

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGDIR

IVANIA LUCIA SILVA COSTA

**DIREITO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA
INFÂNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE MANAUS**

MANAUS-AM
2025

IVANIA LUCIA SILVA COSTA

**DIREITO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA
INFÂNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE MANAUS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito, sob a orientação do professor Dr. Juliano Ralo Monteiro

Área de Concentração: Constitucionalismo e Direitos na Amazônia

MANAUS-AM
2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837d Costa, Ivania Lucia Silva
 Direito ao Desenvolvimento socioemocional na primeira infância no
 âmbito da Educação Infantil da cidade de Manaus. / Ivania Lucia Silva
 Costa. - 2025.
 181 f. : il., p&b. ; 31 cm.

 Orientador(a): Juliano Ralo Monteiro.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação em Direito, Manaus, 2025.

 1. Primeira infância. 2. Desenvolvimento socioemocional. 3. Educação
 Infantil. 4. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. 5. Desenvolvimento
 humano integral . I. Monteiro, Juliano Ralo. II. Universidade Federal do
 Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título

DIREITO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE MANAUS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito, sob a orientação do professor Dr. Juliano Ralo Monteiro

Área de Concentração: Constitucionalismo e Direitos na Amazônia

Examinada em 13 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Juliano Ralo Monteiro
Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Profª Dra. Heloysa Simonetti Teixeira
Membro interno
Universidade Federal do Amazonas

Profª Dra. Josiane Rose Petry Veronese
Membro externo
Universidade Federal de Santa Catarina

Ao meu pai amado, Deus, que me deu o fôlego da vida e, desde então, cuida de mim.

À Katarina e Helena, que me motivam todos os dias a autocohecer-me para conseguir entregar, a elas, a mim mesma e ao mundo, o melhor de mim.

Aos meus pais, Francisca e Reginaldo, cujo cuidado e amor, da melhor forma que eles podiam dar, possibilitaram não apenas minha existência e sobrevivência, mas também forjaram minha identidade.

Ao meu querido Adilson, pelo apoio amoroso nos momentos difíceis desta caminhada. Tua compreensão e teu carinho são como fontes de energia que me recarregam.

“Não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar.” (Thiago Mello, poeta amazonense.)

RESUMO

Os organismos internacionais, as nações e a sociedade civil organizada, na busca de estratégias para os problemas sociais, ambientais, econômicos e políticos do planeta, a promoção do direito ao desenvolvimento humano integral e o bem-estar das crianças, reconhecem a imprescindibilidade da existência de políticas públicas destinadas a garantir o desenvolvimento pleno na primeira infância. Esse movimento está baseado em evidências da ciência do desenvolvimento humano que atestam ser essa fase determinante para as subsequentes, por ser o período de maior capacidade de aprendizado e em razão da possibilidade das experiências vividas nessa fase reverberarem nas demais. A plenitude desse desenvolvimento, que inclui o aspecto socioemocional, é um direito humano garantidor da dignidade da criança, com previsão na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, e também é um direito fundamental, cuja implementação por meio da Educação Infantil está prevista nos artigos 205 c/c 208, IV, e 227 da Constituição Federal e no Marco Legal da Primeira Infância - MLPI e especificado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa examina a existência de normas e políticas públicas municipais direcionadas às instituições de ensino infantil de Manaus que garantam à primeira infância o direito ao desenvolvimento socioemocional. Para tanto foram efetuadas as seguintes pesquisas: qualitativa documental consistente na obtenção de respostas a questões constantes de instrumento de coleta de dados encaminhado à Secretaria Municipal de Educação (Semed) e de ofício endereçado ao Conselho Municipal de Educação (CME), que constituem os anexos I a IV desta dissertação; qualitativa bibliográfica a partir do exame de dissertações e teses sobre a Educação Infantil em Manaus, produzidas a partir de 2016, nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e da Universidade Estadual do Amazonas (UEA); de dados qualitativos e quantitativos dessa etapa inicial da Educação Básica de Manaus divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI). Concluiu-se pela existência de normas municipais que salvaguardam o direito ao desenvolvimento socioemocional a partir da implementação do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” da Educação Infantil, previsto na BNCC, mas, no que se refere às políticas públicas tendentes a garantir à primeira infância o direito em questão, os resultados da pesquisa apontaram para a existência de políticas que ainda não alcançaram os patamares quantitativos e qualitativos ideais.

Palavras-chave: Primeira infância; desenvolvimento socioemocional; Educação Infantil.

ABSTRACT

International organizations, nations, and organized civil society, in the search for strategies to address the social, environmental, economic, and political problems of the planet, and to promote the right to integral human development and the well-being of children, have recognized the essential need for public policies to ensure full development in early childhood. This movement is based on evidence from the science of human development that attests to this being a determining phase for subsequent phases, as it is the period of greatest learning capacity and because experiences lived in this phase can reverberate in the others. The fullness of this development, which includes the socio-emotional aspect, is a human right that guarantees the dignity of the child, as provided for in the 1989 Convention on the Rights of the Child, and is also a fundamental right, the implementation of which through early childhood education is provided for in articles 205 c/c 208, IV, and 227 of the Federal Constitution and in the Legal Framework for Early Childhood (MLPI), and specified in the National Common Curricular Base (BNCC). The research examines the existence of municipal public norms and policies aimed at early childhood education institutions in Manaus that guarantee early childhood the right to socio-emotional development. To this end, the following research was carried out: qualitative documentary research consisting of obtaining answers to questions contained in a data collection instrument sent to the Municipal Department of Education (Semed) and in an official letter addressed to the Municipal Council of Education (CME), which constitute annexes I to IV of this dissertation; qualitative bibliographic research based on the examination of dissertations and theses on early childhood education in Manaus, produced from 2016 onwards, in the postgraduate programs in education at the Federal University of Amazonas (Ufam) and the State University of Amazonas (UEA); research of qualitative and quantitative data on early childhood education in Manaus released by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), the Maria Cecília Souto Vidigal Foundation (FMCSV) and the Rede Nacional Primeira Infância (RNPI). It was concluded that there are municipal standards that safeguard the right to socio-emotional development based on the implementation of the “Me, the Other and Us” Field of Experience in Early Childhood Education, provided for in the BNCC, but, with regard to public policies aimed at guaranteeing the right in question to early childhood, the results of the research pointed to the existence of policies that have not yet reached the ideal quantitative and qualitative levels.

Keywords: Early childhood; socio-emotional development; early childhood education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEPI	Atenção e Educação na Primeira Infância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Casel	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CEB	Câmara de Educação Básica
CEM	Currículo Escolar Municipal
CF/88	Constituição Federal
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INC	Índice de Necessidade de Creche
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MLPI	Marco Legal da Primeira Infância
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
NCPI	Núcleo Ciência pela Infância

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PATHS	Promoting Alternative Thinking Strategies
PIB	Produto Interno Bruto
PIM	Programa Primeira Infância Melhor
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PMPI	Plano Municipal pela Primeira Infância
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNBEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
QI	Quociente de Inteligência
RCA	Referencial Curricular Amazonense
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
SARS-CoV-2	Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave
SEL	Social And Emocional Learning
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtornos do Espectro Autista
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 01: Imagens ilustrativas do processo acelerado de sinaptogênese que ocorre nos dois primeiros anos de vida do ser humano.....	78
Figura 02: Tabela com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Campo de Experiência “O eu, o outro e nós” divididos por faixa etária.....	125
Figura 03: Tabela com diagnóstico elaborado em 2014 da demanda municipal da Educação Infantil por faixa etária.....	134
Figura 04: Imagem do objetivo 1 do Campo de Experiência: “O eu, o outro e o nós” do Referencial Curricular Amazonense Educação Infantil.....	155
Tabela 01: Resultado Censo Escolar 2014 das matrículas na creche, pré-escola, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral em unidades escolares com dependência administrativa.....	134
Tabela 02: Resultado Censo Escolar 2024 das matrículas na creche, pré-escola, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral em unidades escolares com dependência administrativa.....	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. O MICROSSISTEMA JURÍDICO DE PROTEÇÃO À PRIMEIRA INFÂNCIA	19
1.1. Processo de reconhecimento da criança sujeito de direito.....	21
1.1.1. Doutrina da Proteção Integral.....	30
1.1.2. Princípios do Direito da Criança e do Adolescente.....	34
1.1.3. Princípio da humanização.....	36
1.1.4. Princípios do interesse superior, da participação e da liberdade de expressão...	38
1.1.5. Princípio da prioridade absoluta	40
1.1.6. Princípio da ênfase nas políticas sociais básicas	41
1.2. Primeira infância.....	42
1.2.1. Direitos da primeira infância na pauta internacional	44
1.2.2. Direitos da primeira infância na pauta nacional	47
1.3. Microssistema jurídico de proteção à primeira infância	51
1.3.1. Dimensão normativa	52
1.3.2. Dimensão programática	57
1.3.3. Dimensão institucional.....	60
2. DIREITO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA	62
2.1 Ciência do desenvolvimento humano e o direito ao desenvolvimento integral ..	62
2.2 Desenvolvimento na primeira infância	67
2.2.1 Controvérsia natureza <i>versus</i> criação	68
2.2.2 A criança e suas emoções	72
2.2.3 Plasticidade cerebral	77
2.2.4 Estresse tóxico	79
2.2.5 O brincar	81
2.3 Desenvolvimento Socioemocional.....	82
2.3.1 Competência no âmbito da pedagogia.....	84
2.3.2 Competências socioemocionais.....	88
2.4 Direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância: fontes jurídicas, natureza, conteúdo e sujeitos ativo e passivo	104

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DA CIDADE DE MANAUS NA CONDIÇÃO DE GARANTIA AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL..	109
3.1. O direito social à Educação Infantil	110
3.1.1. Plano Nacional de Educação	119
3.2. O direito ao desenvolvimento socioemocional no âmbito da Educação Infantil...	123
3.2.1. Competências socioemocionais previstas na BNCC para a Educação Infantil.	124
3.2.2. Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.....	127
3.3. Educação Infantil na cidade de Manaus.....	129
3.3.1. O plano municipal para a política pública educacional infantil.	132
3.3.2. Formação e capacitação dos professores da Educação Infantil.....	137
3.3.3. Projeto político-pedagógico.....	142
3.3.4. Avaliações.	145
3.3.5. Análise das garantias do direito ao desenvolvimento socioemocional no âmbito da Educação Infantil de Manaus	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

Diferentes áreas de conhecimento estão convergindo para produzir uma nova compreensão da vida emocional das crianças e enfatizar a forma por meio da qual as emoções moldam o cérebro nos primeiros anos de vida e como as interações sociais experimentadas na primeira infância podem ter consequências duradouras sobre a saúde física e psíquica, prejudicando ou favorecendo seu direito ao desenvolvimento pleno.

Contudo, milhões¹ de crianças em todo o mundo ainda enfrentam situações de risco ao seu desenvolvimento devido à exposição a fatores ambientais, biológicos e psicossociais — especialmente associados à pobreza. Entre esses fatores estão: desnutrição crônica, estimulação cognitiva e socioemocional inadequadas, maus-tratos, depressão materna, baixa escolaridade das mães, contextos familiares e comunitários marcados pela violência, contaminação ambiental e doenças infecciosas.

A presença simultânea desses fatores contribui não apenas para um futuro que inclui problemas de saúde, falta de prontidão para a escola, baixo desempenho escolar, perda de oportunidades profissionais e perpetuação da pobreza entre as gerações, mas também consiste, no tempo presente, em um sofrimento incompatível com a dignidade da pessoa humana.

Por causa dessa realidade, as nações, os organismos internacionais e a sociedade civil organizada tentam promover um desígnio racionalizado para normatizar e planejar, com maior especificidade, políticas públicas direcionadas a crianças desde a sua concepção até o final da primeira infância e esse propósito está fundado nas evidências científicas de que esse período da vida é o de maior capacidade de aprendizagem e de que é uma fase determinante no desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e socioemocionais na medida em que tudo que é vivido na primeira infância tem potencial para reverberar negativa ou positivamente nas outras fases da vida.

A primeira infância refere-se aos anos iniciais da vida humana e a diferenciação dessa fase está baseada em expectativas relativas à plasticidade cerebral inerente aos primeiros anos de vida, que favorece e potencializa o impacto de estimulações e intervenções.

Acompanhando movimento internacional de preocupação com a primeira infância e defesa dela (Unesco, 1990, 2000, 2005, 2015; ONU, 2002, 2005; Unicef, 2012, 2018), o

¹ A revista *The Lancet* divulgou, nos anos de 2007, 2011 e 2016, três séries de artigos sobre desenvolvimento na primeira infância nos quais estimava ainda existir no mundo, em países de baixa e média renda, cerca de 250 milhões de crianças na primeira infância em risco de debilidade do seu desenvolvimento (Brasil, 2018c).

ordenamento jurídico brasileiro, com respaldo precipuamente na Constituição em vigor e no Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), passou a adotar políticas públicas específicas e a designar órgãos e entidades (Brasil, 2008, 2012, 2016a, 2016b, 2017b, 2018b, 2018c, 2018d 2021, 2022; CNJ, 2022, RNPI, 2020) para efetivação dos direitos dos sujeitos em questão, surgindo um microssistema de proteção, com dimensão normativa, programática e institucional.

As normas jurídicas, os programas de efetivação e as instituições estruturantes desse microssistema de proteção são unânimes em reconhecer seus destinatários sujeitos prioritários do direito ao desenvolvimento integral, vale dizer, não apenas físico e cognitivo, mas também social e emocional. Desse modo, a natureza jurídica do desenvolvimento socioemocional decorre da sua inserção no conteúdo do desenvolvimento integral ou pleno que é garantido por normas do direito internacional e nacional.

O direito ao desenvolvimento socioemocional está contido na perspectiva individual de desenvolvimento reconhecida na Declaração de 1986 e do desenvolvimento integral ou pleno previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança, no art. 227 da Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Marco Legal da Primeira Infância. Isso porque os conhecimentos advindos da ciência do desenvolvimento humano densificaram a noção de integralidade do conceito de desenvolvimento pleno do ser humano, fazendo com que este abarque os domínios físico, cognitivo, social e emocional.

Inobstante, conforme preconiza o art. 205 da Constituição Federal, esse componente do desenvolvimento infantil não seja uma responsabilidade apenas do Estado por meio da educação formal, como também da família e de toda sociedade, pois transcorre em todos os ecossistemas próximos e amplos em que a criança está inserida, o recorte desta pesquisa são as garantias do direito ao desenvolvimento socioemocional no âmbito da Educação Infantil de Manaus, vale dizer, no serviço educacional prestado nas suas creches e pré-escolas.

A garantia de efetivação do direito ao desenvolvimento socioemocional no contexto da Educação Infantil está primariamente previsto no art. 205, 208, IV, c/c o art 227 da Constituição Federal e no art. 3º do MLPI, uma vez que a combinação desses dispositivos preconiza que a Educação Infantil promotora do desenvolvimento pleno é um direito prioritário das crianças que vivenciam a primeira infância, e encontra-se especificado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” do

capítulo Educação Infantil, no qual são pormenorizados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que tendem a culminar na aquisição de competências socioemocionais.

Referidas competências originam-se da teoria das múltiplas inteligências de Gardner, da qual faziam parte as inteligências intrapessoal e a interpessoal, que deram origem aos domínios da inteligência emocional teorizada por Reuven Bar-On e por Salovey e Mayer, que foram posteriormente incorporados pela pedagogia das competências, justificando a adoção do termo competências socioemocionais, cujo aprendizado e aplicação traduzem-se em desenvolvimento socioemocional e que, juntamente com outras competências, são referenciadas na BNCC para toda a educação básica, que começa com a Educação Infantil.

A ciência do desenvolvimento indica a existência de "janelas de oportunidade" na infância quando estímulos e experiências exercem maior influência sobre as ditas inteligências do que em qualquer outra fase da vida, prevalecendo hoje o entendimento de que negligenciar esse período significa não atender às demandas do direito ao desenvolvimento humano, devendo o Estado, a família e a sociedade proverem prioritariamente as necessidades das crianças que vivenciam a primeira infância, inclusive às educacionais.

Para além dessas expectativas futuras do jovem ou do adulto, garantir às crianças que vivenciam a primeira infância todas as condições necessárias para um desenvolvimento pleno na fase de vida em que se encontram é um direito humano, que, por si só, impõe a adoção de normas declaratórias de direitos, de um plano governamental tendente a efetivação dessas regras e de instituições comprometidas com o planejamento e execução das políticas públicas correspondentes, concomitante à mobilização da família e da sociedade.

A Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos, em estabelecimentos especializados cresce de forma célere em todo o mundo, tanto para atender à necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação das crianças pequenas, quanto para acatar os argumentos da ciência do desenvolvimento em relação aos períodos sensíveis do processo de desenvolvimento da criança.

A trajetória histórica revela que a maioria das creches e dos programas pré-escolares originou-se com um enfoque assistencialista e compensatório, voltado a suprir supostas carências das crianças e de suas famílias. Essas iniciativas eram destinadas prioritariamente a crianças de baixa renda, e objetivavam combater a pobreza e enfrentar problemas de saúde infantil. Essa lógica justificava a oferta de serviços de baixo custo, marcados por orçamentos

insuficientes, escassez de recursos materiais, instalações precárias, formação inadequada dos profissionais e altas proporções de crianças por adulto responsável.

A inclusão do atendimento em creches e pré-escolas nas obrigações educacionais do Estado representou adesão do Constituinte à proposta não discriminadora e consciente da importância das experiências na primeira infância. A Constituição reconhece que, na primeira infância, as crianças iniciam um processo intenso de construção de sentidos em relação a si mesmas e ao ambiente ao seu redor e que a Educação Infantil desempenha um papel fundamental ao estabelecer as bases para a aprendizagem ao longo da vida, ao mesmo tempo em que promove o bem-estar infantil e contribui para a preparação gradual visando ao ingresso no ensino fundamental. Esse preparo, no entanto, depende da conquista de marcos importantes em múltiplos domínios, incluindo um estado adequado de saúde e nutrição, bem como o desenvolvimento cognitivo, social e emocional compatível com a faixa etária.

As políticas públicas educacionais direcionadas à primeira infância devem observar essa interdependência de todos os domínios do desenvolvimento – físico, cognitivo, social e emocional – a exigir-lhes a promoção de todos de forma concomitante.

Os domínios do desenvolvimento estão de tal forma imbricados, até mesmo sobrepostos, que, em diversas partes deste trabalho, desenvolvimento socioemocional e desenvolvimento integral terão praticamente as mesmas condicionantes de efetivação.

Desse ponto também decorre a impossibilidade de dissociar o cuidar do educar, devendo a Educação Infantil ser pensada para promover os dois em conjunto. Antes mesmo do nascimento, por toda a primeira infância, a educação e o cuidado oferecem a base para o desenvolvimento.

À luz de todo o exposto, a pertinência social da presente pesquisa está na preocupação de investigar se às 219.441 crianças que vivenciam a primeira infância na cidade de Manaus tem sido garantido o direito ao desenvolvimento socioemocional por intermédio da política pública educacional infantil, tendo como objetivo geral examinar a existência de normas e políticas públicas municipais direcionadas às instituições de ensino infantil de Manaus que garantam à primeira infância o direito ao desenvolvimento socioemocional a partir da implementação do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” do capítulo Educação Infantil da BNCC.

Para tanto, o presente trabalho divide-se em três capítulos, que correspondem aos objetivos específicos de estudar o microssistema de proteção à primeira infância; compreender os fundamentos do direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância, identificando as teorias da ciência do desenvolvimento humano que influenciaram na definição dos aprendizados socioemocionais previsto na BNCC para a Educação Infantil, assim como as fontes do direito que podem qualificá-lo como um direito humano, de natureza fundamental; e pesquisar a Educação Infantil formal em Manaus: o direito social, as competências, as metas, os avanços e os desafios, as normas municipais que norteiam a elaboração das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, bem como a existência de políticas públicas municipais nessa etapa da Educação Básica que assegurem o direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância a partir da implementação do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” do capítulo Educação Infantil da BNCC, especialmente programas/ações de capacitação para os professores das creches e pré-escolas públicas.

Para chegar aos objetivos propostos neste projeto, foram efetuadas: i) pesquisa qualitativa documental, realizada mediante obtenção de respostas a questões constantes de instrumento de coleta de dados encaminhado à Secretaria Municipal de Educação (Semed) e de ofício endereçado ao Conselho Municipal de Educação (CME), que constituem os anexos I a IV desta dissertação; ii) pesquisa qualitativa bibliográfica a partir do exame de dissertações e teses sobre a Educação Infantil de Manaus, produzidas a partir de 2016, nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e da Universidade Estadual do Amazonas (UEA); e iii) pesquisa de dados quantitativos e qualitativos da Educação Infantil de Manaus divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - especialmente os resultados do Censo Escolar, pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, na página “Primeira Infância Primeiro” e pela Rede Nacional Primeira Infância, através da página “Observatório do Marco Legal da Primeira Infância”.

