Regina Shudo • Cleber Fabiano



A PRIMEIRA INFÂNCIA NÃO PODE ESPERAR

Ciência, direitos e compromisso com as múltiplas infâncias

instituto infâncias

Regina Shudo • Cleber Fabiano

A PRIMEIRA INFÂNCIA NÃO PODE ESPERAR

Ciência, direitos e compromisso com as múltiplas infâncias

instituto infâncias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Shudo, Regina
A primeira infância não pode esperar : ciência, direitos e compromisso com as múltiplas infâncias / Regina Shudo, Cleber Fabiano. -- 1. ed. -- Curitiba, PR : Instituto Infâncias, 2026.

Bibliografia.
ISBN 978-65-975748-6-5

1. Desenvolvimento infantil 2. Direitos das crianças 3. Educação infantil 4. Políticas públicas 5. Psicologia da primeira infância I. Fabiano, Cleber. II. Título.

26-405529.0 CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Primeira infância : Educação infantil 372.21

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5
INTRODUÇÃO 8
1 A PRIMEIRA INFÂNCIA COMO PRIORIDADE ABSOLUTA 11
1.1 A primeira infância e seus fundamentos 12
1.2 O Marco Legal e a garantia de direitos 12
1.3 A primeira infância no Brasil: desigualdades e prioridades para a ação 15
1.4 Educação Infantil: acesso, qualidade e equidade 19
1.5 Uma cidade para as crianças e com as crianças: o direito de brincar, viver e pertencer ao território 25
1.6 Proteção da infância nos ambientes digitais: responsabilidades compartilhadas diante do ECA Digital 27
1.7 Dez anos do Marco Legal da Primeira Infância: dos direitos reconhecidos à responsabilidade municipal 30
2 O QUE A CIÊNCIA NOS ENSINA SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA 33
2.1 Desenvolvimento infantil e primeiras experiências 34
2.2 Experiências adversas, estresse tóxico e fatores de proteção 43
2.3 Relações responsivas e políticas de cuidado 48
3 MÚLTIPLAS INFÂNCIAS E SEUS TERRITÓRIOS: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL 55
3.1 De que infância falamos? A infância como construção social, histórica e cultural 57
3.2 Múltiplas infâncias brasileiras: identidades, desigualdades e pertencimentos 58
3.3 Territórios que educam: cultura, natureza e comunidade 59
3.4 Uma pedagogia para as múltiplas infâncias: participação, brincadeira e escuta 60
3.5 Múltiplas infâncias e educação inclusiva: o direito de pertencer, participar e aprender 61
3.6 Uma pedagogia antirracista desde o berçário: identidade, pertencimento e o direito ao afeto 64
3.7. A Educação Infantil diante da pluralidade: reconhecer cada criança 66
CONSIDERAÇÕES FINAIS 68
REFERÊNCIAS 71
BREVE CURRÍCULO 79

APRESENTAÇÃO

A primeira infância é uma
responsabilidade de todos nós

Uma criança não pode esperar pelo amanhã para ter seus direitos assegurados. A fome que sente é hoje. A necessidade de acolhimento é hoje. O desejo de brincar, descobrir, aprender e conviver acontece no presente. É nesse tempo, breve e profundamente significativo, que a vida se revela em suas primeiras experiências e possibilidades.

A primeira infância representa um período singular do desenvolvimento humano. As pesquisas científicas das últimas décadas ampliaram nossa compreensão sobre a importância das relações afetivas, das experiências cotidianas, do cuidado e das condições sociais e ambientais na constituição da vida humana. Ao mesmo tempo, evidenciaram que as desigualdades, a violência e outras experiências adversas podem comprometer o desenvolvimento infantil, especialmente quando faltam relações e ambientes protetores.

Entretanto conhecer a importância da primeira infância não basta. É necessário transformar conhecimento em compromisso, legislação em direitos efetivos e políticas públicas em condições concretas de proteção, cuidado e desenvolvimento.

No Brasil, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Marco Legal da Primeira Infância estabeleceram fundamentos essenciais para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e para a afirmação de sua prioridade absoluta. Apesar desses avanços, milhões de crianças ainda encontram barreiras para acessar condições adequadas de alimentação, saúde, educação, proteção e convivência.

É diante dessa realidade que nasce este livro.

Ao longo de nossas trajetórias na educação, na formação de educadores e no diálogo com diferentes redes municipais brasileiras, temos observado que o reconhecimento da importância da primeira infância nem sempre se traduz em decisões capazes de transformar a vida das crianças.v

Há municípios que avançam na garantia de direitos, enquanto outros enfrentam profundas dificuldades relacionadas ao financiamento, à ampliação dos serviços, à formação profissional e à integração das políticas públicas. Há, sobretudo, crianças cujas necessidades permanecem invisíveis aos sistemas de atendimento.

Com esta obra, buscamos aproximar os fundamentos científicos do desenvolvimento infantil, os direitos assegurados pela legislação brasileira e os desafios que se apresentam à gestão pública.

Abordamos a importância dos primeiros anos de vida, as experiências adversas na infância, os fatores de proteção e a responsabilidade compartilhada entre famílias, instituições e poder público. Refletimos também sobre a Educação Infantil como direito fundamental e sobre a necessidade de políticas intersetoriais que reconheçam a criança em sua integralidade.

Nosso propósito não é esgotar esses temas, mas oferecer fundamentos para a reflexão e despertar compromissos. Queremos dialogar especialmente com gestores

educacionais e municipais, profissionais da educação e todos aqueles que participam das decisões que afetam as condições de vida das crianças.

Acreditamos que uma sociedade demonstra o valor que atribui à infância não apenas nas leis que aprova, mas nas escolhas que realiza. A prioridade absoluta precisa estar presente no planejamento, no orçamento, nos serviços públicos, nos espaços educativos e na maneira como cada criança é acolhida em seu território.

Também acreditamos que nenhuma instituição consegue, sozinha, responder à complexidade das necessidades da primeira infância. A educação, a saúde, a assistência social, a cultura e a proteção precisam construir respostas articuladas, reconhecendo que a criança vive sua existência por inteiro.

Convidamos o leitor a percorrer estas páginas com um olhar atento, sensível e comprometido. Que os conhecimentos aqui apresentados ajudem a ampliar a compreensão sobre a infância e, principalmente, inspirem decisões capazes de assegurar oportunidades mais justas para todas as crianças.

A primeira infância é um tempo que não se repete. Cada criança tem o direito de vivê-lo com dignidade, afeto, segurança, descobertas e alegria.

Porque proteger a primeira infância não é apenas investir no futuro. É respeitar a vida que acontece agora.

Regina Shudo e Cleber Fabiano

INTRODUÇÃO

Quando a infância fala

Há um tempo na vida humana em que o mundo se descobre com o corpo inteiro.

As mãos investigam e os olhos acompanham o movimento das coisas.

Uma palavra ouvida pode entrar na brincadeira e ganhar outro sentido.

Na primeira infância, o espanto participa das descobertas, e o brincar é uma maneira de conhecer.

Entre encontros, tentativas e experiências, as crianças constroem relações com o mundo, com os outros e consigo mesmas.

Um olhar atento e uma pergunta acolhida, a presença de alguém que oferece amparo.

É nesses gestos cotidianos que se cultivam a confiança, o afeto e o pertencimento.

Cuidar das condições em que cada criança vive é uma responsabilidade que precisa ser compartilhada por toda a sociedade.

Educar uma criança pequena é participar desse tempo com sensibilidade e compromisso.

A Educação Infantil tem valor no presente, nas oportunidades que oferece de brincar e imaginar.

Também na possibilidade de expressar sentimentos, fazer descobertas e conviver.

A criança não é apenas alguém que um dia será.

Ela é, desde agora, uma pessoa com desejos, ideias e modos próprios de participar da vida.

É sujeito de direitos, com voz a ser escutada e corpo a ser respeitado.

A infância fala de muitas maneiras. Fala nas palavras e nos gestos, no choro, no movimento, na aproximação e na recusa.

Fala quando a criança inventa uma brincadeira, insiste em uma pergunta ou busca a companhia de alguém.

Escutá-la pede tempo, presença e disposição para compreender o que ela expressa, inclusive quando ainda não usa palavras.

A escola da infância deve acolher essas formas de expressão.

Seu cotidiano precisa reservar tempo para uma descoberta que se prolonga.

Ou para uma história que as crianças querem ouvir novamente.

A qualidade das experiências também se revela nas relações construídas e nas possibilidades de participação de cada criança.

Ali, o brincar encontra espaço, materiais e companhia. A arte convida a experimentar sons, cores, formas e movimentos.

A literatura abre lugar para imaginar e compartilhar sentidos.

Nas escolhas pedagógicas, o respeito à infância ganha existência concreta.

Para que isso aconteça, famílias, professores, gestores e governantes precisam reconhecer as crianças como participantes da vida coletiva.

Suas manifestações devem encontrar acolhimento e ter consequências nas decisões que dizem respeito a elas.

Esse compromisso envolve afeto, formação, condições de trabalho e políticas públicas.

Uma Educação Infantil de qualidade se faz com profissionais valorizados, ambientes acessíveis e propostas que considerem as diferentes infâncias. Faz-se também com atenção às desigualdades que, desde cedo, limitam as oportunidades de tantas crianças.

O cuidado de hoje pode deixar marcas duradouras. Mas a criança que recebe colo precisa de conforto agora. A que brinca tem direito à alegria e à descoberta neste momento. A que procura ser ouvida merece encontrar alguém disposto a escutá-la.

Levar a infância a sério é assumir essa responsabilidade no cotidiano: na maneira de receber, de conversar, de organizar os espaços e de decidir o que merece tempo e atenção.

Quando a infância fala, que ela encontre adultos dispostos a escutar e a fazer dessa escuta uma forma de agir.

É desse compromisso que nasce esta obra: aproximar conhecimento científico, direitos e responsabilidade pública, sem esquecer que cada criança possui voz, história, modos próprios de conhecer o mundo e direito de viver dignamente o presente.

Regina Shudo

1
A PRIMEIRA INFÂNCIA COMO PRIORIDADE ABSOLUTA

1.1. A primeira infância e seus fundamentos

A primeira infância é um período de grandes transformações: mudanças rápidas acontecem e, quando nos damos conta, ela já se foi. Sua prioridade deve ser reconhecida em todos os setores — por sua importância para o desenvolvimento humano, o fortalecimento dos laços familiares e a promoção da equidade social. Investir nessa fase contribui para ampliar as possibilidades das crianças e assegura condições dignas para que vivam plenamente sua infância no presente.

Pesquisas indicam que programas educacionais de qualidade voltados para a primeira infância podem melhorar o bem-estar das crianças, favorecer a aprendizagem ao longo da vida e contribuir para a redução das desigualdades sociais. Esses benefícios dependem das condições de oferta e das experiências proporcionadas às crianças.

A infância constitui um período de descobertas, aprendizagens e brincadeiras, no qual as crianças têm direito à proteção, ao cuidado e a uma educação de qualidade. Reconhecer suas necessidades específicas orienta a responsabilidade dos adultos e das instituições pelas condições em que elas vivem e se desenvolvem.

Além disso, a concepção contemporânea de infância valoriza a individualidade e a autonomia das crianças, reconhecendo que elas possuem habilidades, opiniões e capacidades próprias, que devem ser respeitadas e estimuladas. Outro aspecto importante na concepção de infância na contemporaneidade é a visão de que as crianças são sujeitos de direitos, com garantias legais e sociais, como o direito à saúde, à educação, à alimentação adequada, à proteção contra abusos e exploração, entre outros.

A neurociência tem contribuído muito para entendermos a primeira infância, momento em que a arquitetura do cérebro em desenvolvimento é mais aberta às interações dos relacionamentos e das experiências. Porém, ao mesmo tempo, percalços significativos nas circunstâncias de vida de crianças pequenas, como vivenciar experiências adversas, podem prejudicar seu desenvolvimento, limitando sua futura mobilidade econômica e social e, assim, ameaçar a vitalidade, a produtividade e a sustentabilidade de todo um país.

1.2. O Marco Legal e a garantia de direitos

A Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, constitui referência essencial para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas aos primeiros anos de vida. Originada do Projeto de Lei nº 6.998/2013 e construída por meio de debates legislativos e contribuições de instituições e organizações da sociedade, foi sancionada em 2016 para aproximar as evidências científicas sobre o desenvolvimento infantil das garantias previstas na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1988, 1990, 2016).

A norma não criou a prioridade absoluta, já assegurada pelo artigo 227 da Constitui-

ção Federal e pelo artigo 4º do ECA. Seu avanço foi detalhar diretrizes para políticas, planos, programas e serviços voltados à primeira infância, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e a necessidade de respostas públicas articuladas. A ciência do desenvolvimento contribui para compreender a importância dos vínculos e das experiências iniciais, sem reduzir o futuro de uma criança às condições que encontrou ao nascer.

Art. 1º — Finalidade

Estabelece princípios e diretrizes para formular e implementar políticas públicas específicas para a primeira infância. Na gestão municipal, isso exige transformar o reconhecimento dos direitos em ações contínuas e acessíveis.

Art. 2º — Definição etária

A primeira infância corresponde aos primeiros seis anos completos ou 72 meses de vida. Essa definição legal não se confunde com levantamentos estatísticos que agrupam crianças de zero a seis anos completos, nem com a divisão escolar entre creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos).

Art. 3º — Prioridade absoluta e atenção precoce

Reafirma o dever estatal de estabelecer serviços adequados às especificidades dos primeiros anos. Seus parágrafos, introduzidos pela Lei nº 14.880/2024, instituem a política de atenção precoce, com articulação multiprofissional e intersetorial para crianças de zero a três anos que necessitam de apoios específicos e bebês em condições de risco.

Art. 4º — Participação, diversidade e equidade

Orienta o atendimento ao interesse superior da criança, sua escuta apropriada à idade e ao desenvolvimento, o respeito aos ritmos individuais e a redução das desigualdades. Para a administração pública, ouvir crianças e famílias e remover barreiras à participação integram a realização dos direitos.

Art. 5º — Áreas prioritárias

Abrange saúde, alimentação, nutrição, Educação Infantil, convivência familiar, assistência social, cultura, brincar, lazer, espaço, meio ambiente, prevenção de acidentes e proteção contra violência e pressão consumista. A criança vive essas dimensões de forma inseparável; os serviços também precisam atuar de modo articulado.

Art. 6º — Intersetorialidade

Orienta a abordagem e coordenação intersetorial das políticas para a primeira infância. Secretarias e serviços devem construir fluxos que evitem a interrupção do

atendimento entre uma unidade de saúde, a creche, a assistência social e os órgãos de proteção.

Art. 7º — Comitês e participação social

Admite a instituição de comitês intersetoriais com participação social. O dispositivo prevê uma faculdade de organização, e não, isoladamente, uma imposição de comitê a cada município. A coordenação pode fortalecer o monitoramento e o diálogo com os conselhos.

Art. 8º — Cooperação federativa

Reafirma objetivos comuns dos entes federados e prevê apoio técnico à elaboração de planos integrados. O Plano Municipal pela Primeira Infância pode traduzir essa cooperação em diagnóstico territorial, metas, responsabilidades, recursos e avaliação, sem que o artigo, por si só, determine aprovação obrigatória de PMPI por lei local.

Arts. 9º e 10º — Formação profissional

Os artigos 9º e 10 valorizam a articulação com instituições de formação e a qualificação dos profissionais. A compreensão sobre o desenvolvimento infantil, a proteção contra violências, a inclusão e o cuidado responsivo precisa integrar a formação continuada das equipes.

Art. 11º — Informação, monitoramento e avaliação

Prevê coleta de dados, acompanhamento e avaliação periódica. A Lei nº 15.220/2025 acrescentou a previsão de um sistema nacional integrado de informações sobre desenvolvimento infantil e serviços de atendimento. Os municípios precisam monitorar tanto a cobertura quanto as barreiras de acesso e a qualidade.

Arts. 12º a 14º — Participação social e apoio às famílias

Esses três artigos reconhecem a importância da atuação da sociedade e de programas de apoio às famílias e cuidadores, inclusive visitas domiciliares quando pertinentes. Orientações sobre cuidado devem vir acompanhadas de condições materiais e acesso efetivo aos serviços, sem culpabilizar famílias pela pobreza.

Arts. 15º e 17º — Cultura e direito ao brincar

Os referidos artigos asseguram a produção cultural das crianças e a importância de espaços lúdicos adequados e seguros. Praças, bibliotecas, parques, creches e pré-escolas são parte dos territórios de desenvolvimento e convivência.

Art. 16º — Expansão da Educação Infantil com qualidade

A ampliação das vagas deve observar infraestrutura, profissionais qualificados, currículo e materiais adequados. Matrícula não é sinônimo de qualidade: é necessário assegurar interações respeitosas, acessibilidade, formação e condições institucionais duradouras.

Art. 23º — Proteção contra a violência

Ao alterar o ECA, reforçou a prioridade de atenção a crianças pequenas em suspeita ou confirmação de violência. Na escola, sinais de sofrimento exigem acolhimento, registro objetivo do observado e comunicação aos órgãos competentes, conforme os protocolos; educadores não devem investigar, exigir relatos repetidos ou prometer sigilo absoluto. Em risco imediato, deve-se acionar a rede de urgência e proteção.

Um exemplo ajuda a dimensionar esse compromisso: se uma criança chega repetidamente à escola com sinais de medo, retraimento ou possível violência, a equipe deve recebê-la sem julgamento, assegurar sua proteção, observar e registrar fatos sem perguntas sugestivas, comunicar a suspeita conforme os deveres legais e acompanhar a efetivação do encaminhamento. A suspeita de violência deve ser comunicada ao Conselho Tutelar, observados o ECA, a Lei nº 13.431/2017, o Decreto nº 9.603/2018 e os fluxos locais; situações de emergência requerem resposta imediata. A escola acolhe e protege, mas não substitui a escuta especializada nem a investigação pelas autoridades competentes.

Desse modo, o Marco Legal pavimenta a passagem entre conhecimento científico e responsabilidade pública. Seu sentido se realiza quando orçamento, planejamento, serviços e decisões concretas asseguram às crianças o cuidado e a proteção de que necessitam no presente.

1.3. A primeira infância no Brasil: desigualdades e prioridades para a ação

Nas pesquisas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os investimentos feitos na educação de qualidade da primeira infância e de toda Educação Infantil melhoram, de maneira especial, o desempenho escolar, com impacto positivo direto na leitura. Por essa e tantas outras razões, sabemos o que uma bela infância representa para o desenvolvimento de uma geração de jovens e adultos mais atuantes, críticos, participativos e produtivos na sociedade.

A Educação voltada para a infância garante uma prática social presente em todos os espaços da produção da vida social, destacando os processos formativos, permitindo que as crianças possam desenvolver todas as suas capacidades neurológicas, físicas, cognitivas, sociais e emocionais com a finalidade de construir bases sólidas para a sua trajetória de vida.

Compreender a primeira infância no Brasil exige examinar as condições concretas

em que bebês e crianças pequenas vivem. O acesso à alimentação, à saúde, à educação, à moradia e à proteção constitui uma base material e relacional do desenvolvimento. Quando esses direitos são interrompidos ou oferecidos de maneira desigual, as consequências atravessam o cotidiano: o sono, a disposição para brincar, a segurança emocional, a participação e as possibilidades de aprender.

