creche para as mães dos alunos é a possibilidade de trabalhar. “*Porque eu precisava trabalhar*” (M4). “*Eu deixo ele às sete horas da manhã aqui e vou trabalhar*” (M1). “*Porque eu estava precisando trabalhar*”(M3). “*O horário também é bom. Que é sete e meia até às dezessete. É uma hora que a mãe dá para correr atrás do trabalho.*” (M1).

Ou seja, a maior razão pela qual as mães matriculam seus filhos nas creches nos dias atuais é fundamentalmente semelhante à que deu causa ao surgimento dessas instituições na Europa do século XIX: o trabalho extradomiciliar da mulher (Didonet, 2001). Ressalte-se também que, longe de figurar como uma opção, o trabalho representa verdadeira necessidade para mães em situação de vulnerabilidade ou com baixo nível socioeconômico, as quais formam o principal público destinatário dos serviços de creches desde a sua chegada no Brasil (Canavieira, Palmem, 2015 *apud* Jesus *et al.*, 2022; Didonet, 2001; Kuhlmann Jr, 1996 *apud* Guimarães, 2017).

“Eu estava desempregada, aí resolvi arrumar um emprego. Resolvi não, a necessidade bateu na porta. E aí, como eu tinha dito, a minha mãe tem visão baixa. E ela não podia mais ficar com o meu bebê. Então, eu corri muito atrás de uma vaga na creche. Ele entrou aqui, um bebê. Ele entrou no berçário. E para mim, eu fiquei tão feliz, parecia que eu tinha acertado na loteria. Porque eu sei a necessidade das mães” (M1).

“Porque eu estou trabalhando, eu tenho que colocar ele na creche” (M2).

A imperiosa necessidade do trabalho externo, contudo, não obsta a percepção das mães sobre os benefícios que a creche proporciona para o desenvolvimento de seus filhos. *“Sim, porque eu vejo isso quando ela chega em casa. Ela já está pintando, tá quase fazendo a letra “A” direitinho. E ela sempre conta as atividades, elas mandam para a gente. E ela está desenvolvendo muito bem” (M3).* *“Muita diferença, muita diferença. Porque eu acho que se ele não estivesse na creche, eu acho que ele não estaria assim” (M2).* Como muitas mães não dispõem de tempo de convívio ao longo da maior parte do dia ou de recursos para oferecer por si mesmas os estímulos necessários ao pleno desenvolvimento das crianças, os progressos observados pelos pequeninos são frequentemente associados à sua frequência nas creches. *“Então, a creche me ajudou e muito. Porque ele fica mais aqui na creche do que em casa. A creche tem mais atenção com a criança do que a gente mãe, entendeu? E, assim, é uma diferença muito grande.” (M2)*

“Foi aí que eu vi que realmente o meu filho, ao redor do dia, estava melhorando. Fazendo coisas. Sempre quando ele vinha, ele vinha com novidade. Eu ficava bestinha. Ele ia dizer, mamãe olha isso. Eu não tenho tempo de estar ensinando isso a ele. Então, significa que a creche estava dando certo”. (M2)

Essa perspectiva das mães de que a creche contribui para o desenvolvimento das crianças encontra respaldo na literatura de referência, a exemplo dos estudos de Burger (2010), citados por Becker e Piccinini (2019) no capítulo 2 deste trabalho. No entanto, também há que se levar em consideração que o desenvolvimento não se dá exclusivamente no ambiente escolar, mas é o resultado de um complexo processo que envolve muitos fatores, como o meio social e a família do indivíduo (Becker, Piccinini, 2019; Dantas, 1990 *apud* Tancredi *et al.*, 2022; Lordelo *et al.*, 2007; Vygotsky, 1996 *apud* Tancredi *et al.*, 2022).

Também foi observado que, de forma geral, as mães dos alunos possuem uma elevada satisfação com a creche. As mensagens muitas vezes expressam sentimentos de gratidão e reconhecimento pelo trabalho que é realizado pelos profissionais. *“Eu não tenho o que reclamar dessa creche, não” (M4).* *“Eu estou satisfeita. Eu acho a creche muito boa” (M3).* *“Mas, primeiramente, Deus. Segundamente, a creche, que está me ajudando muito também” (M2).* Dentre os aspectos associados à satisfação das mães, observamos existir uma forte

influência da perspectiva que elas têm sobre a forma como seus filhos são tratados nas unidades, principalmente no que diz respeito ao carinho e aos cuidados ministrados pelos profissionais das creches.

“Porque a estrutura é boa, os meninos são bem cuidados. Há dois anos que o meu filho está aqui. Eu nunca cheguei aqui pra ele estar mordido, pra ele estar sujo. Ele sempre bem limpinho, sempre bem cuidado. Eu não tenho que reclamar daqui não.” (M4)

“Fiquei (preocupada) porque eu ficava imaginando como seria o cuidado. Será que vão cuidar bem? Será que vão alimentar bem?. Eu acho que aqui elas têm muita empatia. Elas têm um carinho. Não só deixar a criança como um despejo” (M1)

Outro fator central na construção da relação entre creche e família é a comunicação. Para Macílio e Samia (2021), a comunicação permanente e atenciosa entre escola e família é uma prática que demanda avanços, quando se fala em melhorar a Educação Infantil. Por meio da perspectiva das mães sobre a comunicação com a creche, foi observado que as unidades educacionais, na busca de estabelecer uma comunicação mais próxima com as famílias, lançam mão de diferentes mecanismos em várias ocasiões. *“Ela sempre bota no grupo (WhatsApp). Isso, com as mães. Ai eles divulgam as fotos quando tem os eventos, as brincadeiras com as crianças. Quando tem reunião. Ela sempre bota no grupo para a gente”* (M3).

“Ela fala pelo WhatsApp. Quando eu venho, ela fala presencialmente também. A professora dele sempre diz, “ó mãe, hoje a gente brincou disso, disso e daquilo”. Ai ela diz, “ó, hoje ele foi pro parquinho”. “Ó mãe, hoje eu fiz uma brincadeira com ele na sala de atividade”. Ela comunica quando a gente vai. Quando eu deixo ou quando eu venho pegar” (M1).

Os relatos das mães também indicaram a realização frequente de reuniões com as famílias dos alunos promovidas pelas unidades, sejam as previamente definidas no calendário escolar sejam as que são agendadas em função de demandas que surgem. *“É frequente. Elas fazem sempre reunião. Elas sempre fazem reunião para saber se a criança tem alergia, se não tem, se a criança melhorou na alimentação, se não melhorou. Alguns comunicados também. Elas fazem muita reunião aqui”* (M1).

“Ela senta a gente, conversa com a mãe. Seu filho desenvolveu isso, isso e aquilo, está comendo bem, está isso, está aquilo. Ela sempre puxa da gente sobre vacina, medicação e tudo. Elas são bem atenciosas com os alunos” (M2).

“Na reunião, eles sempre falam sobre a participação, que tarefas são feitas, se ele tem alguma dificuldade” (M4).

“A comunicação é boa. Elas falam qualquer coisa que acontece, seja da alimentação, seja no desenvolvimento” (M1).

Os esforços de comunicação realizados pelas creches geram um efeito positivo e um sentimento de satisfação nas mães dos alunos, além de aproximar as práticas das unidades aos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil que versam sobre o assunto:

Parâmetro 5.1.7. buscar, por diferentes meios, aproximar-se das famílias, conhecer suas condições de vida e envolvê-las na produção de bons resultados educacionais, em conjunto com os Professores e profissionais de apoio da Educação Infantil (Brasil, 2019, p. 56).

Parâmetro 5.1.11. orientar as famílias ou responsáveis da importância em se fornecer aos Professores informações relevantes e fidedignas sobre a criança, em conjunto com os Professores e profissionais de apoio da Educação Infantil (Brasil, 2019, p. 56).