As referidas pesquisas tiveram por escopo verificar o cumprimento da meta 1 do Plano Municipal de Educação de Manaus, a formação e a capacitação dos professores da Educação Infantil da cidade, as normas municipais que orientam a elaboração do projeto político-pedagógico das creches e pré-escolas nela localizadas, bem como as avaliações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e da qualidade do serviço educacional prestado, uma vez que apenas uma educação inclusiva, de qualidade e alicerçada no

reconhecimento dos direitos humanos desde a primeira infância é capaz de garantir o direito ao desenvolvimento socioemocional, cuja implementação não é planejada apenas com atividades pedagógicas propriamente ditas.

1. O MICROSSISTEMA JURÍDICO DE PROTEÇÃO À PRIMEIRA INFÂNCIA

O objetivo específico deste capítulo é estudar o microsistema jurídico de proteção à primeira infância, assim designado por se tratar de uma especificação do contemporâneo sistema de proteção dos direitos da criança. Essa especificação é identificada tanto no âmbito do direito internacional, quanto no ordenamento jurídico interno de diversos países, inclusive do Brasil.

As declarações de direitos humanos, estejam consignadas em uma constituição ou em uma convenção internacional, inobstante sua relevância tanto no aspecto jurídico, quanto no âmbito social, mas muito ao propósito de sua própria nomenclatura, não criam direitos humanos. Normas não criam direitos humanos, apenas os reconhecessem (Herrera Flores, 2009); assim, urge perquirir a trajetória histórica de lutas sociais que culminaram na sua positivação, que constitui a primeira garantia jurídica tendente à concretização e à universalização.

Veronese (2013) relata que no processo histórico que culminou no reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direito, inicialmente, não era atribuída importância a elas no contexto familiar, não eram reconhecidas etapas de desenvolvimento, pois a fase adulta sucedia imediatamente à infância, tampouco a morte delas causava sofrimento, pois logo outra nasceria devido ao acelerado crescimento demográfico.

Em “História Social da Criança e da Família”, Philippe Ariès (1981), recorda que até o século XVIII o conceito de infância estava tradicionalmente baseado na filosofia de Platão, que atribuía à criança o *status* de um pequeno adulto sem capacidade racional, que deveria ser entregue totalmente à educação do adulto, dada sua inferioridade, limitação, incapacidade de autocuidado e impossibilidade de ter o domínio moral sobre si mesma, sendo, por essa razão, excluída de participação na organização da vida social.

Acerca do início da vida escolar, no século XVII, Veronese comenta que os então educadores “eram, na verdade, adestradores, não estavam preocupados em educar e ensinar, mas sim em conter de forma repressiva condutas infantis por parte das crianças. Isso significa dizer que não era permitido à criança agir como uma criança” (2013, p.38). O comportamento das crianças deveria ser o mais parecido com o de um adulto, na medida em que eram vistas como adultos em miniatura carentes de disciplina e necessitados de intervenção.

Dada a atribuição dessa condição de um ser em potencial, incompleto e inferior em relação ao adulto, caberia a este dirigi-la e conformar-lhe o comportamento. Esse pensamento que evidenciava as limitações infantis, por muito tempo embasou um conceito de infância como projeção do mundo adulto, é o que explica Kohan na sua obra “Infância. Entre Educação e Filosofia”: “diz-nos Platão, que nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles virá, pelo que se gerará em um tempo posterior” (2005, p. 39). Rousseau, um dos primeiros e mais importantes teóricos modernos da infância, reformulou as teses acerca da relação existente entre o adulto e a criança, ressaltando insistentemente a importância de que a criança seja vista em seu próprio mundo e não como simples projeção do adulto (Dalbosco, 2007).

Veronese (2013) explica que a escola do século XVIII operou profundas mudanças no conceito de infância existente no mundo, e que, embora isso não tenha significado imediata melhora da sua condição social de pessoa em desenvolvimento, a criança pelo menos passou a ser vista. E que posteriormente coube as escolas do século XIX e início do século XX começarem a mudança da concepção de educação a partir da compreensão e do respeito à criança e o reconhecimento da sua importância para a formação das gerações seguintes.

A infância constitui um dos nichos do processo de humanização da sociedade que continua e historicamente contribui não apenas para o reconhecimento de violações e estabelecimento de reparações, mas também, para as mudanças culturais que fomentam declarações de direitos humanos e políticas afirmativas (Costa e Furtado, 2023).

A infância, enquanto movimento que reconhece que a criança vivencia um período da existência humana que requer atenção especial e proteção dada a sua vulnerabilidade, também a entende como sujeito de direito independentemente do adulto que ela venha se tornar, uma vez que não são as expectativas acerca do seu desenvolvimento futuro que, em primeiro lugar, representam a razão da consideração da sua dignidade, ela por si só, na fase em se encontra, já personifica o motivo do seu respeito (Costa e Furtado, 2023).

Os direitos humanos da criança também emergiram de luta coletiva e a transição da doutrina da situação irregular para a Doutrina da Proteção Integral advém do amadurecimento e reorientação de movimentos sociais de defesa dos direitos das crianças que, amparados em diversas áreas de conhecimento, lutaram para o reconhecimento em questão.

A criança deixou de ser considerada como um sujeito aquém em relação à importância dos adultos e passou, ao longo dos últimos quatro séculos, muito lentamente, a ser entendida como sujeito da maior importância no âmbito social (Iaconelli, 2019).

Axel Honneth (2003) afirma que, antes da modernidade, o tipo de reconhecimento que caracterizava as sociedades era aquele vinculado a um *status*, vale dizer, o reconhecimento jurídico do sujeito dependia dele ser visto como membro ativo da comunidade e se dava apenas em função dessa posição, enquanto que na transição para a modernidade ocorre uma espécie de mudança estrutural na base da sociedade que reverbera nas relações de reconhecimento, que passam a ser regidas por um sistema jurídico que não permite mais exclusões e privilégios em função do *status* da pessoa.

Para Honneth (2003), o indivíduo só alcança a consciência da sua condição de sujeito de direito quando se arquiteta historicamente uma forma de proteção jurídica contra a violação da sua liberdade que garanta sua participação na formação da vontade pública e o mínimo material para sua sobrevivência. Na transição para a modernidade, as capacidades individuais deixam de ser avaliadas de forma coletiva abrindo-se um horizonte valorativo às variadas formas de autorealização pessoal e em função dessa mudança estrutural, surge na vida moderna um permanente processo de luta entre a busca individual por essas diversas formas de autorrealização e a busca de um sistema de avaliação social (Saavedra e Sobottka, 2008).

A pertinência da aplicação da teoria de Honneth ao reconhecimento de direito a criança, está, no fato de que esse reconhecimento não é, na atualidade, inviabilizado pela circunstância dela não ser, numa visão utilitarista, membro ativo da sociedade, e também na sua autorrealização ser suficientemente valorizada a ponto de formas de proteção jurídica contra a violação da sua liberdade terem passado a garantir sua participação política e o mínimo material para sua sobrevivência digna.

1.1. Processo de reconhecimento da criança sujeito de direito

Neste tópico, a princípio, será analisado o sistema de proteção da criança, no qual o microsistema pesquisado está inserto, uma vez que a especificação dos direitos ora estudados é enquadrada como um dos resultados mais atuais do processo histórico desse sistema jurídico mais abrangente.

Anteriormente à Constituição Federal de 1988, os textos legais brasileiros que abordavam a questão dos direitos da criança o faziam sob uma perspectiva regida por

princípios muito opostos aos atuais, pois eram fortemente influenciados pelo movimento internacional do “menorismo”, então capitaneado pelos Estados Unidos.

A longa trajetória de reconhecimento das crianças como sujeito de direito tem como importante marco o movimento reformista do modelo de cumprimento de pena do sistema penal retributivo, que as condenava à reclusão no mesmo local dos adultos. A implementação do modelo que separava menores de adultos no cumprimento da pena foi concebido nos Estados Unidos, com a criação da entidade *New York Juvenil Asylum/Asilo da mocidade de Nova Iorque*, em 1851 (Zanella, 2019).

Instituições do gênero da *New York Youth Asylum/Asilo da mocidade de Nova Iorque* eram reflexos do empobrecimento massivo das classes populares, cujas crianças empobrecidas, por estarem fora de espaços regulares de controle e disciplina, bem como distantes de representar o ideal familiar burguês, passaram a ser institucionalizadas e tuteladas pelo Estado, em um processo legitimado por tribunais de menores (Costa e Fernandes (2021).

Em substituição ao modelo retribucionista, que previa fosse aplicado aos menores um terço da pena atribuída a um adulto, vigoraram as leis da doutrina da situação irregular, em que os pais pobres podiam perder a tutela sobre seus filhos se esses cometessem um crime, não, sendo, contudo, necessário praticá-lo para ser institucionalizado, já que o fato ocorria para assegurar o bem-estar da criança e, dessa forma, justificava-se a inexistência de limite temporal predeterminado para permanecer na instituição, ficando a cargo do juiz de menores definir o período.

Assim, a carência material da família justificava a perda do pátrio poder. Nos EUA, esse movimento ficou conhecido como Child Savers/Salvadores da infância, porque partiu de um grupo de pessoas de classe média alta, imbuídas de moralidade, que se propuseram a retirar as crianças da influência de adultos criminosos presos e das promiscuidades estabelecidas nas prisões (Zanella, 2019, p. 1755).

Outro marco histórico, correlacionado politicamente ao anterior e relevante na longa trajetória de reconhecimento da criança como sujeito de direito, ocorreu após a Primeira Guerra Mundial quando a comunidade internacional, sensibilizada pelas ativistas britânicas Eglantyne Jebb e sua irmã Dorothy Buxton, resolveu tomar providências em relação às crianças que sofriam de raquitismo e desnutrição em razão do bloqueio realizado pelos vencedores às cidades de Berlim e Viena (Costa e Fernandes, 2021). A necessidade de potencializar suas ações fizeram com que as referidas irmãs criassem em maio de 1919 o

fundo *Save the Children*.²

Posteriormente, em 1924, a Liga das Nações instituiu, dentro de uma seção social, o Comitê de Bem-Estar Infantil, com a previsão de que “os Estados não eram os únicos soberanos em matéria dos direitos da criança: assim, a criança passava a ser uma preocupação internacional (...) intergovernamental” (Costa e Fernandes, 2021, p. 301). Na sequência, a Liga adotou a Declaração dos Direitos da Criança de 1924, elaborada por Eglantyne Jebb, e o referido Comitê iniciou uma agenda em favor da disseminação e criação dos tribunais de menores, em vários lugares do mundo (Droux *apud* Costa e Fernandes, 2021)

Portanto, criada nesse contexto histórico, a organização internacional não governamental *Save the Children*, é reconhecida pela sua forte influência na redação do primeiro documento multilateral sobre o assunto, qual seja a Declaração dos Direitos da Criança de 1924, escrita pela sua fundadora, o que, na perspectiva de Zanella (2019), colaborou para a internacionalização do modelo tutelar.

Ao analisar o texto da Declaração dos Direitos da Criança de 1924, também conhecida como “Declaração de Genebra”, dada a generalidade dos seus termos, não é possível identificar, com tanta clareza essa colaboração, exceto quanto à falta de referência ao direito à convivência familiar.

É atribuído um caráter accidental à Declaração de 1924, por não ter sido resultado de profundos debates filosóficos acerca da natureza e das necessidades das crianças, mas uma tentativa de resposta sobre o que se deveria fazer com elas, partindo de uma manifestação particular que contestou o abandono das crianças no pós-guerra, à qual a comunidade internacional aderiu (Barbosa, 2008).

Zanella (2019) adverte que o modelo tutelar, por convergir para os interesses capitalistas de controle do proletariado, foi disseminado pelos Estados Unidos na América Latina³, de modo que a produção jurídica e normativa da área da infância e juventude desse

² Zanella (2021) relata que o Fundo angariava recursos sensibilizando a população com imagens e vídeos que mostravam as condições que as crianças enfrentavam e os enviava para vários países, tais como, Alemanha, Áustria, França, Bélgica, Hungria, os Bálcãs, para refugiados armênios na Turquia e Rússia.

³ Preocupados, desde o final do século XIX, com a influência europeia na região latino-americana, os Estados Unidos, a pretexto de evitar um retrocesso em relação à independência formal desses países, promoveu intensa interferência na parte sul do continente. Para tanto, em 1823 o presidente James Monroe propôs a criação de um sistema americano que se embasasse unicamente nos princípios econômicos liberais - Doutrina Monroe ou a América para os Americanos, o que contribuiu para a organização da Conferência Pan-Americana. Várias

momento histórico, na região, é uma das consequências do antagonismo socialismo x capitalismo. E assevera que, apesar do discurso humanitário, os salvadores da infância atenderam aos propósitos da conjuntura política e econômica predominante: manutenção da ordem e controle social dos menores, mantendo-os longes de possíveis influências anarquistas, o que aloca o *Save the Children* e o menorismo na categoria de movimentos contrarrevolucionários.

A autora também pondera que, de igual forma, do lado oposto, na Revolução Russa, vigorou a convicção de que era imperioso doutrinar o homem do socialismo. Essa disputa norteou as ações humanitárias, que “tinham um cunho político, econômico, educativo e, como figura central, a criança inocente e educável que precisava ser retirada da sociedade corrompida” (Rousseau *apud* Costa e Fernandes, 2021, p. 302).

Prevaleceu nesse período a ideia da criança indefesa e sem voz. A perspectiva liberacionista norteadada pela liberdade e protagonismo da criança, enquanto sujeito de direito, somente irá figurar, em certa medida, na Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada 30 anos depois (Costa e Fernandes, 2021).

Em paralelo, ao se debruçarem sobre a questão de como institucionalizar crianças que cometeram crimes com discernimento, sem discernimento ou que precisavam ser protegidas para prevenir a delinquência, os reformistas, filantropos e juristas, concluíam que a causa comum do problema eram os pais, sendo necessário substituir a tutela deles pela do Estado, com base no “princípio de *parens patriae*/pai da pátria, que se refere ao poder de política pública do Estado de intervir contra um pai ou guardião legal, retirando o pátrio poder dos genitores, especialmente quando pobres”. (Zanella, 2019, p. 1755).

Foi esse o entendimento prevalecente no Congresso Internacional das Prisões ocorrido em São Petesburgo (1890), em que os Congressistas reconheceram o direito do Estado a decretar a perda do poder paterno quando algo compromettesse a situação moral ou material da criança. Costa e Fernandes (2021) relatam que essa era uma lógica aplicável apenas à prole das denominadas classes perigosas.

conferências foram realizadas - em Washington (1889), México (1901), Rio de Janeiro (1910), Buenos Aires (1923) - e tiveram como resultado o firmamento de acordos, tratados e a criação da União Pan-Americana, estabelecida em 1890, que aos poucos foram ganhando especialização nos debates. Em 1910, o Congresso Científico Internacional, realizado em Buenos Aires, na Argentina, acolheu a indicação para que fosse organizado um Congreso Americano del Niño, vindo a infância, posteriormente, ganhar o centro do debate, como parte das relações interamericanas e os suas metas. Essa tendência contribuiu para que a Organização dos Estados Americanos (OEA) - criada em 1948 - assumisse o papel de auxiliar os Estados da região em suas reformas das políticas para a infância o que, posteriormente, influenciou na publicação da Conferência sobre os Direitos da Criança e nas leis que os diferentes países promulgaram sob a nova égide (Zenalla, 2019).

A despeito da Lei Agote, de 1919, na Argentina, ser muito citada como a primeira expressão do modelo menorista na América Latina, o termo e os princípios já eram evidenciados no Brasil em 1875, no Decreto nº 5.849, ao regulamentar o Asylo de Meninos Desvalidos (Brasil, 1875).

Posteriormente, foi editado o Código de Mello Matos, instituído pelo Decreto nº 17.943-A, de 1927, para consolidar as leis de assistência a menores, contudo, conforme Custódio (2009), suas disposições não revelavam uma vontade de proteção das crianças, mas sim o propósito de distingui-los e recolhê-los a pretexto de proteção da sociedade, “reproduzindo uma visão discriminatória e elitista, que desconsiderou as condições econômicas como fatores importantes na condição de exclusão” (p. 16), focava na resolução dos incômodos da delinquência, do abandono e da ociosidade, vale dizer, importava-se com as consequências dos problemas sociais, omitindo-se em relação às causas.

O “menorismo” era caracterizado, segundo Lima (2001), pela distinção entre os termos “menor” e “criança”: na qual esta era a pessoa com até dezoito anos de idade regularmente integrada à família, à escola e à sociedade e aquele era o sujeito da mesma faixa etária que não tinha quem o cuidasse, ou, o tendo, praticasse atos contrários à moral e aos bons costumes.

O Decreto-Lei nº 3.779 de 1941 criou o Serviço de Assistência a Menores, para centralizar a execução de uma política nacional de assistência aos menores desvalidos e infratores. Essa instituição foi extinta em 1964 pela Lei nº 4.513/64, que definiu a Política Nacional de Bem-Estar do Menor e criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Segundo Veronese (2015), ambas as instituições eram marcadas pela utilização de técnicas de repressão.

Na esfera internacional, em 1948, a proteção às crianças ganha espaço na Declaração Universal dos Direitos Humanos com a determinação de que infância e a maternidade gozassem do direito à assistência e cuidados especiais, com o reconhecimento de proteção às crianças nascidas dentro e fora do matrimônio e com o direito à instrução gratuita ao menos nos graus elementares e fundamentais.

Outra importante Declaração, específica dos direitos das crianças, é a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, em que se reconhece que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento. Nessa declaração já havia o

princípio da não discriminação, o objetivo do desenvolvimento integral, a relevância do melhor interesse da criança e os direitos a um nome e uma nacionalidade desde o nascimento, à saúde desde a concepção com cuidados pré-natais e assistência médica adequados, à habitação e à recreação.

No sexto princípio da Declaração de 1959 foi consignado que para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão, ficando, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material e que, salvo circunstâncias excepcionais, a criança de tenra idade não será apartada da mãe.

Percebe-se nesse trecho da Declaração de 1959 um começo de superação do regime tutelar ao reconhecer a importância da convivência familiar e uma ampliação das perspectivas acerca das necessidades infantis ao fazer menção a aspectos afetivos. Contudo, ainda não faz menção de apoio às famílias, mas apenas às crianças, ao prescrever a necessidade de cuidados especiais àquelas que carecem de meios adequados de subsistência e ao recomendar a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas.

Outro importante princípio da Educação Infantil na atualidade que foi declarado em 1959 é o direito ao brincar: “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação” devendo a sociedade e as autoridades públicas promoverem o gozo do referido direito.

Também foram previstos na Declaração de 1959 o direito de prioridade no recebimento de prestação de socorro (Princípio 8º); a proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração; proibição de empregar-se antes da idade mínima conveniente e em ocupação prejudicial a sua saúde ou educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral (Princípio 9º); e proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza.

Cabral (2019) refere-se à Declaração de 1959 atribuindo-lhe à qualidade de “verdadeiro embrião da teoria da Proteção Integral” (p. 31), que, a despeito do seu caráter não vinculante, orientou a atuação, tanto privada como pública, em favor da criança, com repercussão positiva na política internacional ao promover a reflexão e amadurecimento das lideranças estatais para a futura aceitação da Convenção de 1989 (Veronese e Falcão, 2017).

No âmbito dos Estados Americanos, a Convenção Americana sobre Direitos

Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, também se preocupou em consignar que o direito à vida deveria ser protegido desde a concepção e que toda criança tem direito a medidas de proteção que a sua condição de menor requer por parte da sua família, da sociedade e do Estado.

No direito interno brasileiro, o Código Mello Matos foi substituído em 1979 pelo Código de Menores (Lei 6.697/79), que ao instituir explicitamente a doutrina da situação irregular demonstrou sua incapacidade de romper com as bases discriminatórias e o propósito repressor do modelo anterior (Veronese, 2015).