Os indicadores recentes revelam um país que apresenta avanços e, simultaneamente, mantém situações graves de desproteção. Interpretá-los exige reconhecer que pobreza, insegurança alimentar e violência são fenômenos distintos, embora possam se acumular na vida de uma mesma criança. Também requer atenção aos recortes: dados sobre menores de cinco anos ou sobre toda a população de crianças e adolescentes não podem ser apresentados como estimativas exclusivas da faixa de zero a seis anos.

O cenário brasileiro revela a dimensão do compromisso público com as crianças pequenas. O portal Primeira Infância em Dados, iniciativa da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, apresenta uma estimativa de 18.300.694 crianças de 0 a 6 anos, correspondente a 8,57% da população brasileira, com referência demográfica de 2025. O indicador inclui crianças de seis anos completos, recorte que deve ser distinguido da delimitação de 72 meses do Marco Legal.

1.3.1. Fome e vulnerabilidade: avanços que ainda não asseguram proteção universal

A insegurança alimentar constitui uma expressão decisiva da desigualdade. Ela abrange desde a preocupação com a disponibilidade de alimentos e o comprometimento de sua qualidade até a redução de quantidades e a privação alimentar. Por isso, é necessário distinguir os diferentes graus de insegurança e evitar denominar toda situação de insegurança alimentar como fome.

Dados referentes a 2024 divulgados pelo UNICEF indicam que 3,3% das crianças de zero a quatro anos viviam em domicílios com insegurança alimentar grave. Esse recorte identifica privação alimentar severa entre crianças muito pequenas, mas não fornece, isoladamente, um número absoluto para toda a faixa de zero a seis anos. Para o conjunto de crianças e adolescentes, o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome informou redução de aproximadamente 2,5 milhões em insegurança alimentar grave em 2023 para 1,8 milhão em 2024. Esses números abrangem um grupo etário mais amplo e não devem ser atribuídos exclusivamente à primeira infância.

A redução merece reconhecimento, mas o contingente que permanece exposto à privação exige continuidade das políticas. Uma criança não vive a fome como um indicador: vive a falta de uma refeição, a alimentação insuficiente e a instabilidade de um cuidado atravessado pela necessidade. A resposta pública precisa combinar renda, acesso a alimentos adequados, acompanhamento nutricional e apoio às famílias, alcan-

çando também os períodos em que a criança não está na instituição educativa.

A vulnerabilidade tampouco pode ser compreendida apenas pela renda. Estudo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicado em 2025 com dados de 2023, identificou 28,8 milhões de crianças e adolescentes de zero a dezessete anos em pobreza multidimensional, correspondentes a 55,9% desse grupo. A análise considera privações em direitos como renda, educação, água, saneamento e moradia. A desigualdade racial permanece expressiva: a pobreza multidimensional atingia 63,6% entre crianças e adolescentes negros, diante de 45,2% entre brancos. Esses resultados contextualizam a desigualdade brasileira, sem constituir uma estimativa específica para zero a seis anos.

Para essa faixa mais próxima da primeira infância, um indicador administrativo dimensiona a abrangência da proteção de renda: em dezembro de 2025, o Benefício Primeira Infância, componente do Bolsa Família, alcançava aproximadamente 8,4 milhões de crianças menores de sete anos. Receber esse benefício não equivale a estar passando fome, nem mede todas as formas de vulnerabilidade; demonstra, entretanto, a dimensão do público infantil alcançado pela política de transferência de renda.

1.3.2. Saúde: recuperação da vacinação e lacunas no acompanhamento

A saúde infantil apresenta resultados positivos recentes. Segundo estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do UNICEF, divulgadas pelo Ministério da Saúde em 2026, o número de crianças brasileiras consideradas “zero dose” caiu de aproximadamente 360 mil em 2023 para 50 mil em 2025. Nesse indicador, “zero dose” significa não ter recebido a primeira dose de vacina com componente contra difteria, tétano e coqueluche; não significa necessariamente ausência de todas as vacinas. A melhora reforça a importância da busca ativa e da organização dos serviços de imunização.

Outros indicadores mostram avanços e limites. O Ministério da Saúde informou, em agosto de 2026, que a mortalidade neonatal passou de aproximadamente 9,9 óbitos por mil nascidos vivos em 2014 para 8,5 em 2024. Também divulgou que, em 2024 e 2025, 57% dos bebês menores de seis meses acompanhados na Atenção Primária estavam em aleitamento materno exclusivo, segundo o Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (Sisvan). Esse percentual refere-se às crianças acompanhadas e registradas no sistema, não a uma amostra representativa de todos os bebês brasileiros.

Uma lacuna importante aparece no acompanhamento das condicionalidades de saúde do Bolsa Família. Na segunda vigência de 2025, correspondente ao segundo semestre, foram acompanhadas 5.241.694 crianças menores de sete anos, entre 8.378.394 previstas, com cobertura de 62,6%. Por diferença, aproximadamente 3,14 milhões não tiveram acompanhamento registrado nesse ciclo. Isso não permite afirmar que todas ficaram sem atendimento de saúde: o resultado pode envolver dificuldades de acesso, localização, acompanhamento ou registro. Ainda assim, sinaliza uma necessidade con-

creta de investigação e melhoria.

Para a gestão municipal, propõe-se acompanhar a trajetória de cuidado: acesso ao pré-natal, primeira consulta do bebê, vacinação, crescimento, alimentação, desenvolvimento e encaminhamentos necessários. A criança que desaparece dos registros precisa ser procurada com respeito e apoio. O indicador deve produzir uma resposta do serviço, evitando transferir à família toda a responsabilidade pelas barreiras encontradas.

1.3.3. Violência e maus-tratos: a urgência de tornar a proteção efetiva

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2026, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) com registros de 2025, revela a gravidade da violência contra crianças e adolescentes. Foram registrados 38.986 casos de maus-tratos, com crescimento de 14,6% em relação a 2024. Entre as vítimas, 59,1% tinham de zero a nove anos. Na faixa de zero a quatro anos, os registros cresceram 16,3%. O levantamento também aponta 21.811 registros de lesão corporal dolosa em contexto de violência doméstica contra crianças e adolescentes, aumento de 5,5%.

A violência sexual aprofunda esse cenário. Em 2025, o país registrou 84.388 vítimas de estupro e estupro de vulnerável, considerando todas as idades; 27,1% tinham de zero a nove anos. No grupo de vítimas de zero a treze anos, 59,2% dos agressores eram familiares. Esses recortes não permitem calcular automaticamente o total de vítimas de zero a seis anos, mas evidenciam a exposição de crianças pequenas e a presença de agressores no círculo de convivência.

Os registros não abrangem necessariamente todas as ocorrências. Sua variação pode refletir mudanças na violência, na identificação e na capacidade de registrar os casos. Por isso, a análise precisa considerar a subnotificação e a qualidade dos sistemas, sem reduzir a importância dos eventos conhecidos.

Na primeira infância, a dependência de adultos torna a proteção especialmente complexa. Bebês e crianças pequenas podem não conseguir nomear ou comunicar o que vivem. Propõe-se, portanto, que os serviços organizem fluxos claros de acolhimento, comunicação e acompanhamento, com responsabilidades definidas entre saúde, educação, assistência social e órgãos de proteção. A escuta precisa respeitar o desenvolvimento infantil e evitar exposições e repetições desnecessárias do relato.

1.3.4. Assistência social e proteção integral: apoiar as famílias e integrar respostas

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) tem papel fundamental no apoio às famílias e no enfrentamento das vulnerabilidades. Os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) precisam integrar o planejamento territorial com os serviços de educação e saúde.

Como prioridade de gestão, recomenda-se distinguir privação material e negligência. A ausência de alimentos ou a dificuldade de chegar a um atendimento pode resultar de pobreza, distância e falta de serviços. Essas situações demandam avaliação cuidadosa e apoio concreto. Responsabilizar individualmente uma família sem examinar suas condições pode ampliar a desproteção.

O desafio comum é organizar continuidade. Uma criança com dificuldades nutricionais pode necessitar, ao mesmo tempo, de acompanhamento de saúde, acesso a benefícios, alimentação adequada e apoio familiar. Uma situação de violência demanda proteção imediata e acompanhamento posterior. O encaminhamento só cumpre sua finalidade quando o serviço confirma que o atendimento aconteceu e verifica se a necessidade foi atendida.

Para avançar, os municípios precisam produzir diagnósticos atualizados, identificar desigualdades dentro do próprio território e relacionar metas a recursos e responsabilidades. Recomenda-se acompanhar não apenas quantos atendimentos foram realizados, mas quem permaneceu sem acesso, quanto tempo esperou e quais condições mudaram após a intervenção.

Proteger a primeira infância significa impedir que a falta de renda, a distância dos serviços ou a violência se convertam em experiências persistentes de abandono. Os avanços nacionais precisam alcançar cada território. A qualidade da política pública se expressa quando a criança encontra alimento, cuidado oportuno, relações respeitosas e proteção efetiva — e quando sua família recebe condições para sustentar esse cuidado.

Educação: acesso, permanência e experiências de qualidade

O Censo Escolar 2025, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e divulgado em 2026, registrou 4.182.646 matrículas em creches e 5.103.536 na pré-escola, totalizando 9.286.182 matrículas na Educação Infantil, em todas as redes. Trata-se de matrículas por etapa, e não de uma contagem filtrada exclusivamente pelas idades de zero a três e quatro a cinco anos.

Os indicadores de frequência escolar obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) e apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2026 devem ser lidos separadamente das matrículas registradas pelo Censo Escolar. São medidas produzidas por fontes e procedimentos distintos, úteis para observar tanto a oferta quanto o acesso efetivo.

1.4. Educação Infantil: acesso, qualidade e equidade

O Censo Escolar registra matrículas por etapa; pesquisas domiciliares estimam frequência escolar por faixa etária. Por isso, não se deve calcular a taxa de cobertura em creches e pré-escolas simplesmente dividindo o número de matrículas do Censo Escolar por uma população de idade definida em outra base.

Segundo os indicadores de 2025 apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2026, aproximadamente 43,3% das crianças de 0 a 3 anos e 96,1% das crianças de 4 e 5 anos frequentavam a Educação Infantil. Esses percentuais referem-se a grupos etários específicos e não representam a definição legal integral da primeira infância. Revelam o desafio de ampliar a creche, assegurar o atendimento da demanda manifesta e alcançar todas as crianças na idade de pré-escola, com atenção especial às desigualdades territoriais e de renda.

O desafio educacional envolve identificar as crianças que permanecem fora da oferta e compreender os obstáculos que encontram. Recomenda-se examinar distâncias, disponibilidade de vagas, acessibilidade, horários e condições de deslocamento. A lista de espera representa a procura registrada, mas precisa ser complementada pela busca ativa e pela escuta das comunidades.

A Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), focado na ampliação da oferta e na redução das desigualdades. A Meta 1.a prevê atender 100% da demanda manifesta por creche e atingir, nacionalmente, ao menos 60% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano. A Meta 1.b visa reduzir para no máximo 10 pontos percentuais a diferença de acesso entre os quintis de maior e menor renda familiar por pessoa. Já a Meta 1.c almeja universalizar a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos até o segundo ano de vigência.

Essas metas precisam orientar diagnósticos municipais, expansão com qualidade, pactuação federativa e busca ativa. A meta nacional de 60% para creches não representa teto de atendimento local nem extingue o dever de responder à demanda manifesta. A igualdade formal de vagas tampouco basta: é preciso verificar quem consegue usufruí-las e em que condições.

A matrícula obrigatória na pré-escola inicia-se aos quatro anos, respeitado o corte etário de 31 de março para ingresso, conforme normas nacionais de matrícula. A Educação Infantil atende, em regra, até cinco anos, enquanto o Ensino Fundamental começa aos seis anos. A criança que completa seis anos após a data de corte permanece na etapa correspondente segundo as regras aplicáveis. Esse marco escolar não deve ser confundido com os 72 meses do conceito legal de primeira infância.

A meta das creches reúne dois compromissos distintos. O percentual nacional orienta a expansão populacional; o atendimento da demanda manifesta responde às famílias que solicitam uma vaga. Portanto, alcançar determinada cobertura não encerra a responsabilidade pública diante de solicitações não atendidas. Na pré-escola, o prazo de universalização exige identificar as crianças que permanecem fora da oferta e compreender as barreiras que dificultam seu acesso e sua permanência.

Como análise das implicações dessas metas, o primeiro desafio é construir um planejamento territorial consistente. Listas de espera precisam ser complementadas por informações sobre distribuição das crianças, distâncias, horários, acessibilidade e

necessidades familiares. A ausência de solicitação formal pode decorrer de desconhecimento do direito ou da percepção de que não existem vagas disponíveis. Recomenda-se, por isso, articular educação, saúde e assistência social para identificar necessidades ainda pouco visíveis nos registros administrativos.

O segundo desafio é sustentar financeiramente a expansão. Uma nova unidade demanda recursos para construção e equipamentos, mas também despesas permanentes com profissionais, alimentação, manutenção e materiais. O planejamento deve considerar o custo de funcionamento ao longo dos anos, evitando ampliar estruturas sem assegurar capacidade de atendimento contínuo. A cooperação entre os governos precisa enfrentar as diferenças de capacidade fiscal e administrativa entre municípios.

O terceiro desafio é preservar a qualidade durante o crescimento da oferta. Mais matrículas exigem equipes suficientes, formação continuada, ambientes acessíveis e tempo para o planejamento pedagógico. Para bebês e crianças pequenas, a qualidade se concretiza na possibilidade de receber cuidado atento, estabelecer vínculos, brincar, explorar e participar. A ampliação precisa ser examinada também por essas experiências cotidianas.

Nos últimos anos, a educação e o cuidado na primeira infância consolidaram-se como um dos campos mais dinâmicos da produção científica internacional e nacional, deslocando-se de uma perspectiva assistencialista para um estatuto de política pública estruturante, orientada por evidências. No Brasil, esse movimento foi acompanhado por avanços normativos, ampliação do financiamento e expansão do acesso, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da obrigatoriedade da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. Todavia, como demonstram estudos recentes, a ampliação do acesso, embora necessária, revelou-se insuficiente para garantir o direito à Educação Infantil em sua integralidade, impondo ao campo educacional um novo imperativo: assegurar qualidade com equidade.

Nesse contexto, organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico têm reiterado, com base em um corpo robusto de pesquisas comparadas, que as experiências educativas na primeira infância exercem influência decisiva sobre o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e linguístico, com efeitos duradouros ao longo da trajetória escolar e da vida adulta. Relatórios recentes da OCDE indicam que a participação em serviços de educação e cuidado de alta qualidade está associada a melhores desempenhos acadêmicos, maior bem-estar socioemocional e maior probabilidade de mobilidade social. Entretanto tais benefícios não são automáticos: dependem, de forma decisiva, da qualidade das experiências oferecidas. Como enfatiza a própria OCDE, a expansão do acesso desacompanhada de qualidade pode produzir efeitos limitados ou mesmo nulos no desenvolvimento infantil, reforçando a centralidade da qualidade como variável crítica das

políticas públicas (OECD, 2021; 2023).

A publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, homologados pelo MEC em 2024 e articulados às Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024), não surgiu por acaso, nem como simples atualização normativa. Ela é, antes de tudo, uma resposta de Estado a um diagnóstico reiterado por evidências: o Brasil ampliou o reconhecimento jurídico da Educação Infantil como direito, mas manteve, por longos anos, uma oferta profundamente desigual em termos de acesso, condições materiais, formação profissional, gestão, proposta pedagógica e avaliação. O próprio documento do MEC registra a retomada do processo em 2023, a revisão com ampla participação social em 2024 e afirma que os parâmetros devem orientar políticas voltadas à superação das desigualdades nas condições de oferta e atendimento, organizadas em cinco dimensões integradas: gestão democrática, identidade e formação profissional, proposta pedagógica, avaliação e infraestrutura, edificações e materiais.

Em termos conceituais, a força desse movimento reside em uma mudança de paradigma: já não basta discutir matrícula, cobertura plena de vagas ou expansão física. A pergunta que passou a ordenar o debate público é mais exigente e, ao mesmo tempo, mais ética e profunda: Que experiências concretas de aprendizagem, cuidado, convivência, brincadeira, exploração, escuta e desenvolvimento estão sendo garantidas às crianças brasileiras? As pesquisas mais recentes mostraram que o direito à Educação Infantil não se cumpre apenas pela existência formal de vagas. Cumpre-se quando a criança encontra uma instituição capaz de assegurar interações qualificadas, ambientes responsivos, proposta pedagógica coerente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), profissionais preparados e condições institucionais que não reproduzam, dentro da escola, as mesmas assimetrias sociais que já marcam o território. É exatamente por isso que a Resolução nº 01/2024, do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina que a avaliação da qualidade considere, no mínimo, demanda e cobertura, infraestrutura, acessibilidade, brinquedos e materiais, bem como a efetividade da formação continuada dos profissionais.

No campo das evidências nacionais, um dos marcos mais relevantes foi o Estudo Nacional sobre Qualidade da Educação Infantil, divulgado pela Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal em parceria com o LEPES/USP, em 2023. O estudo nasceu justamente da constatação de que o país carecia de avaliações abrangentes da qualidade dos ambientes de aprendizagem na Educação Infantil. Em sua formulação, a própria pesquisa afirma que apenas o acesso não é suficiente para assegurar oportunidades promotoras do desenvolvimento integral e que avaliar a qualidade dos ambientes é condição para orientar políticas públicas mais eficazes. Na mesma direção, o resumo executivo da avaliação assinala que a qualidade da Educação Infantil brasileira ainda está distante

do que propõe a BNCC, com desigualdades marcantes entre turmas, inclusive dentro de um mesmo município, tendo sido avaliadas mais de 3 mil turmas em 12 municípios de todas as regiões do país. Esses achados são decisivos, porque desmontam uma ilusão recorrente na gestão pública: a de que bons marcos legais produzem, automaticamente, boas práticas cotidianas.

A realização da Avaliação da Qualidade da Educação Infantil pós-BNCC, conduzida pela Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social, constitui um marco metodológico e epistemológico no campo da Educação Infantil brasileira. Trata-se de uma investigação inédita em escala nacional que buscou, de maneira sistemática e empiricamente fundamentada, responder a uma questão central que atravessa o debate contemporâneo: Em que medida os princípios normativos da BNCC, especialmente os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, têm sido efetivamente materializados nas práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil?

A pesquisa partiu de um pressuposto teórico fundamental: a qualidade da Educação Infantil não pode ser inferida exclusivamente por indicadores estruturais (como número de matrículas ou existência de equipamentos), mas deve ser analisada, sobretudo, a partir daquilo que ocorre no plano das interações, das experiências e das oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelas crianças. Nesse sentido, o estudo alinha-se a uma tradição internacional consolidada, que compreende a qualidade como fenômeno multidimensional, articulando aspectos estruturais, processuais e contextuais.

Metodologicamente, a investigação avaliou mais de 3.000 turmas de creches e pré-escolas, distribuídas em 12 municípios brasileiros, contemplando todas as regiões do país. A escolha por uma amostra territorialmente diversa permitiu captar não apenas médias nacionais, mas, sobretudo, a variabilidade interna do sistema educacional brasileiro, evidenciando como a qualidade se distribui de forma desigual entre redes, territórios e contextos socioeconômicos. O desenho da pesquisa incluiu observações diretas em sala, instrumentos padronizados de avaliação da qualidade das interações e análise das práticas pedagógicas, constituindo um retrato denso do cotidiano institucional.