Não obstante, foram identificados alguns pontos críticos de comunicação relativos à implementação da BNCC nas unidades. O principal deles foi a constatação da ausência de comunicação sobre a Base entre a creche e as famílias. Ao serem perguntadas se lhes havia sido falado algo sobre a BNCC ou mesmo sobre a proposta curricular das creches, as mães relataram não possuir o mínimo conhecimento do que se tratava. *“Eu não sei nem o que é. Nunca ouvi falar, nem pesquisei”* (M1).

“Eu não sei nem o que é isso. Eu não me lembro mesmo. Não escutei nada. Eu acho que eu não escutei nada” (M2).

“Não, ainda não” (M3).

Apenas uma das mães afirmou ter conhecimento do assunto. No entanto, o seu conhecimento advém do fato de ser uma profissional da área de educação e está tendo contato com o tema na universidade de Pedagogia, não por conta da comunicação promovida pela creche. *“Mais ou menos, mas eu estou dando uma estudada sobre isso. Atualmente curso pedagogia”* (M3). A comunicação das creches para as famílias sobre a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) possui grande importância para o seu processo de implementação, além de constituir-se como uma prática promotora da qualidade desta etapa da educação, conforme prescrevem os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil destinados ao Gestor da Instituição de Educação Infantil nº 5.1.2 e 5.1.5:

5.1.2. estimular a criação de grupos de estudo sobre a BNCC da etapa da Educação Infantil direcionados à família ou aos responsáveis, como forma de difundir o conhecimento junto a eles, em conjunto com os Professores e profissionais de apoio da Educação Infantil (Brasil, 2019, p. 55).

5.1.5. inserir, no Projeto Pedagógico, momentos de formação dos pais, em conjunto com os Professores e profissionais de apoio da Educação Infantil, para que eles compreendam a especificidade das práticas educativas com bebês e crianças pequenas: interações, brincadeiras, vínculos afetivos, práticas de alimentação, sono, higiene etc (Brasil, 2019, p. 55).

Um segundo ponto diz respeito à comunicação sobre a avaliação formativa dos alunos junto às famílias. Foi constatado que as avaliações não são entregues às famílias em formato de documento impresso na ocasião dos plantões pedagógicos que ocorrem de três em três meses, de acordo com a definição do Calendário Escolar da Rede Municipal. *“A cada trimestre, a cada três meses, sempre tem uma reunião. Uma professora de sala. Ela fala com a mãe de cada aluno e fala sobre o aluno específico”* (M4).

“Ela chama cada mãe. Não, ela só mostra. Ela mostra. Ela diz só a mãe, isso aqui é isso, isso é aquilo. E explica. O que desenvolveu, o que precisa desenvolver, como está a criança” (M1).

“Só a conversa” (M4).

Além da documentação sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula, a relativa à avaliação formativa permite à família melhor exercer o acompanhamento da evolução da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, conforme preceitos dos Parâmetros de Qualidade:

Parâmetro 4.4.3. disponibilizar às famílias ou responsáveis documentação específica dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, permitindo-os conhecer o trabalho da Instituição, em conjunto com os Professores e profissionais de apoio da área (Brasil, 2019. p. 53).

Parâmetro 4.4.6. responsabilizar-se por manter atualizada a documentação pedagógica das crianças por meio de instrumentos e registros que evidenciem os seus progressos, que permita à família acompanhar seu desenvolvimento e a aprendizagem (Brasil, 2019. p. 53).

Por fim, a análise das mensagens possibilitou a identificação de algumas perspectivas relevantes das mães sobre o papel da creche, no sentido de entender de que forma elas percebem o objetivo dessas instituições. Egressas de uma condição socioeconômica vulnerável, muitas vezes com baixa escolaridade e sem ter o apoio da figura paterna, a grande maioria das mães matriculam seus filhos em creches para terem a possibilidade de trabalhar, mesmo que não possuam ainda uma noção bem definida sobre o objetivo primordial da Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996). *“Eu achei que era como um despejo de crianças. Eu não tinha uma visão de creche, porque o mais velho, ele não ficou em creche. E aí, minha visão era de antigamente, mas aí foi a surpresa. Elas cuidam com tanto carinho”* (M1).

“Porque muitas pessoas têm uma visão que creche é só cuidar. É deixar a criança lá para dormir, tomar banho e se alimentar. E aqui não é isso. Elas aprendem todas as cores e a se comunicar” (M4).

No entanto, assim que as crianças começam nas creches, as mães percebem os primeiros ganhos dessa relação, notadamente no que diz respeito aos aspectos de cuidados com a saúde, higiene e alimentação dos pequeninos. *“E o cuidado. O zelo. Aqui tem muito zelo pelas crianças. O meu filho mesmo, ele tem uma deficiência de se alimentar. E a creche identificou, me chamou, conversou. A creche chamou psicólogo, nutricionista. A creche mesmo que me chamou, sem eu pedir. Eu achei isso interessante”* (M1).

“Porque, na creche, meu filho teve um problema no pé descoberto que até então eu não sabia. Ele corria e caía. A professora me perguntou se eu percebia o andar dele. Eu disse, não, eu vou levar para o médico e descobriu que ele tem um desvio no pé. Por meio da creche eu consegui isso” (M2).

“A gente descobriu o autismo dele aqui através da creche. A gente descobriu aqui o autismo dele, porque a gente não sabia” (M2).

“Só um ponto. Eu queria que na alimentação, tem dias que é batata doce. Nem toda criança gosta de batata doce. Ai eu queria que tivesse, tipo, duas opções. Batata doce e uma outra coisa. Pelo menos isso. Eu acho que ajudava. Porque se uma criança não gosta de X, ela gosta de Y. Naquele dia a fruta é banana. Ai poderia ser banana e melancia. Um exemplo. Eu acho que seria interessante isso nas creches. Não só um cardápio, mas também não sei como é a parte nutricional deles. Mas eu queria essas duas opções” (M1).

Na medida em que o tempo passa, a frequência das crianças às salas de aula aumenta e a comunicação com a creche se estabelece, as mães vão percebendo benefícios em relação ao aspecto educativo para as crianças. *“Mas aqui também ele é muito estimulado. Ele já sabe todas as cores. Sabe contar, sabe escrever. Todos os animais ele sabe quais são. Sabe ouvir todos os sons que os animais apresentam. Ele dialoga muito bem. E, tipo, essa vivência com outras crianças também é muito boa para o desenvolvimento do meu filho”* (M4).

“Eu acho que a creche ajuda muito. Ajuda a gente a poder trabalhar e ajuda também no desenvolvimento” (M4).

Dessa forma, a compreensão das mães sobre o papel da creche vai evoluindo para uma perspectiva mais elevada, que contempla o papel educacional das unidades e a importância da parceria estabelecida com a família. *“Eu acho que tem que ter uma parceria da escola e da família”* (M4).

Contudo, observamos que a concepção sobre o papel educacional da creche ainda é fortemente influenciada pela visão conteudista e preparatória para o Ensino Fundamental, historicamente associada à etapa de Educação Infantil (Fochi, Heming, 2023; Marques, Pegoraro, Da Silva, 2019). *“Sim, a creche tem brincadeira lúdica. Eu até fiquei pensando assim, porque será que na creche não se ensina as vogais, a numeração de um a dez, algo*

parecido? Mas ela disse que é que tem que respeitar a idade deles, e aí elas fazem uma brincadeira lúdica com eles. Eu gostei” (M1).

“Mas eu queria que a creche, além de ter brincadeiras lúdicas, ainda ensinassem ele, pelo menos para ter um norte de vogais, de contar de uma até dez, sobre as cores. Elas ensinam, mas numa brincadeira lúdica”(M1).