Nessa linha, relata Custódio (2008) que os poderes da República permaneciam inertes até o momento em que a situação de irregularidade se caracterizasse pela prática de alguma infração legal ou pela condição de exclusão social. Pela irregularidade, o sistema vigente isentava as instituições de responsabilidade, sendo esta imputada à própria criança, seja em razão da previsão normativa, seja por causa da relação de poder regida pelo adultocentrismo, seja para não reconhecer a correlação entre o sistema econômico e as mazelas sociais nas quais estavam insertas as crianças. Para o autor, esse contexto culminou no “paradoxo da reprodução da exclusão integral pela via da inclusão na condição de objeto de repressão” (p. 25).

A doutrina da situação irregular transferia para o sistema de justiça problemas complexos de ordem econômica e social, atribuindo ao Poder Judiciário práticas de gestão de ações sociais, nas quais ora o magistrado era um gestor assistencialista, ora um agente de repressão, assevera Custódio (2008). Nesse ambiente, diz ainda o autor que a teoria jurídica das incapacidades foi instrumento de afirmação e manutenção dessas condições.

O Código de Menores não previa uma série de situações de exclusões e violações de direitos, que, por tal razão, não eram alcançadas pela doutrina da situação irregular e, por conseguinte, restavam completamente desprotegidos as crianças vulneráveis a essas exclusões e violações.

Resultado de longos debates entre organizações internacionais não-governamentais e Estados, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 se originou do esforço conjunto de seus signatários para definir quais os direitos humanos comuns a todas as crianças, independente das conjunturas socioculturais nas quais estejam inseridas.

Acerca da participação dos países americanos nas discussões que antecederam a Convenção de 1989, Pilotti (2001) a qualifica de ativa ao relatar que Argentina e Brasil

estiveram presentes nas nove sessões realizadas durante o período 1981-1988; Cuba em oito, Peru em sete, Venezuela em seis, México em cinco, Colômbia em quatro, Nicarágua em três, Panamá em dois e Bolívia, Costa Rica, Honduras e Haiti em uma. E exemplifica também no aspecto qualitativo essa participação:

El artículo 8 de la Convención, relativo al derecho del niño a preservar su identidad, fue originalmente propuesto al Grupo de Trabajo por la delegación argentina, en respuesta a ciertos abusos cometidos al amparo de regímenes autoritarios, tales como la apropiación indebida de los hijos de perseguidos políticos y la posterior falsificación de sus documentos de identidad. Como bloque, América Latina se destacó por su firme oposición a los textos originales sobre adopción internacional propuestos por los países occidentales industrializados, dado que éstos no contemplaban medidas para evitar malas prácticas tales como el tráfico de niños. (p. 52)⁴.

A Convenção rompeu com o modelo tutelar, inaugurando, no âmbito normativo internacional, o paradigma da Proteção Integral, baseado no convencimento de que a família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros e, em particular, das crianças, deve receber a proteção e a assistência necessárias para poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade, reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão (Brasil, 1990a).

Igualmente apontando para o rompimento com a ideologia tutelar, a Convenção determina seja assegurado à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da sua idade e maturidade. E, para tanto, consagra a garantia de a criança ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Inobstante seja da índole da Convenção em questão conter *standard* mínimo de direitos inerentes indistintamente a todas as crianças, também foi ressaltada a importância dos

⁴ Tradução nossa: O Artigo 8 da Convenção, sobre o direito da criança à preservação de sua identidade, foi originalmente proposto ao Grupo de Trabalho pela delegação argentina em resposta a certos abusos cometidos sob regimes autoritários, como a apropriação indébita de filhos de pessoas perseguidas politicamente e a subsequente falsificação de seus documentos de identidade. Como bloco, a América Latina se destacou por sua firme oposição aos textos originais sobre adoção internacional propostos pelos países industrializados ocidentais, uma vez que não incluíam medidas para prevenir práticas nocivas como o tráfico de crianças.

valores e das tradições culturais de cada povo para a promoção da proteção bem como do desenvolvimento harmonioso da criança. O artigo primeiro da Convenção declara quem são as crianças, para seus efeitos: “todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.” (Brasil, 1990a).

Cabral (2019) agrupa os direitos reconhecidos pela Convenção em três classes: direitos de participação, que seriam os civis e políticos; direitos de provisão, que englobam os direitos econômicos, sociais e culturais; e os direitos de proteção, que dizem respeito à proteção em face de abusos e violências, a situação de crianças em conflitos armados.

Importante registrar o caráter vinculante da Convenção de 1989 e sua orientação para que os Estados adotem as medidas administrativas, legislativas ou de qualquer natureza que se fizerem necessárias ao cumprimento dos direitos nela reconhecidos. Veronese (2003) também entende que o cumprimento dessa Convenção é de caráter obrigatório pelos Estados, porque exige de todos os signatários um determinado posicionamento (p. 434). Assim, foi instituído, como mecanismo que efetiva a proteção aos direitos das crianças, o Comitê dos Direitos da Criança, para levar ao conhecimento da Organização das Nações Unidas (ONU) as dificuldades, violações ou afirmações aos direitos das crianças (Cabral, 2019).

Lima e Veronese (2012) relatam que, no Brasil, o conjunto de esforços por melhores condições à infância e à adolescência iniciou-se com os novos movimentos sociais que surgiram no final da década de 1970 e início da década de 1980, destacando-se a Pastoral do Menor, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua e o Movimento Criança Constituinte.

Quando o Brasil ratificou a atual Convenção por meio do Decreto nº 99.710 de 24 de setembro de 1990, a Constituição Federal recém promulgada em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) já guardavam a melhor correspondência com a proteção jurídico internacional da criança e o paradigma da integralidade protetiva. Rego (2022) explica que a ativa participação do Brasil nas discussões técnicas e diplomáticas de preparo da atual Convenção garantiu que sofresse, no período que antecedeu a redemocratização, forte influência dos estudos da ONU acerca da Doutrina da Proteção Integral, o que refletiu na Assembléia Constituinte de 1987-1988.

Essa interação propiciou o desenvolvimento de uma nova base teórica a justificar a alteração de normas e a busca por outra praxe. Segundo Custódio (2008), o ordenamento

jurídico atual da criança e do adolescente no Brasil não é decorrente do que ele denomina de “acumulação epistemológica”, mas sim de uma “ruptura radical”, que foi capaz de extirpar todos os pressupostos teóricos da doutrina da situação irregular, que alicerçava o Direito do Menor, à princípio, minando sua validade científica e, posteriormente, emplacingo “um conjunto de conceitos operacionais, regras, sistemas integrados e articulados em rede que tornaram absolutamente incompatível a congruência de um modelo com o outro” (p. 23).

Considerando que a Doutrina da Proteção Integral é, em grande parte, resultado da contraposição à doutrina da situação irregular e que produziu resultados capazes de firmar o Direito da Criança e do Adolescente, a não distinção entre os elementos básicos das duas doutrinas traz à tona um obscurantismo acerca da complexidade distintiva entre percepções essencialmente diversas e desconsidera a transição paradigmática do Direito do Menor para o Direito atual (Custódio, 2008).

1.1.1. Doutrina da Proteção Integral

A identificação do Direito da Criança e do Adolescente como ramo jurídico requer o entendimento de que a Doutrina da Proteção Integral é sua base teórica essencial (Custódio, 2008; Lima, 2001).

Em Veronese (2013, p. 49) para tal doutrina, “toda criança e adolescente são merecedores de direitos próprios e especiais que, em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento, estão a necessitar de uma proteção especializada, diferenciada e integral”.

A ambivalência entre direitos e deveres, existente na perspectiva dos adultos, não se aplica do ponto de vista da criança. O reconhecimento dos seus direitos humanos deferiu-lhes a prerrogativa de terem apenas necessidades a serem supridas. Da nutrição ao vínculo afetivo, a criança - sobretudo a pequena, depende de recursos que ela não pode suprir, dependendo dos seus cuidadores para tanto (Costa e Furtado, 2023).

O ser humano recém-nascido, comparado aos demais animais, é o que se mantém por mais tempo dependente, de modo que para compensar a fragilidade biológica natural, sua espécie criou uma estrutura social-institucional que lhe permite viver e desenvolver-se (Lima, 2001).

Essa condição de vulnerabilidade da infância, na atualidade, milita a favor do reconhecimento dos seus direitos de proteção, funcionando como pré-requisito da cultura e

faz dele um ser histórico, necessariamente interdependente. Uma pessoa necessita da outra para desenvolver a consciência de si próprio, a faculdade de pensar, graças à qual se dá conta de si mesmo como uma entidade individual, diferente da natureza e das outras pessoas (Stein, 1981; Fromm, 1970 *apud* Lima, 2001).

Destaca-se nesse contexto, o papel da solidariedade e da responsabilidade compartilhada na observância dos direitos fundamentais e no atendimento das necessidades vitais da criança. Como esta é mais dependente e mais vulnerável a todas as formas de violência, é justo que toda sociedade seja legalmente responsável por ela. Assumir essa responsabilidade não é apenas uma conveniência da sociedade é também um dever moral (Lima, 2001).

Lima (2001) enumera quatro justas-causas da existência dos direitos da criança e do adolescente. Inobstante o autor vincule essas justificativas ao princípio da prioridade absoluta, a decisão de colocá-las neste tópico ocorreu por entendê-las ainda mais amplas, dado seu caráter de “balizas conceituais, metodológicas e operacionais” (p. 223).

- a) as crianças e os adolescentes são seres humanos que ainda não atingiram o pleno desenvolvimento físico, mental, afetivo e espiritual;
- b) as crianças e os adolescentes, de maneira geral, não conhecem de modo pleno os seus direitos;
- c) as crianças e os adolescentes, de maneira geral, não dispõem de meios para suprir, por si mesmos, suas necessidades básicas;
- d) as crianças e os adolescentes, de maneira geral, não têm condições de fazer valer e de defender eficazmente os seus interesses, os seus direitos (p. 223).

Antes da consolidação do Princípio da Proteção Integral na Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, mas em função da ativa participação do Brasil na fase das tratativas internacionais que a antecederam, a Doutrina da Proteção Integral já compunha a pauta do processo de redemocratização do Brasil e foi erigida à categoria de norma formal e materialmente constitucional em 1988. Referida doutrina estava em consonância com “a utopia mobilizadora para a construção de uma sociedade onde todos poderiam gozar de direitos humanos reconhecidos como fundamentais na nova Constituição que se elaborava” (Custódio, 2008, p. 26).

Os movimentos sociais em defesa dos direitos da infância contribuíram significativamente para esse processo de transição, que encontrou respaldo em diversos campos do conhecimento e anunciava concretas transformações. Mais do que uma abstração jurídica consignada em uma declaração de princípios discutida e aprovada em um órgão internacional, no Brasil, a Doutrina da Proteção Integral teve na sua essência contribuição da população e da comunidade científica. Nesse aspecto, Custódio pontua o quanto a constituição de uma base epistemológica consistente possibilitou que a Doutrina da Proteção

Integral reunisse tal conjunto de valores, conceitos, regras, articulação de sistemas e legitimidade junto à comunidade científica (2008, p. 27).

A Doutrina da Proteção Integral consagra a condição de sujeitos de direitos à criança em respeito à autonomia do público infanto-juvenil sem se distanciar da ideia de proteção relativa à própria condição peculiar de desenvolvimento, vale dizer, ampara a criança em face da sua imaturidade e, ao mesmo tempo, concede-lhe espaços de autonomia e de liberdade como garantias fundamentais. Para Custódio (2008) essa ambivalência entre proteção e autodeterminação precisa ser mais discutida no âmbito jurídico à luz das outras ciências humanas e sociais em um debate interdisciplinar, garantindo mútua influência e não retrocesso a concepções assistencialistas.

Acerca do conteúdo da Proteção Integral, a principal definição é encontrada no art. 227 da Constituição, que determina à família, à sociedade e ao Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esse mandamento é corroborado pelo art. 3º do ECA, em que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da Proteção Integral de que o Estatuto trata, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Além de definir o conteúdo da Doutrina da Proteção Integral, o art. 227 da Constituição estabelece a tríplice responsabilidade compartilhada entre família, sociedade o Estado, todos com o dever de assegurar os direitos em questão.

Quanto ao dever estatal, o campo de atuação ocorre por intermédio de uma inovadora rede institucional, planejada para funcionar de forma descentralizada e articulando estratégias de efetivação de garantias dos respectivos direitos.

Segundo Baratta (2001), a implementação da Doutrina em estudo tem como núcleo fundamental o restabelecimento da primazia das políticas sociais básicas, respeitando a proporção entre estas áreas e as outras políticas públicas previstas na Convenção de 1989, de modo que essas políticas tenham função primária e geral e que, com respeito a estas, todas as outras políticas devem ser subsidiárias e residuais.

Salienta ainda o autor a importância de uma concepção dinâmica do princípio da igualdade a impor aos Estados signatários e à comunidade internacional, nessa ordem, “o respeito de um padrão mínimo de normas do Estado social e de uma regulação do desenvolvimento econômico que respeite os critérios do desenvolvimento humano e não seja contrário a eles.” (p. 49).

Isso porque não há proteção integral das crianças sem engajamento de toda sociedade. Para eficazmente defender a infância, precisa-se lançar sob ela uma visão mais ampla, não restrita ao âmbito de vivências de uma criança específica. Relembra Iaconelli (2019) que ações voltadas à proteção específica de uma criança são demasiadamente importantes, mas podem e devem ser tomadas concomitantes a um processo educativo que salvguarde as exímias peculiaridades da fase inicial da vida humana - a infância, que preventivamente tem potencial para colocar todas a salvo de violências: “se não pensarmos em saídas que impliquem a sociedade como um todo, poderemos ajudar muitas pessoas pontualmente, mas, ainda assim, a infância caminhará inexoravelmente para seu fim.” (p. 78).

Não obstante a sua condição de responsável mais próxima e direta, a família, por vezes, inapta, sem apoio ou mesmo boicotada por uma generalização de condutas sociais alheias ao valor da infância, não é única responsável pelas ações e valores das pessoas que estão ou estiveram sob seus cuidados. Ressalta Iaconeli (2019) que os problemas e injustiças de uma sociedade⁵ na qual se insere o sujeito determinam as condições de ameaça da infância, “posto que se trata de uma ideia sustentada coletivamente sobre o lugar social de seus cidadãos” (p. 78).

O Direito da Criança e do Adolescente como um novo sistema normativo positivado, embasado na Doutrina da Proteção Integral, que se materializa em novas práticas sociais, legislativas, acadêmicas e interpretativas da realidade, alcançou um autêntico desenvolvimento teórico, superando as premissas do Direito do Menor e impondo compromisso ético, jurídico e político com a concretização da cidadania infanto-juvenil (Lima, 2001).

Com o *status* de princípio de natureza constitucional e a normatividade que lhe é inerente, bem como a imediata eficácia conformadora, interpretativa e negativa, a Doutrina da Proteção Integral vincula todo o ordenamento infraconstitucional, limita todos os Poderes da

⁵ Ressalta a autora que “é importante lembrar, no entanto, que nos referimos à nossa cultura e que, diante de outros grupos sociais com outros desenvolvimentos históricos, devemos evitar generalizações, pois culturas consideradas pobres em tempos de capitalismo e consumismo não são sinônimo de falta de infância” (2019, p. 78).

República, todas as instituições, notadamente em relação às suas práticas e políticas públicas, com imposições imediatas de obrigações ao Estado e aos particulares - empresas, família e sociedade.

1.1.2. Princípios do Direito da Criança e do Adolescente

Lima (2001) divide os princípios do Direito da Criança e do Adolescente em duas espécies denominadas por ele de intrassistêmicos explícitos e intrassistêmicos implícitos, subdividindo os primeiros em estruturantes, concretizantes e de garantia.

O autor considera estruturantes os princípios da vinculação à Doutrina da Proteção Integral, da universalização, do caráter jurídico garantista e do interesse superior da criança. E concretizantes os princípios da prioridade absoluta, da ênfase nas políticas sociais básicas, da descentralização político-administrativa, da participação popular, da interpretação teleológica e axiológica, da integração operacional, da especialização técnico-profissional.

E designa de princípios-garantia a prevalência da família natural, a reserva legal, devido processo de lei, a ampla defesa, a presunção da inocência, o contraditório, a excepcionalidade e brevidade de medidas privativas de liberdade, a inimizabilidade penal, a inviolabilidade da defesa ao adolescente autor de ato infracional, a restrição à publicidade, a impugnação ou duplo grau de jurisdição, a brevidade e excepcionalidade da Internação.

Por fim, considera intrassistêmicos: a desjurisdicionalização, a humanização; a despolicialização; a proporcionalidade; e a autonomia financeira proveniente da garantia de recursos, por meio de fundos nacional, estaduais e municipais, e de gestão de recursos por meio dos conselhos nacional, estaduais e municipais.

O princípio da liberdade de expressão não foi incluso explicitamente nessa lista, mas está intrinsecamente relacionado a muitos princípios mencionados pelo autor, e foi especialmente analisado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2019) na obra “Niñez, libertad de expresión y medios de comunicación”, cujos resultados serviram de referencial teórico para elaboração do tópico pertinente.

A seguir serão tratados brevemente alguns dos princípios do Direito da Criança e do Adolescente elencados por Lima (2001)

O princípio da vinculação à Doutrina da Proteção Integral, classificado de estruturante pelo autor, consoante exposto no tópico anterior, diz respeito ao próprio

referencial ideológico que rege o atual regime jurídico. Formalmente, está previsto no art. 227 da Constituição Federal e também nos artigos 1º, 3º e 5º do ECA e coloca crianças e adolescentes a salvo de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja por ação ou omissão, contudo, materialmente seu conteúdo é ainda mais abrangente, abarcando todos os demais princípios que regem o sistema protetivo em estudo.

Por sua parte, o princípio da universalização refere-se ao irrestrito alcance de todas as crianças e adolescentes em relação ao reconhecimento dos direitos fundamentais, com possibilidade de reivindicação e efetivação por todos eles. Trata-se de um acesso irrestrito à Justiça, aqui entendida como direito e não como jurisdição, para o qual se faz necessário uma postura pró-ativa dos beneficiários nos processos de reivindicação e construção de políticas públicas, conforme será previsto no princípio da participação.

Servindo a esse propósito está previsto no parágrafo único do art. 3º do ECA que os direitos enunciados nesse Estatuto se aplicam a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

A característica emancipadora do sistema protetivo compreende em sua essência a legitimidade da participação da sociedade civil. O princípio da participação popular visa estabelecer formas de participação ativa e crítica na formulação das políticas públicas, garantindo instrumentos de fiscalização e controle, amparando as exigências da sociedade quanto à efetivação das políticas com qualidade e em quantidade adequadas (Custódio, 2009).

Além disso, o redirecionamento das políticas públicas para a administração do Executivo foi ao encontro da participação popular. Diferente da tradicional doutrina menorista, na qual o Judiciário recebia atribuições de repressão e controle, estranhas a sua função jurisdicional, na vigência do atual ordenamento, o princípio da desjurisdicionalização corrigiu essa impropriedade.

Com a desjurisdicionalização retirou-se a função assistencial do Judiciário especializado da criança e do adolescente, para lhes atribuir um novo papel mais comprometido com a efetivação dos direitos fundamentais, devolvendo ao Executivo a atribuição de prover os serviços necessários de atendimento.

Em seguida, serão destacados tópicos específicos para tratar dos princípios da humanização, do interesse superior da criança e da liberdade de expressão, da prioridade absoluta e da ênfase nas políticas sociais básicas, dada a relevância deles na pesquisa empreendida.

1.1.3. Princípio da humanização

O princípio da humanização, aqui entendido no sentido compassivo – de mostrar-se humano com seus semelhantes – exerce um papel de grande relevância na proteção da pessoa humana contra todas as formas de repressão, exploração e opressão, funcionando como uma orientação fundamental dos ordenamentos jurídicos internos e internacional sobre Direitos Humanos a resguardar a pessoa humana de penas, castigos, tratamentos e procedimentos cruéis, desumanos e degradantes e violadores do respeito devido à sua dignidade.

Sobre a humanização, Lima (2001) assevera que, na condição de pessoa humana, a criança e o adolescente devem ser considerados na sua dignidade, na sua liberdade, em todos os seus valores fundamentais; devem ser ouvidos e suas opiniões acerca dos seus interesses, das suas expectativas, das suas necessidades, dos seus direitos, consideradas no processo decisório.

Reconhecido que esses sujeitos são pessoas humanas para todos os efeitos, o princípio da humanização exige que sejam efetivamente protegidos contra todas as situações que impliquem a desconsideração de sua personalidade, dignidade e liberdade.

A humanização redefine os padrões de organização e funcionamento, bem como as práticas das instituições a partir dos valores fundamentais da criança e do adolescente na condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Portanto, a humanização é critério de compreensão e, portanto, determinante, das melhores condições de decidibilidade do Direito em discussão (Lima, 2001).