Um dos eixos centrais da análise foi justamente a aderência das práticas pedagógicas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A pesquisa buscou compreender em que medida esses direitos, que deveriam orientar o currículo da Educação Infantil brasileira, estão efetivamente presentes nas experiências oferecidas às crianças.

Mais do que cumprir metas estabelecidas em planos nacionais, trata-se de reconhecer a Educação Infantil como direito fundamental e como condição para o desenvolvimento humano e a justiça social. A não universalização plena da pré-escola e a insuficiência de vagas em creches não são apenas indicadores de desempenho do

sistema educacional, mas expressões concretas de desigualdade e exclusão. Assim, a urgência de ampliar a oferta e qualificar as políticas públicas não se coloca apenas como uma necessidade administrativa, mas como um imperativo ético e político, que convoca o Estado brasileiro a garantir, de forma efetiva, o direito de todas as crianças à educação desde os primeiros anos de vida.

Em outra frente, o estudo do INC (Índice de Necessidade de Creches), também apoiado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, mostrou que, em 2023, 71,1% das crianças em situação de pobreza não frequentavam creche. Esses números evidenciam que a desigualdade não é apenas um "efeito colateral" do sistema; ela é parte da sua estrutura e, portanto, precisa ser enfrentada como eixo central da política pública.

A leitura dos dados de 2024 reforça ainda outra tese importante: o país não enfrenta somente um déficit quantitativo; enfrenta um problema de distribuição desigual de oportunidades educativas. A própria análise da Fundação, com base no Censo Escolar 2024, apontou melhorias pontuais na infraestrutura das unidades, mas manteve-se expressiva a desigualdade entre redes pública e privada, com escolas privadas oferecendo aproximadamente o dobro de certos equipamentos, como quadras e materiais de arte. Isso significa que a trajetória escolar das crianças brasileiras continua sendo moldada, desde muito cedo, por clivagens de classe, território e raça. Em um país historicamente desigual, a qualidade da Educação Infantil não pode ser aferida por médias nacionais apenas; ela precisa ser lida pela lente da disparidade entre regiões, municípios, bairros e grupos sociais.

No plano internacional, a UNESCO, em articulação com o UNICEF, também vem reiterando que a qualidade da Educação Infantil possui forte potencial de redução das desigualdades. O estudo do IIPE UNESCO/UNICEF sobre Mecanismos de garantia da qualidade na América Latina foi baseado em uma revisão de 375 documentos e na análise de 155 estudos, concluindo que a qualidade das experiências de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil pode contribuir para reduzir desigualdades, sobretudo para crianças que vivem em contextos de pobreza e vulnerabilidade social. A publicação enfatiza a necessidade de que os Estados desenvolvam mecanismos permanentes de garantia e melhoria contínua da qualidade, em vez de dependerem apenas de iniciativas fragmentadas ou localizadas. Essa perspectiva converge fortemente com a arquitetura adotada pelo MEC: parâmetros, critérios, indicadores, monitoramento e responsabilização pública.

É precisamente nesse ponto que os Parâmetros de Qualidade e Equidade (BRASIL, 2024) se tornam uma inflexão histórica. Eles não apenas descrevem o que seria desejável; eles procuram constituir uma gramática nacional para orientar decisão pública, gestão de redes, acompanhamento social e avaliação. O documento do MEC afirma explicitamente que os parâmetros devem fundamentar a construção, o monitoramento e a avaliação permanente de indicadores da qualidade da oferta e do

atendimento, além de orientar políticas para a promoção da equidade educacional. Em outras palavras, trata-se de deslocar a Educação Infantil do campo da boa intenção para o campo da governança baseada em evidências, em que acesso, formação, interações, infraestrutura, avaliação e justiça territorial deixam de ser temas periféricos e passam a compor o núcleo duro da política educacional.

Para educadores e gestores públicos, a mensagem das pesquisas recentes é severa, mas fecunda: a Educação Infantil brasileira precisa ser pensada como política de desenvolvimento humano, de justiça social e de reparação histórica. Não basta inaugurar prédios sem garantir intencionalidade pedagógica; não basta ampliar matrículas sem assegurar interações qualificadas; não basta universalizar normas sem enfrentar as desigualdades regionais, raciais, econômicas e territoriais que determinam quem acessa, quem permanece e quem aprende. O portal Primeira Infância em Dados, da FMCSV, foi criado exatamente para apoiar decisões baseadas em evidências, reunindo indicadores oficiais sobre educação, saúde, nutrição, segurança e parentalidade, e sublinhando que acompanhar dados integrados permite identificar desigualdades e orientar políticas mais eficazes. Esse é um ponto central: a qualidade da Educação Infantil não pode ser tratada como assunto setorial isolado; ela exige coordenação intersetorial e leitura territorializada da infância real.

1.5. Uma cidade para as crianças e com as crianças: o direito de brincar, viver e pertencer ao território

Pensar a primeira infância como prioridade absoluta exige ampliar o olhar sobre os espaços em que as crianças vivem. A garantia de seus direitos não se limita à família, às instituições educativas ou aos serviços de saúde e assistência social. Ela também se expressa na organização das cidades, na qualidade dos espaços públicos, na preservação da natureza e nas oportunidades que os territórios oferecem para brincar, conviver, explorar e participar da vida comunitária.

Essa compreensão encontra respaldo no Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), especialmente em seus artigos 5º, 15 e 17. Ao reconhecer o brincar, o lazer, a cultura, o espaço e o meio ambiente como dimensões prioritárias das políticas públicas, a legislação amplia a responsabilidade do poder público para além dos serviços tradicionalmente associados à infância. O artigo 17 estabelece a responsabilidade de organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que favoreçam o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados frequentados por crianças (BRASIL, 2016).

Nessa perspectiva, as Secretarias Municipais de Meio Ambiente, Urbanismo, Planejamento Urbano, Obras, Mobilidade e Educação precisam participar conjuntamente da construção de territórios mais acolhedores às infâncias. A existência de praças, parques, jardins, áreas verdes, calçadas acessíveis e espaços públicos seguros não representa

apenas um benefício urbanístico: constitui uma condição importante para o exercício de direitos, para a convivência comunitária e para o desenvolvimento integral.

O educador e pesquisador italiano Francesco Tonucci, idealizador do projeto A Cidade das Crianças, iniciado em Fano, na Itália, em 1991, propõe uma mudança profunda na maneira de planejar os espaços urbanos. Sua perspectiva questiona uma cidade historicamente organizada em função das necessidades dos adultos, dos automóveis e das atividades econômicas, defendendo que as crianças sejam reconhecidas como cidadãs capazes de contribuir para a transformação dos territórios.

Para Tonucci, considerar o ponto de vista das crianças significa reconhecer suas experiências, seus desejos, suas formas de deslocamento e suas necessidades de brincar e ocupar os espaços públicos. Uma cidade comprometida com as crianças precisa oferecer condições para que possam caminhar, explorar, encontrar outras pessoas e participar da vida coletiva com segurança e autonomia progressiva (TONUCCI, 1991).

Essa concepção ganha especial relevância no Brasil com a promulgação da Lei nº 15.512, de 22 de setembro de 2026, que estabelece princípios e diretrizes para a efetivação, com absoluta prioridade, do direito de crianças e adolescentes à natureza, alterando também o Estatuto da Criança e do Adolescente. A legislação reconhece expressamente o direito ao brincar livre em contato com a natureza, à convivência em áreas naturais saudáveis e à participação das crianças nas decisões que envolvem os ambientes onde vivem.

O artigo 5º assegura o acesso a áreas verdes e azuis urbanas próximas dos espaços de convivência familiar, escolar e comunitária. O artigo 8º estabelece que as políticas de desenvolvimento urbano considerem os direitos e o melhor interesse das crianças, incluindo sua participação em procedimentos adequados às diferentes idades. Entre as orientações, destacam-se a oferta de parques e praças, a criação de rotas seguras, a qualificação dos trajetos escolares, a acessibilidade e a instalação de equipamentos para brincar, especialmente aqueles que incorporam elementos naturais.

A nova legislação também valoriza os espaços de brincar naturalizados, a mobilidade ativa, a educação baseada na natureza e a proteção diante dos riscos climáticos. Seus artigos 10, 17 e 18 reforçam a responsabilidade dos entes federativos na promoção de ambientes que aproximem crianças, escolas, famílias e natureza (BRASIL, 2026).

Para os gestores municipais, esses dispositivos exigem reconhecer que a cidade educa. A distribuição de áreas verdes, a existência de espaços públicos acessíveis e as condições de segurança dos trajetos percorridos pelas crianças revelam escolhas políticas que podem ampliar ou restringir oportunidades de desenvolvimento.

Uma política municipal comprometida com a primeira infância pode, portanto, mapear os bairros com menor oferta de espaços públicos de brincar, priorizar investimentos nos territórios mais vulnerabilizados, recuperar praças e parques, ampliar a

arborização, garantir acessibilidade e criar percursos seguros entre residências, escolas e equipamentos comunitários. Essas ações devem ser acompanhadas da escuta das crianças e das famílias, reconhecendo que os próprios moradores possuem conhecimentos importantes sobre as possibilidades e os desafios de seus territórios.

Nos municípios rurais, indígenas, quilombolas e em comunidades tradicionais, o planejamento precisa considerar as relações culturais e históricas que as crianças estabelecem com a terra, as águas, as florestas e os modos de vida locais. Proteger esses territórios e assegurar o acesso seguro à natureza também significa preservar experiências, conhecimentos, memórias e formas de pertencimento.

Assim, construir uma cidade para as crianças e com as crianças não significa apenas instalar brinquedos em praças. Significa reconhecer a infância como referência ética e política para o planejamento municipal.

Uma cidade que escuta suas crianças, protege seus espaços naturais e lhes assegura o direito de brincar torna-se também uma cidade mais humana, inclusiva e acolhedora para toda a população.

1.6. Proteção da infância nos ambientes digitais: responsabilidades compartilhadas diante do ECA Digital

A proteção integral das crianças na contemporaneidade também exige reconhecer os desafios produzidos pela crescente presença das tecnologias digitais na vida familiar, escolar e comunitária. Embora as tecnologias ofereçam possibilidades de comunicação, acesso à informação e participação cultural, sua utilização sem proteção adequada pode expor crianças e adolescentes a riscos relacionados à privacidade, à exploração comercial, ao contato com conteúdos inadequados, à violência e a diferentes formas de abuso.

Na primeira infância, essa discussão assume particular relevância, porque bebês e crianças pequenas ainda estão desenvolvendo capacidades de autorregulação, compreensão de riscos e autonomia. A responsabilidade pela segurança digital, portanto, não pode ser atribuída às próprias crianças, nem exclusivamente às famílias.

Nesse contexto, o Brasil instituiu a Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025, conhecida como Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (ECA Digital), em vigor desde 17 de março de 2026. A legislação estabelece medidas destinadas à proteção de crianças e adolescentes nos ambientes digitais, abrangendo produtos e serviços de tecnologia da informação direcionados a esse público ou de acesso provável por ele.

O ECA Digital reafirma o princípio da proteção integral e estabelece responsabilidades específicas para os fornecedores de serviços digitais. Entre suas disposições, destacam-se a prevenção de riscos, a proteção dos dados pessoais, a adoção de mecanismos adequados de aferição de idade, a supervisão parental, as medidas de segurança

e a proteção contra formas de exploração e violência. A legislação também reconhece a importância da educação digital para o desenvolvimento da cidadania e da utilização crítica e responsável das tecnologias (BRASIL, 2025).

O artigo 3º determina que produtos e serviços digitais ofereçam proteção prioritária às crianças e aos adolescentes, considerando seu melhor interesse. O artigo 4º inclui a segurança contra intimidação, exploração, abuso e outras formas de violência entre os fundamentos da proteção digital, enquanto os artigos 16 e 17 tratam de informações e ferramentas destinadas a apoiar a supervisão parental.

Essas disposições precisam ser compreendidas em articulação com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e os protocolos de proteção contra a violência.

No âmbito municipal, recomenda-se que as Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, em articulação com os Conselhos Tutelares, os órgãos de segurança pública e as unidades policiais especializadas em crimes cibernéticos, organizem estratégias de prevenção, orientação e proteção. Essa articulação deve respeitar as competências legais de cada órgão e os fluxos estabelecidos pelo Sistema de Garantia de Direitos.

À Secretaria Municipal de Educação cabe desenvolver ações formativas com professores, gestores e famílias sobre o uso responsável das tecnologias, a proteção da imagem infantil, a privacidade, os riscos da exposição excessiva às telas e os procedimentos diante de possíveis situações de violência digital.

Na Educação Infantil, essa responsabilidade inclui preservar a centralidade das experiências corporais, das interações humanas, da brincadeira e da exploração concreta do mundo, evitando que recursos digitais substituam indiscriminadamente experiências fundamentais ao desenvolvimento.

Os serviços de saúde podem contribuir com orientações sobre o desenvolvimento infantil, o sono, o bem-estar emocional e os possíveis impactos dos usos inadequados das tecnologias, além de participar do acolhimento e do cuidado de crianças que apresentem sinais de sofrimento relacionados a experiências digitais.

Os órgãos de segurança pública e as unidades especializadas em crimes cibernéticos possuem atribuições relacionadas à prevenção e à investigação de infrações penais, conforme suas competências. Sua participação nas redes de proteção pode fortalecer a orientação aos profissionais e os procedimentos de encaminhamento de situações que envolvam exploração sexual, ameaças, violência e outras condutas criminosas praticadas em ambientes digitais.

É fundamental que as redes municipais estabeleçam protocolos claros para situações em que uma criança apresente sinais de sofrimento ou exista suspeita de violência digital. O acolhimento deve ocorrer em ambiente protegido, sem exposição

pública, culpabilização ou interrogatórios repetidos. Os profissionais devem registrar objetivamente as informações pertinentes, preservar o sigilo e comunicar a situação aos órgãos competentes, conforme a legislação de proteção à infância.

Quando houver suspeita de violência ou exploração, a escola não deve realizar investigação própria, acessar indevidamente dispositivos pessoais nem compartilhar imagens ou conteúdos potencialmente ilícitos. Cabe acionar os fluxos institucionais de proteção, incluindo o Conselho Tutelar e, quando necessário, os órgãos policiais competentes, garantindo que a criança e sua família recebam orientação e acompanhamento.

A proteção digital também envolve o cuidado com a exposição de imagens e informações das crianças pelas próprias instituições educativas. Fotografias, vídeos, registros pedagógicos e dados pessoais exigem procedimentos de proteção, finalidade legítima e respeito à privacidade e ao melhor interesse da criança. A autorização familiar não elimina a responsabilidade institucional de evitar exposições desnecessárias ou potencialmente prejudiciais.

1.6.1. O uso de telas na primeira infância: proteger o desenvolvimento e preservar as interações humanas

A crescente exposição de bebês e crianças pequenas a celulares, tablets e outras telas constitui um importante desafio para a saúde pública, a educação e a proteção integral da infância. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), no documento científico Primeira Infância #Sem Telas #Mais Saúde (2025), reforça a necessidade de restringir intensamente o uso desses dispositivos nos primeiros anos de vida. A entidade recomenda evitar totalmente a exposição de crianças menores de dois anos e, para crianças de três a seis anos, limitar o tempo de tela a, no máximo, uma hora diária, sempre com acompanhamento adulto. Para crianças de dois anos, a orientação geral da SBP admite até uma hora, mas recomenda-se máxima cautela e priorização de atividades sem telas (SBP, 2025).

As evidências científicas reforçam essa preocupação. Em um estudo longitudinal publicado em 2025, Ma, Wang e Chen acompanharam crianças de três a cinco anos e identificaram associação entre maior tempo de tela e desempenho posterior mais baixo em funções executivas, como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. O estudo não demonstra que toda exposição às telas cause prejuízo, mas aponta a necessidade de cautela e de proteção das oportunidades de interação, movimento e brincadeira, especialmente na primeira infância (MA; WANG; CHEN, 2025).

Na primeira infância, as funções executivas se desenvolvem especialmente por meio das interações humanas, das brincadeiras, do movimento, da exploração dos objetos, da resolução de pequenos desafios e das relações afetivas. O celular não substitui a presença responsiva de um adulto, o diálogo, a convivência com outras crianças ou as experiências concretas com o mundo. Quando ocupa grande parte do cotidiano

infantil, pode reduzir oportunidades fundamentais de comunicação, autorregulação e aprendizagem.

Diante dessas evidências, recomenda-se que os municípios estabeleçam orientações claras para evitar o uso de celulares por bebês e crianças muito pequenas e restringir rigorosamente a exposição às telas durante toda a Educação Infantil. As Secretarias Municipais de Educação e Saúde, em articulação com as equipes de assistência social, devem promover formação de profissionais, orientação às famílias e protocolos institucionais que priorizem o brincar livre, a literatura, as experiências corporais, a natureza e as relações presenciais.

Essa orientação deve ser conduzida sem culpabilizar as famílias, reconhecendo suas condições de vida e oferecendo alternativas reais de convivência e cuidado.

Nenhuma tecnologia substitui o olhar, a palavra, o movimento, a brincadeira e o vínculo humano. Proteger a primeira infância é garantir que as crianças tenham tempo e oportunidades para viver experiências que nenhuma tela consegue reproduzir plenamente.

O desafio dos municípios, portanto, não se restringe a orientar as famílias sobre o tempo de uso das telas. É necessário compreender a proteção digital como parte das políticas de garantia de direitos, envolvendo educação preventiva, ambientes tecnológicos mais seguros, formação profissional, articulação institucional e respostas adequadas às situações de risco.

Proteger a infância no século XXI significa reconhecer que as crianças precisam de segurança tanto nos espaços físicos quanto nos ambientes digitais. A mesma prioridade absoluta que orienta a criação de escolas acolhedoras, praças, parques e redes de cuidado deve orientar a proteção de sua imagem, de sua intimidade, de seus dados pessoais e de sua integridade física e emocional.

A tecnologia deve estar a serviço do desenvolvimento humano e dos direitos das crianças, jamais transformar a infância em território de exploração, exposição ou violência.

1.7. Dez anos do Marco Legal da Primeira Infância: dos direitos reconhecidos à responsabilidade municipal

Em março de 2026, o Marco Legal da Primeira Infância completou dez anos de sua promulgação, oferecendo ao Brasil uma oportunidade de avaliar os avanços alcançados e, sobretudo, os desafios que ainda persistem para a efetivação dos direitos das crianças. Ao longo dessa década, a primeira infância conquistou maior visibilidade na agenda pública, fortaleceu sua presença nos debates científicos e institucionais e passou a contar com instrumentos de planejamento e articulação entre diferentes políticas. Entretanto permanece uma distância significativa entre os direitos reconhecidos na legislação e as

condições concretas de vida de muitas crianças brasileiras.

A consolidação desse compromisso exige avançar de uma concepção predominantemente normativa para uma perspectiva de implementação, na qual as prioridades sejam traduzidas em decisões administrativas, financiamento adequado, serviços acessíveis e mecanismos permanentes de acompanhamento. Para os municípios, o desafio não consiste apenas em reconhecer a importância da primeira infância, mas em demonstrar como esse reconhecimento orienta o planejamento territorial, a organização dos serviços e a distribuição dos recursos públicos.