Em síntese, os resultados sobressalentes apontam para a existência de uma perspectiva dos usuários em relação ao papel da creche ainda fortemente caracterizada por uma visão assistencialista da creche, na qual prevalecem preocupações em torno da guarda e cuidados com alimentação, higiene e saúde das crianças (Campos, 1980 *apud* Didonet, 2001; Didonet, 2001; Guimarães, 2017; Marques, Pegoraro, Da Silva, 2019), associada a uma concepção de educação de caráter conteudista, como se o objetivo da Educação Infantil fosse a mera preparação para a etapa seguinte, o Ensino Fundamental (Marques, Pegoraro, Da Silva, 2019).

7.2.5 SÍNTESE INTERPRETATIVA DA CATEGORIA DE ANÁLISE II

Para a implementação da BNCC nas creches, o controle do espaço para a discricionariedade mostrou-se como um dos fatores-chave de influência sobre o comportamento dos agentes, mas não da mesma forma para professores e auxiliares de desenvolvimento infantil. Ainda objeto de resistência, a face da BNCC que se manifesta nas unidades advém, em grande medida, da obrigatoriedade que os profissionais têm de observar a política curricular da Rede Municipal e de utilizar um sistema informatizado para a realização do planejamento das aulas.

Em relação aos ADIs, especificamente, observamos que o controle da discricionariedade pode produzir um efeito inverso, no sentido de restringir a iniciativa desses agentes na adoção de práticas de caráter pedagógico (sejam elas alinhadas ou não à BNCC), em função da forma como o seu papel na creche é concebido: fortemente associado ao aspecto do cuidar. Ou seja, em que pese o reconhecimento teórico da indissociabilidade entre o cuidar e o educar pelos profissionais, na prática ainda se observa uma dissociação entre esses aspectos, o que atrapalha sobremaneira a implementação da BNCC.

A falta de capacitações oferecidas aos auxiliares de desenvolvimento infantil corrobora com esse ponto de vista e representa uma lacuna importante na gestão da política educacional, na medida em que parece não reconhecer a centralidade que esses agentes possuem para a materialização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças,

seja pelo fato de que são eles que passam a maior parte do tempo com os pequenos em sala de aula seja pela nossa constatação de que o conhecimento sobre o conteúdo da BNCC influencia mais na sua implementação do que as crenças que os agentes formam sobre ela.

Alguns fatores relacionados à melhoria das condições de trabalho dos agentes mostraram-se também potencialmente relevantes para os objetivos da política, como a estrutura das unidades e as relações interpessoais. Esses elementos apontam para a forma como a gestão da política feita pelo alto escalão impacta no dia a dia dos trabalhadores de linha de frente e sugerem uma maior atenção para a oferta de suporte estrutural como o número de profissionais em sala de aula e a oferta de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades educacionais de qualidade.

Nesse sentido, é importante considerar que o sentimento de realização com a profissão é diferente entre os dois grupos de agentes. Enquanto os professores sentem-se realizados com o ofício que abraçaram, os auxiliares tendem a considerar sua função como algo transitório, que pretendem deixar assim que encontrarem melhores condições. Em relação ao sistema de gestão da política, o aspecto comum aos dois grupos ficou a cargo do sentimento de que suas profissões não são valorizadas como deveriam ser, seja por parte dos usuários seja por parte da alta gestão.

Não obstante, a relação com as famílias dos alunos mostrou-se como o fator de influência mais relevante para moldar o comportamento dos agentes implementadores. A percepção dos profissionais sobre os impactos do contexto familiar e comunitário nos alunos exerce grande influência em como esses agentes formam a visão do seu papel, do papel da Educação Infantil e, portanto, de como o trabalho deve ser desenvolvido nas creches. Em decorrência disso, os esforços acabam sendo muito voltados para sanar, mitigar ou compensar esses efeitos negativos, configurando para as unidades de Educação Infantil um caráter fortemente assistencialista e compensatório.

7.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Por meio da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), constatamos que, até novembro de 2023, esses documentos ainda não haviam sido atualizados em relação às diretrizes trazidas pela BNCC (Brasil, 2018) para a etapa da Educação Infantil.

Os PPPs das Unidades Pedra e Tesoura não faziam menção à Base Nacional Comum Curricular ou a qualquer um dos seus critérios de referência, como “Direitos de Aprendizagem”, “Objetivos de Aprendizagem”, “Campos de Experiências”, ou mesmo “BNCC”. De fato, os Gestores dessas duas Unidades informaram ao pesquisador que os PPPs estavam desatualizados, inclusive em relação à BNCC.

Por sua vez, a Gestão da Unidade Papel não apresentou o seu PPP, afirmando que não foi possível encontrá-lo nos arquivos da creche, mas que ele também estava desatualizado, inclusive em relação à BNCC.

A ausência do PPP atualizado nas Unidades vai de encontro às diretrizes do MEC para a implementação da BNCC, na medida em que esse documento deveria condensar a identidade da escola, esclarecer a forma como a instituição está organizada, determinar quais são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos e, sobretudo, qual o caminho para atingi-los (Brasil, 20120).

Ainda de acordo com o MEC (Brasil, 2020), a revisão do PPP se torna ainda mais central no contexto de implementação de novos currículos, para que o processo de reelaboração do Plano possa garantir a reflexão sobre como eles podem mudar o trabalho pedagógico, dentro e fora da sala de aula, por parte de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, Abuchaim (2023) ressalta a elaboração do seu próprio PPP por cada unidade é um fator crucial para a melhoria da Educação Infantil, devendo esse documento ter como base o currículo adotado pelo Município, estar alinhado à BNCC e envolver em seu processo de construção toda a comunidade educacional, incluindo famílias e crianças, de forma a se obter orientações curriculares claras e apropriadas ao contexto local.

No que diz respeito à Avaliação Formativa das crianças, foram analisados 33 (trinta e três) documentos denominados “Informações da Criança”, relativos às três primeiras avaliações trimestrais de 12 alunos, sendo 6 (seis) da unidade Pedra, 3 (três) da Papel e 3 (três) da Tesoura.

Além dos campos relativos à identificação da criança, do professor responsável e de uma tabela com a frequência diária para cada mês do ano letivo, o documento *Informações da Criança* possui dois campos para o preenchimento do professor sobre a avaliação dos alunos.

O primeiro campo, denominado “Desenvolvimento socioafetivo”, permite que o profissional, com base na observação e nos registros que faz, atribua um valor de frequência compreendido em uma escala de 1 a 4 (Legenda) para indicar a situação da criança sobre cada um dos 12 “aspectos atitudinais” predefinidos. A tabela abaixo reproduz o referido campo:

Quadro 2 - Transcrição do modelo utilizado para a avaliação formativa dos alunos - Desenvolvimento Socioafetivo

Desenvolvimento Socioafetivo				
Observações sobre aspectos atitudinais da Criança	Conselhos Pedagógicos			
	1º	2º	3º	4º
1 Tem bom relacionamento com os(as) colegas				
2 Relaciona-se bem com os adultos				
3 Expressa suas opiniões				
4 Respeita opiniões diferentes				
5 Realiza atividades propostas				
6 Integra-se nos grupos				
7 Revela confiança em si próprio				
8 Participa das diversas situações do cotidiano escolar				
9 Utiliza o material com cuidado				
10 É curioso(a) em relação a novos conhecimentos				
11 Respeita a vez diante de diferentes situações				
12 Solicita ajuda quando precisa				

Legenda

1 (Frequentemente) 2 (Ocasionalmente) 3 (Raramente) 4 (Não observado) NA (Não Avaliado)

Fonte: Unidades Componentes da Amostra

O outro campo do documento, de nome “Avaliação”, permite que o professor elabore um Parecer Descritivo sobre o desenvolvimento do aluno para cada um dos quatro trimestres do ano letivo, conforme reproduzido na figura a seguir:

Quadro 3 - Transcrição do modelo utilizado para a avaliação formativa dos alunos - Avaliação

Avaliação

Parecer Descritivo

3º Parecer Descritivo

Espaço para o texto do Parecer.