Contudo, não se trata apenas da institucionalização e do controle social estatal do qual foram vítimas as crianças sob a égide do sistema anterior e que deixaram de fazer parte dos procedimentos impostos à infância pelas normas em vigor que passaram a determinar práticas guiadas axiologicamente pelo princípio da humanização.

Trata-se também da ordem, dirigida a toda a comunidade, para, em respeito a todos os direitos da infância, mudar o tratamento dispensado a esses sujeitos de direito. Os

contornos da relação entre os adultos e as crianças expressam o nível de desenvolvimento dos direitos humanos alcançado pela sociedade em que se inserem.

Nessa ótica, a proibição e eliminação do castigo corporal e outras formas degradantes de castigo contra as crianças baseiam-se na premissa de que todas as pessoas têm o direito a que a sua dignidade humana e integridade física sejam respeitadas e que as leis devem proteger todos igualmente, conforme afirmado na Carta Internacional dos Direitos Humanos e ratificado na Convenção sobre os Direitos da Criança.

São aplicações do princípio em análise as disposições do art. 227 da Constituição e do art. 5º do ECA no sentido de que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão e as do art. 37⁶ e seguintes da Convenção sobre os Direitos da Criança

Diversos dispositivos do ECA consubstanciam essa orientação político-jurídica, referindo-se inúmeras vezes a aspectos do princípio da humanização, mas é salutar mencionar a alteração do Estatuto em 2014 para inserção do art. 18-A, por meio do qual o Estado Brasileiro definitivamente posicionou-se acerca da impossibilidade de castigo físico e tratamento cruel ou degradante, inclusive para fins ditos educativos. Esse dispositivo introduzido há apenas 10 anos no ECA não traz qualquer exceção ao direito da criança de ser educada e cuidada sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. E no seu parágrafo único, traz os conceitos de: i) castigo físico como a ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em sofrimento físico ou lesão; e ii) de tratamento cruel ou degradante que se traduz na conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que a humilhe, ameace gravemente ou ridicularize.

É cediço que, a despeito dessas determinações legais alinhadas ao princípio da

⁶ Nesse dispositivo os Estados se obrigam a garantir que nenhuma criança seja submetida a tortura ou a outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes, pena de morte e prisão perpétua, sem possibilidade de livramento; privada de sua liberdade de forma ilegal ou arbitrária e que todas as crianças privadas de sua liberdade devem permanecer em ambiente separado dos adultos, a não ser que tal fato seja considerado contrário ao seu melhor interesse, preservado o direito de manter contato com sua família, dentre outras garantias humanitárias.

humanização, no campo da efetividade, violações dos direitos humanos das crianças ainda são constantes e demandam políticas públicas preventivas e reparadoras, bem como mudanças radicais no pensar e no agir da sociedade, ainda retrógrados e incompatíveis com os princípios da nova ordem jurídica.

Entretanto, as normas que compõem o Direito em estudo são inquestionáveis instrumentos de superação das práticas sociais e institucionais predominantemente repressivas que se enraizaram jurídica, político-administrativa e socialmente, revelando-se “um horizonte de progresso ético, social e jurídico, na construção de uma sociedade em que as relações entre crianças e adolescentes e a chamada “sociedade adulta” sejam baseadas (...) na cultura humanística” (Lima, 2001).

1.1.4. Princípios do interesse superior, da participação e da liberdade de expressão

As ações, públicas e privadas, relacionadas à criança e ao adolescente devem ser antecedidas da análise dos seus melhores interesses, na medida em que o sistema de proteção da infância se norteia pelo princípio do interesse superior da criança, previsto no art. 3º, 1, da Convenção sobre os Direitos da Criança, ao estabelecer que todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente o maior interesse da criança.

Em um cenário social de constante conflitualidade de interesses, cujos prevacentes norteiam as opções legislativas, as ações do executivo e as decisões judiciais, é de extrema necessidade a referida previsão convencional, à qual aderiu o ordenamento jurídico interno ao ratificar a referida Convenção.

Se esse dispositivo não blinda os direitos da infância da preterição em favor de interesses capitalistas, ao menos a atenua. Um bom exemplo da aplicação desse princípio são os empecilhos normativos⁷ impostos à publicidade direcionada a crianças. Portanto, não se

⁷A Resolução nº 163 de 2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) regulamenta o art. 39, IV, do CDC, ao dispor sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente, em conformidade com a política nacional de atendimento da criança e do adolescente prevista nos arts. 86 e 87, incisos I, III, V, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, entende por comunicação mercadológica toda e qualquer atividade de comunicação comercial, inclusive publicidade, para a divulgação de produtos, serviços, marcas e empresas independentemente do suporte, da mídia ou do meio utilizado (art. 1º, *caput* e §1º).

trata de um princípio dirigido apenas a ações do Estado, essa compreensão deve orientar também as ações da família e de toda a sociedade na tomada de decisões, sempre indagando quais as oportunidades e facilidades que melhor atendem os interesses da infância.

Outra conclusão importante acerca do princípio é a de que ele deve ser considerado na organização de todo o ordenamento jurídico, vale dizer em todos os ramos do direito, haja vista a necessária conjugação desse princípio com o da prioridade absoluta.

A corroborar essa conclusão, o Supremo Tribunal Federal (STF) fundamentou no princípio em questão sua decisão no Habeas Corpus Coletivo 143.641 São Paulo, que, em 2018, autorizou prisão domiciliar para gestantes e mães ao reconhecer que os cuidados com a mulher presa também se justificam em razão dos seus filhos, os quais sofrem injustamente as consequências da prisão, em flagrante contrariedade ao art. 227 da Constituição, cujo teor determina que se dê prioridade absoluta à concretização dos direitos destes.

O princípio do melhor interesse também ostenta um caráter emancipatório na medida em que está relacionado ao princípio da participação das crianças e dos adolescentes nos processos resolutivos de seus direitos, devidamente precedida do exercício do direito de liberdade de expressão, que, por seu turno, implica na garantia de ser informado, de ser ouvido e de influenciar nas decisões que sejam adotadas sobre assuntos que o envolvem ou lhe interessem, tendo sempre em conta os princípios da não discriminação, da autonomia progressiva, de modo a alcançar os seus melhores interesses.

Veronese (2022) adverte que essa demanda exige que o Poder Judiciário assuma um novo papel concomitante à adoção de outras estruturas, tanto no que concerne aos seus recursos materiais, quanto aos recursos humanos, notadamente mediante contínua formação dos que atuam no sistema de justiça, sejam os juízes, promotores, advogados e equipe multidisciplinar.

São consectários dos direitos de participação e de liberdade de expressão os dispositivos da Convenção sobre os Direitos da Criança sobre a liberdade de expressão, que incluem as liberdades, a saber: de procurar, receber e divulgar informação (artigo 13); de pensamento, consciência e religião (artigo 14), de associação (artigo 15); de acesso à informação e aos meios de comunicação nacionais e internacionais (artigo 17); de participação livre e plena na vida cultural e nas artes (art. 31).

O art. 16 do ECA assegura a liberdade de opinião e expressão (II), a crença e o culto religioso (III), o brincar, a prática esportes e diversão (IV), participação na vida familiar e

comunitária, sem discriminação (V), participação na vida política, na forma da lei (VI) e busca por refúgio, auxílio e orientação (VII).

Para a CIDH (2019, p. 17), a liberdade de expressão é um princípio “que cumple una función fundamental en el desarrollo de la capacidad que tienen los niños de pensar por sí mismos los asuntos que los afectan, y de ver el mundo desde su propia perspectiva” na medida em que tem um conteúdo universal e alcança todas as pessoas.

A Comissão também considera o princípio da participação um processo que permite às crianças e aos adolescentes serem atores do seu desenvolvimento pessoal e social, o que recomenda que, além da previsão normativa de mecanismos de participação institucionalizados e permanentes, sejam adotadas diretrizes, protocolos e guias práticos sobre a participação deles para promover e garantir adequadamente esse direito.

E enfatiza que este inclui a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e o direito de levar ao conhecimento da sociedade e da comunidade em que estão inseridos os seus pontos de vista sobre assuntos que os afetam, assim como a garantia das suas opiniões serem consideradas nos processos decisórios (CIDH, 2019).

1.1.5. Princípio da prioridade absoluta

Enquanto o princípio anterior trata de um critério de escolha do próprio do teor de uma norma ou da própria substância de um agir, o princípio da prioridade absoluta refere-se ao aspecto temporal, determinando uma precedência, uma preferência. E considerando um cenário de escassez de recurso, essa previsão ganha extrema relevância.

A determinação de que as necessidades básicas da criança devem ser atendidas com prioridade absoluta é uma máxima extraída do artigo 3 da Convenção de 1989: “Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o interesse maior da criança”.

O art. 227, da Constituição de 1988, dispõe que os direitos fundamentais e as necessidades básicas de crianças e adolescentes devem ser providos com absoluta prioridade.

E o art. 4º, parágrafo único do ECA, especifica sua concretização: a) na primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) na precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) na preferência na formulação e na execução das

políticas sociais públicas; e d) na destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Essa pormenorização feita pelo legislador no art. 4º, parágrafo único, do ECA atenuou significativamente o caráter abstrato do princípio da prioridade absoluta, reduzindo o subjetivismo das ações decisórias e favorecendo a concreta fiscalização das ações relativas à sua aplicação, tanto no plano da Sociedade Civil, quanto na esfera estatal. Para Lima (2001), nesse dispositivo, tem-se farto material tanto para viabilizar a atuação concreta dos organismos governamentais e não governamentais, quanto para exercitar o controle interno e externo do atuar dos diversos setores de execução.

Considerando que, ao dispor sobre os direitos da infância, a Constituição também prevê expressamente, no seu art. 227, que esses direitos sejam assegurados com prioridade absoluta, conclui-se que essa relação do art. 4º, parágrafo único do ECA, é exemplificativa (Lima, 2001)

Portanto, o significado do princípio em análise diz respeito ao mandamento para que crianças e adolescentes estejam sempre em primeiro lugar na escala de preocupações da família, da comunidade, do Poder Público e da sociedade em geral, de modo que todos respondam, nos termos da Constituição Federal, da Convenção e do Estatuto, pelo dever de atendimento prioritário das necessidades básicas deles, promovendo ações e políticas públicas que garantam essa precedência (Lima, 2001).

1.1.6. Princípio da ênfase nas políticas sociais básicas

Dando sequência a lógica de complementariedade dos princípios em análise, Custódio (2008) adverte que para ser possível a efetiva realização dos direitos proclamados, as políticas públicas precisam alcançar um patamar diferenciado das práticas historicamente estabelecidas na tradição brasileira, e, nesse intento, identifica o princípio da ênfase nas políticas sociais básicas previsto no art. 87, I, do ECA para restabelecer sua primazia, superando as políticas de assistência pontuais, descontínuas e segmentadas, cuja execução isolada excluía a maior parte do universo das crianças e adolescentes da possibilidade de usufruir dos seus direitos.

O princípio em análise diz respeito à universalização dos direitos sociais da criança. Sem um equitativo acesso de todas as crianças e adolescentes ao atendimento de suas necessidades básicas (saúde, educação, educação, moradia em condições dignas etc.), resta

esvaziada sua cidadania por mais que inúmeras normas nacionais e internacionais a reafirmem.

No Brasil, esclarece Lima (2001), praticamente se institucionalizou a subordinação das políticas sociais básicas aos ajustes do modelo econômico que privilegia a remuneração do capital em detrimento do desenvolvimento social do conjunto da população e as consequências desse modelo têm sido a diminuição da qualidade e da quantidade das políticas sociais básicas e o aumento de políticas sociais compensatórias.

A Doutrina da Proteção Integral, da qual faz parte o princípio da ênfase nas políticas sociais básicas, objetiva romper com esse modelo. No ECA, o investimento nas referidas políticas é a essência da política de atendimento nele definida (art. 87, I).

A relevância desse princípio para esta pesquisa está no fato de que a promoção do direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância por meio da Educação Infantil depende da qualidade e da universalização dessa política social básica.

1.2. Primeira infância

Após a década de 1990, descobertas científicas passaram a indicar que as habilidades sociais, afetivas e cognitivas das crianças dependem dos primeiros 1000 dias de vida e desenvolvem-se, principalmente, até os seis anos, o que deve ser aproveitado sob pena de prejuízos sociais, econômicos e afetivos para toda uma população futura (Ribeiro e Veronese, 2019, p.36). Desde então, paulatinamente, normas, entidades e políticas públicas vêm sendo implementadas a partir dessa premissa como estratégia de promoção ao desenvolvimento humano.

Ocorre que a revista The Lancet divulgou, nos anos de 2007, 2011 e 2016, três séries de artigos sobre desenvolvimento na primeira infância. Nesses artigos, a The Lancet estimava ainda existir no mundo, em países de baixa e média renda, cerca de 250 milhões de crianças na primeira infância em risco de debilidade do seu desenvolvimento, devido à pobreza e ao retardo do crescimento (Grantham-Mcgregor et al., 2007; Walker et al., 2011; Engle et al., 2011. Lu et al., 2016, Richter, L. M. et al., 2016 apud Brasil, 2018c).

Essas crianças não alcançam seu pleno desenvolvimento devido à exposição a fatores de riscos ambientais, biológicos e psicossociais decorrentes especialmente da pobreza, como desnutrição crônica, deficiências de ferro e iodo, estimulação cognitiva e socioemocional inadequadas, maus-tratos, depressão materna, baixa escolaridade materna,

família/comunidade em situação de violência, contaminação ambiental e algumas doenças infecciosas. A recorrente concomitância desses fatores de risco contribui para uma trajetória que inclui problemas de saúde, falta de prontidão para a escola, baixo desempenho escolar, perda de oportunidades profissionais e perpetuação da pobreza entre as gerações (Brasil, 2018c).

Pesquisas desse gênero reforçaram a necessidade de normatizar e planejar, com maior especificidade, políticas públicas direcionadas a crianças desde a sua concepção até o final da primeira infância, pois a compreensão de que esse período da vida é o de maior capacidade de aprendizagem não se compatibiliza com os mencionados resultados indicadores de negligência da primeira infância divulgados pela Revista *The Lancet*, na medida em que tudo que é vivido nessa fase tem potencial para reverberar negativa ou positivamente nas outras etapas da vida, sendo determinante para o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e socioemocionais.

Os estudos indicadores de que o período mais estratégico para a promoção do desenvolvimento humano é o período inicial da vida advém de pesquisas científicas das áreas da neurociência, da epigenética, da psicologia, da psiquiatria, da economia, da pedagogia e da pediatria⁸ e serão comentados no próximo capítulo, concernente ao desenvolvimento socioemocional e o respectivo direito.

A primeira infância refere-se aos anos iniciais da vida humana e a diferenciação dessa fase está baseada em expectativas relativas à plasticidade cerebral inerente aos primeiros anos de vida (Lent, 2010), que favorece e potencializa o impacto de estimulações e intervenções.

Antes de expor os resultados da pesquisa acerca do processo construtivo do microsistema de proteção da primeira infância, urge que sejam feitos alguns esclarecimentos terminológicos..

Na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, considera-se criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade (artigo 1). As disposições do ECA utilizam o termo

⁸ Os referenciais teóricos desse entendimento adotado como premissa nesta pesquisa são as conclusões: da neurocientista Anna Lucia Campos, na obra “Primeira Infância: um olhar desde a neuroeducação (OEA, 2010); de Sue Gerhardt, em “Por que o amor é importante: como o afeto molda o cérebro do bebê” (2017); do especialista em economia do desenvolvimento humano James Heckmann, em “Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children” (2006) e “James Heckman changes the equation for American prosperity” (2013); do pediatra e diretor do Centro de Harvard sobre a criança em desenvolvimento Jack Shonkoff, consoante obra “From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development” escrita com Deborah A. Phillips (2000); do psiquiatra e psicanalista inglês John Bowlby, pioneiro da Teoria do Apego, em “Formação e rompimento dos laços afetivos” (1997); da pediatra especialista em desenvolvimento infantil Mary Eming Young, em “Do Desenvolvimento da Primeira Infância ao Desenvolvimento Humano” (2010); de Tremblay, Gervais e Petitcherc, no título “Prevenir a violência pelo aprendizado na primeira infância” (2008); de Daniel Goleman, na obra “Inteligência emocional” (2012); e de Charles Nelson, em “Child Development and Neuroscience” (1997), *Cognitive Recovery in Socially Deprived Young Children: The Bucharest Early Intervention Project* (2000) e “Romania’s Abandoned Children” (2014).

“criança” para designar a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente para aquela entre doze e dezoito anos de idade (art. 2º, parágrafo único).

No que tange à primeira infância, para os efeitos da Lei nº 13.257/2016, doravante designada de marco legal da primeira infância (MLPI), considera-se o período que abrange os primeiros seis anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. Nota-se, portanto, que no ordenamento jurídico brasileiro, primeira infância é a metade do período que o ECA designa de infância.

No campo internacional, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a primeira infância compreende o período do nascimento aos oitos anos de idade. Esse parâmetro etário foi adotado pelo Comitê sobre Direitos da Criança das Nações Unidas no Comentário nº 7 de 2005.

Outrossim, pertinente explicar que o termo “criança pequena” é muito utilizado na literatura para designar a criança que está na primeira infância e que se distingue os primeiros mil dias de vida denominando-os de primeiríssima infância (Guedes, 2020; Chiesa, 2019). Inobstante os textos legais não fazerem referência ao termo primeiríssima infância, no MLPI há dispositivos específicos direcionados à criança entre o nascimento e os três anos e algumas políticas públicas são especificamente direcionadas às crianças dessa faixa etária.

Para guardar coerência com o objetivo geral desta pesquisa, o sujeito objeto da investigação científica foi definido seguindo o critério etário legal brasileiro estabelecido no art. 2º, *caput*, do MLPI.

1.2.1. Direitos da primeira infância na pauta internacional

A atenção aos direitos da primeira infância foi expressamente consignada em 1990 na Declaração de Jomtien, resultado de reunião da comunidade mundial, promovida pela Unesco, na Tailândia. Nessa ocasião, destacou-se que a aprendizagem começa com o nascimento, incluindo a educação e os cuidados na primeira infância como parte da educação básica (Artigo 5). Embora essa Declaração não tenha resultado em expansão significativa das políticas públicas direcionadas à primeira infância, nela a primeira infância deixou de pertencer ao domínio privado das famílias.

Posteriormente, em 2000, no Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar, Senegal, promovido para avaliar os progressos obtidos durante a década de 1990 a 2000, renovou-se e ampliou-se o compromisso com a educação e os cuidados na primeira infância. Foram fixadas metas aos 164 países participantes, uma delas consistente na expansão e aprimoramento da educação e dos cuidados na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas (Unesco, 2001). Em Dakar firmou-se o consenso de que as políticas públicas devem ser integradas e abrangentes, para responder às

necessidades de aprendizagem, de desenvolvimento e de crescimento das crianças pequenas de forma integral.

No ano de 2002, para dar cumprimento às decisões da Cúpula do Milênio realizada no ano 2000, em Sessão Especial da Assembléia Geral das Nações Unidas em favor da Infância, diante dos dados alarmantes do relatório “Um mundo para as crianças”, foi aprovado um plano de ação que determinava aos Estados-membros executar políticas e programas nacionais à primeira infância para promover o desenvolvimento físico, social, psicológico, emocional, espiritual, cognitivo e cultural das crianças (ONU, 2002).

O já mencionado Comentário Geral nº 7 de 2005 do Comitê sobre Direitos da Criança das Nações Unidas tratou de forma específica dos direitos das crianças na primeira infância e sua elaboração justificou-se pela escassez de dados nos relatórios fornecidos pelos Estados membros sobre este estágio, que se limitavam a questões de mortalidade e assistência médica, gerando preocupação em face da insuficiência de ações nacionais na efetivação do texto da Convenção de 1989 (Sanson, 2020).

Citando aspectos inerentes à *early childhood*, o Comentário 7 do Comitê faz alusão aos direitos interdependentes da criança de viver, sobreviver e se desenvolver (6º da Convenção), advertindo que a primeira infância é um período crítico para a realização desse direito e que as experiências iniciais de crescimento e desenvolvimento podem variar de acordo com as naturezas individuais de vivência, organização familiar e sistemas educacionais e são fortemente adaptadas por crenças culturais sobre suas necessidade e tratamentos apropriados, as quais sofrem influência direta da família e da comunidade (Sanson, 2020).