Entre os avanços institucionais dessa trajetória, destaca-se o Pacto Nacional pela Primeira Infância, lançado em 2019 por iniciativa do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), com o propósito de fortalecer a cooperação entre instituições públicas, organizações sociais e integrantes do Sistema de Garantia de Direitos. A iniciativa contribuiu para ampliar o diálogo entre justiça, educação, saúde, assistência social e proteção, reafirmando que a promoção do desenvolvimento integral depende de responsabilidades compartilhadas e de uma rede de atendimento articulada.

Outro avanço foi a instituição da Política Nacional Integrada da Primeira Infância (PNIPI), por meio do Decreto nº 12.574, de 5 de agosto de 2025. A política fortalece a coordenação das ações destinadas às crianças pequenas, buscando maior integração entre os setores governamentais e os diferentes entes federativos. Sua relevância está na possibilidade de promover maior continuidade entre programas, aperfeiçoar o uso das informações e favorecer respostas públicas menos fragmentadas. No entanto sua implementação depende de capacidade administrativa, cooperação institucional e recursos que sustentem as ações planejadas.

Nesse contexto, o Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), constitui um importante instrumento de organização das prioridades locais. Sua elaboração deve partir do conhecimento sobre as condições de vida das crianças, considerando as especificidades territoriais, os indicadores de acesso aos serviços, as situações de vulnerabilidade e a participação das famílias, dos profissionais, dos conselhos de direitos e das próprias crianças, respeitadas suas formas de expressão.

Mais do que reunir intenções, o PMPI precisa estabelecer objetivos, metas, responsabilidades, indicadores e mecanismos de acompanhamento. Sua efetividade depende, especialmente, da articulação com os instrumentos de planejamento e orçamento público: o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). Sem essa vinculação, mesmo propostas bem fundamentadas podem permanecer distantes de sua concretização.

O conhecimento do território é igualmente indispensável. Informações do Cadastro Único, dos sistemas educacionais e de saúde e dos serviços socioassistenciais permitem identificar parte das necessidades das famílias, mas não substituem a busca ativa, a escuta comunitária e o reconhecimento das situações que ainda não aparecem nos

registros oficiais. A gestão precisa conhecer não apenas as crianças atendidas, mas também aquelas que permanecem invisíveis às políticas públicas.

Outro aspecto decisivo é assegurar continuidade ao cuidado. Uma dificuldade identificada na creche ou na pré-escola pode exigir ações articuladas com os serviços de saúde e assistência social. O encaminhamento, por si só, não garante a solução de uma necessidade. É fundamental estabelecer fluxos institucionais que permitam acompanhar o atendimento, respeitar as competências dos profissionais, proteger as informações pessoais e evitar que crianças e famílias permaneçam sem resposta entre diferentes serviços.

A análise da primeira década do Marco Legal também evidencia que ampliar a oferta de serviços não significa, necessariamente, reduzir desigualdades. Os resultados precisam ser examinados considerando quem consegue acessar as políticas, quem permanece excluído e quais condições de atendimento são efetivamente asseguradas. Uma expansão que não alcance os territórios historicamente vulnerabilizados pode melhorar indicadores gerais sem modificar as desigualdades existentes.

Nesse sentido, a equidade precisa orientar tanto a definição das prioridades quanto a avaliação dos resultados. Crianças indígenas, quilombolas, negras, com deficiência, residentes no campo, nas águas, nas florestas e em territórios marcados pela pobreza devem encontrar serviços que respeitem suas identidades, reconheçam suas necessidades e assegurem condições dignas de desenvolvimento e participação.

Dez anos após sua promulgação, o principal desafio do Marco Legal da Primeira Infância não está apenas na ampliação do reconhecimento de seus princípios, mas na capacidade de transformá-los em uma política pública efetiva, contínua e comprometida com a justiça social.

A responsabilidade municipal revela-se nas escolhas que determinam onde os recursos serão investidos, quais crianças terão suas necessidades atendidas e que condições serão oferecidas às famílias e aos profissionais responsáveis pelo cuidado e pela educação.

Uma década de avanços legais precisa corresponder a uma década de avanços reais na vida das crianças. O valor de uma política pública não se mede apenas pelo que está escrito em seus documentos, mas pelos direitos que ela consegue assegurar no cotidiano de cada infância.

2

O QUE A CIÊNCIA NOS ENSINA SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA

2.1. Desenvolvimento infantil e primeiras experiências

As experiências, nos primeiros anos de vida, constituem a base da arquitetura cerebral — para melhor ou para pior. A aprendizagem, o comportamento e a saúde, ao longo da vida, são todos construídos sobre essa base. Sabemos que os melhores programas e práticas atuais podem ajudar a apoiar o desenvolvimento infantil, mas infelizmente, no Brasil, muitas crianças não conseguem a garantia do brincar, da alimentação saudável, do acesso à escola, da segurança em ambiente familiar.

Melhorias drásticas para todas as crianças não são apenas alcançáveis, mas também necessárias para a construção e vivências de uma sociedade próspera e sustentável. Como qualquer campo saudável, a primeira infância precisa de um investimento para ir além do que de melhor sabemos agora, de modo a aplicar ciência de ponta e uma mentalidade de inovação — essa é a tarefa urgente de criar as melhores práticas para garantirmos o amanhã.

A ciência do desenvolvimento inicial do cérebro pode informar os investimentos na primeira infância. Os conceitos básicos, que chamamos de princípios, foram estabelecidos ao longo de décadas de neurociência e de investigação comportamental e nos ajudam a elucidar por que o desenvolvimento infantil — especialmente desde o nascimento até os seis anos — é a base para uma sociedade próspera e sustentável.

Para superar experiências adversas na infância, as crianças e suas famílias podem se beneficiar de intervenções e suportes adequados. Isso pode incluir terapia individual ou familiar, programas de apoio à parentalidade, acesso a serviços de saúde mental e educação sobre habilidades de enfrentamento saudáveis.

As Experiências Adversas na Infância (EAI), que as crianças porventura possam viver, também conhecidas como ACES (*Adverse Childhood Experience*s), são eventos traumáticos ou estressantes que podem ocorrer durante os primeiros anos de vida de uma pessoa. Essas experiências podem incluir abuso físico, emocional ou sexual, negligência, violência doméstica, divórcio dos pais, perda de um ente querido, problemas de saúde mental dos pais, entre outros.

Além disso, a conscientização sobre Experiências Adversas na Infância (EAI) e seus impactos é fundamental para a prevenção e a intervenção precoce. É importante que profissionais da área da saúde, educação e assistência social estejam preparados para identificar e oferecer apoio às crianças e às famílias que tenham passado por experiências adversas na infância.

As experiências adversas na infância podem suscitar consequências negativas, mas, com o suporte adequado, as crianças têm a capacidade de superá-las e desenvolver resiliência. A intervenção precoce, o apoio emocional e o acesso a recursos são elementos-chave para ajudar na superação desses eventos traumáticos.

Por isso, as políticas públicas para a primeira infância utilizam os três princípios

fundamentais do Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI 1.0), de acordo com as pesquisas e estudos do Centro de Desenvolvimento Infantil da Universidade Harvard:

I. Impacto das primeiras experiências na arquitetura cerebral;

II. A importância de interações responsivas de "servir e retribuir" para um desenvolvimento saudável;

III. Os efeitos perturbadores do estresse tóxico no cérebro em desenvolvimento e na aprendizagem precoce.

Os três conceitos básicos acima citados são de fundamental importância para o desenvolvimento saudável e integral das crianças na primeira infância. O desenvolvimento saudável nos primeiros anos fornece os alicerces para o sucesso educativo, a produtividade econômica, a cidadania responsável, a saúde ao longo da vida, comunidades fortes e uma parentalidade bem-sucedida da próxima geração.

Esse estudo foi realizado pelo Centro do Conselho Científico Nacional sobre o Desenvolvimento da Criança da Universidade de Harvard, retratando como os avanços na neurociência e na biologia molecular nos dão agora uma compreensão muito melhor de como as primeiras experiências são incorporadas em nossos corpos e cérebros — para melhor ou para pior. A seguir, descreveremos melhor cada um dos princípios.

A arquitetura básica do cérebro é construída a partir de um processo contínuo que começa antes do nascimento e continua na idade adulta. As primeiras experiências afetam a qualidade dessa arquitetura, estabelecendo uma base sólida ou frágil para toda a aprendizagem, saúde e comportamento que se seguem.

Nos primeiros anos de vida, mais de 1 milhão de novas conexões neuronais são formadas a cada segundo. Após esse período de rápido desenvolvimento, as conexões são reduzidas por meio de um processo denominado poda, para que os circuitos cerebrais se tornem mais eficientes. As vias sensoriais, como as da visão e da audição básicas, são as primeiras a se desenvolverem, seguidas pelas competências linguísticas iniciais e pelas funções cognitivas superiores. As conexões proliferam e são podadas em uma ordem prescrita, com circuitos cerebrais posteriores e mais complexos construídos sobre circuitos anteriores e mais simples.

A arquitetura básica do cérebro é construída por intermédio de um processo que começa cedo na vida, ou seja, de baixo para cima, da gestação e continua na idade adulta. Circuitos mais simples vêm primeiro e circuitos cerebrais mais complexos são construídos sobre eles mais tarde. Os genes fornecem o modelo básico, mas as experiências influenciam como ou se os genes são expressos. Juntos, eles moldam a qualidade da arquitetura cerebral e estabelecem uma base sólida ou frágil para todo o aprendizado, saúde e comportamento que se seguem. A plasticidade, ou a capacidade do cérebro de se reorganizar e de se adaptar, é maior nos primeiros anos de vida e diminui com a idade.

Para as crianças, os relacionamentos responsivos com adultos têm um duplo benefício: promover o desenvolvimento saudável do cérebro e fornecer a proteção necessária para evitar que experiências muito desafiadoras produzam uma resposta ao estresse tóxico. Ser responsivo significa que os adultos ao entorno da criança, familiares próximos, pais, responsáveis, cuidadores, educadores devem ser pessoas que respondam aos sinais sociais e às iniciativas sociais de forma positiva. De forma mais detalhada, podemos dizer que responsividade é a capacidade de responder rapidamente de modo adequado à situação em questão, validando a comunicação com a criança de forma respeitosa.

Para os adultos, relacionamentos saudáveis também aumentam o bem-estar, fornecendo conselhos práticos e apoio emocional, que fortalecem a esperança e a confiança necessárias para enfrentar situações estressantes. Quando as políticas públicas e os serviços eficazes para as famílias apoiam interações responsivas, de ação e reação, entre adultos e crianças, elas têm o poder de promover o desenvolvimento saudável das crianças e reforçar as competências básicas dos adultos, ajudando, em última análise, as crianças a se tornarem, no futuro, pais saudáveis e receptivos.

Relacionamentos responsivos, no início da vida, representam um dos fatores mais importantes na construção de uma arquitetura cerebral robusta. Pense em construir uma casa: o alicerce estabelece a base sobre a qual todo o resto é construído. A mesma situação se aplica ao desenvolvimento de cérebros. A arquitetura cerebral é composta por trilhões de conexões entre bilhões de neurônios em diferentes áreas do cérebro. Essas conexões permitem uma comunicação extremamente rápida entre neurônios especializados em diferentes tipos de funções cerebrais.

Um ingrediente ativo importante nesse processo de desenvolvimento é a interação entre as crianças e os seus pais e com outros cuidadores da família ou da comunidade. Quando um bebê ou uma criança balbucia, gesticula ou chora, e um adulto responde adequadamente com contato visual, palavras ou um abraço, as conexões neurais são construídas e fortalecidas no cérebro da criança. Dada a importância fundamental dos primeiros anos de vida, a necessidade de relacionamentos responsivos numa variedade de ambientes, começando na infância, não pode ser exagerada.

O fator de proteção mais comum para uma criança (ou adolescente) que desenvolve a capacidade de superar dificuldades graves é ter pelo menos um relacionamento estável e comprometido com um pai, cuidador ou outro adulto que o apoie.

As relações de apoio também ajudam a construir uma base para a resiliência durante a infância e a idade adulta. Essas relações personalizadas e responsivas protegem as crianças de perturbações no desenvolvimento e modelam as capacidades que permitem aos indivíduos prosperarem na escola, no trabalho e na manutenção de um agregado familiar estável.

Relacionamentos responsivos ajudam crianças e adultos a lidarem com o estresse,

a regularem emoções e comportamentos e a construírem esperança para o futuro. Em contraste, o isolamento social vivido por muitas famílias que enfrentam problemas de saúde mental ou abuso de substâncias — e o estigma associado a elas — também prejudica os relacionamentos e aumenta o isolamento. As políticas públicas e os programas de serviços humanizados, os quais são especificamente concebidos para apoiar as competências e os ambientes que promovem relações responsivas entre as crianças e aqueles que cuidam delas, contribuem para o desenvolvimento saudável e melhoram os resultados das crianças. Da mesma forma, os prestadores de serviços que ouvem com atenção e tratam os clientes com respeito têm maior probabilidade de serem eficazes na promoção de mudanças positivas.

Aqui estão alguns exemplos da aplicação do princípio de relacionamentos responsivos de apoio às políticas públicas:

- Evite que as crianças entrem e saiam dos programas sociais, bem como da escola. A perda de um subsídio para cuidados infantis e a educação, a instabilidade habitacional ou a falta do bem-estar infantil podem conturbar e afetar a estabilidade dos relacionamentos. Podemos evitar essas perturbações proporcionando benefícios suficientes para ajudar as famílias a satisfazerem consistentemente as suas necessidades básicas e por meio de diretrizes de programas mais flexíveis, que permitam às famílias permanecerem consistentemente ligadas aos prestadores de serviços;
- Estabelecer políticas que possibilitem às famílias a preservação e o fortalecimento dos seus relacionamentos. Por exemplo, promover o contato frequente entre as crianças sob cuidados fora de casa e os seus pais e irmãos, minimizar as mudanças de colocação das crianças sob cuidados fora de casa e facilitar o envolvimento dos pais que estão encarcerados ou que enfrentam um espaço residencial incerto;
- Garantir que os trabalhadores em programas de serviços tenham remuneração e benefícios adequados, desenvolvi-me
- nto profissional, apoio socioemocional e supervisão, a fim de reduzir o elevado nível de rotatividade nesses cargos, o que perturba as relações entre funcionários, crianças e famílias;
- Oferecer serviços por meio de organizações e indivíduos confiáveis da comunidade que já construíram relacionamentos sólidos com as famílias.

Além disso, a brincadeira também permite que as crianças internalizem conhecimentos e informações do ambiente em que estão inseridas. Elas podem aplicar conceitos aprendidos previamente em suas brincadeiras, promovendo a construção de significados e a consolidação do aprendizado.

Nesse sentido, na concepção de Vygotsky, a brincadeira não é apenas uma atividade

recreativa, mas um processo de aprendizado ativo e significativo para a criança. É por meio da brincadeira que ela desenvolve suas habilidades, constrói conhecimentos e se apropria de elementos culturais e sociais que são importantes para seu desenvolvimento global.

A brincadeira desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio da brincadeira, os adultos podem e devem interagir com as crianças, no jogo de ação e reação, ou seja, ofereça uma bola à criança e peça que ela jogue novamente. Interagir não é só observar a criança brincando, é participar, é propor desafios novos, é apresentar o mundo à sua volta.

As funções executivas superiores na primeira infância são habilidades cognitivas que permitem às crianças autorregular seu próprio comportamento para alcançar metas e resolver problemas. Essas funções incluem habilidades como atenção seletiva, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, autorregulação emocional e inibição de respostas impulsivas.

Durante os primeiros anos de vida, o cérebro das crianças está em pleno desenvolvimento e as funções executivas superiores desempenham um papel fundamental no estabelecimento de habilidades sociais, emocionais e acadêmicas. Por intermédio da atenção seletiva, as crianças aprendem a focar em informações relevantes e ignorar distrações. A memória de trabalho permite que elas armazenem e manipulem informações em suas mentes enquanto realizam tarefas. A flexibilidade cognitiva ajuda as crianças a alternarem entre diferentes tarefas e a se adaptarem a mudanças nas circunstâncias. A autorregulação emocional permite que elas regulem suas emoções e comportamentos de forma apropriada. A inibição de respostas impulsivas ajuda as crianças a pensarem antes de agirem, evitando comportamentos impulsivos e de risco.

O desenvolvimento saudável das funções executivas superiores na primeira infância está relacionado ao sucesso acadêmico, à capacidade de resolver problemas sociais, à autorregulação emocional e ao desenvolvimento de habilidades como planejamento e tomada de decisões. Portanto, é importante fornecer às crianças oportunidades de aprender e praticar essas habilidades desde cedo: por meio de brincadeiras, interações sociais, jogos ou atividades que estimulem o desenvolvimento das funções executivas superiores.

Existe um conjunto de competências essenciais que ajudam as pessoas a gerirem a vida, o trabalho e os relacionamentos com sucesso numa sociedade que recompensa a capacidade de focar, planear e alcançar objetivos, adaptar-se a situações de mudança e resistir a comportamentos impulsivos. Ninguém nasce com essas habilidades; elas são desenvolvidas ao longo do tempo por meio da prática e do feedback, e algumas crianças precisam de mais tempo e apoio do que outras para construí-las. As políticas que ajudam as crianças e os adultos a reforçarem essas competências essenciais afetam não só o seu sucesso na escola e no emprego, mas também a capacidade dos pais de

apoiar o desenvolvimento dessas capacidades na próxima geração.

Os cientistas chamam essas capacidades de função executiva e habilidades de autorregulação. Assim como um sistema de controle de tráfego aéreo em um aeroporto movimentado gerencia, com segurança, as chegadas e partidas de muitas aeronaves em diversas pistas, o cérebro precisa desse conjunto de habilidades para filtrar distrações, priorizar tarefas, lembrar regras e objetivos e controlar impulsos. Essas habilidades são cruciais para o aprendizado e o desenvolvimento. Elas também nos prepararam para fazer escolhas saudáveis para nós e nossas famílias.

As crianças podem desenvolver essas competências — e os adultos podem fortalecê-las — quando políticas, programas educacionais ou de assistentes sociais qualificados criam ambientes que fornecem "andaimes" para os esforços se concretizarem. O andaime é um suporte adequado à idade e ao contexto que permite que as pessoas comecem e intervenham conforme necessário, permitindo a prática de apoio. Os adultos podem facilitar o desenvolvimento das habilidades de funções executivas de uma criança estabelecendo rotinas, modelando o comportamento social apropriado e criando e mantendo relacionamentos confiáveis e de apoio.

A ciência mostra que o cérebro continua a adaptar-se às experiências ao longo da vida e que os adultos também podem reforçar essas competências por meio da prática e do feedback. A maioria das pessoas desenvolve uma série de competências essenciais que estão altamente sintonizadas com o ambiente em que vivem. A gestão do tempo, por exemplo, é um conjunto de competências fortemente influenciadas pelo contexto — em algumas culturas, a pontualidade é altamente valorizada e um foco de competências; em outras, considerada menos importante. Pesquisas recentes indicam que algumas crianças que crescem em ambientes adversos desenvolvem competências melhoradas para resolver problemas em circunstâncias ameaçadoras — por exemplo, processamento cognitivo mais rápido ou a capacidade de rastrear e responder com flexibilidade a novas informações sob coação. Aproveitar os pontos fortes existentes e canalizar a sua utilização de forma produtiva, bem como praticar novas competências em múltiplas situações, pode ser a chave para reforçar as capacidades que são necessárias e valorizadas numa variedade de ambientes.