Fonte: Unidades Componentes da Amostra

Como resultado da análise desses documentos, observou-se que eles não são estruturados de forma a permitir que a avaliação formativa expresse o desenvolvimento dos alunos em termos dos 32 Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estabelecidos pela BNCC EI para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), faixa etária dos alunos das salas de aula observadas e, conseqüentemente, da documentação analisada nesta pesquisa.

Um outro aspecto observado é que, apesar do campo sobre o Desenvolvimento Socioafetivo seguir o mesmo padrão para todas as unidades e todos os alunos da Rede Municipal de Ensino, o Parecer Descritivo apresenta diferenças significativas (entre os alunos e entre as unidades) que vão desde a extensão do texto do documento até o conteúdo do que se é avaliado pelos professores para efeito de acompanhamento do desenvolvimento da criança.

A seguir, são transcritos 3 (três) Pareceres Descritivos, sendo um de cada unidade, todos relativos à avaliação de crianças no segundo trimestre de 2023:

Avaliação - 2º Parecer Descritivo

O(a) Aluno(a) é muito desobediente, não respeita as regras da sala, bate nos adultos e nas crianças e sua oralidade está em desenvolvimento. (Unidade Pedra)

Avaliação - 2º Parecer Descritivo

Aluno(a) - É uma criança que já está adaptada, pois gosta muito de chegar na creche. Esse já é seu segundo ano na creche, faz uso de chupeta, possui uma enorme dificuldade no momento de sua alimentação, não se alimenta, às vezes como um pedaço de melancia no lanche e um copo de suco no almoço e isso com a ajuda do adulto. A criança se nega a comer alguns alimentos. Gosta de colo e observou-se algumas situações em que Aluno(a) desenvolve em sala de aula, não gosta de brincar com as outras crianças, anda na ponta do pé e prefere brincar sozinho, gosta de assistir vídeos infantis e não desenvolve relações de brincadeiras com as outras crianças. Gosta de estar fora da sala sempre e estamos atentos nós educadores se a porta fica aberta ele sai rapidinho, gosta de realizar atividades com pintura, textura, massinha de modelar, gosta do momento da roda do bom dia por

conta das cantigas nesse momento de musicalização. Nós educadores ficamos sempre junto a ele para estimular seu potencial cognitivo para que este possa desenvolver sua capacidade motora, fala algumas palavras, reconhece as cores primárias, sempre gosta de brincar sozinho e não gosta da roda de conversa. Assim percebo a necessidade dessa criança ter um acompanhamento com o profissional de saúde. Para que assim possamos caminhar. (Unidade Papel)

Avaliação - 2º Parecer Descritivo

É uma criança que aprendeu a realizar as atividades propostas, realizar a leitura de livros. Gosta de brincar com os brinquedos fazendo o Faz de Contas, brincando com as bonecas ou os carrinhos, gosta de brincar de bola e de dançar. Diminuiu o choro, continua apresentando dificuldade na alimentação, passou a aceitar as frutas na hora do lanche, gosta de realizar a escovação. Já aprendeu a tirar as roupas sozinho. (Unidade Tesoura).

Não obstante a clareza sobre a existência de diferenças, com a finalidade de aprofundar a análise, foi também realizada uma categorização dos textos dos 33 (trinta e três) Pareceres Descritivos coletados, a fim de identificar os aspectos mais avaliados pelos professores. Como resultado, foram classificados 224 (duzentos e vinte e quatro) excertos de texto, que foram agrupados em 11 (onze) diferentes categorias, representando os aspectos avaliados, conforme pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 3 - Síntese da Categorização dos Pareceres Descritivos

CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Adaptação	13
Alimentação	17
Atividades	45
Comportamento	66
Interação	28
Uso de chupeta	6
Autonomia	12
Cognição	12
Linguagem	2
Motricidade	7
Oralidade	16

Fonte: elaboração do autor

Dessa forma, segmentos de texto como os apresentados a seguir foram classificados como representando o aspecto de Comportamento:

“Gosta de bater” (Unidade Papel)

“Gosta de colo” (Unidade Papel)

“é muito distraído(a), não se concentra” (Unidade Pedra)

“O(a) Aluno(a) é bastante tímido(a)” (Unidade Pedra)

Já estes referem-se à Categoria que representa o aspecto das Atividades:

“A criança gosta dos jogos de encaixe, pintura, desenhar; gosta de realizar atividades lúdicas e que envolvam movimentos corporais.” (Unidade Papel)

“Suas atividades favoritas são as que envolvam música, principalmente na hora das cantigas de roda do bom dia” (Unidade Papel)

“Gosta de brincar com os brinquedos fazendo o Faz de contas sempre relacionando com a família” (Unidade Tesoura)

Diante do exposto, constatamos que os aspectos comumente avaliados pelos professores das unidades também não refletem de forma direta, clara e objetiva os marcos do desenvolvimento infantil em termos dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento trazidos pela BNCC.

Por fim, é importante ressaltar que não se trata de restringir a avaliação formativa dos alunos a um formato que contempla exclusivamente os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC. Ao contrário. Cada unidade pode considerar outros arranjos, campos de experiências e aspectos do desenvolvimento infantil além dos relacionados no documento do MEC, mas deve sempre contemplar ao menos o que está definido na BNCC, pois ela apresenta justamente a base, o núcleo mínimo de aprendizagens que cada aluno tem direito de desenvolver na Educação Infantil (Brasil, 2018; Vamos [...], 2020).

8 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise conjunta dos dados nos permite constatar que a implementação da BNCC EI nas creches que compuseram a amostra desta pesquisa se encontra em estágio incipiente. A organização curricular que se expressa no cotidiano das unidades reflete um arranjo heterogêneo bastante influenciado pelas DCNEI e ainda marcado por uma visão assistencialista do papel da Educação Infantil, ao qual vão se incorporando alguns aspectos da BNCC.

Não há, dessa forma, uma organização curricular por campos de experiências para toda a jornada educativa ou um planejamento centrado nas experiências da criança e na sua aprendizagem, mas apenas uma implementação parcial, articulando de forma pontual em campos de experiências algumas práticas desenvolvidas pelos professores.

Com efeito, o conhecimento sobre a BNCC EI constitui-se como verdadeiro desafio para os profissionais das creches, que reconhecem a necessidade de uma maior compreensão e domínio sobre o seu conteúdo e anseiam por formações que os auxiliem nesse processo. As crenças negativas em relação à Base estão mais associadas ao seu desconhecimento e ao receio de que as dificuldades existentes impossibilitem sua efetiva implementação do que a qualquer outro fator de resistência. Além do que, para fins de implementação, observamos que o conhecimento da BNCC EI influencia mais no comportamento dos agentes do que suas crenças em relação à ela.

A ausência de Planos Políticos Pedagógicos (PPP) atualizados nas unidades não apenas indica que a BNCC EI não foi incorporada ao planejamento da unidade, mas revela uma lacuna no próprio processo de planejamento. Seriam esses instrumentos dispensáveis em razão da existência de uma proposta curricular formulada pela Rede Municipal? As unidades estão tendo dificuldades em realizar a atualização? Não estão sendo observados os preceitos de planejamento e de gestão democrática das instituições de Educação Infantil? Essa é uma questão que suscita maiores investigações.