Apontou-se, ainda, a necessidade de que as crianças pequenas fossem conhecidas como membros ativos de suas famílias, comunidades e sociedades, com interesses e pontos de vista próprios, alertando que, para tanto, existiriam requisitos como nutrição e cuidado emocional, além de tempo e espaço para brincar, explicar e aprender (Sanson, 2020).

A atenção e educação na primeira infância (AEPI) também fez parte da pauta de discussões da Conferência intergovernamental ocorrida em Moscou, no ano de 2010, organizada pela Unesco. Nessa oportunidade, foram enfatizadas as seguintes desconformidades: “a) carência normativa, relegando a AEPI à marginalidade, b) acesso a estes serviços de forma inadequada e desigual e c) lacunas de desempenho institucional.” (Sanson, 2020).

Conclusivamente, essas discussões, que objetivavam determinar os fatores essenciais que permitiriam aos Estados-membros alcançar mais facilmente as metas estabelecidas, bem como promover o intercâmbio de boas práticas no mundo, adotaram uma noção holística da AEPI, que deveria alcançar serviços e programas visando à sobrevivência, ao crescimento, ao

desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, e também ações integrais de apoio direcionadas aos pais, cuidadores comunitários ou familiares.

Sanson (2020) frisa que o pós-conferência de Moscou impulsionou conquistas nos distintos ângulos da fisionomia interdisciplinar da primeira infância, fazendo com que na segunda década do século XXI, Estados envidassem esforços direcionados às crianças pequenas, “com avaliação de políticas públicas, análise de marcos jurídicos internos e a definição de novas metas, com aprofundamento de estudos sobre os distintos aspectos dessa fase da vida” (p. 30).

Dessa forma, o autor exemplifica a adoção de lei e políticas na Bulgária, na Síria, na Argentina, no Chile, no Uruguai, na Colômbia, em Cuba e no Brasil e ressaltam que, desde 2010, anualmente é realizada a Conferência Internacional *Early Childhood Care and Education* com o propósito de promover reflexão e intercâmbio para difundir práticas e estratégias, considerando diversos enfoques e perspectivas.

Sanson (2020) relaciona alguns dados apurados do relatório da Unicef publicado em 2012, nomeado de *Iniquities in Early Childhood Development: What the data say*, referentes à primeira infância: a) mais da metade das crianças não são estimuladas por livros em casa em aproximadamente 2/3 dos países, b) programas de educação e de cuidados para a primeira infância são 10% ou menos em um terço dos países e c) mais da metade das crianças (entre dois e quatro anos) estão sujeitas a formas violentas de disciplina em quase todos os países pesquisados.

No mesmo ano, a Campanha Mundial pela Educação formada pela coalizão de associações civis, estudantes universitários, sindicatos, professores e organizações de mais de 80 países dedicou a “Semana Mundial da Ação pela Educação” à educação e ao cuidado na primeira infância. A intenção desse movimento era aumentar significativamente o financiamento público na efetivação dos serviços educacionais, formar docentes capacitados, qualificados, apoiados e valorizados como profissionais, fixar currículos e abordagens que atendessem às necessidades individuais, de saúde e nutrição, de educação e de desenvolvimento das crianças pequenas (Sanson, 2020).

O Fórum Mundial de Educação de 2015, por sua vez, resultou na Declaração de Incheon que estabeleceu metas a serem alcançadas até 2030 e reforçou a necessidade de fornecimento de pelo menos um ano de educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória, bem como que todas as crianças tenham acesso à educação, ao cuidado e ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância (Parágrafo 6). A primeira infância também consta dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU na meta de garantir que todas as crianças tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância.

1.2.2. Direitos da primeira infância na pauta nacional

Todos esses movimentos internacionais a favor dos direitos da primeira infância tiveram repercussão no Brasil e culminaram em aprovação do Marco Legal da Primeira Infância, a Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016. Ribeiro e Veronese (2019) ressaltam a importância das evidências científicas sobre o desenvolvimento infantil no processo de elaboração do respectivo projeto de lei e sua posterior aprovação.

Como resultado da repercussão do movimento internacional acima estudado e também dos movimentos sociais locais, todos baseados nas referidas evidências da ciência do desenvolvimento, a princípio, frutificaram iniciativas setoriais de políticas públicas municipais e estaduais para a Primeira Infância, tais como o programa Primeira Infância Melhor do Governo Estadual do Rio Grande do Sul, implantado em 2003, e o programa Mãe Coruja Pernambuco, do Governo Estadual de Pernambuco, implantado em 2007 (Brasil, 2016b).

O Programa Primeira Infância Melhor (PIM) do Governo Estadual do Rio Grande do Sul foi a primeira política pública brasileira que se norteou pelo reconhecimento da singularidade e da importância do desenvolvimento nos primeiros anos de vida, ademais sua metodologia de visitas domiciliares com abordagem intersetorial serviu de referência para o projeto legislativo do futuro marco legal (Brasil, 2016b).

Em 2011, foi instituída a Frente Parlamentar da Primeira Infância, integrada por mais de 200 parlamentares, passando vários deputados a integrar a *Red Hemisférica de Parlamentarios y Ex Parlamentarios por La Primera Infancia*. No ano seguinte, foi sancionada a Lei nº 12.722, que instituiu o Programa Brasil Carinhoso, com modificações no Programa Bolsa Família e incentivos para ampliação da Educação Infantil (Brasil, 2016b).

Três entidades da sociedade civil movimentavam-se vigorosamente em ações de *Advocacy*: a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e o Núcleo Ciência pela Infância (NCPI), surgindo no âmbito desse Núcleo o projeto do “Curso Internacional de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância” para capacitação de lideranças brasileiras na Universidade de Harvard e no Brasil com vistas a proporcionar aos participantes conhecimentos para definir e implementar políticas públicas e programas sociais mais eficazes, a partir de pesquisas atuais das ciências biológicas, comportamentais e sociais (Karageorgiadis, 2020).

Essa interação é confirmada pelo autor do projeto de lei, deputado Osmar Terra que narra na obra “Avanços do marco legal da primeira infância” (2016b) que dezenas de parlamentares participaram do Curso de Liderança Executiva em Primeira Infância, em Harvard, promovido, em parceria, pela FMCSV, pelo Instituto de Ensino e Pesquisa Insper, pela Universidade de São Paulo – que integram o Núcleo Ciência pela Infância, e pela

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil, 2016b).

Por ocasião da apresentação do PL 6.998/2013, que resultaria na MLPI, o deputado Osmar Terra justificou a propositura do PL enfatizando que um grupo de entidades da sociedade civil, especialistas e representantes do poder público passaram a defender, com base em estudos da neurociência, do desenvolvimento infantil, da psicologia, da pedagogia e da economia a necessidade de explicitar as peculiaridades da primeira infância por meio de um marco legal que modificasse o ECA.

A maioria dos membros da Comissão Especial da Primeira Infância do PL 6.998/2013 participou do referido Programa de Liderança em 2012, 2013 e 2014 de modo que estavam potencialmente qualificados sobre desenvolvimento infantil e conscientes da importância estratégica do investimento nos primeiros anos de vida (Brasil, 2016b).

Para ampliar a participação social no aprimoramento do PL 6.998/2013, ouvir especialistas e autoridades, bem como debater experiências práticas de atenção à criança que poderiam aportar novas ideias, a Comissão Especial promoveu seminários internacionais, regionais, audiências públicas, oficinas e grupos de estudo e várias reuniões com dirigentes e técnicos de setores dos Ministérios da Educação, da Saúde, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Secretaria de Direitos Humanos e da Secretaria de Assuntos Estratégicos, bem como a Rede Nacional Primeira Infância incentivou a apresentação de sugestões pela internet, recebendo uma expressiva contribuição, em análises, posicionamentos, questionamentos e sugestões (Brasil, 2016b).

A expressiva participação de especialistas, técnicos, pesquisadores em diversas áreas do desenvolvimento infantil e de um grande número de organizações da sociedade civil e governamentais indicavam a importância da temática. Ribeiro e Veronese relatam que havia um movimento social capitaneado por especialistas no desenvolvimento infantil, que se organizou em rede, para elaborar o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que eficazmente “serviu de base ao avanço de pesquisas em linguagem de compreensão para o debate na Câmara de Deputados e, após muitos debates e audiências públicas com diversos setores, levou à aprovação, em 2016, do Projeto 6.988, que deu origem à Lei nº 13.257/2016” (2019, p. 41).

Diferente da proposta original, o Congresso Nacional deliberou pela proposição de uma lei apartada do ECA que instituisse uma política integrada para a primeira infância.

Dessa forma, a Lei nº 13.257/2016 foi editada com o propósito de criar uma política integrada pela primeira infância, com inclusão de ações de intersetorialidade em todas as esferas de Federação, com participação da sociedade para apoio às famílias e aos profissionais em prol de ações voltadas à promoção do desenvolvimento infantil integral, constituindo áreas

prioritárias para as políticas públicas: a saúde, a alimentação e a nutrição, a Educação Infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (art 5º).

Cabível mencionar algumas das proposições suscitadas, mas que não constaram da edição final. Foram rejeitados itens que previam aumento da licença maternidade, salas de amamentação nas empresas e proibição da publicidade infantil, ficando consignado, de forma genérica, em relação a esse último item, a proteção contra a pressão consumista. E o aumento da licença-paternidade proposto por mais trinta dias, foi aprovado por quinze dias (Brasil, 2016b).

Outrossim, o MLPI não é a única, nem foi a primeira norma promotora dos direitos da primeira infância no Brasil, a título de exemplo é possível contextualizar ao cenário de discussões globais sobre o tema, além da própria proteção à maternidade, à paternidade e à infância, previstas nos textos originário da Constituição Federal, as seguintes leis e emendas à Constituição:

- a) a Emenda Constitucional 53, de 2006, ao alterar a competência do município para incluir toda a Educação Infantil, passando a abranger, além dos programas da pré-escola já previsto, também os da creche para crianças de zero a três anos de idade. Para Silva (2011), essa mudança foi bastante significativa, na medida em que a educação escolar de toda a infância passou a ser de responsabilidade do Estado, representado pelo município, situando a Educação Infantil, no que se refere ao direito à educação, em patamares bem mais avançados, em termos de conquista social;
- b) a Lei nº 11.770/2008 ao instituir o Programa Empresa Cidadã, destinado a prorrogar por 60 (sessenta) dias a duração da licença-maternidade. Posteriormente o MLPI passou a prever também a possibilidade de prorrogação por 15 (quinze) dias a duração da licença-paternidade, além dos 5 (cinco) dias estabelecidos no §1º do art. 10 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. E o Decreto nº 6.690, de 11 de dezembro de 2008 estendeu às servidoras públicas federais o Programa de Prorrogação da Licença à Gestante e à Adotante.
- c) a Lei nº 12.722/2012, ao prever Programa Brasil Carinhoso consistente na transferência automática de recursos financeiros para cobertura de despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, contribuição com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, assim como garantia do

acesso e da permanência da criança na Educação Infantil. São beneficiados os alunos matriculados em creches públicas ou conveniadas com o poder público, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família desde que o município (incluído o Distrito Federal) tenha informado no censo escolar do ano anterior a quantidade de matrículas de crianças de zero a 48 meses.

Posteriormente ao MLPI, é possível mencionar a Lei nº 13.769, de 19 de dezembro de 2018, que estabelece a substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar da mulher gestante ou que for mãe ou responsável por crianças ou pessoas com deficiência; e a Emenda Constitucional nº 108, de 2020, que incluiu o art. 212-A e vinculou no seu §3º a destinação à Educação Infantil de percentual do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que constitui uma política permanente de financiamento da educação básica.

Foi firmado em 2019 o Pacto Nacional para a Primeira Infância, sob coordenação do Conselho Nacional de Justiça, do qual fazem parte diversas entidades e órgãos que visam promover a infraestrutura necessária à proteção do interesse da primeira infância, prevenir a improbidade administrativa na aplicação dos recursos destinados às políticas públicas da primeira infância e integrar a atuação de diversas instituições (CNJ, 2022).

Sobre a necessidade desse pacto, Ribeiro e Veronese (2019) asseveram que ultrapassados três anos da entrada em vigor do MLPI, o CNJ teve acesso a dados que indicavam que o Brasil não o estava cumprindo. Então, por meio de um pacto nacional, buscou resgatar a obrigação estatal e, ao mesmo tempo, unir forças do próprio Estado e da Sociedade, para que finalmente fossem feitos estudos e compilados documentos científicos, bem como, práticas positivas e inovadoras, que pudessem ser utilizados como modelos de transformação da realidade social. As autoras relacionam os objetivos expressos do Pacto:

Os objetivos expressos do Pacto Nacional pela Primeira Infância são: fortalecer as instituições públicas; melhorar a infraestrutura de proteção na primeira infância; exigir a aplicação da lei pelos servidores públicos; diagnosticar a realidade, ofertar cursos de sensibilização e incentivar boas práticas, por meio de premiação, para o propósito de produzir e disseminar conhecimento científico e boas práticas, de forma integrada, para buscar consolidação e disseminação, como uma forma de desenvolvimento de uma expertise que garanta que todos os conhecimentos científicos e todas as práticas eficazes serão reunidas para promover uma compilação e posterior disseminação do conteúdo, entre todos os profissionais que de alguma forma fazem o atendimento às gestantes e às crianças de zero a 6 anos (p. 43-44)

No âmbito das atuações jurisdicionais do Poder Judiciário, merece nota o Habeas Corpus Coletivo 143.641, mencionado no tópico 1.1.4, por meio do qual o STF, em 2018, autorizou prisão domiciliar para gestantes e mães ao reconhecer que os cuidados com a

mulher presa também se justificam em razão da proteção à primeira infância. Tratou-se de decisão demasiadamente importante que sinalizou para a mudança da lógica do aprisionamento da mulher a qualquer preço, que esvazia a Doutrina da Proteção Integral e o princípio da prioridade absoluta (Ribeiro e Veronese, 2019).

Na mesma linha, o STF, em 2020, ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade 6327, confirmou que o marco inicial da licença-maternidade e do salário-maternidade é a alta hospitalar da mãe ou do recém-nascido - o que ocorrer por último. E, em 2022, o Supremo resolveu em sede de repercussão geral a controvérsia objeto do Recurso Extraordinário 1348854 estendendo, por meio do Tema 1.182, a concessão da licença-maternidade, por 180 dias, ao pai monoparental. Prevaleceu a tese de que à luz do art. 227 da CF/88, que confere proteção integral da criança com absoluta prioridade e do princípio da paternidade responsável, a licença maternidade, prevista no art. 7º, XVIII, da CF/88 e regulamentada pelo art. 207 da Lei nº 8.112/1990, estende-se ao pai genitor monoparental.

1.3. Microsistema jurídico de proteção à primeira infância

As disposições constitucionais infantojuvenis e o ECA ressignificaram toda a política nacional em prol dos melhores interesses de crianças e adolescentes ao romper com o modelo anterior (Lima e Veronese, 2012). Por conseguinte, em 2016, alicerçado na CF/88 e no ECA, o Marco Legal da Primeira Infância nasce da bifurcação do caminho já trilhado pelo Direito da Criança e do Adolescente, para dar um novo e específico direcionamento à política nacional com base na melhor compreensão que a humanidade já alcançou acerca da primeira infância como o período mais estratégico para a promoção do desenvolvimento humano (Veronese, 2019).

Definido por Cervo (2014) como “um conjunto organizado de normas, princípios e regras tendentes a expressar lógica e unidade às relações jurídicas de determinados grupos, minorias ou temas, abarcando normas de direito material e processual, público e privado” (p. 83), o conceito de microsistema não abarcaria tão somente seu aspecto de opção alternativa às complexas, amplas e rígidas codificações. A definição também compreende a capacidade de promover interação entre diplomas legais que se complementam e possibilitar a aplicação de dispositivos dos códigos de modo complementar, sempre que não houver disciplina específica em sentido contrário ou contrariar normas e princípios que tutelam, caracterizando-se pela contribuição à coesão social ao promover justiça na resolução de conflitos, além de possuírem conteúdos específicos, criarem linguagem específica e disporem de características próprias de interdisciplinaridade, principiologia e vinculação direta à Constituição (Macedo, et al, 2023, p. 5).

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos, no Informe “Hacia la garantía

efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes: Sistemas Nacionales de Protección” analisou a capacidade atual dos Estados membros, por meio de seus respectivos sistemas protetivos, para dar cumprimento às normas internacionais que garantem os direitos de proteção dos direitos da criança e responder adequadamente às suas violações (OEA, 2017). E ao assim fazê-lo, identificou dimensões que compõem os sistemas de proteção internos na trajetória de efetivação dos direitos das crianças: normativa, programática e institucional.

Nesta pesquisa foram utilizados estes conceitos da CIDH acerca das referidas dimensões adaptadas ao sujeito de direito objeto da pesquisa como critério de reconhecimento da existência do microssistema em estudo. Assim, a conclusão acerca da existência no ordenamento jurídico brasileiro de um microssistema jurídico de proteção à primeira infância advém do reconhecimento de leis, programas e instituições especificamente pensadas e dirigidas para atender os direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade, as quais totalizavam 18.117.158⁹ crianças no Brasil, 496.371¹⁰ vivendo em território amazonense e 219.441¹¹, na cidade de Manaus, consoante divulgado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, com base no Censo Demográfico 2022 do IBGE.

A dimensão normativa diz respeito às normas específicas para a primeira infância, que transpõem e adaptam as diretivas discutidas internacionalmente ao direito interno (OEA, 2017).

A programática, por seu turno, refere-se à adoção de políticas públicas, programas e serviços que criem as condições para que os Estados dêem cumprimento às normas protetivas da primeira infância (OEA, 2017).

Relativamente à dimensão institucional distinguem-se: i) os órgãos ou entidades responsáveis, aos vários níveis, pela pactuação e tomada de decisões sobre normas, políticas, programas, práticas e serviços; ii) as organizações, entidades e instituições responsáveis pela implementação de políticas, práticas, programas e pela prestação de serviços e atenção direta às crianças e aos seus ambientes; e iii) a entidade ou órgão responsável pela coordenação e articulação de todos os órgãos e atores que participam do sistema protetivo (OEA, 2017).

1.3.1. Dimensão normativa

A partir da leitura da Lei nº 13.257/2016 (MLPI) é possível identificar em seu texto princípios e diretrizes (art. 1º), que lhe dão coesão e vínculo e a distinguem como principal normativa do microssistema protetivo do ordenamento jurídico brasileiro dos direitos de crianças entre 0 e 6 anos de idade.

⁹ Demografia. Primeira Infância Primeiro, 2024. Disponível em: <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/dados/brasil/>> Acesso em 11 jul 2024.

¹⁰ Demografia. Primeira Infância Primeiro, 2024. Disponível em: <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/estado/amazonas/>> Acesso em 11 jul 2024.

¹¹ Demografia. Primeira Infância Primeiro, 2024. Disponível em: <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/manaus-am/>> Acesso em 11 jul 2024.

A primeira entrega do MLPI, logo no seu primeiro dispositivo, são as razões pelas quais o legislador entendeu necessário o estabelecimento de políticas públicas específicas para a faixa etária da primeira infância, a saber, a especificidade e a relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e, por conseguinte, no desenvolvimento do ser humano.

O MLPI enfaticamente preocupa-se em estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano (art. 1º).

Não obstante a referência legal aos termos “princípios” e “diretrizes”, por concordar com Marques (2021), a análise da referida lei nesta pesquisa não se prenderá na identificação de quais seriam os princípios e quais seriam as diretrizes das políticas públicas de proteção à primeira infância, seja por entender desnecessário aos fins propostos, dado o critério eleito como identificador do microssistema (as dimensões supramencionadas), seja pela falta de tecnicidade do legislador e a possível sobreposição classificatória que inviabilizariam esse trabalho.

Entretanto, é possível identificar como mandamentos fundamentais do microssistema jurídico de proteção à criança na primeira infância previstos no MLPI: a intersetorialidade; a atuação integrada entre os três níveis governamentais e a sociedade civil; o reconhecimento de cidadania à criança na primeira infância; o apoio às famílias; a concretização do direito de acesso à educação e à cultura, como produtora, inclusive; e a promoção de meios ambientes lúdicos, livres e seguros em suas comunidades.

Conforme visto no tópico 1.2.2, todos esses mandamentos fundamentais do MLPI foram objeto de discussões internacionais que repercutiram no ordenamento jurídico interno.

A Doutrina da Proteção Integral, o princípio da prioridade absoluta, o direito ao desenvolvimento integral e a garantia de interesse superior também norteiam de forma expressa o microssistema jurídico de proteção à criança na primeira infância, no âmbito público e particular da família e da comunidade.