Nos primeiros três anos após o nascimento, os bebês e as crianças pequenas podem começar a aprender a utilizar essas capacidades essenciais de formas básicas — como aprender a concentrar a sua atenção, responder à definição de limites e seguir regras simples. Entre os três e os cinco anos de idade, a maioria das crianças obtém enormes ganhos na utilização dessas competências a partir de brincadeiras criativas, aprendendo a ajustar-se de forma flexível a diferentes regras, para diferentes contextos e resistindo a comportamentos impulsivos.

No final da infância e da adolescência, com os benefícios de experiências e apoio que promovem o crescimento, nossos cérebros estarão dispostos para desenvolver essas

habilidades fundamentais, para navegar em situações mais complexas — resistindo à pressão dos colegas, estabelecendo metas e planos em longo prazo e lidando de forma produtiva com contratempos. Embora seja muito mais fácil começar a desenvolver os alicerces dessas habilidades no início da vida, nunca é tarde para melhorá-las. Mesmo na idade adulta, as pessoas ainda podem aprender novas competências e fortalecer outras, mas isso exige um esforço muito maior se a base for fraca.

As funções executivas são habilidades cognitivas que permitem às crianças planejar, organizar, focar a atenção, controlar impulsos e tomar decisões. Desenvolver essas habilidades na infância é fundamental para um bom desempenho escolar no ensino fundamental e na vida social.

Aqui estão algumas estratégias que podem ajudar no desenvolvimento das funções executivas na primeira infância:

Aprender como lidar com as adversidades é uma parte importante do desenvolvimento saudável. Embora as respostas moderadas e de curta duração ao estresse no corpo possam promover o crescimento, o estresse tóxico é a ativação forte e contínua do sistema de gerenciamento do estresse do corpo na ausência do apoio protetor dos adultos. Sem adultos atenciosos para proteger as crianças, o estresse implacável causado pela pobreza extrema, negligência, abuso ou depressão materna grave pode enfraquecer a arquitetura do cérebro em desenvolvimento, com consequências em longo prazo para a aprendizagem, o comportamento e a saúde física e mental.

O estresse constante vivido por milhões de crianças e famílias que sofrem de pobreza profunda, racismo sistêmico, trauma intergeracional, violência comunitária, discriminação interpessoal, abuso de substâncias por parte dos pais e/ou doença mental pode, sem tratamento, causar problemas duradouros às crianças e aos adultos que cuidam delas. A redução do acúmulo de potenciais fontes de estresse protegerá as crianças diretamente (ou seja, a sua resposta ao estresse é desencadeada com menos frequência e de forma mais poderosa) e indiretamente (isto é, os adultos de quem dependem são mais capazes de protegê-las e apoiá-las, evitando, assim, danos duradouros).

As crianças são mais capazes de prosperar quando aliviamos a carga dos seus pais para que possam satisfazer as necessidades essenciais das suas famílias, quando os professores e assistentes sociais têm formação eficaz e turmas/números de casos administráveis, e quando as políticas e programas são estruturados e implementados de forma a reduzir o estresse, em vez de amplificá-lo.

A ativação excessiva dos sistemas de resposta ao estresse afeta o cérebro e outros sistemas orgânicos de várias maneiras. Quando nos sentimos ameaçados — incluindo o estado de "alerta máximo" ou vigilância que surge quando estamos num ambiente extremamente ameaçador, ou mesmo num ambiente que nos pareceu ameaçador no passado —, o nosso corpo prepara-nos para responder aumentando a frequência cardíaca, a pressão arterial, açúcar no sangue e hormônios do estresse, como o cortisol. Quando

os sistemas de resposta ao estresse são ativados num ambiente de relações de apoio, esses efeitos fisiológicos são moderados e reduzidos ao nível basal. No entanto, se a resposta ao estresse for extrema e duradoura — e não estiverem disponíveis relações de apoio —, pode levar ao estresse tóxico, o que compromete o desenvolvimento saudável da arquitetura cerebral e de outros sistemas biológicos. Assim como acelerar o motor de um carro por dias ou semanas a fio, a ativação constante da resposta ao estresse tem um efeito de desgaste no cérebro e em outros sistemas biológicos.

O estresse constante também drena a energia preciosa de que o cérebro necessita: na infância, para um desenvolvimento saudável; e na idade adulta, para lidar com decisões consequentes, das quais existem muitas para os pais que lidam com desigualdades estruturais relacionadas com a instabilidade econômica, o racismo sistêmico ou outros problemas. Situações e ambientes caóticos, ameaçadores e imprevisíveis que ativam a resposta de "lutar ou fugir" podem dificultar o envolvimento de competências de funções executivas — as capacidades subjacentes de que necessitamos para planear, focar, ajustar e resistir a comportamentos impulsivos. E embora seja bom praticar essas competências, a procura constante e intensa para lidar com situações continuamente estressantes pode esgotá-las — tal como o exercício é bom para a aptidão física, mas tentar correr várias maratonas numa semana nos deixaria fisicamente exaustos.

Além disso, as pessoas que passaram por graves adversidades precoces, discriminação pessoal crônica ou traumas intergeracionais têm maior probabilidade de perceber e concentrar a atenção em potenciais ameaças ao longo da vida. Experimentar frequentemente circunstâncias que parecem estar fora do nosso controle também pode diminuir o nosso sentido de autoeficácia (a crença de que podemos fazer coisas para mudar e melhorar as nossas próprias vidas), o que é fundamental para a nossa capacidade de planejamento e de envolvimento em comportamentos orientados para objetivos.

Por todas essas razões, uma abordagem multigeracional para reduzir as fontes externas de estresse nas famílias tem benefícios duplos: abre caminho para que os adultos proporcionem relações responsivas e ambientes estáveis para as crianças, e ajuda as crianças a desenvolverem sistemas saudáveis de resposta ao estresse e arquitetura cerebral robusta, para se concentrar na aprendizagem e para receber uma vida inteira de benefícios desses primeiros blocos de construção de resiliência.

Listados abaixo estão alguns exemplos de oportunidades e para a construção de políticas públicas que minimizem os impactos do estresse tóxico:

- Criar condições nas quais as famílias possam satisfazer as necessidades básicas, tais como alimentos nutritivos e acessíveis, abrigo seguro, cuidados médicos e serviços de saúde mental, bem como ter oportunidades de construir ativos financeiros para fazer face a perdas ou emergências inesperadas;
- Concentrar especial atenção nas necessidades das crianças durante períodos de grandes dificuldades, como a situação de "sem abrigo";

- Reduzir ativamente as fontes de estresse em nível comunitário em áreas de desvantagem concentrada, tais como violência recorrente, exposição a substâncias tóxicas ambientais, insegurança alimentar e falta de serviços e oportunidades econômicas;
- Fornecer financiamento consistente e adequado para evitar a perda inesperada de serviços, que é uma fonte de estresse tanto para os prestadores de serviços como para as famílias, a fim de oferecer estabilidade que permita aos adultos se concentrarem na prestação de cuidados responsivos;
- Oferecer programas sociais para orientação às famílias e seus cuidadores, para uma parentalidade mais consciente. Os programas para os adultos cuidadores de crianças deveriam ser constantes e ofertados de forma intersetorial de cada município;
- Em diferentes países, entre os esforços para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, a visita domiciliar tem sido uma estratégia de extrema importância para promover a saúde e o desenvolvimento humano, com inúmeros benefícios para as crianças, as famílias e toda a sociedade. No estudo produzido pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI), podemos conhecer as vantagens das intervenções que podem ser realizadas durante as visitações domiciliares, além de ter a oportunidade de conhecer algumas iniciativas brasileiras que têm contribuído para a melhoria das práticas parentais.

Esses três princípios citados anteriormente: o impacto das primeiras experiências na arquitetura cerebral; a importância de interações responsivas de "servir e retribuir" para um desenvolvimento saudável e os efeitos perturbadores do estresse tóxico no cérebro em desenvolvimento e na aprendizagem precoce, não funcionam isoladamente. Na verdade, eles estão altamente interligados e reforçam-se mutuamente de múltiplas maneiras. Primeiro, o progresso em qualquer um dos três torna mais provável o progresso nos outros dois. Por exemplo, a redução das fontes de estresse facilita o acesso e a utilização das funções executivas e das competências de autorregulação; também libera tempo e energia para participar de interações responsivas. Da mesma forma, ajudar os pais, educadores e cuidadores a melhorarem o funcionamento executivo apoia a capacidade de eles se envolverem em interações de servir e devolver com as crianças sob os seus cuidados e de criar um ambiente de prestação de cuidados mais estável e previsível.

Utilizar esses princípios para promover mudanças positivas em todas as três dimensões é a nossa melhor oportunidade de ajudar os adultos a prestarem cuidados seguros e responsivos e de ajudar as crianças a entrarem (e permanecerem) no caminho certo para um desenvolvimento saudável.

Em segundo lugar, o funcionamento de cada indivíduo tem efeitos importantes sobre todos os outros membros da família. Cria um ciclo autopropulsado de benefí-

cios para todos. Por exemplo, quando um cuidador adulto cria um ambiente calmo, ordenado e previsível, as crianças tendem a sentir menos estresse, o que apoia o seu desenvolvimento saudável. A melhoria do comportamento das crianças, por sua vez, reduz o estresse dos cuidadores, proporcionando uma maior oportunidade para os adultos continuarem a desenvolver as suas próprias competências de autorregulação e funções executivas.

Compreender as principais influências no desenvolvimento infantil e como os adultos desenvolvem e utilizam competências essenciais — bem como reconhecer os efeitos do estresse excessivo em ambos — é fundamental para melhorar os resultados para os indivíduos e para toda a sociedade. Com base num entendimento comum sobre como o desenvolvimento saudável pode ser promovido ou descarrilado, os profissionais e os decisores políticos podem pensar em novas formas de apoiar melhor as famílias no cuidado das crianças pequenas e abordar as fontes "a montante" dos problemas com mais eficácia.

O campo da primeira infância encontra-se num ponto de inflexão crítico num mundo em mudança. A oportunidade de alinhar a nova ciência e as experiências vividas pelas famílias e pelos decisores numa diversidade de setores, culturas e valores políticos oferece um poderoso caminho a seguir. A necessidade de liderança partilhada ao longo desse caminho é urgente e inegociável, ampliando um olhar sobre esse período da vida.

Na contemporaneidade, observa-se uma tendência a esse esvaziamento e a um excesso de especialistas tentando sinalizar por onde famílias e escolas devem ir. A questão é que todas as pesquisas, estudos e debates apontam para um excesso de categorias, manuais e protocolos que acabam não nos mostrando saída. Os estudos mencionados neste livro mostram-nos pontos importantes para que os adultos responsáveis peguem suas bússolas e se lembrem de que os pequenos e pequenas estão olhando, observando e imitando os adultos.

Ao lermos e produzirmos os efeitos das leituras em nossas escritas e conferências, vamos tomando o devido cuidado para não pegarmos o trilho da direção errada: com o "trem", isso é quase fatal; com a educação, também, pois apagamos, sem nos darmos conta, o encantamento de aprendermos e de nos encantarmos com o saber que atravessa todo querer saber da criança. Em um mundo da pressa, com pouca disponibilidade física e emocional, é quase natural retornar ao manual de dicas de como fazer isso ou aquilo. Nossa ideia, neste livro, é sinalizar pontos de nossos estudos (como facilitadores) do roteiro: educar e não determinar a rota.

2.2. Experiências adversas, estresse tóxico e fatores de proteção

Para as crianças, cujos cérebros ainda estão em constante (rápido) desenvolvimento, a exposição frequente às telas rouba o sentido de surpresa, o sentido de viver e lidar com aquilo sobre o que não temos controle nem maturidade para colocar em

palavras, mas que dói no corpo. As experiências altamente estressantes podem resultar em impactos negativos e duradouros.

Essas experiências, designadas de Experiências Adversas na Infância (EAI), podem incluir fatores desestabilizadores, como a pobreza, a violência doméstica ou a depressão materna, e podem afetar profundamente o desenvolvimento do cérebro e causar danos permanentes à saúde física, mental e emocional das crianças.

Experiências Adversas da Infância (em inglês: "Adverse Childhood Experiences" – ACEs) são circunstâncias traumáticas ou eventos que ocorrem durante a infância. Pesquisas que examinaram as EAIs apontaram a ligação entre esses eventos traumáticos na infância e o aumento do risco de desfechos negativos de saúde física e mental ao longo da vida. Além disso, tem havido pesquisas que sugerem que crianças expostas a traumas podem estar em maior risco de desenvolver problemas, como o uso de álcool e drogas, mais tarde na vida.

Para bebês e crianças pequenas que estão expostos a estresse persistente, esses tipos de experiências adversas na infância podem causar alterações na estrutura cerebral e na própria constituição do sujeito, prejudicando potencialmente o seu desenvolvimento físico, emocional e educacional no futuro. Vale lembrar que Donald Woods Winnicott (1896–1971), pediatra e psicanalista inglês, que relata em seu livro "Tudo começa em casa" a importância do ambiente primário, um ambiente suficientemente bom: "é aquele que facilita as várias tendências individuais herdadas, de tal forma que o desenvolvimento ocorra de acordo com elas" (Winnicott, 1996, p. 18).

O ambiente suficientemente bom se inicia com alto grau de adaptação às necessidades individuais do bebê, que é a preocupação primária que uma mãe (ou quem faz essa função) deve ter. E essa adaptação vai diminuindo de acordo com a necessidade crescente que o bebê tem de experimentar reações à frustração. Winnicott faz uma longa e necessária reflexão sobre a mãe suficientemente boa, aquela que se faz presente, mas também ausente frente às necessidades do bebê, o que vai aparelhando esse bebê para que ele lide com suas primeiras frustrações.

A necessidade vai diminuindo conforme o bebê vai se sentindo amparado e acolhido. Crescer é possível, assim como se desenvolver e envolver o outro com empatia e disponibilidade. A saúde psíquica, assim como a saúde física, tem relação com o desejo de saber de si, saber do outro e saber do mundo.

Portanto, cuidemos e nos debrucemos sobre a primeira infância. Sujeitos saudáveis psíquica e fisicamente serão mais responsáveis pelas suas próprias escolhas e rotas a serem tomadas.

Voltando ao estudo de experiência adversas, o termo "ACEs" é um acrônimo, em inglês, para Experiências Adversas na Infância e originou-se em um estudo inovador realizado em 1995 pelos Centros de Controle de Doenças e pela Organização de Saú-

de Kaiser Permanente na Califórnia. Nesse estudo, "ACEs" referiam-se a três tipos específicos de adversidades enfrentadas pelas crianças no ambiente doméstico: várias formas de abuso físico e emocional, negligência e disfunção doméstica.

As principais conclusões de dezenas de estudos que utilizaram os dados originais dos ACEs apontam: (1) são bastante comuns, pois, mesmo em uma população de classe média, mais de dois terços da população relatam ter sofrido uma experiência adversa na infância e quase um quarto afirma que já sofreu três ou mais; (2) existe uma correlação poderosa e persistente entre o maior número de ACEs experimentadas e uma maior probabilidade de maus resultados mais tarde na vida, incluindo um risco dramaticamente aumentado de doenças cardíacas, diabetes, obesidade, depressão, abuso de substâncias, tabagismo, fraco desempenho acadêmico, afastamento do trabalho e morte precoce.

As Experiências Adversas na Infância ocorrem de muitas formas: desde abuso físico e mental até negligência e disfunções domésticas. A pesquisa CDC-Kaiser publicou um estudo inovador que investigou o impacto das EAIs nos problemas de saúde física e mental em mais de 17.000 adultos. Durante o estudo, os adultos responderam a uma pesquisa sobre dez tipos diferentes de EAIs e se os haviam experimentado antes dos 18 anos. O estudo mostrou uma correlação direta entre EAIs e as futuras complicações de saúde.

Desde esse estudo, não só aprendemos mais sobre os efeitos psicológicos nas mentes dos jovens, mas também sobre as complicações de saúde em longo prazo que podem advir da exposição recorrente às EAIs.

Agora que compreendemos como o estresse tóxico afeta as mentes e os corpos das crianças, podemos tentar interromper ou diminuir essas mudanças, proporcionando ambientes seguros, estáveis e estimulantes, ao mesmo tempo em que ajudamos as crianças a desenvolverem competências socioemocionais e resiliência.

No início dos anos 2000, o Conselho Científico Nacional sobre o Desenvolvimento da Criança, da Universidade de Harvard, cunhou o termo "estresse tóxico" para descrever o amplo conhecimento científico sobre os efeitos da ativação excessiva dos sistemas de resposta ao estresse no cérebro em desenvolvimento de uma criança, bem como no sistema imunológico, metabólico, sistemas reguladores e sistema cardiovascular. Experimentar as Experiências Adversas na Infância desencadeia todos esses sistemas interativos de resposta ao estresse. Quando uma criança experimenta várias EAIs ao longo do tempo — especialmente sem relacionamentos de apoio com adultos para fornecer proteção amortecedora —, as experiências desencadearão uma resposta excessiva e duradoura ao estresse, que pode ter um efeito de desgaste no corpo, como acelerar um motor do carro por dias ou semanas seguidas.

A lista das dez experiências adversas na infância, publicadas no estudo CDC-Kaiser, é a seguinte:

a) Abuso físico

O abuso físico é um dano não acidental. Inclui lesões como hematomas ou fraturas. As pessoas causam essas lesões batendo, socando, chutando, sacudindo, espancando, queimando, jogando ou esfaqueando.

b) Abuso sexual

O abuso sexual é o comportamento sexual com uma criança ou a exploração sexual de uma criança. Esse abuso também inclui exposição indecente e utilização de uma criança para prostituição ou pornografia.

c) Abuso emocional

O abuso emocional é um comportamento que interfere na saúde mental de uma criança. Esse tipo de abuso inclui abuso verbal, abuso mental e maus-tratos psicológicos. O abuso emocional pode apresentar-se com: menosprezo, rejeição, ridicularização, culpabilização, ameaças, isolamento, impedimento às interações sociais, negação de respostas emocionais à criança, entre outras situações.

d) Negligência física

A negligência física é a incapacidade de satisfazer as necessidades básicas da criança. Essa negligência inclui não fornecer alimentos, roupas, abrigo ou cuidados médicos. Também engloba falta de supervisão.

e) Negligência emocional

A negligência emocional é a falha em atender às necessidades emocionais de uma criança. A negligência emocional inclui a falha em fornecer apoio social ou tratamento de saúde mental necessário. Isso ocorre quando as necessidades de uma criança são ignoradas. Um exemplo seria se um bebê chorasse e ninguém cuidasse da criança.

f) Doença mental

Viver com um familiar com problemas de saúde mental pode ter um impacto significativo numa criança. Dependendo do distúrbio, os pais podem não cuidar adequadamente da criança. Eles também podem falhar em modelar comportamentos apropriados para a criança.

g) Parente encarcerado

Crianças com pais encarcerados podem crescer principalmente em famílias monoparentais. Ter um pai encarcerado é um desafio para o cuidador que está em casa e para o filho. A criança também pode ter traumas de infância ou sentimentos de abandono. O pai ausente também pode ter modelado comportamentos inadequados antes da prisão.

h) Mãe tratada violentamente

Qualquer violência em casa é traumática. Testemunhar a violência contra o cuidador principal afeta a criança. Esse impacto ocorre porque a mãe normalmente é a cuidadora principal. A criança forma com ela um apego que tende a ser mais forte do que com outros membros da família. O filho conta com a mãe para cuidar dele. Vê-la magoada, principalmente por outro ente querido, é traumático.

i) Uso de substâncias tóxicas

O uso, em casa, de substâncias como drogas pode levar a uma variedade de condições inseguras para a criança. Os pais podem não cuidar adequadamente da criança. Também pode haver outros abusos e violência doméstica associados ao uso de substâncias.

j) Divórcio conturbado

O divórcio pode impactar negativamente as crianças. Alguns pais divorciados expõem os filhos a brigas verbais ou físicas. Eles também podem ignorar a criança enquanto resolvem seus problemas ligados à sua própria separação e ao silenciamento imposto aos seus filhos. Algumas crianças sentem que são culpadas pelo divórcio. As brigas pela custódia podem fazer com que a criança se sinta mal-amada ou puxada em direções diferentes. Além disso, a criança pode aprender habilidades de comunicação e enfrentamento prejudiciais.