Por sua vez, a forma como as avaliações formativas dos alunos são realizadas nas unidades não expressa de forma clara o desenvolvimento das crianças em termos dos objetivos de aprendizagem definidos na BNCC. Nosso ponto de vista é que, se a Base estabelece as aprendizagens essenciais que cada aluno tem o direito de desenvolver na Educação Infantil, a avaliação deveria contemplar, no mínimo, o acompanhamento dos

objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada faixa etária. Esses aspectos deveriam constituir um núcleo mínimo, básico para a avaliação formativa, podendo cada unidade acrescentar outros objetivos de aprendizagem e campos de experiências adequados à cada faixa etária.

Sobre as interações dos profissionais com as crianças, é preciso considerar, antes de tudo, que identificamos nas creches um ambiente de muito afeto e carinho dos profissionais com as crianças. Ainda assim, a ocorrência de interações negativas, contrárias à promoção da qualidade na educação infantil, corrobora com o entendimento de que a BNCC EI ainda não se expressa no contexto geral da jornada educativa das creches, mas apenas em atividades pontuais, sendo necessário promover melhorias também na qualidade dessas interações, tão importantes para o desenvolvimento integral das crianças.

Quando analisamos os fatores que influenciam o comportamento dos agentes implementadores, que no nosso caso são os professores e os auxiliares de desenvolvimento infantil, nos deparamos com uma rede de elementos complexos e inter-relacionados que influenciam no comportamento, nas decisões e nas ações dos profissionais.

Como pontos centrais da análise dos resultados, destacamos, primeiramente, que o controle do espaço para a discricioniedade mostrou-se como o fator mais importante para justificar a dimensão da BNCC EI que encontramos nas creches. A observância das diretrizes curriculares advindas da Rede Municipal, o uso obrigatório de um sistema informatizado para a realização do planejamento das aulas e a supervisão exercida pela Coordenação Pedagógica das unidades contribuem sobremaneira para essa finalidade.

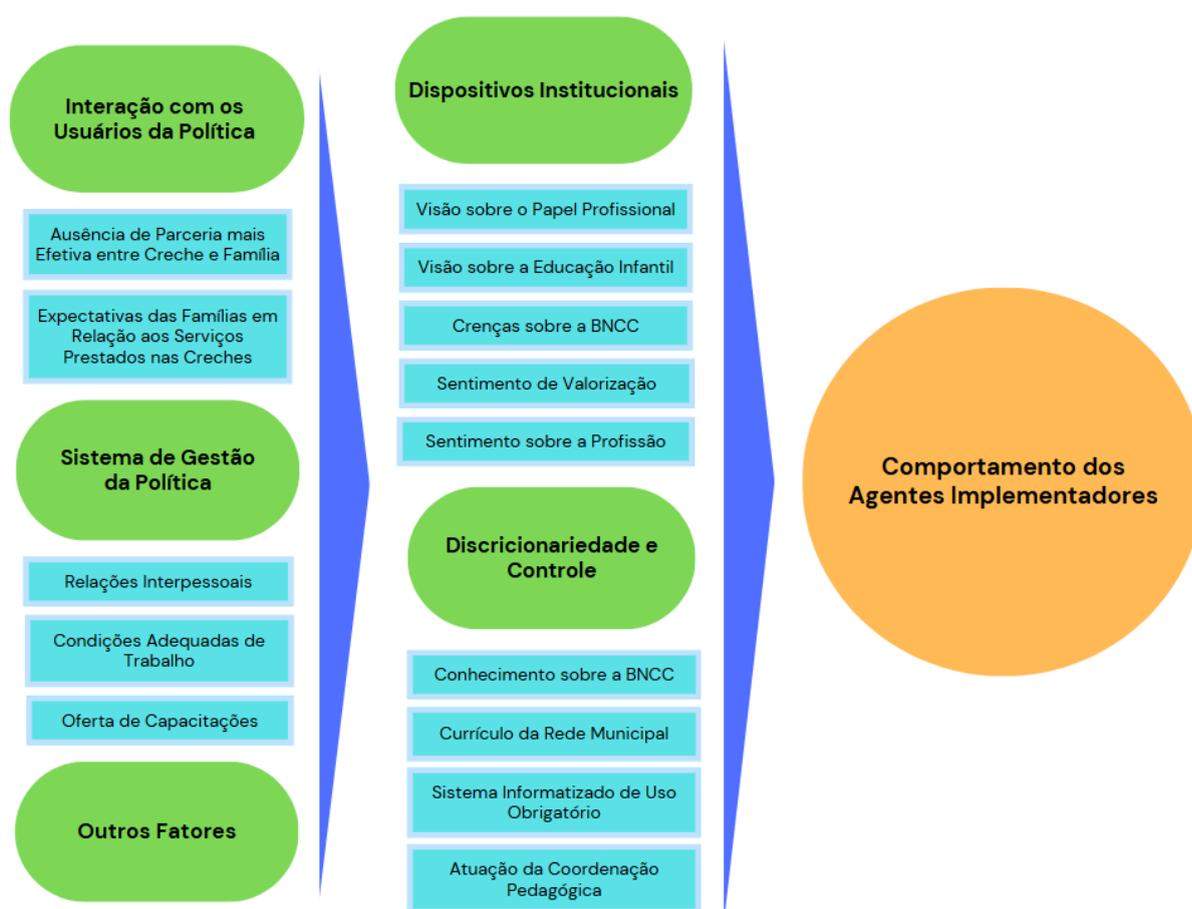
Por sua vez, a relação dos agentes com os usuários da política (que no nosso caso são as famílias dos alunos) foi o fator mais desafiador para a efetiva implementação da Base nas creches. A ausência de uma parceria mais forte entre creche e família, a percepção sobre o contexto familiar e comunitário dos alunos pelos profissionais e as expectativas desses usuários em relação aos serviços prestados nas creches influenciam fortemente a visão que os profissionais formam da Educação Infantil, do seu papel e, conseqüentemente, do trabalho que deve ser desenvolvido nas unidades escolares para atender as necessidades mais prementes das crianças.

Nesse sentido, observamos, inclusive, que parte das crenças negativas ou da resistência que alguns profissionais possuem da BNCC EI advém do entendimento de que ela

não leva em consideração as dificuldades reais das crianças que vivem em contextos familiares, socioeconômicos e comunitários mais vulneráveis. Com efeito, nossa análise parece estar apoiada pelas considerações dos educadores de Reggio Emília, quando associam o sucesso do modelo educacional infantil da região à forte parceria entre a escola e a família.

Outros fatores identificados como relevantes para a implementação da política incluem o conhecimento dos agentes sobre a BNCC, a oferta de melhorias nas condições de trabalho e de capacitações aos profissionais, além de iniciativas que visem à valorização e ao sentimento de realização com a profissão dos agentes. A figura abaixo busca sintetizar esse processo complexo de inter-relação e influência dos fatores sobre o comportamento dos agentes implementadores:

Figura 8 - Síntese dos fatores que influenciam o comportamento dos agentes implementadores



Fonte: elaboração do autor

Por fim, é importante pontuar que alguns fatores influenciam os agentes de formas distintas, a depender da função que eles desempenham. O controle do espaço para a discricionariedade, a forma como a gestão da política é conduzida (como a oferta de

capacitações, por exemplo) e os aspectos relacionados à satisfação com a profissão exercem impactos diferentes entre professores e auxiliares de desenvolvimento infantil. Essas peculiaridades podem ser relevantes para a formulação de ações que visem à implementação da BNCC EI nas creches.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Etapa da Educação Infantil (BNCC EI) em creches públicas e identificar os fatores que influenciam no comportamento dos agentes implementadores. A análise dos dados evidenciou que a BNCC EI ainda não se expressa no contexto geral da jornada educativa das creches, mas apenas em atividades pontuais propostas pelas professoras, mostrando-se, portanto, implementada de maneira incipiente nas unidades que compuseram a amostra.