No que concerne à prioridade absoluta, o art. 3º dita que as verbas orçamentárias devem ter por destinação preferencial políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança na primeira infância e o art. 11, § 2º do MLPI estabelece que a União deverá informar à sociedade a soma dos recursos aplicados anualmente no conjunto dos programas e serviços para a primeira infância e o percentual que os valores representam em relação ao respectivo orçamento realizado, bem como colher informações sobre os valores aplicados pelos demais entes da Federação (Marques, 2021).

Marques (2021) identifica a intersetorialidade como uma das grandes balizas do MLPI, o que é decorrente da necessidade da promoção do desenvolvimento integral. A integralidade que se almeja ao desenvolvimento infantil demanda ações conexas, coerentes e

complementares nas áreas da saúde física e mental, da educação, da segurança, do desenvolvimento profissional, da cultura, da moradia. Equivale afirmar que a integralidade depende da intersetorialidade.

A promoção da intersetorialidade é a grande novidade e preocupação do Marco Legal. Representa um grande desafio para a ação governamental que deve conceber e normatizar políticas públicas em diferentes áreas, que se comuniquem e se complementem.

A Organização Mundial de Saúde e a Fundação das Nações Unidas para a Infância – Unicef elaboraram o texto “Cuidados de criação para o desenvolvimento na primeira infância Plano global para ação e resultados” (2018) enumerando os cuidados de criação em cinco componentes inter-relacionados: saúde, nutrição, proteção e segurança, aprendizagem precoce e cuidados responsivos.

Oposta à fragmentação que norteia a divisão temática das secretarias e ministérios em diversas áreas separadas (saúde, educação, meio ambiente, esporte, cultura, economia, etc) e com pouca comunicação entre si, a intersetorialidade promove uma visão holística na forma de as políticas públicas lidarem com os problemas sociais - geralmente interligados (violência, pobreza, doenças, subnutrição, evasão escolar), elaborando-se estratégias que envolvem diversos setores e áreas de conhecimento para que, em uma ação conjunta possam executar políticas de enfrentamento mais eficazes e que otimizem recursos (Marques, 2021).

Nessa direção, não caberia a um município possuir diversos planos setoriais para a primeira infância (um plano da saúde, outro de educação, outro de assistência social), mas sim que as secretarias de um município, conjuntamente, elaborem e concretizem um único plano municipal integrado para a primeira infância, com a atuação conjunta de todas as secretarias municipais, tal qual, uma rede (Marques, 2021).

Segundo Marques “é nesse sentido que o art. 7º do MLPI possibilita à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios instituir, nos respectivos âmbitos, um Comitê Intersetorial de Políticas Públicas para a Primeira Infância” (2021, p.239).

Quanto à atuação integrada entre os três níveis governamentais e a sociedade civil, está contemplada nas disposições legais referentes à Política Nacional Integrada para a Primeira Infância, cuja formulação e implementação devem ter abordagem e coordenação intersetorial, articulação das diversas políticas setoriais e visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância (art. 6º) e, também, nas disposições relativas à participação social do art. 12. Marques (2021) pontua que a obrigatoriedade de se estabelecer uma Política Pública para a primeira infância é dirigida aos três níveis governamentais, federal, estatal, distrital e municipal.

O reconhecimento de cidadania à criança na primeira infância as coloca como titulares

do direito de serem ouvidas e de influenciar na elaboração e implementação das políticas públicas que visem concretizar seus direitos. Essa é a diretriz do art. 4º do MLPI e está de acordo com o art. 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas – ONU, sendo que a participação deve ocorrer mediante instrumentos apropriados à idade e à maturidade da criança e não se restringir a mera escuta formal.

A proteção e apoio à entidade familiar também foi alçado a mandamento fundamental do microsistema jurídico de proteção à criança na primeira infância, uma vez que o convívio familiar é considerado indispensável para o seu desenvolvimento integral. O MLPI estabeleceu que os entes federativos apoiassem a participação das famílias em redes de proteção e cuidado da criança em seus contextos sociofamiliar e comunitário visando, à formação e ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, com prioridade aos contextos que apresentem riscos ao desenvolvimento da criança (art. 13).

A concretização do direito de acesso à educação e à cultura, como produtora, inclusive, reforça a figura da criança como titular de direito. O MLPI determina que as políticas públicas criem condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura (art. 15). O direito de acesso à Educação Infantil será objeto estudo no capítulo 3.

Por último, o Marco Legal também fixa que os entes federativos organizem e estimulem a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (art. 17).

Concomitantemente ao MLPI, a Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas elaborou e aprovou o Programa Primeira Infância Amazonense – PIA, objeto da Lei nº 4.312, promulgada em 11 de março de 2016. Esse programa foi instituído como parte integrante da Política Estadual de Promoção e Desenvolvimento da Primeira Infância, a ser implantado pelo Estado do Amazonas sob a Coordenação Geral da Secretaria de Estado de Saúde em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino e Secretaria da Assistência Social, em parceria com os municípios, sociedade civil, setor privado, outras redes e organizações que atuam na primeira infância (art. 1º).

Essa estrutura da Coordenação prevista no art. 1º revela as áreas que farão parte da intersetorialidade que caracteriza os serviços direcionados a primeira infância no Estado. As ações do PIA são, principalmente, de competência das secretarias estaduais de saúde, educação e assistência Social (art. 5º).

Da mesma forma que o MLPI, o PIA tem por finalidade a promoção do desenvolvimento integral (físico, psicológico, intelectual e social) da criança, desde a gestação até os seis anos de idade, com ênfase na faixa etária de zero a três anos,

complementando a ação da família e da comunidade.

As ações do PIA, previstas no art. 4º, consistirão no apoio, desenvolvimento e proposição do fortalecimento das competências familiares, considerando a família com o papel central e insubstituível de atender às necessidades de desenvolvimento da criança, fundamentalmente nos primeiros anos de vida (inc.I); na prestação de apoio, na definição e estratégias para garantir a universalização da Educação Infantil de qualidade, conforme meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), complementar às ações da família e da comunidade (inc. II); no fomento e estímulo à oferta de ações e serviços para famílias com crianças até 6 anos de idade em situação de vulnerabilidade social, visando ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, com centralidade na família, em consonância com as ações de proteção especial e de proteção básica do Sistema Único de Assistência Social (inc. III); no apoio, incentivo e proposição de políticas públicas que promovam ações integradas para a saúde da gestante e da criança até 6 anos de idade, pelo emprego de ações de saúde articuladas e operacionalizadas em todos os níveis da atenção, desde à saúde básica, pré-natal, parto e puerpério e acompanhamento do desenvolvimento da criança, bem como, os serviços especializados (inc. IV).

A previsão de que essas ações serão prestadas, predominantemente, nos equipamentos sociais de saúde, de educação e de assistência social com e no âmbito da família e das instituições comunitárias também sinaliza para a necessidade de atuação integrada entre o poder público e a sociedade civil, certo que ratifica a necessidade de estímulo de ações da família e da comunidade, que sejam coerentes e complementares às medidas adotadas no âmbito da administração pública.

No âmbito de competência municipal, as normas encontradas em pesquisa no *site* da Câmara Municipal de Manaus na janela “pesquisa textual” a partir do termo “primeira infância” foram as seguintes.

- a) Decreto nº 3.405, de 20 de julho de 2016 que instituiu o Comitê Gestor Municipal da Primeira Infância Manauara, vinculado à Secretaria Municipal de Saúde - SEMSA com a finalidade de planejar, implementar, monitorar e avaliar as ações para a atenção integral à saúde das crianças de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias, a partir do Ciclo Gravídico – Puerperal;
- b) a Lei nº 3.073, de 16 de junho de 2023 que dispõe sobre a promoção do serviço de estimulação pedagógica precoce para crianças de 0 a 3 anos com necessidades educacionais especiais.
- c) A Lei nº 2.228, de 03 de julho de 2017 que instituiu a Semana do Bebê Manauara para realização de atividades organizadas pelo Comitê Gestor Municipal da Primeira Infância Manauara e demais representantes das

Secretarias Municipais de Educação, de Juventude, Esporte e Lazer, de Saúde, e da Mulher, Assistência Social e Direitos Humanos com o objetivo de informar acerca da importância de investir na primeira infância, mobilizando toda sociedade a apoiar as gestantes, promover o vínculo mãe-bebê e estimular o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas e afetivas da criança.

As normas municipais relativas à Educação Infantil advindas da aprovação de projeto de leis pela Câmara Municipal de Manaus, decretadas pelo executivo e decorrentes da atuação do Conselho Municipal de Educação serão analisadas no Capítulo 3 desta dissertação.

1.3.2. Dimensão programática

Lima e Veronese (2012) realçam que “o Direito da Criança e do Adolescente, como ramo autônomo do direito, é responsável por ressignificar a atuação estatal, principalmente no campo das políticas públicas, e impor corresponsabilidades compartilhadas” (p. 57). Nesse sentido, a dimensão programática do microsistema jurídico de proteção à primeira infância traduz-se em políticas públicas planejadas para dar efetividades às normas da dimensão anteriormente estudada.

As políticas são essenciais como mecanismos de coordenação estratégica da ação governamental nos diversos níveis de competência e decisão (União, Estados, Municípios e também entes privados). Sem elas, seria inviável efetivar os direitos fundamentais previstos constitucionalmente. Em outras palavras, seu objetivo é justamente concretizar os preceitos da Constituição dirigente, tornando reais os direitos sociais e as garantias constitucionais por meio da ação pública organizada (Bucci, 2019).

Exemplificam-se, a seguir, programas, políticas públicas e serviços do governo federal, do Estado do Amazonas e do Município de Manaus direcionados à primeira infância.

Para atingir o objetivo principal desta pesquisa e o objetivo específico deste capítulo, não se faz necessário enumerar de forma exaustiva todos os programas, as políticas públicas, os serviços federais, estaduais e municipais direcionadas à primeira infância. Apenas no tocante aos serviços de Educação Infantil oferecidos pelo Município de Manaus será feita uma pesquisa aprofundada, para responder a problemática proposta, cujos resultados serão expostos no terceiro capítulo desta dissertação.

São espécies de políticas públicas cuja implementação ou aperfeiçoamento estão determinados no MLPI: Educação Infantil com docentes com formação inicial e continuada adequadas e creches e pré-escolas públicas que atendam aos Parâmetros Nacionais de

Qualidade da Educação Infantil¹²; programas governamentais de apoio às famílias, que deverão incluir visitas domiciliares com profissionais qualificados, assegurando-lhes sua permanência e formação continuada; programas de promoção da paternidade e maternidade responsáveis de modo a favorecer a formação e a consolidação de vínculos afetivos; articulação intersetorial das áreas de saúde, nutrição, educação, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos; as que priorizam atenção às famílias em situação de vulnerabilidade; programas de aleitamento materno, alimentação complementar saudável, prevenção de acidentes, educação sem uso de castigos físicos (Marques, 2021).

De alcance nacional, coordenado pelo Governo Federal e de execução municipal, destaca-se o programa de visita familiar “Criança Feliz”, considerado, em 2019, um dos mais inovadores do mundo (Veronese, 2019). Trata-se de um programa de caráter intersetorial, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida.

Consoante art. 98 do Decreto Presidencial nº 9.579/2018, o Programa Criança Feliz (PCF) tem como público alvo prioritário famílias em situação de vulnerabilidade, assim consideradas aquelas que possuem gestantes ou crianças na primeira infância, priorizando-se: a) gestantes, crianças de até três anos e suas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família; b) crianças de até seis anos e suas famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada; c) crianças de até seis anos afastadas do convívio familiar em razão da aplicação de medida de proteção prevista no ECA e suas famílias.

As ações do PCF são executadas de forma descentralizada e integrada, por meio da conjugação de esforços entre União, estados, Distrito Federal e municípios, observada a intersetorialidade, as especificidades das políticas públicas setoriais, a participação da sociedade civil e o controle social (art. 103). A participação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios no Programa Criança Feliz ocorre por meio de procedimento de adesão ao Programa (art. 104). O apoio técnico e financeiro da União aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios é condicionado ao atendimento de critérios definidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social, ouvido o Comitê Gestor, instituído no âmbito do referido Ministério, com a atribuição de planejar e articular os componentes do Programa Criança Feliz.

O estado do Amazonas dispõe de um Comitê Gestor Estadual do PCF, que reúne as Secretarias de Assistência Social, de Saúde, de Educação e Desporto, de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania, de Cultura e Economia Criativa e o Conselho Estadual de Assistência Social (Amazonas, 2019). Aderiram ao programa 56 dos 62 municípios do Amazonas. O

¹² Aprovados na Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, de caráter mandatório.

município de Manaus não aderiu.¹³

No Seminário do Pacto Nacional pela Primeira Infância Região Norte, promovido pelo Conselho Nacional de Justiça, realizado na cidade de Manaus, em 2019, o Estado do Amazonas, representado por Katherine M. M. Benevides do Núcleo de Projetos Estratégicos em Saúde, apresentou o projeto Primeira Infância Ribeirinha executado pela Fundação Amazonas Sustentável em parceria com a Secretaria de Saúde e o Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (Idis), financiado pela Fundação Bernard van Leer, criado com objetivo de trazer evidências para elaboração de um programa para a infância em todo o Estado, com foco na população de 0 a 6 anos em comunidades ribeirinhas, com estratégia operacional de visita domiciliares feitas por agente comunitários de saúde (CNJ, 2022).

Nessa ocasião, foram também listados os serviços à primeira infância Programa de Apoio à Primeira Infância Amazonense (PAPI), realizado por meio de uma parceria entre a Susam, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Idis e Fundação Bernard Van Leer; o programa de Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância, que tem por objetivo diminuir a morbidade e a mortalidade de crianças entre 2 meses a 5 anos de idade; dentre outros (CNJ, 2022).

Na esfera municipal, entidades como Rede Nacional Primeira Infância, Unief (2021) e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV)¹⁴ divulgam material e promovem cursos direcionados aos municípios para a elaboração de um Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI).

Recomendado no Marco Legal da Primeira Infância, o PMPI é um instrumento político e técnico que possibilita fazer investimentos na primeira infância de forma prática e concreta, com resultados possíveis de serem medidos (Unicef, 2021), vale dizer, que viabiliza a efetiva implementação de políticas públicas sob a administração municipal. A FMCSV disponibiliza o curso “Primeira Infância Primeiro no PPA” cujo objetivo é apoiar os gestores e equipes técnicas municipais na construção de um plano plurianual que priorize a primeira infância e atenda à obrigatoriedade da transparência dos investimentos realizados anualmente em políticas para famílias e crianças de 0 a 6 anos, conforme art. 11, §2º, do MLPI.

Ao se considerar a realidade de escassez de recursos financeiros e técnicos da maioria dos municípios brasileiros, a relevância dessas iniciativas torna-se evidente.

¹³ Conforme dados divulgados pelo Ministério da Cidadania em “Municípios que aderiram ao Programa Criança Feliz”. Secretaria de Avaliação, Gestão da Informação e Cadastro Único, 2024. Disponível em: <[https://aplicacoes.cidadania.gov.br/vis/data3/v.php?q\[\]=r6JtZI6grBtxKW25rV/fmhlhJFsl21kmK19ZXV1ZmqmaX7KrV%2BMmWOlo5TJ7rJvsLqqn7R0s6%2BjoLycbt2yoNnIwqKlq/jn6aK8wVeezMZTy6GYz%2BS/lalolqmZib%2B9np%2B4zpSKgKXG3Lv346lVgN6ltsiznZI=&ag=e&sag=13&codigo=99](https://aplicacoes.cidadania.gov.br/vis/data3/v.php?q[]=r6JtZI6grBtxKW25rV/fmhlhJFsl21kmK19ZXV1ZmqmaX7KrV%2BMmWOlo5TJ7rJvsLqqn7R0s6%2BjoLycbt2yoNnIwqKlq/jn6aK8wVeezMZTy6GYz%2BS/lalolqmZib%2B9np%2B4zpSKgKXG3Lv346lVgN6ltsiznZI=&ag=e&sag=13&codigo=99)> Acesso em 15 jun 2024.

¹⁴ Curso: Primeira Infância Primeiro no PPA. Primeira Infância Primeiro, 2024. Disponível em: <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/curso-primeira-infancia-primeiro-ppa/>> Acesso em 11 jul 2024.

Ratificando a importância do planejamento, por meio da Nota Pública nº 1/2021, a Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância recomendou aos executivos municipais priorização da primeira infância durante o processo de discussão e elaboração dos Projetos de Lei dos Planos Plurianuais – PPA 2022-2025 (Brasil, 2021a).

Entretanto, segundo dados de 2023 disponíveis no Observatório do Marco Legal da Primeira Infância, o Brasil, com 5570 municípios¹⁵, tem somente 396 PMPI e, no Amazonas, nenhum município dispõe do plano em questão¹⁶. No município de Manaus, com apoio da United Way Brasil e do Ministério da Saúde foi lançado o Programa Primeira Infância Manauara em julho de 2016, para ser desenvolvido durante três anos no bairro Mauazinho, Zona Leste de Manaus¹⁷ (Brasil, 2018c). Consta da página da Secretaria Municipal de Educação que esse Programa objetiva favorecer a educação em saúde, atuar nas ações primárias junto às crianças, em conjunto com as famílias e equipe escolar, participar diretamente na avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil e assistir à criança e à família na promoção da saúde e no combate às patologias infantis, tendo como público-alvo são crianças, professores e pedagogos da Creche Municipal Escritor Manuel Octávio Rodrigues de Souza, CMEI Padre Luís Ruas e Escola Municipal José Sobreira.¹⁸

1.3.3. Dimensão institucional

Da mesma forma que a dimensão anterior, este tópico não trará uma lista exauriente de órgãos e entidades e os órgãos ou entidades responsáveis, aos vários níveis, pela pactuação e tomada de decisões, implementação e coordenação sobre políticas, programas, práticas e serviços de atenção à primeira infância.

O art. 7º do MLPI prevê que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão instituir, nos respectivos âmbitos, comitê intersetorial de políticas públicas para a primeira infância com a finalidade de assegurar a articulação das ações voltadas à proteção e à promoção dos direitos da criança, garantida a participação social por meio dos conselhos de direitos. A intenção do legislador era que houvesse em cada município um PMPI elaborado, articulado e supervisionado pelo Comitê Municipal de Políticas Públicas para a Primeira Infância e da mesma forma no âmbito estadual e federal.

No domínio federal, tem-se a Secretaria Nacional de Atenção à Primeira Infância

¹⁵ Panorama. IBGE, 2024. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>> Acesso em 24 jul 24

¹⁶ Os planos pela primeira infância são importantes ferramentas para promover as políticas públicas. Observatório do Marco Legal da Primeira Infância, 2024. Disponível em <<https://rnpiobserva.org.br/planos-pela-primeira-infancia/>> Acesso em 24 jul 24.

¹⁷ EBBS participa de iniciativa do Programa Primeira Infância Manauara. Rede Nacional Primeira Infância, 2024. Disponível em <<https://primeirainfancia.org.br/noticias/ebbs-participa-de-iniciativa-do-programa-primeira-infancia-manauara/>> Acesso em 24 jul 24.

¹⁸ Semed Serviços: Programa “Primeira infância Manauara. Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em <<https://www.manaus.am.gov.br/semed/programa-primeira-infancia-manauara/>> Acesso em 24 jul 24.

responsável pela formulação e implementação de políticas e programas intersetoriais para a promoção do desenvolvimento humano na primeira infância. Na esfera estadual, a Lei Estadual nº 4.312/2016 prevê que o Comitê Gestor será formado pelos titulares das secretarias de saúde, educação e assistência social, e pelo presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente. No âmbito do município de Manaus, o Decreto nº 3.405, de 20 de julho de 2016 cumpriu esse desiderato.

É salutar aludir à importância das entidades com participação da sociedade civil que promovam os direitos da primeira infância, p, ex.: a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), autora do Plano Nacional pela Primeira Infância (2020), na qual se articulam organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado; o Núcleo Ciência pela Infância; a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV); e o Instituto Alana.

2. DIREITO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Neste capítulo, objetiva-se investigar os fundamentos do direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância, identificando: i) as pesquisas da ciência do desenvolvimento humano que o podem embasar e que influenciaram na definição dos aprendizados socioemocionais previstos na BNCC para a Educação Infantil; e ii) as fontes do direito que podem qualificá-lo como direito humano garantidor da dignidade da criança que vivencia a primeira infância e, também, direito de natureza fundamental por ter assento na Constituição Federal.