É importante ressaltar que o Conselho de Harvard também expandiu a sua definição de adversidade para além das categorias que foram o foco do estudo inicial do EAI para incluir causas comunitárias e sistêmicas, como:

- A violência na comunidade da criança;
- Experiências com racismo;
- Falta de ambientes adequados;
- Pobreza crônica.

A resposta do corpo ao estresse não distingue entre ameaças evidentes de dentro ou de fora do ambiente doméstico, apenas reconhece quando há uma ameaça e fica em alerta máximo.

A pesquisa de Nadine Burke Harris, publicada no livro “O mal profundo: Como a adversidade na infância afeta a saúde e a vida futura e o que podemos fazer a respeito”, é um estudo sobre os efeitos da adversidade na infância no desenvolvimento e na saúde futura das pessoas. A autora, que é médica e defensora da saúde infantil, explora o conceito de “trauma tóxico” e como ele pode moldar o cérebro e o corpo das crianças, levando a problemas de saúde física e mental ao longo da vida.

Harris apresenta pesquisas científicas e histórias de casos de sua própria prática

médica para ilustrar como a exposição a eventos traumáticos, como violência familiar, negligência, abuso ou pobreza extrema, pode causar danos duradouros. Ela explica como o estresse crônico durante a infância afeta os sistemas de resposta ao estresse do corpo, comprometendo o sistema imunológico, hormonal e o desenvolvimento cerebral.

A pesquisadora também discute a importância de identificar e tratar os efeitos do trauma tóxico, além de oferecer estratégias preventivas e intervenções eficazes para ajudar as crianças a se recuperarem. Ela enfatiza a importância de abordar o trauma na infância como uma questão de saúde pública e defende a implementação de políticas e práticas que apoiem a resiliência e o bem-estar infantil.

"O mal profundo" é um estudo que destaca a urgência de reconhecer e abordar os efeitos do trauma na infância, fornecendo informações valiosas sobre como isso impacta a saúde e a vida futura das pessoas, bem como estratégias para prevenção e tratamento.

Experiências adversas não constituem diagnóstico individual nem destino inevitável. O impacto depende da intensidade, da duração, da acumulação de riscos e da presença de relações e serviços protetores. Privação material não deve ser confundida automaticamente com negligência: cabe ao poder público remover barreiras e apoiar famílias, em vez de culpabilizá-las pelas desigualdades.

2.3. Relações responsivas e políticas de cuidado

Na Educação Infantil, sinais persistentes como retraimento, medo intenso, alterações súbitas de comportamento, agressividade, cansaço recorrente, faltas repetidas ou mudanças de alimentação podem indicar sofrimento, mas não constituem, isoladamente, diagnóstico nem prova de violência. A primeira atitude do profissional é observar sem rotular, oferecer presença estável e escuta respeitosa, registrar objetivamente o que foi visto ou espontaneamente comunicado e buscar apoio da equipe responsável na instituição.

Se a criança revela espontaneamente uma possível violência, o adulto deve acolher com calma, não culpabilizar, não prometer segredo absoluto e evitar perguntas sugestivas ou a repetição da narrativa. Pode dizer, em linguagem apropriada, que a criança fez bem em procurar ajuda e que os adultos responsáveis irão protegê-la. A escola não deve conduzir investigação própria nem solicitar que a criança repita o relato para diferentes profissionais. A Lei nº 13.431/2017 distingue a escuta especializada da rede de proteção do depoimento especial, realizado perante autoridade policial ou judiciária; o Decreto nº 9.603/2018 orienta a atuação articulada e o cuidado para evitar revitimização.

Diante de suspeita ou confirmação de violência ou maus-tratos, a instituição deve seguir o protocolo de proteção e comunicar o Conselho Tutelar, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, sem aguardar confirmação obtida por investigação escolar. Se houver ameaça imediata à integridade física ou à vida, deve acionar de imediato os

serviços de emergência e de segurança pública competentes. A comunicação à família exige avaliação cuidadosa do risco, sobretudo quando a pessoa suspeita pertence ao convívio doméstico; as providências devem respeitar o fluxo municipal e a proteção da criança.

A resposta não termina com o encaminhamento. Educação, saúde, assistência social — incluindo CRAS ou CREAS, conforme a necessidade — e órgãos de proteção devem coordenar o atendimento dentro de suas atribuições e resguardar a confidencialidade dos dados. O acompanhamento inclui verificar se a criança foi recebida pelos serviços, se encontra segurança e apoio e se consegue permanecer na Educação Infantil em condições dignas. É fundamental distinguir negligência de situações de privação material: falta de comida, transporte ou moradia exige proteção social, e não julgamento automático da família.

A prevenção requer também preparar a instituição: profissionais formados em proteção da infância, protocolos acessíveis, supervisão, escuta das famílias, ambientes previsíveis, comunicação respeitosa e ações de prevenção de violências. Crianças não podem ser definidas pelo sofrimento vivido. Vínculos protetores, redes de apoio e políticas públicas contínuas podem reduzir danos e abrir possibilidades de desenvolvimento.

Pessoas que passaram por adversidades significativas não sofrem danos irreparáveis. Existe um espectro de respostas potenciais à sua possível cadeia de danos ao desenvolvimento que pode ajudar uma pessoa a se recuperar do trauma causado pelo estresse tóxico.

Como as experiências adversas na infância afetam negativamente os adultos? Às vezes, o estresse pode ser tóxico, resultando na ativação prolongada da resposta do corpo ao estresse. Permanecer nesse modo de lutar ou fugir pode levar a problemas de saúde física e mental em longo prazo.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), as experiências adversas na infância referem-se a eventos traumáticos ou estressantes que ocorrem durante a infância, como abuso físico, abuso sexual, negligência, violência doméstica, a perda de um ente querido, divórcio dos pais, experiências de prisão, entre outros. Essas experiências podem ter um impacto significativo no desenvolvimento físico, mental e emocional de uma criança.

A OMS destaca a importância de reconhecer e abordar as experiências adversas na infância, pois elas têm sido associadas a uma série de consequências adversas em longo prazo para a saúde e o bem-estar das pessoas. Estudos mostram que crianças expostas a experiências adversas têm maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental, como depressão, ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático e comportamentos de risco, como abuso de substâncias e comportamento sexual de risco.

É importante ressaltar que a prevenção e a mitigação das experiências adversas na

infância são fundamentais para promover a saúde e o bem-estar das crianças. Isso pode ser feito por meio da implementação de políticas públicas voltadas para a proteção da infância, intervenções preventivas, acesso a serviços de suporte e tratamento adequados, além de promover a conscientização e a educação sobre o impacto das experiências adversas na infância.

Adultos que não lidam adequadamente com o trauma das experiências adversas na infância correm maior risco de problemas crônicos de saúde, como diabetes e doenças cardíacas. Eles também correm um risco aumentado de depressão, ansiedade e problemas de memória.

O estresse tóxico pode levar à dificuldade de regular as emoções, incluindo sentir alegria. Também pode deixar uma pessoa incapaz de compreender como responder às situações. Há também uma probabilidade maior de abusarem de substâncias, incluindo dependência de álcool, dependência de drogas e nicotina.

Os adultos podem ajudar as crianças a ficar menos sobrecarregadas por experiências adversas. Lembrando que é o adulto mediador e responsável pela infância desses sujeitos em formação. O apoio de cuidadores carinhosos ajuda as crianças a começarem a compreender e a se recuperar de eventos traumáticos.

Essas são estratégias que ajudam as crianças a lidar com a situação e que podem apoiar a resiliência e a recuperação:

- Sintonize seus próprios sentimentos como cuidador ou educador. Antes de tentar cuidar de outra pessoa, verifique suas próprias emoções para ter certeza de que está calmo e pensando com clareza. Respire fundo e mova o corpo para permanecer presente;
- Certifique-se de que a criança esteja segura e concentre-se em apoiar a sensação de segurança da criança. As crianças devem sentir-se seguras antes de começarem a se recuperar de uma experiência assustadora. Um adulto pode criar segurança física garantindo que a criança esteja longe de perigos. Ajude uma criança a se sentir emocionalmente segura, nomeando e reconhecendo os sentimentos dela sem julgamento. Pode ser útil dizer: “Isso foi assustador. Você está seguro agora”. Ofereça às crianças oportunidades para falar sobre experiências. Isso pode ajudar a desenvolver a regulação e as habilidades sociais e emocionais;
- Incentive um sentimento de pertencimento e conexão. A conexão positiva com outras pessoas é uma parte essencial do apoio à resiliência. Sentir-se aceito é importante para todos;
- Ajude as crianças a regular suas emoções. As crianças pequenas, muitas vezes, precisam de ajuda para se acalmarem quando têm grandes sentimentos. Isso é normal. Quando as crianças vivenciam uma ampla gama de sentimentos, os adultos podem mostrar-lhes como diminuir a intensidade de seus sentimentos.

Isso faz parte de ajudá-las a se sentirem seguras, conectadas e aceitas;

- Ensine às crianças habilidades de enfrentamento. A respiração abdominal, a prática da atenção plena e a movimentação física ajudam as crianças a conhecerem seus corpos. Quanto melhor souberem como acalmar o corpo, maior será a probabilidade de usarem estratégias de enfrentamento em momentos estressantes.

Sabemos que relacionamentos responsivos e experiências ricas em linguagem para crianças pequenas ajudam a construir uma base sólida para o sucesso escolar posterior. As fronteiras em rápido avanço das ciências biológicas do século XXI fornecem agora provas convincentes de que os alicerces da saúde ao longo da vida também são construídos precocemente, com provas crescentes da importância do período pré-natal e dos primeiros anos após o nascimento.

Os estudos do Conselho Científico Nacional do Desenvolvimento da Criança, da Universidade de Harvard, examinam como os sistemas biológicos em desenvolvimento no corpo interagem entre si e se adaptam aos contextos em que uma criança se desenvolve — para melhor ou para pior —, com consequências ao longo da vida para a saúde física e mental. Explicam, em linguagem clara, como esses sistemas são afetados pelas adversidades no início da vida e mostram como essas adaptações podem resultar em doenças crônicas comuns e dispendiosas.

As questões presentes nesse documento encorajam-nos a pensar além da aprendizagem nas políticas e práticas. Exploram como as decisões políticas, os líderes dos sistemas de serviços humanos, os criadores de intervenções e os profissionais da área da saúde, da assistência social e educação também podem reduzir as disparidades nas doenças evitáveis e nas mortes prematuras e reduzir os elevados custos dos cuidados de saúde para doenças crônicas que têm a sua origem nas adversidades da primeira infância.

Uma compreensão crescente de como as relações responsivas e as experiências ricas em linguagem para as crianças pequenas ajudam a construir uma base sólida para o sucesso escolar posterior impulsionou o aumento do investimento e provocou a inovação na aprendizagem precoce em todo o mundo.

Uma criança que vive num ambiente com relações de apoio e rotinas consistentes tem maior probabilidade de desenvolver sistemas biológicos que funcionem bem, incluindo circuitos cerebrais que promovem o desenvolvimento positivo e a saúde ao longo da vida. As crianças que se sentem ameaçadas ou inseguras podem desenvolver respostas fisiológicas e comportamentos de resposta que estejam em sintonia com as condições adversas que enfrentam no momento, à custa, em longo prazo, do bem-estar físico e mental, da autorregulação e da aprendizagem eficaz. Os decisores políticos, os líderes dos sistemas de serviços humanos, os criadores de intervenções e os profissionais podem todos utilizar esse conhecimento para criar soluções inovadoras para reduzir doenças evitáveis e mortes prematuras e diminuir os elevados custos dos cuidados de

saúde para doenças crônicas.

O cérebro e todos os outros órgãos e sistemas do corpo são como uma equipe de atletas altamente qualificados, cada um com uma capacidade especializada que complementa os outros e todos dedicados a um objetivo comum. Os sistemas relacionados ao desenvolvimento do cérebro, função cardíaca e pulmonar, digestão, produção de energia, combate a infecções e crescimento físico estão todos interligados e influenciam o desenvolvimento e a função uns dos outros. Cada sistema "lê" o ambiente, prepara-se para responder e compartilha essa informação com os demais. Cada sistema, então, "sinaliza" para os outros a partir de ciclos de feedback que já estão funcionando no nascimento. Portanto, os ambientes que criamos e as experiências que proporcionamos às crianças pequenas e às suas famílias afetam não apenas o cérebro em desenvolvimento, mas também muitos outros sistemas fisiológicos, incluindo a função cardiovascular, a capacidade de resposta imunitária e a regulação metabólica. Todos esses sistemas são responsáveis pela nossa saúde e bem-estar ao longo da vida.

Quando as respostas ao estresse são ativadas de forma frequente, intensa e persistente durante a primeira infância, elas podem ficar em estado de alerta máximo permanente – podem ser ativadas mais fácil e rapidamente e podem não desligar tão prontamente quanto deveriam. Do ponto de vista biológico, isso é essencial para a sobrevivência. Se o mundo é um lugar perigoso, os sistemas internos concebidos para nos proteger precisam desenvolver-se de uma forma que antecipem ameaças frequentes. No entanto, ao longo do tempo, essas ativações repetidas levam a um maior risco de doenças associadas ao estresse na idade adulta — condições como doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes tipo 2, doenças respiratórias e imunológicas e uma série de problemas de saúde mental. Essa é a desvantagem de se adaptar a adversidades iniciais significativas.

Os sistemas fisiológicos normalmente funcionam de forma mais eficaz quando operam dentro de uma faixa bem regulada e desvios significativos além de qualquer extremidade dessa faixa podem levar a problemas de saúde física e mental. Por exemplo, um sistema imunitário que não reage a um nível suficientemente elevado será incapaz de combater infecções graves, mas um que seja hiper-reativo poderá inundar o corpo com inflamações causadoras de doenças. Existem muitas oportunidades para construir resiliência face a adversidades significativas, os maus resultados de saúde não são inevitáveis, mas são mais prováveis se não apoiarmos adequadamente as crianças e as famílias que enfrentam dificuldades ou ameaças persistentes, particularmente face às desigualdades estruturais que impõem enormes desafios.

Todas as políticas e sistemas de prestação de serviços que atendem às crianças pequenas e famílias em todos os setores (incluindo, entre outros, cuidados médicos e cuidados com educação) podem e devem avaliar continuamente o desenvolvimento das crianças por intermédio da melhoria dos resultados das crianças, tanto na saúde

como na aprendizagem. As tentativas persistentes de aumentar o acesso aos serviços, de reduzir a fragmentação, de construir sistemas de prestação integrados e de garantir financiamento sustentável continuam a ser objetivos importantes. Mas esses esforços não produzirão maiores impactos até que a medição do seu sucesso vá além de servir mais crianças e reforçar a colaboração intersetorial e comece a concentrar-se mais explicitamente nos principais resultados para as crianças.

Podemos e devemos enfrentar a pobreza, o racismo, a violência, a instabilidade habitacional, a insegurança alimentar e outras fontes de medo e isolamento social que impõem encargos significativos às famílias que criam crianças pequenas. Intervenções baseadas em evidências que criam resiliência tanto nas crianças como nos cuidadores podem levar a melhores resultados individuais, mas melhorar os resultados de saúde e de aprendizagem em toda a população exigirá esforços mais eficazes e investimentos financeiros para abordar as desigualdades estruturais (por exemplo, desigualdades de acesso à educação de alta qualidade, de cuidados de saúde, de habitação, de oportunidades de emprego e de criação de riqueza) em âmbito social.

A primeira infância é considerada prioritária em todos os setores da nossa sociedade, família, escola, área da saúde, assistência social. Durante os rimeiros anos de vida, ocorre um rápido desenvolvimento cerebral, que influencia diretamente a capacidade de aprendizado futuro. Investir nessa fase é essencial para estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Lembrando que a primeira infância é um período crítico para a formação de habilidades e competências importantes para o sucesso acadêmico e profissional no futuro. Nessa fase, as crianças desenvolvem habilidades motoras, linguísticas, sociais e emocionais fundamentais, por isso, uma forma de prevenir problemas futuros, como dificuldades de aprendizagem, comportamentais e emocionais — é mais eficientemente econômico investir nessa fase do que tentar remediar ou corrigir problemas mais tarde.

Ao priorizar a primeira infância, busca-se reduzir as desigualdades sociais e educacionais. Crianças com acesso a uma educação de qualidade desde cedo têm mais chances de revelar um bom desempenho acadêmico e uma trajetória de vida mais promissora. Relembrando que a primeira infância é a base para o aprendizado ao longo da vida. Investir nessa fase contribui para o desenvolvimento de uma base sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes que irão acompanhar a criança ao longo de sua jornada educativa.

A seguir, sugerimos algumas das diretrizes prioritárias para a concretização da agenda de atuação em prol da primeira infância:

1. Investir em educação de qualidade desde a primeira infância: garantir acesso a creches e pré-escolas de qualidade, com profissionais capacitados e estrutura adequada;
2. Promover a saúde integral das crianças: assegurar acesso a serviços de saúde,

como vacinação, acompanhamento médico e nutricional, além de estimular práticas de alimentação saudável e atividades físicas;

3. Fortalecer a rede de proteção à infância: criar e fortalecer programas de proteção à criança, como programas de combate à violência infantil, garantindo o direito à proteção e ao desenvolvimento saudável;
4. Estimular o desenvolvimento socioemocional das crianças: promover ações e programas que estimulem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, como a empatia, resiliência e autocontrole;
5. Garantir o acesso à cultura e ao lazer: promover o acesso das crianças a espaços culturais, como museus, teatros e bibliotecas, além de investir em programas de lazer e recreação;
6. Promover a participação e o protagonismo infantil: incentivar a presença das crianças em decisões que afetem suas vidas, fortalecendo o protagonismo e estimulando o exercício da cidadania desde cedo;
7. Apoiar as famílias e adultos cuidadores: oferecer programas de apoio às famílias, como orientação sobre cuidados com a criança, estímulo ao vínculo afetivo e suporte para conciliar trabalho e cuidado parental;
8. Garantir o acesso à justiça e aos direitos: assegurar o acesso das crianças a serviços jurídicos e garantir seus direitos fundamentais, como a alimentação, a educação e a proteção;
9. Monitorar e avaliar as políticas públicas voltadas para a primeira infância: estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação das ações e políticas públicas implementadas, para garantir sua efetividade e promover ajustes necessários.