Como possíveis contribuições metodológicas da pesquisa, destacamos a utilização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2019) como critérios objetivos de verificação do alinhamento das práticas pedagógicas à Base Nacional e a triangulação de dados, que foram obtidos por meio de distintos instrumentos de coleta (Observação, Entrevistas e Análise Documental) para permitir uma análise mais robusta sobre a implementação da BNCC EI.

Observamos que vários fatores complexos e inter-relacionados contribuem para moldar o comportamento dos agentes implementadores nas creches e buscamos sistematizá-los com base na literatura sobre análise de implementação de políticas públicas, sobretudo a partir dos modelos propostos por Ferreira e Medeiros (2016) e Lotta (2019). Dessa forma, como principais contribuições teóricas da pesquisa, destacamos as seguintes:

I) O controle do espaço para a discricionariedade dos professores contribui positivamente para a implementação da BNCC EI nas creches, notadamente em função da obrigatoriedade de observarem as diretrizes curriculares advindas da Rede Municipal, de usarem um sistema informatizado para a realização do planejamento das aulas e de estarem submetidos à supervisão exercida pela Coordenação Pedagógica;

II) A relação dos agentes implementadores com os usuários da política constitui-se como fator central de influência e ao mesmo tempo o maior desafio para a implementação da BNCC EI nas creches, em função da ausência de uma parceria mais efetiva entre essas instituições e as famílias dos alunos e das expectativas delas em relação aos serviços que devem ser prestados nas instituições de educação infantil;

III) O conhecimento da BNCC E|I influencia mais o comportamento dos agentes implementadores do que as crenças que eles formam sobre ela;

IV) Um mesmo fator pode influenciar de forma distinta professores e auxiliares de desenvolvimento infantil, evidenciando que características intrínsecas à profissão como natureza de vínculo, regras, atribuições e posição hierárquica são determinantes do modo como o comportamento dos agentes implementadores pode ser influenciado.

Dentre as possíveis contribuições práticas do trabalho, destacamos algumas abordagens que podem contribuir para a implementação da BNCC EI nas creches:

- I) Formular ações que visem ao fortalecimento da parceria entre as creches e as famílias;
- II) Formular ações ou políticas que favoreçam a melhoria da condição socioeconômica das famílias em situação de vulnerabilidade;
- III) Estruturar e disponibilizar um sistema informatizado de avaliação formativa que reflita o desenvolvimento dos alunos em termos dos objetivos de aprendizagem definidos na BNCC EI, em complementação ao utilizado para o planejamento das aulas;
- IV) Promover ações que assegurem e aprimorem o exercício da função supervisora das Coordenações Pedagógicas nas unidades;
- V) Ofertar capacitações sobre a BNCC EI também para os auxiliares de desenvolvimento infantil;
- VI) Oferecer condições adequadas de trabalho em termos de estrutura das unidades e ações de valorização e reconhecimento profissional.

Em relação às limitações para a realização da pesquisa, destacamos quatro aspectos que identificamos como os mais relevantes, sendo três associados ao desenho do trabalho e um ao pesquisador. No que diz respeito ao desenho, a) A amostra não é estatisticamente significativa e, portanto, não permite fazer conclusões para toda a população; b) Apesar da triangulação de dados, está sujeita em alguma medida à subjetividade do pesquisador, por se tratar de uma pesquisa predominantemente qualitativa; e c) Não foram realizadas análises comparativas entre as unidades educacionais observadas. Em relação ao pesquisador, destacamos que houve dificuldade em conciliar o tempo disponível para a realização da pesquisa com a quantidade de dados a serem analisados.

Por fim, consideramos que o advento de estudos que ampliem o conhecimento e a compreensão de fatores relevantes para a implementação da BNCC EI nas creches é de

grande importância. Políticas de fortalecimento da parceria entre creches e famílias, de formação continuada e qualificação dos profissionais, processos de atualização dos Planos Políticos Pedagógicos, modelos de avaliação formativa e controle da discricionariedade dos agentes implementadores são alguns dos temas que podem ser explorados em futuras pesquisas e agregar valiosas contribuições para essa finalidade.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. Caminhos da avaliação da Educação Infantil no Brasil. *In: Educação infantil em pauta*. CALLOU, R.; FERNANDES, J. H. P. (org.). Rio de Janeiro : FGV Editora, 2021.
- ABUCHAIM, B. Educação infantil na contemporaneidade: situação e desafios em acesso e qualidade. *In: GARCIA, L. M. M; LIMA, A. C. (org.). Educação em movimento 3: as mudanças decorrentes da BNCC, da educação infantil ao novo ensino médio*. São Paulo: Santillana Educação: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2023.
- AIRÈS, P. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3052096&forceview=1>> Acesso em: nov. 2023.
- ATTANASIO, O.; BARROS, R. de; CARNEIRO, P.; EVANS, D. K.; LIMA, L.; OLINTO, P.; SCHADY, N. Public Childcare, Labor Market Outcomes of Caregivers, and Child Development: Experimental Evidence from Brazil. **National Bureau Of Economic Research**. Cambridge, 2022. Disponível em: <<https://www.nber.org/papers/w30653>> Acesso em: mar. 2024.
- BARBOSA, A. A.; MAGALHÃES, M. das G. S. D. A concepção da infância na visão de Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **EXAMÃPAKU. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**, vol. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/examapaku/article/view/1456>> Acesso em: jan. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e act. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BARROS, R.P.; CARVALHO, M. de.; FRANCO, S.; MENDONÇA; R.; ROSALÉN, A. Uma avaliação do impacto da qualidade da creche na educação infantil. **Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Ipea**. Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE): v. 41, n.02, ago. 2011. Disponível em: <<https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/File/1351/1098>> Acesso em: nov. 2022.
- BATISTA, E. C. MATOS, L. A. L. NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III, 2017**. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910>> Acesso: mai. 2023.
- BECKER, S. M. da S.; PICCININI, C. A. Impacto da Creche para a Interação Mãe-Criança e para o Desenvolvimento Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Brasília, v.35, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/pSfMmmtqccWTq9ctbHJBWbC/?lang=pt>> Acesso em: dez. 2023.
- BERALDO, K. E. A. ; CARVALHO, A. M. A. Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho. **Temas em Psicologia**, v.14, n. 1, 2006. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2006000100006>
Acesso em: fev. 2024.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 9.394/1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em abr. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_2012.pdf> Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf> Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/indicadores-da-qualidade-na-educacao-infantil>> Acesso em: out. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>> Acesso em: out. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, PNE. Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: mai. 2023.

CALDEIRA, L. B. **O conceito da infância no decorrer da história. Dia a dia da educação**, 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=89&lid=829> Acesso em: jan 2024.

CAMPÊLO, A. C. T. **O Papel do auxiliar de desenvolvimento infantil da secretaria de educação do recife: das normativas do cargo a prática profissional**. Orientadora: Lídia da Conceição Grave-Resendes. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional), Departamento de Ensino e Educação a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/10400.2/5484>> Acesso em: set. 2024.

CAMPOS, M. M. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Pesquisa e Debate em Educação**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/index.php/RPDE/article/view/32009>> Acesso em: ago. 2023.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil no Brasil: Avanços e Desafios. *In: Educação infantil em pauta*. CALLOU, R.; FERNANDES, J. H. P. (org.). Rio de Janeiro : FGV Editora, 2021.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, 1997. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/754>> Acesso em: ago. 2023.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/260855230/Educar-e-Cuidar-Questoes-Sobre-o-Perfil-Do-Profissional-de-Educacao-Infantil>> Acesso em: abr. 2023.

CAMPOS, M. M. Entre políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, 2013. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/247>> Acesso em: jul. 2023.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, 2011. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/116>> Acesso em: ago. 2023.