Nesse intuito, urge contextualizar e conceituar o desenvolvimento objeto da pesquisa, a partir da compreensão de que o direito ao desenvolvimento socioemocional requer preliminarmente identificação das nuances do termo desenvolvimento, exposição dos resultados da pesquisa referente à ciência do desenvolvimento humano e ao desenvolvimento na primeira infância e às competências socioemocionais, para então definir completamente o seu caráter jurídico, enfatizando suas fontes jurídicas, natureza, conteúdo e sujeitos ativo e o passivo.

Por ostentarem o *status* de questões tangenciais ao problema da pesquisa, neste capítulo não se pretende esgotar as inúmeras facetas do desenvolvimento humano, que serão analisadas apenas na profundidade necessária à pesquisa proposta.

2.1 Ciência do desenvolvimento humano e o direito ao desenvolvimento integral

A palavra desenvolvimento tem o sentido de progressão de estágios mais simples, inferiores, para outros mais complexos, superiores. A partir dessa ideia de evolução é possível empregar o termo em diversos campos a partir de uma pluralidade de interpretações de mundo, dada a heterogeneidade cultural planetária, que, por seu turno, modifica-se com o próprio transcurso do tempo. Nesse sentido, Anjos Filho (2013) considera o significado de desenvolvimento dinâmico, passível de ampliação, construção e reconstrução, historicamente.

São inúmeras as nuances do termo desenvolvimento, podendo se referir ao planeta ou às nações e suas respectivas sociedades, em determinados aspectos, mensuráveis coletivamente ou pode dizer respeito ao desenvolvimento do ser humano - o indivíduo, também com inúmeras possibilidades de perspectivas. Seguindo essa linha, o texto da

Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento de 1986 (ONU), atribuiu dupla dimensão subjetiva ativa ao direito ao desenvolvimento, a saber: a dimensão individual, em que o sujeito de direito é o indivíduo, e a dimensão coletiva, em que o planeta, a nação e a comunidade ocupam o lugar de sujeito.

Essa dupla noção de desenvolvimento se fez presente na Declaração de 1986 ao qualificá-lo de direito humano inalienável, inerente a toda pessoa; e todos os povos, habilitados a participar do desenvolvimento econômico, social, cultural e político, devem contribuir com ele, e, também, dele desfrutar, ensejando que todos os direitos humanos e liberdades fundamentais possam ser plenamente realizados (art. 1º), devendo o Estado assegurar igualdade de oportunidade para todos no acesso aos recursos básicos, educação, serviços de saúde, alimentação, habitação, emprego e distribuição equitativa da renda (art. 8º).

O conceito de desenvolvimento humano amplia o ideal hegemônico de desenvolvimento pautado pelo crescimento econômico, que apenas quantifica renda e produtividade, para focar nas pessoas e na qualidade de vida e bem-estar. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o desenvolvimento humano transcorre a partir de um olhar centralizado nas pessoas e nas suas oportunidades, capacidades e liberdades para que elas tenham condições de viver a vida que desejam.

O direito ao desenvolvimento analisado neste capítulo é o de dimensão socioemocional referente ao ser humano na primeira infância, considerado na sua individualidade, que promova seu bem-estar e reverbere positivamente na sua formação de sujeito ético, livre e consciente da sua responsabilidade social.

Para tanto, pesquisou-se outra perspectiva do termo desenvolvimento referente ao indivíduo que está relacionada aos direitos expressos da Declaração de 1986, qual seja, a estudada pela ciência do desenvolvimento humano, que se ocupa do desenvolvimento físico, cognitivo e social, emocional do indivíduo em todas as fases da vida, sendo de especial interesse desta pesquisa a etapa da primeira infância. Os conhecimentos advindos dessa ciência aparelham e densificam a noção de integralidade do conceito de desenvolvimento humano pleno, fazendo com que este abarque uma pluralidade de dimensões que se fazem presentes no crescimento humano.

Na proporção em que o desenvolvimento humano tornou-se uma disciplina científica, seus objetivos evoluíram para incluir a descrição, explicação, predição e modificação do comportamento. Explicam Papalia, Olds e Feldman que descrição é uma

tentativa de retratar o comportamento com precisão, explicação é a revelação das suas possíveis causas, predição é previsão do desenvolvimento futuro com base no pregresso ou presente e modificação é a intervenção para promover o desenvolver ideal (2006, p. 50).

Essas afirmações dos cientistas acerca dos objetivos da ciência do desenvolvimento humano podem ser de grande relevância para a efetivação de direitos humanos por meio de políticas públicas que se baseiem em evidências resultantes de pesquisas que descreveram, explicaram e previram condutas sociais e propuseram intervenções promotoras do desenvolvimento ideal.

Evidências científicas da ciência do desenvolvimento podem ter aplicação direta na criação dos filhos e em políticas sociais de educação e saúde, cujo propósito maior deve ser assegurar os direitos humanos das crianças. A pesquisa sobre desenvolvimento infantil transcendeu a academia para conduzir a vida diária das crianças¹⁹ e as políticas públicas das quais são destinatárias. Um exemplo são os resultados de investigações sobre os fatores que aumentam os riscos de comportamento antissocial, que podem ser utilizados no planejamento de ações para impedi-los.

Nesse sentido, foi registrado no primeiro capítulo que três entidades da sociedade civil movimentavam-se vigorosamente em ações de Advocacy - a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e o Núcleo Ciência pela Infância (NCPI) - para prover lideranças parlamentares brasileiras dos conhecimentos advindos de pesquisas atuais das ciências biológicas, comportamentais e sociais para definição e implementação de políticas públicas e programas sociais direcionados à primeira infância.

A ciência do desenvolvimento humano é relativamente recente e constitui-se do estudo científico dos processos de mudança pelos quais as pessoas passam, bem como das características que permanecem razoavelmente estáveis durante toda a vida. Desde o início do

¹⁹ Bee e Boyd relatam que essa tendência já estava em ascensão na década de 1920, quando o psicólogo John B. Watson propagou seus entendimentos que incluíam o aconselhamento de horários rígidos de alimentação, desmame e treinamento da toalete e outras práticas que, ele acreditava, garantiriam a resistência emocional em crianças, tais como não abraçar, não beijar, não dar colo, cumprimentar apenas com aperto de mãos ou com um tapinha na cabeça se eles fossem exitosos em uma tarefa difícil. Essas ideias dominaram até o clássico livro *Meu filho, meu tesouro* – Como criar seus filhos com bom senso e carinho do Dr. Benjamin Spock, no qual ele propunha totalmente o oposto do de Watson. Contrário a exigências excessivas aos filhos, Spock aconselhava os pais a afagar seus bebês sempre que necessário e esperar até que eles exibissem sinais de prontidão antes de desmamá-los e treiná-los na toalete (2011, p. 40).

século XIX, os esforços para compreender o desenvolvimento das crianças gradualmente evoluíram para estudos de todo o ciclo vital (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 47).

Posteriormente, já ao final do referido século, acontecimentos importantes influenciaram o estudo científico do desenvolvimento infantil. Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 47) listam as descobertas da concepção, os debates sobre "natureza *versus* experiência" e o grau de importância das características inatas e das influências externas, a descoberta dos germes e da imunização que permitiu que mais crianças pudessem sobreviver, as normas que as protegiam das jornadas exaustivas, possibilitando que estudassem, a preocupação de pais e professores em identificar e atender às necessidades de desenvolvimento das crianças e a nova ciência da psicologia que propunha que as pessoas podiam conhecer a si mesmas aprendendo o que as havia influenciado durante a infância.

Na atualidade, pesquisas avançadas no campo da neurociência e técnicas de imagem cerebral já conseguem investigar, p. ex., o temperamento humano, localizando a origem da ansiedade excessiva na química cerebral. A genética comportamental avançada permite analisar com exatidão as influências relativas de herança e experiência. Equipamentos tecnológicos permitem que os investigadores: esquadrinhem as expressões faciais dos bebês para detectar os primeiros indícios de emoções ou estudar como mães e bebês comunicam-se; mensurem os movimentos dos olhos, a frequência cardíaca, a pressão arterial, a tensão dos músculos; e revelem conexões intrigantes entre funções biológicas e funções psicológicas ou sociais (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 38).

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), a mudança e a estabilidade ocorrem em três grandes domínios do desenvolvimento, o físico, o cognitivo e o psicossocial. Neste momento, cabe esclarecer que as explicações das autoras acerca dos conceitos de desenvolvimento psicossocial e cognitivo relacionam-se com o construto desenvolvimento socioemocional, cuja especificação ainda será objeto de estudo neste capítulo.

Os referidos domínios do desenvolvimento estão interligados, influenciando um ao outro durante toda a vida. O crescimento do corpo e do cérebro, das capacidades sensoriais, das habilidades motoras e da saúde são partes do desenvolvimento físico e influenciam outros aspectos do desenvolvimento. Fazem parte do desenvolvimento cognitivo a mudança e a estabilidade nas capacidades mentais, como aprendizagem memória, linguagem, pensamento, julgamento moral e criatividade. Essas capacidades estão intimamente relacionadas ao crescimento físico e emocional. Por exemplo, falar depende do desenvolvimento físico da

boca e do cérebro e uma criança que tem dificuldade para se expressar com palavras pode provocar reações negativas nos outros, o que, por sua vez, pode influenciar seus relacionamentos e sua autoestima (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 51). A mudança e a estabilidade na personalidade e nos relacionamentos sociais fazem parte do desenvolvimento psicossocial, o qual pode influenciar o funcionamento cognitivo e físico. Por exemplo, o apoio social pode ajudar as pessoas a lidarem com os efeitos potencialmente negativos do estresse sobre a saúde física e mental e as capacidades física e cognitiva podem contribuir muito para a autoestima e podem afetar a aceitação social.

Embora muitas vezes os referidos domínios do desenvolvimento sejam estudados separadamente, nenhuma conclusão pode ignorar a constante interação entre eles, considerando que uma pessoa não é um conjunto de partes isoladas e seu desenvolvimento efetiva-se de forma sistêmica e unificada.

De grande utilidade para a compreensão do desenvolvimento humano são as teorias do desenvolvimento, que constituem conjuntos de afirmações logicamente relacionados que propõem princípios gerais de desenvolvimento e que podem ser utilizadas para auxiliar a análise dos fatos de diversos ângulos. Elas oferecem diferentes abordagens para entender como os indivíduos crescem, mudam e se transformam ao longo da vida. Cada uma dessas teorias se foca em diferentes aspectos do desenvolvimento – físico, cognitivo, emocional, social ou moral e esforçam-se para descrever e explicar o desenvolvimento e prever que espécie de comportamento poderia ocorrer sob certas condições (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 65).

Alertam Bee e Boyd que os desenvolvimentalistas não julgam se as teorias estão certas ou erradas, mas, antes, comparam-nas à base de suas suposições e analisam o quanto elas são úteis para a compreensão do desenvolvimento humano (2011, p. 42). Papalia, Olds e Feldman ressaltam a interação entre as teorias e as pesquisas na medida em que aquelas organizam os dados e informações reunidos pela pesquisa, constituindo-se em uma rica fonte de hipóteses a serem testadas por futuras pesquisas, assim como as teorias mudam para incorporar novas descobertas (2006, p.65).

As teorias influenciam as questões que os pesquisadores fazem, os métodos que utilizam e os modos como interpretam os dados de modo que a avaliação e a interpretação da pesquisa devem reconhecer a perspectiva teórica em que se baseiam. As teorias da ciência do desenvolvimento costumam ser classificadas em psicanalíticas, cognitivas, de aprendizagem,

humanistas, etológicas e contextuais. Contudo, reproduz-se aqui a advertência de Papalia, Olds e Feldman de que “nenhuma dessas perspectivas teóricas possui todas as respostas, cada uma tem algo a contribuir para nossa compreensão do desenvolvimento humano” (2006, p. 67). No próximo tópico, algumas teorias do desenvolvimento serão mencionadas juntamente com resultados de pesquisas acerca do desenvolvimento na primeira infância.

2.2 Desenvolvimento na primeira infância

O estabelecimento de períodos do ciclo de vida é uma construção social. Um ideal estabelecido “acerca da natureza da realidade aceito pelos integrantes de uma determinada sociedade em uma determinada época com base em percepções ou suposições subjetivas compartilhadas” (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 51). Isso porque não existe um momento objetivamente definível em que uma criança se torna um adulto ou em que uma pessoa jovem envelhece, apenas as sociedades do mundo inteiro reconhecem diferenças no modo como pessoas de diferentes idades pensam, sentem e agem, e dividem o ciclo de vida de modos diferentes conforme suas interpretações e visões acerca do mundo e das coisas. Assim registram Papalia, Olds e Feldman (p. 51)²⁰

Nesse sentido, é o momento de esclarecer que mesmo dentro de uma mesma sociedade podem ocorrer diferenças no estabelecimento de períodos de desenvolvimento do ciclo da vida. As nações ocidentais estabelecem períodos de vida em suas legislações com a finalidade de delimitar sujeitos e seus direitos que nem sempre são coincidentes. Conforme ressaltado no capítulo I, ao definir juridicamente primeira infância no âmbito internacional e nacional, enquanto neste plano, a Lei nº 13.257/2016 enquadrrou nesse ciclo da vida o período que abrange os primeiros seis anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança, no campo internacional, a primeira infância compreende o período do nascimento aos oito anos de idades, sendo esse o parâmetro etário adotado pelo Comitê sobre Direitos da Criança das Nações Unidas no Comentário nº 7 de 2005.

²⁰ E exemplificam que “Os indígenas Chippewa só tem dois períodos de infância: do nascimento até a criança caminhar e do caminhar à puberdade. A adolescência é parte da vida adulta, que dura até a vinda do primeiro neto; um período posterior da idade adulta começa com o nascimento do primeiro bisneto. Os Swazi africanos definem oito períodos da vida e marcam cada um com uma cerimônia. A condição de bebê começa aos 3 meses, quando se considera que o bebê provavelmente irá sobreviver. Depois vem a segunda etapa (que começa quando o bebê aprende a caminhar), a infância (que começa aos 6 anos), a puberdade e o casamento. Para uma mulher, as etapas seguintes chegam quando nasce seu primeiro filho e quando ela vai morar com um filho casado. Na etapa final, uma pessoa é respeitada “quase como um antepassado”, conduz rituais comunitários e supervisiona a educação das crianças (Broude, 1995, p. 113 *apud* Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 51).

Apesar do sujeito de direito objeto de estudo tenha sido delimitado a partir do critério legal nacional, é importante trazer esse resultado da pesquisa acerca dos períodos do ciclo de desenvolvimento, para demonstrar a existência de outros critérios culturais de definição de períodos e, dessa forma, manifestar ciência acerca do lugar cultural da pesquisa e das suas consequentes limitações.

O desenvolvimento integral na primeira infância engloba todos os domínios mencionados no tópico anterior e depende de atenção em áreas como saúde, nutrição adequada, cuidado responsivos, aprendizagem desde os primeiros anos de vida, segurança e proteção contra o estresse e violência (Unicef, 2018), vínculo afetivos, brincar, que, por sua vez, requerem ações afirmativas da família, da sociedade e do Estado.

Conforme será visto no tópico a seguir, as realidades imediatas (contexto familiar e comunitário) e mediata (cultura ampla) em que as crianças estão inseridas promovem experiências, que juntamente com suas características inatas, moldam seu desenvolvimento.

2.2.1 Controvérsia natureza *versus* criação

A controvérsia acerca do grau com que tendências inatas e fatores ambientais influenciam o desenvolvimento humano relaciona-se diretamente com a absorção do conhecimento produzido pela ciência do desenvolvimento pelos sistemas jurídicos de proteção dos direitos humanos, uma vez que o entendimento da prevalência da natureza se não desestimula ações interventivas por meio de políticas públicas, certamente as redireciona.

Também designado de herança *versus* ambiente e nativismo *versus* empirismo, o debate natureza-criação é uma das questões teóricas mais antigas e mais centrais nos domínios da psicologia e da filosofia.

Bee e Boyd (2011) explicitam três correntes que buscam explicar as diferenças individuais que marcam a personalidade de uma criança: a genética ou biológica; a ambiental ou da aprendizagem; e a psicanalítica. As explicações biológicas de temperamento e personalidade destacam as diferenças genéticas nos padrões ou nos estilos de reagir a pessoas e ao ambiente. Bem apoiadas por pesquisas, há muitas evidências de que diferenças específicas na resposta neurológica e química estão por baixo de muitas variações observadas no comportamento. Além disso, o temperamento inato da criança molda suas interações com

o mundo e afeta as repostas dos outros a ela. O temperamento, todavia, não é totalmente determinado por hereditariedade ou por processos fisiológicos contínuos.

Os teóricos tradicionais da aprendizagem destacam o papel dos processos básicos de aprendizagem na formação de comportamentos individuais - o reforço, padrões de interação com os outros. As linhas da aprendizagem social/cognitiva como a de Bandura enfatizam o papel da modelagem e o papel das expectativas, dos padrões e das crenças de autoeficácia aprendidas da criança na criação de padrões de resposta mais permanentes. Os críticos argumentam que as teorias da aprendizagem não explicam os processos subjacentes que impulsionam o desenvolvimento da personalidade, limitam-se ao modo como as crianças adquirem comportamentos específicos (p. 263-6).

As teorias psicanalíticas, por sua vez, enfatizam a importância de motivos e processos inconscientes, bem como o surgimento da personalidade em estágios. O relacionamento da criança com adultos significativos, particularmente na fase de bebê, são fases críticas do desenvolvimento. Embora as teorias de Freud e de Erikson compartilhem algumas suposições, elas diferem em relação à importância da libido. Além disso, Freud propôs que o desenvolvimento da personalidade era completado na infância, enquanto Erikson alegava que a mudança continuava durante toda a vida. As teorias psicanalíticas são criticadas porque são difíceis de testar devido à sua imprecisão (p. 267-73).

Para as autoras, elementos de todas as três visões podem ser combinados em uma visão transacional ou interacionista do desenvolvimento da personalidade. O temperamento pode servir como a base a partir da qual a personalidade é construída, tanto afetando o comportamento diretamente, quanto influenciando a forma que os outros respondem à criança, o que forma o seu autoconceito ou esquema do *self*²¹, que então ajuda a criar estabilidade no seu padrão de comportamento único. Portanto, as características temperamentais genéticas interagem com o ambiente da criança de forma que podem fortalecer ou modificar o padrão temperamental básico, havendo muito espaço para influências ambientais. E um exemplo de influência ambiental importante é o grau com que os pais direcionam o comportamento de seus filhos e expressam afeto em relação a eles. A

²¹ Relatam Bee e Boyd (2011) que foi o psicólogo norte-americano William James que compartimentalizou o autoconceito global em um componente que ele chamou de “Eu” e outro que ele denominou “mim”, no qual o primeiro, frequentemente chamado de *self* subjetivo, é aquele senso interior de que “Eu sou”, “Eu existo.” E o segundo, também denominado *self* objetivo, é o conjunto de propriedades ou qualidades do indivíduo que são objetivamente conhecidas ou conhecíveis, incluindo características físicas, temperamento e habilidades sociais (p. 280).

tendência ao fortalecimento das características temperamentais inatas ocorre porque as pessoas, inclusive as crianças pequenas, escolhem suas experiências. Por exemplo, crianças altamente sociáveis buscam contato com outras pessoas. Da mesma forma, o temperamento pode afetar a interpretação de uma determinada experiência (p. 274-6).

Nesse mesmo sentido, é a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner, para o qual o desenvolvimento humano deveria ser estudado considerando a recíproca e contínua influência destas quatro dimensões a partir das quais as crianças adquirem novas capacidades e moldam sua relação com o mundo: a) o processo de desenvolvimento, envolvendo a fusão e a dinâmica de relação entre o indivíduo e o contexto; b) a pessoa, com seu repertório personalizado de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; c) o contexto, definido como os níveis sistêmicos da ecologia do desenvolvimento, que serão explicados a seguir; e d) o tempo que diz respeito às mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo da vida (Bronfenbrenner, 2011, p. 24-25).

O terceiro elemento do modelo bioecológico, o contexto, compreende a interação de quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microssistema é o ambiente mais próximo à criança, composto por contextos diretos nos quais interage regularmente. Nele se encontram a família, a escola, os amigos, os vizinhos. As interações dentro do microssistema são bidirecionais, ou seja, o indivíduo influencia o ambiente e, ao mesmo tempo, é influenciado por ele. Por exemplo, a relação entre pais e filhos é uma parte central do microssistema. A maneira como os pais tratam seus filhos pode influenciar diretamente o comportamento e o desenvolvimento emocional da criança. Ao mesmo tempo, as características individuais da criança (como temperamento, personalidade ou idade) também influenciam a forma como os pais interagem com ela.