Essas diretrizes podem ser implementadas por meio de parcerias com diferentes setores da sociedade, como o setor público, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e a iniciativa privada, buscando, assim, maximizar o impacto das ações e políticas públicas voltadas para a primeira infância.

Para a gestão municipal, reduzir fontes de estresse e fortalecer vínculos requer ações coordenadas: proteção contra violências, alimentação adequada, acesso à saúde e à educação, equipes qualificadas e acompanhamento das famílias. Os encaminhamentos devem assegurar continuidade do cuidado, e não apenas transferir responsabilidades entre serviços.

3

MÚLTIPLAS INFÂNCIAS E SEUS TERRITÓRIOS: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância não tem uma única paisagem.

Há crianças que despertam com o canto dos pássaros, outras com o barulho dos carros que atravessam a cidade. Há aquelas que conhecem primeiro o cheiro da terra molhada, o movimento dos rios, a sombra das árvores e os caminhos de chão batido. Outras descobrem o mundo entre prédios, ruas estreitas, pequenos quintais e janelas que se abrem para o céu.

Há infâncias que navegam em canoas, que caminham entre plantações, que brincam sob as araucárias, que correm pela areia, que escutam histórias ao redor do fogo ou que inventam jardins onde o concreto parece ocupar todos os espaços.

Há crianças que aprendem as primeiras palavras em línguas indígenas, outras que crescem entre cantigas, rezas, memórias quilombolas, histórias de seus ancestrais e narrativas que atravessam gerações. Há crianças negras, indígenas, brancas, pardas, crianças com deficiência, crianças migrantes. Todas carregam formas singulares de conhecer o mundo e de nele encontrar seu lugar.

Cada infância tem seus sons, suas cores, seus silêncios, seus medos, seus encantamentos e suas descobertas. Mas nem todas encontram os mesmos caminhos.

Enquanto algumas crianças têm parques, livros, alimento, segurança e braços disponíveis para acolhê-las, outras precisam crescer diante da ausência, da fome, do preconceito, da violência e de oportunidades que lhes são negadas.

A diversidade das infâncias revela a riqueza de nossos territórios. A desigualdade revela aquilo que ainda precisamos transformar.

Nenhuma criança deveria ter sua infância diminuída pelo lugar onde nasceu, pela cor de sua pele, pelas condições econômicas de sua família ou pelas diferenças que a tornam única.

Porque, antes de pertencerem a uma cidade, a uma comunidade ou a uma cultura, todas pertencem à infância. E a infância é tempo de vida, não de espera.

É tempo de brincar sem pressa, de perguntar sem medo, de descobrir com o corpo inteiro, de imaginar o impossível, de encontrar na palavra do outro o acolhimento e, na convivência, a possibilidade de pertencer.

As crianças não chegam ao mundo para simplesmente reproduzi-lo. Elas o interrogam, reinventam seus significados, transformam objetos em brincadeiras, caminhos em aventuras e pequenos acontecimentos em grandes descobertas.

Em cada território, a infância encontra modos diferentes de se expressar. E, em cada criança, o mundo encontra a possibilidade de ser visto novamente.

Talvez um dos maiores desafios da Educação Infantil seja justamente este: aprender a olhar para as crianças sem apagar suas histórias; escutar suas vozes sem silenciar suas culturas; oferecer novos conhecimentos sem desvalorizar os saberes que carregam.

Uma escola da infância precisa ter espaço para muitos mundos.

Precisa reconhecer a criança do campo e da cidade, das águas e das florestas, dos territórios indígenas e quilombolas, dos pequenos municípios e das grandes periferias. Precisa acolher as crianças em suas diferentes formas de comunicação, participação, aprendizagem e existência.

Não para que todas sejam iguais, mas para que todas sejam igualmente respeitadas.

Não existe uma infância única que possa servir de medida para todas as crianças. Existem múltiplas infâncias, mas um direito que não admite diferenças: o direito de viver plenamente esse tempo da vida.

Que a Educação Infantil seja, então, um lugar onde cada criança possa chegar trazendo seu mundo e encontrar outros tantos para descobrir. Onde nenhuma história precise ser esquecida para que uma nova aprendizagem aconteça. Onde o pertencimento seja tão importante quanto a descoberta.

E onde cada infância, em sua singularidade, encontre tempo, espaço, proteção e liberdade para florescer.

Porque o mundo abriga muitas infâncias. E todas elas merecem ser vividas por inteiro.

3.1. De que infância falamos? A infância como construção social, histórica e cultural

De que infância falamos quando pensamos nas crianças brasileiras? Existe uma única maneira de ser criança? Podemos compreender as experiências de uma criança indígena, de uma criança quilombola, de uma criança que vive no campo ou de outra que cresce nas periferias das grandes cidades a partir de uma única referência de infância? Essas perguntas exigem ultrapassar uma compreensão abstrata e homogênea da criança.

A infância é um período da vida humana e, simultaneamente, uma construção social, histórica e cultural. As crianças vivem processos comuns de crescimento e desenvolvimento, mas suas experiências são atravessadas por pertencimentos étnico-raciais, culturas, relações familiares, condições materiais de existência, linguagens e territórios. Reconhecer múltiplas infâncias não significa negar direitos universais: significa compreender que sua concretização exige atenção às diferenças e enfrentamento das desigualdades.

Manuel Jacinto Sarmento (2005), no campo da Sociologia da Infância, compreende a infância como categoria social e geracional, questionando concepções que veem a criança apenas como um adulto incompleto. As crianças são atores sociais, interpretam acontecimentos, criam relações e participam da produção cultural. William Corsaro

(2011), por meio do conceito de reprodução interpretativa, evidencia que as crianças não simplesmente imitam o universo adulto: apropriam-se criativamente de seus elementos e os transformam nas relações com seus pares.

Miguel Arroyo (2012), ao discutir outros sujeitos e outras pedagogias, interroga a tendência das instituições de reconhecer como legítimas apenas determinadas experiências e formas de conhecimento. Essa reflexão ajuda a compreender por que a Educação Infantil precisa acolher as histórias, os saberes e os modos de vida das crianças e das comunidades sem transformar diferenças culturais em hierarquias de valor.

A criança concreta possui nome, história, família, identidade e formas próprias de expressão. Não existe uma única maneira de viver a infância; existe, contudo, o direito comum de vivê-la com dignidade, proteção, participação, afeto e oportunidades de aprendizagem. Uma educação democrática não procura uniformizar as crianças, mas garante condições para que cada uma possa pertencer e ampliar seu mundo.

3.2. Múltiplas infâncias brasileiras: identidades, desigualdades e pertencimentos

As infâncias brasileiras acontecem nas cidades, no campo, nas águas e nas florestas; em aldeias indígenas, comunidades quilombolas, territórios ribeirinhos, áreas de serra, áreas litorâneas e periferias urbanas. Essas designações não encerram identidades fixas: dentro de cada território convivem histórias, condições de vida e maneiras diferentes de interpretar o mundo.

Uma criança que cresce próxima aos rios constrói relações com suas águas, seus ritmos e os saberes locais. Outra participa das atividades culturais de sua comunidade, das memórias de seus antepassados ou das experiências com a terra e os animais. Essas vivências não constituem curiosidades folclóricas, mas conhecimentos e pertencimentos que podem dialogar com a arte, a literatura, a ciência e outras produções humanas no currículo da Educação Infantil.

A pluralidade manifesta-se igualmente nas experiências de crianças negras, brancas, indígenas, migrantes, com deficiência e pertencentes a diferentes configurações familiares. As escolhas de livros, brinquedos, imagens, músicas e narrativas podem valorizar identidades ou reproduzir invisibilidades. Uma prática antirracista e inclusiva requer representações positivas e permanentes de diferentes pessoas e culturas, não apenas comemorações ocasionais.

É fundamental distinguir diferença de desigualdade. A diversidade de línguas, culturas e modos de vida é expressão da riqueza humana. A ausência de transporte, de alimentação, de serviços públicos, de acessibilidade ou de segurança constitui barreira à realização de direitos. Não se deve romantizar a infância do campo quando faltam serviços, nem reduzir a infância das periferias à violência e à privação.

Reconhecer as múltiplas infâncias exige escutar as famílias e as próprias crianças, identificar barreiras e assegurar apoios proporcionais às necessidades. Crianças com deficiência precisam participar das experiências comuns com recursos de acessibilidade e apoios adequados. Crianças indígenas e quilombolas precisam encontrar respeito às suas identidades, línguas, culturas e modos de aprender. Toda criança tem direito a ser reconhecida sem ser aprisionada a estereótipos.

3.3. Territórios que educam: cultura, natureza e comunidade

O território não é um simples cenário geográfico. É espaço de relações, memórias, circulação, pertencimentos e experiências compartilhadas. A paisagem, as festas, os caminhos, as histórias, os trabalhos, as brincadeiras e os ambientes naturais participam das formas pelas quais as crianças conhecem o mundo.

A perspectiva bioecológica de Urie Bronfenbrenner e Pamela Morris (2006) compreende o desenvolvimento humano por meio das relações entre pessoa, processos, contextos e tempo. Família, instituição educativa, comunidade e políticas públicas não atuam isoladamente. As oportunidades de uma criança são atravessadas pela maneira como esses contextos se articulam e pelas condições sociais que sustentam suas relações cotidianas.

Um currículo territorializado pode partir das sementes e plantações de uma comunidade agrícola, das narrativas de uma comunidade quilombola, das práticas culturais indígenas ou das relações com os rios em uma comunidade ribeirinha. O território, porém, deve ser ponto de partida, jamais limite: a Educação Infantil também apresenta mundos, linguagens e conhecimentos ainda não conhecidos pelas crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reconhecem as especificidades das crianças indígenas e das infâncias do campo, e orientam propostas comprometidas com a diversidade cultural. Essa perspectiva requer diálogo respeitoso com as comunidades, evitando apropriações superficiais de suas tradições e reconhecendo a participação de seus sujeitos na construção curricular.

Os espaços externos e o contato com a natureza ampliam experiências de movimento, exploração, investigação e convivência. Jardins, quintais, praças, árvores, terra, água e materiais naturais oferecem possibilidades de descoberta. A gestão precisa considerar acessibilidade, segurança e características climáticas, pois a relação com a natureza não pode ser privilégio de crianças que vivem em instituições com maiores recursos.

A criança também interpreta o território: identifica os caminhos que aprecia, os lugares em que se sente acolhida, as áreas em que deseja brincar e os espaços que lhe causam insegurança. Ouvi-la, por meio de desenhos, percursos, brincadeiras, gestos e conversas, permite reconhecer sua participação na vida comunitária. Um currículo territorializado torna visíveis essas experiências e as aproxima dos conhecimentos socialmente construídos.

3.4. Uma pedagogia para as múltiplas infâncias: participação, brincadeira e escuta

Uma Educação Infantil que reconhece múltiplas infâncias não pode organizar-se exclusivamente em práticas transmissivas, homogêneas e dirigidas pelos adultos. Necessita de uma pedagogia na qual as crianças participem de experiências compartilhadas, sejam escutadas em suas múltiplas linguagens e encontrem ambientes nos quais possam investigar, brincar e produzir sentidos.

A Pedagogia-em-Participação, desenvolvida por Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, constitui referência central para essa compreensão. Fundada em valores democráticos, essa perspectiva reconhece a criança como sujeito de direitos, ativo na construção de conhecimentos, e o educador como profissional que organiza contextos, observa, dialoga, documenta e acompanha processos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; 2017). Não significa ausência de planejamento: exige intencionalidade pedagógica, reflexão contínua e corresponsabilidade nas experiências educativas.

A Pedagogia-em-Participação organiza sua proposta em quatro eixos integrados: ser e estar; pertencimento e participação; explorar e comunicar; narrar e significar. Esses eixos permitem compreender a criança em sua inteireza, valorizando identidade, vínculos, investigação, expressão e construção de sentidos. Sua contribuição para as múltiplas infâncias está em rejeitar a padronização das trajetórias e reconhecer que diferentes crianças participam de maneiras diferentes.

Essa concepção converge com os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024), especialmente pela valorização da gestão democrática, da escuta, da participação, da diversidade sociocultural, das interações e da construção coletiva das propostas pedagógicas. As Diretrizes Operacionais Nacionais, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024, reforçam a responsabilidade dos sistemas de ensino pela qualidade e pela equidade. Os documentos nacionais não impõem um modelo pedagógico único, mas sustentam condições coerentes com pedagogias participativas.

Participar não é apenas falar em uma roda de conversa. Bebês se comunicam por olhares, movimentos, aproximações, recusas, gestos e vocalizações. Crianças com deficiência e crianças que utilizam diferentes línguas e formas de comunicação precisam encontrar modos legítimos de participar. A escuta pedagógica exige tempo, observação e disposição para que essas manifestações produzam consequências na organização dos espaços, tempos e experiências.

As interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes da Educação Infantil. Nas brincadeiras simbólicas, as crianças elaboram situações, constroem narrativas, negociam papéis e transformam objetos. As contribuições de Vygotsky (1984) mostram a

importância das relações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento. Cabe ao professor ampliar repertórios e sustentar investigações, sem transformar toda brincadeira em tarefa nem antecipar exigências escolares incompatíveis com a infância.

Materiais diversificados, livros, tecidos, caixas, objetos culturais e elementos naturais podem enriquecer as experiências. A organização do ambiente precisa combinar intencionalidade e abertura, permitindo que as crianças façam escolhas e retomem suas investigações. Uma rotina excessivamente fragmentada pode interromper descobertas e reduzir as possibilidades de participação.

A documentação pedagógica contribui para tornar visíveis os percursos de aprendizagem e a reflexão do educador. Narrativas, desenhos, observações e registros não devem servir apenas para demonstrar atividades realizadas; precisam ajudar a compreender quem participou, quais hipóteses surgiram, que barreiras existiram e quais apoios podem ampliar as oportunidades de cada criança. A documentação deve preservar a privacidade e a dignidade infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017).

Uma pedagogia das múltiplas infâncias não se constrói somente para as crianças, mas com elas. Seu compromisso é assegurar que cada criança possa ser, pertencer, explorar, comunicar-se e participar, sem que sua singularidade seja apagada por práticas uniformes.

3.5. Múltiplas infâncias e educação inclusiva: o direito de pertencer, participar e aprender

Falar das múltiplas infâncias é reconhecer que nenhuma criança pode permanecer à margem das experiências educativas em razão de uma deficiência, de uma condição do desenvolvimento, de um transtorno ou de suas necessidades específicas de aprendizagem. A pluralidade das infâncias exige uma Educação Infantil que não apenas receba todas as crianças, mas que transforme suas concepções, seus ambientes e suas práticas para assegurar pertencimento, participação, cuidado e desenvolvimento integral.

A inclusão não se realiza pela simples presença física da criança na instituição. Ela se concretiza quando existem condições para brincar com seus pares, estabelecer vínculos, comunicar desejos e necessidades, explorar ambientes, participar das experiências comuns e receber os apoios necessários à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento.

Essa compreensão encontra fundamento na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro com equivalência de emenda constitucional.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, e alterada pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro

de 2025, reforça a responsabilidade dos sistemas de ensino de assegurar o direito à educação em ambientes inclusivos. A política contempla estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, reconhecendo a necessidade de apoios, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação nas classes comuns (BRASIL, 2025).

É importante distinguir o público da Educação Especial das crianças que apresentam outras condições, como transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagem ou atrasos do desenvolvimento. Essas situações não significam, automaticamente, enquadramento como público da Educação Especial, mas também não autorizam a negação de acolhimento, adaptações razoáveis, acompanhamento pedagógico ou articulação com os serviços de saúde e proteção quando necessários.

Nos termos do artigo 11 do Decreto nº 12.686/2025, o estudo de caso constitui instrumento de identificação das necessidades individuais, das potencialidades da criança e das barreiras existentes no contexto escolar. Sua finalidade não é classificar crianças a partir de déficits, mas orientar a construção de respostas educativas adequadas.

A legislação é expressa ao estabelecer que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não pode ser condicionada à apresentação de diagnóstico ou laudo médico. O artigo 11, § 7º determina essa garantia, enquanto o artigo 14, § 2º, na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, estabelece que a oferta do profissional de apoio escolar deve ser avaliada pelo estudo de caso e independe de laudo ou documento emitido por profissional de saúde.

Essa orientação representa uma mudança importante para as redes municipais. A necessidade educativa deve ser reconhecida e atendida oportunamente, sem transformar a espera por um diagnóstico clínico em justificativa para postergar direitos.

O artigo 12 também estabelece a obrigatoriedade de documento pedagógico individualizado, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), com atualização contínua e fundamentação no estudo de caso. Esses instrumentos devem orientar o trabalho na turma comum, os apoios especializados, a atuação colaborativa dos profissionais e a articulação com outros serviços.

O PEI não pode ser reduzido a um formulário burocrático ou a uma lista de dificuldades. Precisa expressar um planejamento pedagógico significativo, construído a partir das potencialidades, necessidades, interesses e formas de participação da criança, definindo objetivos, estratégias, recursos e formas de acompanhamento.

Da mesma forma, o profissional de apoio escolar precisa ser disponibilizado quando sua necessidade for identificada no estudo de caso. Conforme o artigo 14 do Decreto nº 12.686/2025, esse profissional pode atuar no apoio à locomoção, à alimentação, à

higiene, à comunicação, à interação social e à participação nas atividades escolares, de acordo com o PAEE e o PEI.

O profissional de apoio não substitui o professor, o Atendimento Educacional Especializado ou os profissionais de saúde. Sua função é contribuir para a eliminação de barreiras e para o exercício da autonomia, respeitando o corpo, a dignidade e as possibilidades da criança.

A inclusão requer, ainda, espaços acessíveis, materiais diversificados, recursos de comunicação alternativa e aumentativa, tecnologias assistivas, organização flexível dos tempos e ambientes, adaptações pedagógicas e formação continuada das equipes. As necessidades de cada criança devem orientar as escolhas institucionais, evitando tanto a padronização das respostas quanto a segregação em atividades paralelas e empobrecidas.

Na Educação Infantil, essa responsabilidade possui uma dimensão particularmente sensível. Bebês e crianças pequenas se comunicam de muitas maneiras. Alguns utilizam palavras; outros se expressam predominantemente por gestos, movimentos, olhares, expressões corporais, sinais ou recursos de comunicação. Reconhecer essa pluralidade é condição para uma pedagogia que valorize as iniciativas de cada criança.

As crianças com altas habilidades ou superdotação também precisam ser reconhecidas em suas singularidades, com oportunidades de enriquecimento das experiências, investigação, aprofundamento de interesses e acompanhamento adequado, sem antecipação indevida da escolarização formal.

A articulação intersetorial é indispensável. As Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Assistência Social devem organizar fluxos de atendimento e acompanhamento que assegurem, quando necessários, avaliação do desenvolvimento, atenção precoce, terapias, orientação às famílias e apoios especializados, respeitando as competências de cada política pública.

Entretanto o acesso aos serviços clínicos não pode se tornar condição para que a instituição educativa cumpra sua responsabilidade pedagógica. A criança não precisa esperar por um diagnóstico para ser acolhida, respeitada ou participar das experiências que lhe pertencem por direito.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024) fortalecem essa perspectiva ao orientar a construção de propostas pedagógicas inclusivas, a eliminação de barreiras, a valorização das diferenças e a oferta de condições institucionais adequadas à participação de todas as crianças.