CRESPI, L. Neurociências na formação docente continuada: valorizando o desenvolvimento e a aprendizagem na Primeira Infância, 2020. **Lume Repositório Digital UFRGS**. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210807>> Acesso em: dez. 2022.

CURSO Avançado de Análise de Conteúdo em Pesquisas Qualitativas. Vídeo. Publicado pelo Canal **Educação Matemática nas escolas**. Coordenador: Márcio Urel Rodrigues. Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus de Barra do Bugres, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/M%C3%A1rcioUrelRodrigues>> Acesso em: mai. 2024.

DANIELA, G. A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm (org). Ed. Nova Harmonia, Nova Petrópolis, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/pGPrk8QFtzsZ6FzhSPdw5fx/>> Acesso em: dez. 2023.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, vol. 18, n. 73, 2001. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>> Acesso em: out. 2022.

EDUCAÇÃO Infantil - entrevista com Vital Didonet. Vídeo. Publicado pelo Canal **Câmara dos Deputados**. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4-SyaOU8Upg>> Acesso em: jun. 2022.

DORNELLES, L. V. Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, C. A. P. de (org.). **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012.

FELIPE, J. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRAZ, Beatriz. Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil: Apoiando contextos de interações, brincadeiras e linguagens promotoras das aprendizagens e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. **Escola de Educadores**, 2020. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/07/fl-paraxxmetro-13-07.pdf>> Acesso em: abr. 2023.

FERRAZ, B. Sobre a necessidade de políticas sistêmicas e coerentes na implementação da Base Nacional Comum Curricular da etapa da Educação Infantil. **Educação infantil em pauta** / Raphael Callou, José Henrique Paim Fernandes (org). – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2021.

FERREIRA, V. da R. S.; MEDEIROS, J. J. Fatores que moldam o comportamento dos burocratas de nível de rua no processo de implementação de políticas públicas. **Cadernos EBAPÉ.BR**, Rio de Janeiro, v. 14. n. 3. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cebape/a/wkv5MwdYXMvzVYFLtmyqjN/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: mar. 2024.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; GOULART, A.L (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/135352>> Acesso em: nov. 2023.

FMCSV. **Fundação Maria Cecília Souto Vidigal**. Atendimento à demanda e qualidade na creche: a construção de caminhos nos municípios. São Paulo, 2022. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br>> Acesso em: ago. 2023.

FMCSV. **Fundação Maria Cecília Souto Vidigal**. Avaliação da Qualidade da Educação Infantil, um retrato pós-BNCC, 2022. Disponível em <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/>> Acesso em: nov. 2022.

FOCHI, P. S.; HEMING, L. O currículo na educação infantil: uma análise do ordenamento legal. *In*: GARCIA, L. M. M; LIMA, A. C. (org.). **Educação em movimento 3: as mudanças decorrentes da BNCC, da educação infantil ao novo ensino médio**. São Paulo: Santillana Educação: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2023.

GARCIA, L. M. M; LIMA, A. C. (org.). **Educação em movimento 3: as mudanças decorrentes da BNCC, da educação infantil ao novo ensino médio**. São Paulo: Santillana Educação: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2023.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. E-book. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: out. 2022.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, M. O. G. Formação inicial de professores: Educação Infantil em foco. *In: Educação infantil em pauta*. CALLOU, R.; FERNANDES, J. H. P. (org.). Rio de Janeiro : FGV Editora, 2021.

GUIMARÃES, C.M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017081>> Acesso em: nov. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Agência IBGE Notícias**. Censo brasileiro de 2022, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022#:~:text=De%202000%20a%202022%2C%20a,%25%20para%2086%2C7%25.>>> Acesso em: mar. 2025.

JESUS, A. S. de; BATALHA, T. V.; ASSIS, W. L. D. Educação infantil: o cenário do surgimento das creches. Integrando saberes e deveres na educação básica. **Editora Científica Digital**, 2022. Disponível em: <<https://www.editoracientifica.com.br/artigos/educacao-infantil-o-cenario-do-surgimento-das-creches>> Acesso em: jan. 2024

KNIJNIK, G.; SCHEFER, M. C. Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação. **Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, n. 28 - Ed. Especial, 2015**. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/395/335>> Acesso: mai. 2023.

KRAMER, S. As crianças de zero a seis anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade Revista de Ciência da Educação**, vol. 27, n. 96 - Especial, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/>> Acesso em: jan. 2024.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, [S.I.], v.1, n.2. 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>> Acesso em: dez. 2023.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Vol. 14. N. 2, 2015. Disponível em: <<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>> Acesso em: abr. 2023.

KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/abstract/?lang=pt>> Acesso em: fev. 2024.

KUHLMANN Jr., M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm (org). Ed. Nova Harmonia, Nova Petrópolis, 2012. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>> Acesso em: dez. 2023.

LIMA, A.M. de; SILVA, S. I.N. da. **Família e Escola: A Participação Familiar no Processo de Aprendizagem na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria de Nazaré Gomes Torres - Castanhal/Pará.** Trabalho de conclusão (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal da Amazônia, Santo Antônio do Tauá, 2017. Disponível em: <<http://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/912>> Acesso em: nov. 2021.

LIMA, M. C. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO E IMPLEMENTAÇÃO EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO.** Orientadora: Lígia de Carvalho Abões Vercelli. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais), PROGEPE/Uninove, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2378>> Acesso em: ago. 2024.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos.** Brasília: Enap, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4158>> Acesso em: mar. 2024.

LORDELO, E. R., CHALHUB, A. A., GUIRRA, R. C.; CARVALHO, C. S. Contexto e Desenvolvimento Cognitivo: Frequência à Creche e Evolução do Desenvolvimento Mental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Brasília, vol. 20 (2), 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/gGMqZkJMHyKgRMjGH4kYXYK/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: dez. 2023.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. (org.). **Teoria e Análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil.** Brasília: Enap, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4162>> Acesso em: mar. 2024.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A. P. de (org.). **Implementação de políticas públicas: teoria e prática.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2012.

LOTTA, G.; SANTIAGO, A. Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia. **BIB - Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 83, p. 21–42, 2017. Disponível em <<https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/426>> Acesso em: mar. 2024.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf> Acesso: mai. 2023.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. CRECHE E FAMÍLIA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/DNKndJ6ttKwgg7FCQWBXR4R/abstract/?lang=pt>> Acesso em: ago. 2023.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; DA SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em:

<<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>> Acesso em: fev. 2024.

MARTINS, H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Universidade de São Paulo, USP, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6P_pp/abstract/?lang=pt> Acesso: abr. 2022.

MARTINS, K. N. *et al.* O SOFTWARE IRAMUTEQ COMO RECURSO PARA A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 10, n.24, 2022. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/download/383/323/1873>> Acesso em: mai. 2024.

MENEZES FILHO, N. A. Os determinantes do desempenho escolar do Brasil. **Instituto Futuro Brasil, Ibmecc-SP e FEA-USP**, São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

MEYERS, M. K; VORSANGER, S. BUROCRATAS DE NÍVEL DE RUA E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Scribd Inc.** 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/780369761/Meyers-Vorsanger-2010-Burocracia-Do-Nc3adv-el-Da-Rua>> Acesso em: out. 2024.

NCPI. **Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância**. Educação infantil de qualidade [livro eletrônico] - São Paulo : Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. ISBN 978-65-996065-3-3. Disponível em: <<http://www.ncpi.org.br>> Acesso em: mai. 2022.

NCPI. **Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância**. Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem, 2014. Disponível em: <<http://www.ncpi.org.br>> Acesso em: mai. 2022.

NIEHUES, M. R.; COSTA, M. O. Concepções de infância ao longo da história. **Rev. Técnico Científica (IFSC)**, v. 3, n. 1 (2012). Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/420>> Acesso em: jan. 2024.

O'LEARY, Zina. **Como fazer seu projeto de pesquisa: guia prático**. Ed. Vozes, 1 ed. São Paulo - SP, 2019.

OBSERVATÓRIO DO MOVIMENTO PELA BASE. A BNCC já é realidade nas escolas?. **Movimento Pela Base**. [s.l], 2025. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/basico-da-bncc/#:~:text=A%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20BNCC%20ocorre.%2C%20em%20100%25%20das%20redes.>> Acesso em: mar. 2025.

OLIVEIRA, R. H. C. de. “**ERA UMA ESCOLA MUITO ENGRAÇADA, NÃO TINHA TETO, NÃO TINHA NADA**”: infraestrutura escolar e qualidade do ensino em Recife. Orientador: Dalson Britto Figueiredo Filho. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35521>> Acesso em: jul. 2023.

OLIVEIRA, Z. R. de (org.). *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. Zilma Ramos de Oliveira (org.). 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PARREIRA, P. M.; MÓNICO, L. S.; ALFERES, V. R.; CASTRO, P. A. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais/Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales//Volume 3**, 2017. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>> Acesso: mai. 2023.

PERGUNTE para o Avisá La Respostas sobre a BNCC. Vídeo. 9min37s. Publicado pelo Canal **Instituto Avisa Lá**. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=wqTD2qsUcSc>> Acesso em: out. 2023.

PERGUNTE para o Avisá La sobre a BNCC - Respostas Silvana Augusto. Vídeo. 6min41s. Publicado no Canal **Instituto Avisa Lá**. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LZrKU5fz9bU>> Acesso em: out. 2023.

PIRES, R. R. C. CAPÍTULO 6 – POR DENTRO DO PAC: DOS ARRANJOS FORMAIS ÀS INTERAÇÕES E PRÁTICAS DOS SEUS OPERADORES. In: CAVALCANTE, P. R. C.; LOTTA, G. S. (org.). **Burocracia de médio escalão**: perfil, trajetória e atuação. Brasília: ENAP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/2063>> Acesso em: mar. 2024.

ROCHA, R. de C. L. da. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. UNICENTRO. **Guarapuava**, Paraná v. 3 n.2 p. 51-63 jul/dez. 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/292993991_HISTORIA_DA_INFANCIA_REFLEXOES_ACERCA_DE_ALGUMAS_CONCEPCOES_CORRENTES> Acesso em: nov. 2023.

ROCHA, R. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Contexto, 2022.

RODRIGUES, M. U (org.). **Análise de conteúdo em pesquisas qualitativas na área da educação matemática**. Curitiba: CRV, 2019.

RODRIGUES, E. J.; OLIVEIRA, O. V. Currículo e identidade: (re)significações no campo curricular. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 3, p. 383–395, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/18977> . Acesso em: mai. 2025.

SALVIATI, M. E. Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Compilação, organização e notas de Maria Elisabeth Salviati. 2017. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati/view>> Acesso em: abr. 2024.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação. Brasília: Enap, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6542>> Acesso em: abr. 2024.

SANTOS, Gilberto Lima dos; CHAVES, Antonio Marcos. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 2, Julho/Dezembro de 2010: 281-290. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/VJCxKFLf8fkB95GStwX5YJg/#:~:text=Os%20direitos%20mais%20reconhecidos%20pelas%20crian%C3%A7as%20s%C3%>>

A3o%3A%20o%20direito%20%C3%A0,f%C3%ADsica%20fica%20em%20terceiro%20plan
q.> Acesso em: jan 2024.

SCOPEL, R. R.; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A. A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR NA AQUISIÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: REVISÃO DE LITERATURA. **Rev. CEFAC**. 2012. Jul-Ago; 14(4):732-741. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/nmNzvNdp54VRxQP4pqDJRVx/abstract/?lang=pt>> Acesso em: dez. 2024.

SECCHI, L.; COELHO, F.; PIRES, V. Políticas Públicas: Conceitos, Casos Práticos, Questões de Concursos. 3. ed. São Paulo: Cengage, 2022.

SHIRASU, M.; ARAÚJO, A.; LIMA, I.; CARNEIRO, L.; SAMPAIO, M.; MENEZES, V. Medidas de Qualidade da Educação Infantil: Uma Revisão da Literatura – 2021; Coordenador Geral: Guilherme Irffi. Disponível em: <<https://www.gov.br/sudene/pt-br/assuntos/projetos-e-iniciativas/observatorio-do-desenvolvimento-do-nordeste/estudos-e-avaliacoes>> Acesso em: mai. 2023.

SILVA, M. R. da. **A RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO E OS FATORES QUE INFLUENCIAM O COMPORTAMENTO DOS BUROCRATAS DE NÍVEL DE RUA**. Orientador: Daniel Pires Vieira. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FACE, Universidade de Brasília - UNB, 2022. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/527922494.pdf>> Acesso em: fev. 2024.

SOARES, M. A. B.; COSTA, L. G. Teorias curriculares: uma leitura sobre seus fundamentos e significados. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. esp., p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57068> . Acesso em: mai. 2025.

SOUSA LADEIA, D. M. O. **CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ARRANJO CURRICULAR PROPOSTO PELA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Orientadora: Marili Moreira da Silva Vieira. 2023. Dissertação (Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://dspace.mackenzie.br/items/60a5a1aa-beaa-4ffd-bea0-e3f7a30913fe>> Acesso em: ago. 2024.

TANCREDI, Cleunice Carvalho da Rosa; SILVA, Jóici Pinheiro da; SILVA, Kely Cristina da; SCHNORR, Marilene Maria; SANTOS, Mirela Nogueira dos; SANTOS, Raquel de Almeida; LIMA, Rosângela Kovalski da Cruz. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1801–1813, 2022. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4274>> Acesso em: dez. 2023.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/handle/123456789/473>> Acesso em: jan 2024

THE SCIENCE OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT. The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do. National Scientific Council On The Developing Child. **Center on the Developing Child**.

Harvard University, 2007. Disponível em: <<http://www.developingchild.net>> Acesso em: jun. 2022.

TOKUHAMA-ESPINOZA, T. N. **The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science).** Researchgate, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/36710537_The_Scientifically_Substantiated_Art_of_Teaching_A_study_in_the_development_of_standards_in_the_new_academic_field_of_neuroeducation_mind_brain_and_education_science> Acesso em: jan. 2024.

TRIANGULAÇÃO na pesquisa qualitativa. Vídeo. 9min6s. Publicado pelo Canal **ELA: Epifanias em Linguística Aplicada**. 2023. Produtor: Vilson Leffa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZXrUkSQslg0>> Acesso: out. 2024.

TRISTÃO, M. C.; CUSTÓDIO, A.A. F.. Importância da família no processo de alfabetização nos primeiros anos da infância. **Fala Professor**. 2015. Disponível em: <http://www.falaprofesor2015.agb.org.br/resources/anais/5/1441734462_ARQUIVO_ARTIGO.pdf> Acesso em: nov. 2021.

VAMOS aprender mais sobre a BNCC com Paulo Fochi?. vídeo. Publicado pelo Canal **Infância Viva**. Blog Pessoal. 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/viva.infancia.viva/videos/vamos-aprender-mais-sobre-a-bncc-com-o-paulo-fochi/380141605934712/>> Acesso em: jun. 2023.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Mal Necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). *In: História social da infância no Brasil*. Marcos Cezar de Freitas (org). 9. ed. rev. e atual. São Paulo, ed. Cortez, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNITED NATIONS CHILDREN’S FUND; WORLD BANK GROUP. Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential. Geneva: **World Health Organization**; 2018. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Disponível em: <<https://www.who.int/teams/maternal-newborn-child-adolescent-health-and-ageing/child-health/nurturing-care>> Acesso em: jul. 2022.

YIN, R. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.