Para os municípios, esse compromisso exige que os Referenciais Curriculares da Educação Infantil incorporem explicitamente a perspectiva inclusiva, com orientações sobre observação, estudo de caso, planejamento individualizado, recursos de acessibilidade, AEE, atuação dos profissionais de apoio e acompanhamento intersetorial.

Uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva não é aquela em que a criança precisa se adaptar a uma escola que permanece igual. É aquela que reconhece suas singularidades e transforma as condições educativas para que todas possam pertencer, brincar, participar e aprender.

Falar das múltiplas infâncias é, portanto, afirmar que nenhuma criança pode ser considerada incapaz de participar da vida educativa. Cada criança possui possibilidades de desenvolvimento que precisam encontrar reconhecimento, oportunidades e apoios adequados.

A inclusão não é uma concessão institucional. É um direito, uma responsabilidade pública e uma expressão concreta do compromisso ético da Educação Infantil com a dignidade humana.

3.6. Uma pedagogia antirracista desde o berçário: identidade, pertencimento e o direito ao afeto

Reconhecer as múltiplas infâncias brasileiras exige compreender que as relações étnico-raciais atravessam a vida das crianças desde os primeiros anos. O racismo não se manifesta apenas nas relações sociais da vida adulta ou nas etapas posteriores da escolarização. Ele também pode estar presente nas instituições de Educação Infantil, nas representações culturais, nas escolhas pedagógicas, nas expectativas dos profissionais e nos modos como bebês e crianças pequenas são percebidos, cuidados e acolhidos.

Uma pedagogia comprometida com a pluralidade não pode, portanto, limitar-se a celebrar a diversidade. Precisa assumir uma posição intencional de enfrentamento do racismo, de valorização das identidades negras e indígenas e de construção de relações educativas fundamentadas na dignidade e na igualdade de direitos.

Nilma Lino Gomes (2019), ao analisar as relações entre raça, infância e Educação Infantil, demonstra que o racismo atravessa os currículos, as práticas e as relações institucionais, comprometendo a dignidade e as experiências de crianças negras e suas famílias. A autora propõe articular justiça curricular e justiça cognitiva, reconhecendo que o enfrentamento das desigualdades raciais exige transformar os conhecimentos legitimados pela escola e ampliar o lugar ocupado pelas experiências e produções intelectuais negras.

Essa perspectiva convoca os educadores a questionar a ausência de referências negras nos materiais, nas narrativas, nas imagens e nas relações cotidianas. Também exige compreender como os padrões de beleza, as expectativas sobre comportamento e as formas de tratamento das crianças podem reproduzir hierarquias raciais.

Na primeira infância, essa reflexão alcança uma dimensão ainda mais profunda: a distribuição do cuidado e do afeto.

Jussara Santos (2024), na obra “Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas”, apresenta uma reflexão potente sobre as desigual-

dades raciais presentes nas relações de cuidado. Ao discutir a democratização do colo, a autora chama a atenção para a necessidade de assegurar que bebês e crianças negras recebam a mesma disponibilidade afetiva, proteção, atenção e acolhimento oferecidos às demais crianças.

O colo, nessa perspectiva, não representa apenas um gesto de carinho. Constitui uma experiência de segurança, reconhecimento, vínculo e pertencimento. A maneira como um bebê é recebido, consolado, alimentado, tocado e acompanhado participa da construção de suas primeiras experiências de confiança e relação com o mundo.

Uma pedagogia antirracista exige, portanto, observar a qualidade e a distribuição dessas interações. Quais crianças recebem colo quando choram? Quais são mais frequentemente repreendidas? Quais têm seus cabelos, sua aparência e seus corpos valorizados? Quais encontram imagens semelhantes às suas nos livros, nas bonecas e nos espaços da instituição?

Essas perguntas não devem servir para culpabilizar individualmente os profissionais, mas para tornar visíveis práticas que precisam ser analisadas e transformadas coletivamente.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024) estabelecem orientações explícitas para a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista. O documento determina que as instituições explicitem ações de enfrentamento ao racismo, promovam a valorização das identidades étnico-raciais, reconheçam os saberes e as tradições das comunidades e desenvolvam reflexões pedagógicas sobre a infância negra.

A educação para as relações étnico-raciais também encontra fundamento nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incorporar a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena ao currículo escolar. Na Educação Infantil, o trabalho com essas dimensões deve respeitar as especificidades da etapa e se materializar nas interações, nas brincadeiras, na literatura, na arte, na música, nas narrativas e na organização dos ambientes.

Uma educação antirracista não se constrói apenas durante o mês de novembro ou em projetos sobre a Consciência Negra. Ela precisa estar presente todos os dias, desde o berçário, na seleção de livros com protagonistas negros e indígenas, na oferta de bonecas com diferentes características físicas, na valorização dos cabelos crespos e cacheados, nas histórias das ancestralidades, nas expressões artísticas e nas experiências que reconheçam positivamente as diferentes identidades.

Também precisa enfrentar situações de discriminação quando surgem, sem naturalizar comentários, apelidos, exclusões ou atitudes que inferiorizem crianças por sua aparência, origem ou pertencimento cultural.

Na Educação Infantil, o silêncio diante do racismo não representa neutralidade. Pode

contribuir para a permanência de práticas que negam reconhecimento e pertencimento.

Ao mesmo tempo, uma pedagogia antirracista não deve reduzir as infâncias negras às experiências de violência ou discriminação. As crianças negras precisam ser reconhecidas em sua potência criadora, em suas brincadeiras, afetos, conhecimentos, vínculos familiares, ancestralidades e formas de produzir cultura.

A Educação Infantil deve apresentar histórias de protagonismo, beleza, ciência, arte, intelectualidade e resistência das populações negras, ampliando as referências disponíveis a todas as crianças.

Para as redes municipais, esse compromisso exige formação continuada, revisão dos materiais didático-pedagógicos, acompanhamento das práticas institucionais e participação das famílias e comunidades. Exige, sobretudo, que os Referenciais Curriculares da Educação Infantil assumam explicitamente uma perspectiva antirracista, com fundamentos teóricos, objetivos pedagógicos e orientações capazes de alcançar o cotidiano dos bebês e das crianças pequenas.

A justiça curricular defendida por Nilma Lino Gomes e a democratização do colo proposta por Jussara Santos convergem na afirmação de que o direito à Educação Infantil envolve muito mais que o acesso à instituição. Envolve o direito de ser reconhecido, respeitado, protegido e valorizado em sua identidade.

Uma Educação Infantil antirracista começa quando nenhuma criança precisa disputar o direito ao afeto, ao cuidado, à escuta e ao pertencimento.

É nos gestos cotidianos que a igualdade se torna experiência. E é na capacidade de transformar esses gestos em compromisso institucional que a pedagogia das múltiplas infâncias encontra uma de suas expressões mais profundas.

3.7. A Educação Infantil diante da pluralidade: reconhecer cada criança

Reconhecer as múltiplas infâncias constitui um desafio epistemológico, pedagógico e ético. Epistemológico, porque questiona a ideia de criança abstrata, construída a partir de um único padrão sociocultural. Pedagógico, porque exige experiências capazes de dialogar com diferentes histórias, pertencimentos e linguagens. Ético, porque nenhuma diferença pode justificar uma oferta inferior ou a restrição de direitos.

A Educação Infantil oferece um espaço importante de encontro entre crianças de diferentes origens. Contudo a simples convivência não produz automaticamente inclusão. A pluralidade precisa estar presente nos materiais, nas narrativas, na organização dos tempos, nas decisões de gestão e no enfrentamento de preconceitos e exclusões.

O diálogo com as famílias e comunidades ajuda a compreender trajetórias e saberes, sem transferir a elas a responsabilidade por desigualdades estruturais. Quando uma criança encontra dificuldades de participação, a instituição deve investigar as barreiras

do ambiente, dos recursos e das interações, oferecer apoio adequado e articular os serviços necessários. O compromisso da Educação Infantil não é classificar crianças segundo um modelo idealizado, mas construir condições educativas em que possam viver sua infância com dignidade.

A formação docente precisa incluir estudos sobre culturas infantis, relações étnico-raciais, inclusão, documentação, brincadeira, participação e territórios. Referenciais curriculares municipais e projetos político-pedagógicos devem dialogar com a BNCC e as Diretrizes Curriculares, reconhecendo as identidades e condições locais. O currículo não deve aprisionar a criança em sua origem, mas ampliar seus horizontes a partir dela.

Ao longo desta obra, ciência, legislação e direitos foram apresentados como fundamentos da prioridade absoluta. Este capítulo acrescenta uma exigência: os direitos precisam alcançar crianças reais, com suas histórias, culturas, diferenças e necessidades. Não existe uma única maneira de ser criança. Existem múltiplas infâncias, e todas compartilham o mesmo direito de viver plenamente esse tempo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância precisa de nós hoje

A primeira infância não pode esperar. A fome acontece hoje. O medo acontece hoje. A ausência de cuidado, a violência e a exclusão atingem uma criança enquanto sua vida está sendo construída. Cada direito adiado representa uma experiência que lhe foi negada, uma necessidade que permaneceu sem resposta. Proteger a infância exige reconhecer a urgência desse tempo e assumir a responsabilidade de cuidar de quem o vive.

Uma criança precisa de afeto e de alimento. Precisa de braços que acolham e de condições dignas para crescer. Precisa de saúde, educação, segurança, moradia e oportunidades para brincar. Precisa de uma família amparada, de adultos disponíveis e de uma comunidade capaz de reconhecer seus sinais e responder às suas necessidades. Esses direitos se sustentam mutuamente: a fome atravessa a aprendizagem; o medo compromete a exploração do mundo; a violência atinge a confiança; o desamparo limita as possibilidades de desenvolvimento.

A prioridade absoluta precisa ganhar existência concreta. Deve orientar o orçamento, a organização dos serviços, o planejamento dos territórios e as decisões tomadas nas instituições. Sua efetivação se revela quando uma gestante recebe acompanhamento, quando uma família encontra apoio, quando uma criança tem alimentação adequada, quando a creche oferece cuidado e educação de qualidade e quando uma situação de violência é identificada e interrompida. É no cotidiano que uma sociedade demonstra o lugar que atribui à infância.

Esse compromisso exige olhar para as crianças que encontram mais barreiras ao exercício de seus direitos. Aquelas que vivem na pobreza, enfrentam o racismo, convivem com a violência ou precisam de apoios específicos devem estar no centro das respostas públicas. Proteger com equidade significa reconhecer necessidades distintas e assegurar condições para que cada criança participe da vida com dignidade. O lugar onde nasceu, a renda de sua família, sua origem ou sua condição de desenvolvimento não podem decidir quanto cuidado receberá.

O provérbio amplamente difundido como africano nos lembra: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Essa aldeia se constitui nas relações entre famílias, educadores, profissionais de saúde, assistência social, comunidade e poder público. Ela se fortalece quando os serviços se comunicam, quando os adultos compartilham responsabilidades e quando ninguém permanece indiferente ao sofrimento infantil. Cuidar de uma criança implica também cuidar das condições de vida de quem a acompanha.

As famílias precisam encontrar nessa aldeia uma rede de sustentação. Para oferecer presença, precisam de tempo, renda, saúde e apoio. Professores e demais profissionais precisam de formação, condições de trabalho e instituições que respaldem suas ações. A responsabilidade compartilhada demanda compromissos definidos e continuidade: cada pessoa e cada serviço precisam saber como agir, a quem recorrer e como acompanhar a proteção de uma criança.

Ao longo desta obra, ciência, pedagogia e direitos se encontram em uma exigência comum: compreender as crianças para cuidar melhor delas. O conhecimento ganha sentido quando transforma a maneira como acolhemos um bebê, organizamos uma experiência educativa, apoiamos uma família ou planejamos uma política. A escuta ganha força quando produz respostas. A proteção se realiza quando chega a tempo.

Uma infância protegida hoje amplia as possibilidades do amanhã. Mas a dignidade da criança já importa em cada instante de sua vida. Seu direito ao cuidado nasce com ela; sua presença nos convoca desde agora. Ela merece comer, brincar, aprender, descansar e sentir-se segura enquanto é criança.

Que a prioridade absoluta se torne presença reconhecível: alimento à mesa, atendimento em saúde, educação de qualidade, convivência familiar e comunitária, espaços seguros e adultos que escutam. Que nenhuma criança precise suportar sozinha aquilo que cabe a todos nós enfrentar.

O amanhã das crianças começa no cuidado que recebem hoje. E esse cuidado precisa chegar antes que a fome, o medo e a violência lhes roubem o direito de viver plenamente a infância.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.574, de 5 de agosto de 2025. Institui a Política Nacional Integrada da Primeira Infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12574.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9603.htm. Acesso em: 9 out. 2026.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional sobre Mudança do Clima e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12187.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera dispositivos da legislação brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 9 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.617, de 10 de julho de 2023. Institui agosto como o Mês da Primeira Infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14617.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.851, de 3 de maio de 2024. Dispõe sobre a obrigatoriedade de criação de mecanismos de levantamento e de divulgação da demanda por vagas no atendimento à educação infantil de crianças de zero a três anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14851.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024. Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce). Brasília, DF: Presidência

da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14880.htm. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14934.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025. Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.220, de 26 de setembro de 2025. Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, para criar sistema nacional de informação sobre o desenvolvimento integral da primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15220.htm. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.512, de 22 de setembro de 2026. Dispõe sobre princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a efetivação, com absoluta prioridade, do direito da criança e do adolescente à natureza e altera a legislação pertinente. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15512.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: https://biblioteca.fmcsv.org.br/wp-content/uploads/2024/12/resolucao-cne-ceb-out-2024-diretrizes-qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf_publicacoes/diretrizes.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/parametros-nacionais-de-qualidade-da-educacao-infantil-atualizacao-2024/. Acesso em: 11 out. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The bioecological model of human development. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (ed.). Handbook of child psychology. 6. ed. Hoboken: Wiley, 2006. v. 1, p. 793-828.

BURKE HARRIS, Nadine. O mal profundo: como a adversidade na infância afeta a saúde e a vida futura e o que podemos fazer a respeito. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. Brain architecture. Cambridge, MA: Harvard University, [s. d.]. Disponível em: https://developingchild.harvard.edu/key-concept/brain-architecture/. Acesso em: 30 set. 2026.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. Das melhores práticas aos impactos transformadores: uma abordagem baseada na ciência para a construção de um futuro mais promissor para crianças pequenas e suas famílias. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2017. Disponível em: https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2017/08/MelhoresPraticas_Completo_PT_fv.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. Serve and return. Cambridge, MA: Harvard University, [s. d.]. Disponível em: https://developingchild.harvard.edu/key-concept/serve-and-return/. Acesso em: 30 set. 2026.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. Toxic stress. Cambridge, MA: Harvard University, [s. d.]. Disponível em: https://developin-

gchild.harvard.edu/key-concept/toxic-stress/. Acesso em: 30 set. 2026.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2016. (Estudo III). Disponível em: https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Funcoes-executivas--e-desenvolvimento-na-primeira-infancia.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Pacto Nacional pela Primeira Infância CNJ nº 001/2019. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2019. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/transparencia-cnj/gestao-administrativa/acordos-termos-e-convenios/termos-de-cooperacao-tecnica/pacto-nacional-cnj-n-001-2019/. Acesso em: 30 set. 2026.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2026. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2026. Ano 20. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/bb542342-3cf-8-47a5-a51d-a0eb911914b9. Acesso em: 30 set. 2026.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. 10 anos do Marco Legal da Primeira Infância: avanços e desafios na última década. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2026. Disponível em: https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/10-anos-marco-legal-primeira-infancia-avancos-e-desafios/. Acesso em: 30 set. 2026.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. Primeira infância em dados. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, [s. d.]. Disponível em: https://primeirainfanciaemdados.org.br/. Acesso em: 30 set. 2026.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. Primeira infância no Brasil: uma agenda para os governos federal e estaduais até 2030. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2026. Disponível em: https://fundacaomariacecilia.org.br/biblioteca/primeira-infancia-no-brasil-uma-agenda-para-os-governos-federal-e-estaduais-ate-2030/. Acesso em: 30 set. 2026.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Guia metodológico do Selo UNICEF: edição 2025–2028. [S. l.]: UNICEF, [s. d.]. Disponível em: https://selounicef.org.br/guia-metodologico. Acesso em: 30 set. 2026.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Pobreza multidimensional na infância e adolescência no Brasil: 2017 a 2023. [S. l.]: UNICEF, 2025. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/innocenti/relatorios/pobreza-multidimensional-na--infancia-e-adolescencia-no-brasil-2017-2023. Acesso em: 30 set. 2026.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). Infâncias negras: vivências e

lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015–1044, 2019. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: segurança alimentar 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102212_informativo.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

MA, Shaocong; WANG, Jingyi; CHEN, Eva E. A longitudinal analysis of screen time and executive function in young children. Journal of Applied Developmental Psychology, v. 101, artigo 101891, 2025. DOI: https://doi.org/10.1016/j.appdev.2025.101891.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain. Working Paper 3, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário (org.). O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Starting Strong VI: supporting meaningful interactions in early childhood education and care. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en. Acesso em: 10 out. 2026.

SANTOS, Jussara. Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas, SP: Papirus, 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. (org.). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academies Press, 2000.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Primeira infância #sem telas #mais saúde. Rio de Janeiro: SBP, 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2026. São Paulo: Todos Pela Educação, 2026. Disponível em: https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2026/. Acesso em: 10 out. 2026.

TONUCCI, Francesco. La città dei bambini. Fano, 1991. Projeto pedagógico e urbanístico. Disponível em: https://www.francescotonucci.it/francesco/proposte-politiche/la-citta-dei-bambini. Acesso em: 11 out. 2026.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, Donald Woods. Tudo começa em casa. 2. ed. Tradução de Paulo César Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BREVE CURRÍCULO

Cleber Fabiano

Doutor e mestre em Educação pela UNIVALI e graduado em Letras. Diretor da FATUM Educação e Editora, atua como palestrante, formador e consultor em todo o Brasil. É escritor de livros teóricos sobre educação e leitura, com obras selecionadas pela FNLIJ (2014) e pela Sociedade Irmãos Grimm (Alemanha, 2019) na categoria Teoria Literária. Presidente da Academia Brasileira de Contadores de Histórias (ABCH), foi contemplado com o Prêmio Baobá (2022) e o Prêmio Cátedra UNESCO de Leitura (2023). Possui trajetória internacional com palestras ministradas na Argentina, Alemanha, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Irã, Itália, México, Nicarágua, Panamá, Portugal e Venezuela.

Regina Shudo

Pedagoga e pós-graduada em Metodologia do Ensino pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), conta com mais de 30 anos de experiência na área educacional. Atuou como professora, coordenadora, diretora escolar e docente universitária. Atualmente, dedica-se à consultoria para redes de ensino, ministrando palestras em congressos nacionais e internacionais, além de produzir livros didáticos e obras infantis. É idealizadora, fundadora e diretora do Instituto Amaná e do Instituto Infâncias, e coordenadora do Programa Saberes da Educação Infantil.

Entre em contato:

www.institutoinfancias.com
+55 (41) 9 9161-5070
+55 (41) 9 9201-5070
assessoria@institutoinfancias.com