O mesossistema refere-se ao conjunto de microssistemas que uma pessoa tem contato direto e às inter-relações entre os diferentes ambientes nos quais o indivíduo em desenvolvimento está inserido em um dado momento da vida (Bronfenbrenner, 2011, p. 23). É ampliado sempre que a pessoa passa a ter contato com novo ambiente. Os processos que operam no microssistema escola estão inter-relacionados e são interdependentes dos processos do microssistema família, sendo essa interação um exemplo de mesossistema. O mesossistema é, portanto, um nível de análise que considera como os diferentes ambientes influenciam uns aos outros.

O exossistema envolve contextos nos quais o indivíduo não participa direta e ativamente, mas que ainda assim exercem uma influência indireta e significativa sobre o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011, p. 23). Três exossistemas são especificados por Bronfenbrenner como importante ao desenvolvimento da pessoa em virtude de sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida (Bronfenbrenner, 1986, *apud*, Narvaz e Koller, 2004, p. 58). Por exemplo, se os pais enfrentam condições de trabalho estressantes, isso pode afetar a forma como eles interagem com a criança em casa, mesmo que ela não participe diretamente do ambiente de trabalho.

O macrossistema engloba todos os outros níveis da ecologia do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011, p. 23), sendo composto pelo conjunto de ideologias, valores e crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas e que influenciam a natureza das interações dos outros sistemas. No macrossistema, Bronfenbrenner também coloca as macroinstituições dos poderes públicos e as políticas públicas (2011, p. 23).

Por exemplo, um governo que valoriza a educação e oferece recursos substanciais para o desenvolvimento infantil cria um macrossistema positivo. E culturas ou sociedades que enfrentam desigualdade extrema, pobreza generalizada ou discriminação podem criar um ambiente social que dificulta o desenvolvimento saudável da criança. Para Bee e Boyd, outro aspecto dessa ecologia mais ampla é o conceito ainda mais abrangente de cultura, com seu conjunto de significados e costumes, valores, atitudes, metas, leis, crenças, morais e diversificados artefatos físicos utilitários. “Famílias e crianças estão evidentemente encaixados na cultura, assim como estão localizados em um nicho ecológico dentro da cultura” (2011, p. 32)²².

²² As autoras exemplificam que a cultura nos Estados Unidos é majoritariamente moldada pelos valores expressados na Constituição e na Carta de Direitos, incluindo uma forte ênfase em atitudes de “poder fazer” e na competição com a suposição de que o arranjo de vida ideal é cada família ter uma casa separada. A cultura individualista dos Estados Unidos assemelha-se a maioria das culturas europeias baseada em suposições individualistas, pois se originou dos brancos que vieram da Europa para os Estados Unidos. Para os antropólogos, uma dimensão relevante na qual as culturas diferem uma das outras é a do individualismo *versus* coletivismo. Culturas individualistas como a norte-americana supõem que o mundo é constituído de pessoas independentes cuja realização e responsabilidade são mais individuais do que coletivas. De forma oposta, a maioria das culturas do resto do mundo funciona com um sistema de crença coletivista, cuja essência é a identidade coletiva e não tanto a identidade individual, a solidariedade do grupo, a partilha, em deveres e obrigações e a tomada de decisão grupal (Kashima et al., 2005, *apud* 2011, p. 32).

2.2.2 A criança e suas emoções

Inerentes a todos os seres humanos, as emoções iniciam na fase gestacional e são reações subjetivas a experiências associadas às variações fisiológicas e comportamentais. As pessoas apenas diferem quanto à frequência com que sentem uma determinada emoção, os tipos de eventos que podem produzi-la, as manifestações físicas que apresentam e como agem em consequência disso. Trata-se de um padrão característico das reações emocionais que se desenvolve desde muito cedo, sendo um elemento básico da personalidade (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 231).

Na perspectiva da teoria etológica, as emoções desempenham diversas funções importantes para a sobrevivência e o bem-estar humanos. Elas comunicam a condição interna da pessoa aos outros e provocam uma resposta. Essa função comunicativa é crucial para os bebês, que dependem dos adultos para satisfazer suas necessidades básicas. Uma segunda função é orientar e regular o comportamento - função que durante a primeira infância começa a ser transferida do cuidador para a criança. Emoções como medo e surpresa promovem ações emergenciais. Outras emoções, como interesse e excitação, levam à exploração do ambiente, o que pode trazer um aprendizado. O desenvolvimento cognitivo possibilita que bebês aprendam a avaliar o significado de uma situação em seu contexto e aferir o que está acontecendo segundo expectativas baseadas em experiências prévias (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 231).

Desde o nascimento, as emoções vão se aprimorando, sendo o choro a sua primeira manifestação. Com o passar do tempo, os bebês acalmam-se com o som da voz humana familiar ou quando são levados ao colo, respondem com sorrisos ou estendendo os braços, quando suas mensagens trazem uma resposta, seu sentimento de ligação com as outras pessoas cresce. Esses primeiros sinais ou indícios dos sentimentos dos bebês são fases importantes no desenvolvimento deles, pois seu sentimento de controle sobre seu mundo cresce e tornam-se mais capazes de participar da regulação de seus estados de excitação e de sua vida emocional. Chorar é por vezes o único modo que os bebês possuem para comunicar suas necessidades. A resposta que o bebê recebe a esse comunicado pode interferir no desenvolvimento da capacidade deles de regular ou gerenciar seu próprio estado emocional²³ (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 232).

²³ Por exemplo, pesquisas concluíram que, após um ano, bebês cujas mães respondiam regularmente ao choro choravam menos, sugerindo que a reação das mães aos bebês gerou neles confiança em seu poder de atuar sobre

A influência teórica mais forte em estudos de relacionamentos entre o bebê e seu cuidador é a Teoria do Apego, cujos princípios são encontrados nos estudos de John Bowlby e Mary Ainsworth. Além dos conceitos evolutivos e etológicos, o pensamento de Bowlby tinha raízes no pensamento psicanalítico, particularmente na ênfase na importância do primeiro relacionamento entre mãe e filho. Na Teoria do Apego, a tendência a formar vínculos emocionais fortes com indivíduos em particular é da essência da natureza humana, presente de forma germinal no recém-nascido, inclusive o relacionamento entre o bebê e seu cuidador tem valor de sobrevivência porque garante que o bebê receberá sustentação (Bee e Boyd, 2011, p. 308).

Esse relacionamento é construído e mantido por um repertório interativo de comportamentos instintivos que criam e mantêm a proximidade com o bebê. Explica-se. Assim como o bebê já nasce com um repertório de comportamentos inatos (chorar, sorrir e fazer contato visual), que induzem cuidados dos outros, há respostas universais a esses comportamentos da criança, como por exemplo, pegar no colo o bebê que está chorando e falar com ele com uma voz aguda. Esse padrão mútuo de resposta é fundamental para o desenvolvimento de vínculos afetivos e apego (Bee e Boyd, 2011, p. 308).

Segundo Ainsworth vínculo afetivo é um laço de duração relativamente longa no qual o parceiro é único e insubstituível, havendo a necessidade de manter proximidade com ele (1989, p. 711, *apud*, Bee e Boyd, 2006, p. 308). E o apego é uma espécie de vínculo afetivo no qual o senso de segurança de uma pessoa está vinculado ao relacionamento e, por estar apegado, sente-se seguro e confortável na presença do outro, ganhando confiança para ir além (Bee e Boyd, 2006, p. 308). Ainsworth estudou bebês africanos e norte-americanos e sua pesquisa criou a hoje conhecida "Situação Estranha", explicada a seguir.

Sobre o desenvolvimento de confiança em seu mundo e formação de laços afetivos, Papalia, Olds e Feldman remetem a essa pesquisa sobre apego baseada na "situação estranha" promovida por Mary Ainsworth que consistia no experimento de separar bebês de suas mães e classificar padrões de reação deles em: apego seguro, apego inseguro evitativo, apego

sua condição (Ainsworth e Bell, 1977; Bell e Ainsworth, 1972, *apud* Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 232) e estudos observacionais mais recentes constataram que os bebês cujos cuidadores não respondiam com tanto prontidão ao choro de necessidades não urgentes poderiam aprender a lidar com irritações menores sozinhos (Hubbard e van Ijzendoorn, 1991, *apud* Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 232).

inseguro ambivalente ou resiliente e apego inseguro desorganizado ou desorientado²⁴ (Ainsworth, Blehar, Waters e Wall, 1978, *apud*, Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 246). Os padrões de apego podem depender do temperamento do bebê, bem como da qualidade dos cuidados que recebem dos pais e podem ter implicações a longo prazo no desenvolvimento²⁵.

Papalia, Olds e Feldman explicam que regulação mútua é a capacidade de resposta adequada de bebês e cuidadores aos sinais dos estados emocionais um do outro. A interação entre bebê e cuidador que influencia a qualidade do apego depende dessa regulação, que permite aos bebês terem um papel ativo na regulação de seus estados emocionais enviando e recebendo sinais emocionais ao seu cuidador²⁶ (p. 251). A depressão da mãe, especialmente se severa ou crônica, pode ter sérias consequências para o desenvolvimento de seu bebê (p. 253).

Teoria e pesquisa propõem que as emoções não surgem plenamente desenvolvidas, que existe um processo de desenvolvimento emocional ordenado. Assim como um sorriso neonatal espontâneo é um precursor dos sorrisos de prazer em resposta a pessoas ou eventos, emoções complexas parecem ser necessariamente antecedidas de outras emoções anteriores mais simples. Por sua vez, emoções autoconscientes, como constrangimento, empatia e inveja, surgem somente depois que as crianças desenvolveram autoconsciência, que é a

²⁴ Esse experimento concluiu pela existência de três padrões de apego universais em todas as diversificadas culturas em que foram estudados – tais como África, China e Israel: bebês com apego seguro choram e protestam quando a mãe sai e saúdam-na alegremente quando ela retorna. Eles a utilizam como base segura, deixando-a para sair e explorar, mas ocasionalmente retornando para se tranquilizar. Geralmente são cooperativos e com pouca demonstração de raiva. Bebês com apego evitativo raramente choram quando a mãe sai e evitam-na quando ela retorna. Tendem a se irritar e não pedem ajuda quando precisam. Não gostam de ser tomados nos braços, mas detestam ainda mais ser largados. Bebês com apego ambivalente (resiliente) ficam ansiosos mesmo antes de a mãe sair e ficam muito irritados quando ela sai. Quando ela retorna, demonstram sua ambivalência buscando contato com ela, mas ao mesmo tempo resistindo com chutes e contorções. Posteriormente, foi identificado o apego desorganizado-desorientado caracterizado por comportamentos inconsistentes e contraditórios: cumprimentam a mãe vivamente quando ela retorna, mas depois se afastam ou aproximam-se sem olhar para ela, parecendo confusos e amedrontados (Main e Solomon, 1986 *apud* Papalia, Olds e Feldman p. 246).

²⁵ Ao discorrer sobre transmissão intergeracional de padrões de apego relatou uma pesquisa a partir de entrevistas semiestruturadas em que se pedia que adultos que recordassem e interpretassem sentimentos e experiências ligadas a seus apegos na infância. Uma análise de 18 estudos utilizando a EAA constatou que a clareza, a coerência e a consistência das respostas prediziam confiavelmente a segurança com que o(a) filho(a) do(a) próprio(a) entrevistado(a) será apegado(a) a ele(a) (Rein van Ijzendoorn, 1995 *apud* Papalia, Olds e Feldman p. 249).

²⁶ A avaliação da regulação mútua tem como paradigma o método "rosto sem expressão", utilizado para medir a regulação mútua em bebês de 2 a 9 meses de idade. No episódio do rosto sem expressão, o qual ocorre após uma interação normal face a face, a mãe, de repente, fica com o rosto sem expressão, quieta e sem reação. Alguns minutos depois, retoma a interação normal (o episódio de reunião). Durante o episódio do rosto sem expressão, os bebês tendem a parar de sorrir e olhar para a mãe. Fazem caretas, sons ou gestos ou podem tocar a si mesmos, suas roupas ou uma cadeira, aparentemente para se consolarem ou para aliviar o estresse emocional criado pelo comportamento inesperado da mãe (Cohn e Tronick, 1983; Tronick, 1980; 1989; Weinberg e Tronick, 1996 *apud* Papalia, Olds e Feldman p. 252).

compreensão cognitiva de que elas são seres em funcionamento, separados do resto de seu ambiente (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 235).

A autocompreensão de suas emoções ajuda as crianças a controlarem o modo de demonstrar seus sentimentos e serem sensíveis a como os outros se sentem (Garner e Power, 1996 apud Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 316). O entendimento que as crianças têm das emoções é progressivo. Elas são capazes de falar sobre seus sentimentos; com frequência, podem discernir os sentimentos dos outros e compreender que as emoções estão ligadas a experiências e a desejos, mas ainda carecem de uma plena compreensão de emoções autodirigidas, como a vergonha e o orgulho, e têm dificuldade para conciliar emoções aparentemente conflitantes. Parte dessa dificuldade decorre da incapacidade de reconhecer que podem experimentar diferentes reações emocionais ao mesmo tempo, o que é gradualmente adquirido a partir dos 4 anos (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 317).

Atualmente a pesquisa sobre desenvolvimento na primeira infância não se concentra mais exclusivamente no relacionamento materno, também são estudados os relacionamentos entre bebês e seus pais, irmãos e outros cuidadores, bem como as características da família como um todo (idade e saúde dos pais, condições financeiras, o número de integrantes familiares que convivem na mesma casa, comportamento dos pais, qualidade do relacionamento conjugal e como afeta o relacionamento que cada cônjuge tem com o bebê, existência e relacionamento com irmãos). Essa observação da família como uma unidade em funcionamento, visa obter um quadro mais amplo da rede de relacionamentos entre todos os seus integrantes. As práticas educativas e as funções dos cuidadores variam conforme a localidade do mundo, porém, na maioria das culturas, as mães, mesmo quando trabalham fora de casa, cuidam mais dos bebês do que os pais. Também envolvendo o aspecto social, as autoras concluem que diferenças de gênero significativas normalmente não aparecem até depois do primeiro ano de vida, entretanto, os pais iniciam a tipificação de gênero de meninos e meninas praticamente a partir do nascimento (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 240).

Ainda segundo as autoras, aproximadamente entre primeiro e segundo ano de vida, observa-se na criança a emergência do senso de identidade, o desenvolvimento da autonomia ou autodeterminação e a internalização de padrões comportamentais. Antes de perceberem-se agentes de suas próprias atividades, as crianças devem identificar-se cognitivamente como pessoas fisicamente distintas separadas do resto do mundo cujas características e cujos comportamentos podem ser descritos e avaliados. O autoconceito começa a aparecer na

seguinte sequência: autorreconhecimento físico e autoconsciência; autodescrição e autoavaliação; e resposta emocional às más ações (p. 255).

A autoconsciência é o primeiro passo para o desenvolvimento de padrões de comportamento, permitindo que as crianças compreendam que a resposta de um dos pais a algo que elas fizeram se dirige a elas. E a terceira etapa ocorre quando as crianças demonstram que se aborrecem com a desaprovação de um dos pais e param de fazer algo que não devem fazer enquanto estão sendo vigiadas. “Essa etapa, que estabelece as bases para a compreensão moral e para o desenvolvimento da consciência, ocorre mais gradualmente do que a segunda etapa, e existe certa sobreposição entre as duas” (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 255).

À medida que evoluem física, cognitiva e emocionalmente, as crianças buscam independência em relação aos cuidadores aos quais estão apegadas. Na fase aproximada dos 18 meses aos 3 anos, tendo passado pelo primeiro ano de vida com um senso de confiança básica no mundo e com o despertar da autoconsciência, as crianças começam a substituir o julgamento de seus cuidadores pelo seu. Surge a vontade e a linguagem é um passo importante para a autonomia e para o autocontrole. Capazes de expressar seus desejos, as crianças ganham certa independência. Liberdade limitada pela vergonha e pela dúvida, que têm um lugar necessário. A dúvida em relação a si mesmo ajuda as crianças a identificarem o que ainda não estão aptas a fazer, e a vergonha ajuda-as a viver sob regras sociais. As crianças necessitam dos adultos para fixar limites adequados, e a vergonha e as dúvidas auxiliam-nas a reconhecer a necessidade desses limites (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 256).

Essas emoções têm "origem social" e dependem da internalização de padrões de comportamento dos pais. Interpretando as expressões de vontade própria das crianças como um esforço normal e saudável por independência, e não como teimosia, os cuidadores podem ajudá-las a adquirir autocontrole, contribuir para seu senso de competência e evitar conflitos excessivos (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 256).

As crianças pequenas geralmente superestimam suas capacidades. Embora possam fazer julgamentos sobre sua competência em diversas atividades, ainda não são capazes de ordená-los por importância e tendem a aceitar os julgamentos de adultos. A autoestima a partir dos 4 anos tende a ser global. Os comportamentos favoráveis dos cuidadores contribuem para a autoestima (Haitiwanger e Harter, 1988, *apud* Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 319). Quando a autoestima é boa, a criança se sente motivada. Entretanto, se essa

autoestima depende do êxito, as crianças podem considerar um fracasso ou uma crítica como negação do seu valor e podem sentir-se impotentes. “Cerca de um terço à metade das crianças da pré-escola e da 1ª série apresentam elementos desse padrão de “impotência”: denigrem ou culpam a si mesmas, experimentam emoção negativa, sofrem de falta de persistência e mantêm baixas expectativas para si mesmas” (Burhans e Dweck, 1995; Ruble e Dweck, 1995, *apud* Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 319). Por exemplo, desistem de resolver um quebra-cabeças de um modo diferente, como faria uma criança com uma autoestima incondicional, porque se sentem impotentes, envergonhadas ou voltam para um quebra-cabeças mais fácil que já fizeram. Elas não têm esperança de serem bem-sucedidas e, por isso, nem tentam. Nessa idade interpretam o mau desempenho como sinal de serem “maus” permanentemente. Esse sentimento de ser uma pessoa má pode persistir até a idade adulta. “Para evitar a promoção do padrão de impotência, pais e professores podem dar às crianças um retorno específico e focalizado, em vez de criticar a criança como pessoa” (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 320).

Os medos podem ter origem na experiência pessoal (condicionamento) ou nos relatos de experiências de outras pessoas. Os pais podem ajudar a prevenir os medos das crianças promovendo um sentimento de confiança e prudência normal sem serem excessivamente protetores e superando seus próprios medos irrealistas. Podem ajudar uma criança temerosa restituindo-lhe a confiança e incentivando a livre expressão de sentimentos. Ridicularização, coerção e persuasão lógica não ajudam. “Somente depois da época de ingressarem na escola as crianças são capazes de se convencer de que o que temem não é real” (Cantor, 1994, *apud* Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 338). Estudos também indicam a “dessensibilização sistemática, técnica terapêutica que envolve a exposição gradual a um objeto ou a uma situação temida (Murphy e Bootzin, 1973; Sturges e Sturges, 1998 *apud* Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 340).

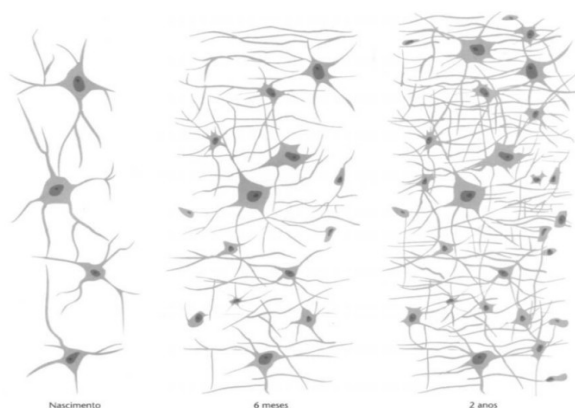
2.2.3 Plasticidade cerebral

Na primeira infância, as respostas aos estímulos ocorrem de forma mais veloz e intensa, pois nessa fase as crianças são demasiadamente sensíveis às experiências que vivenciam. Por essa razão, a primeira infância é reconhecida como uma janela de oportunidades de aprendizados.

Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 235) afirmam que o crescimento do cérebro a partir da proliferação de rotas neurais está intimamente ligado às mudanças na vida emocional, sendo um processo bidirecional: a experiência social e emocional não apenas é afetada pelo desenvolvimento do cérebro, como também pode ter efeitos duradouros sobre a estrutura do cérebro.

Nos primeiros 2 anos de vida, o rápido aumento na densidade e no peso do cérebro deve-se em grande medida à formação de dendritos, prolongamentos dos corpos das células nervosas, e das sinapses que as ligam. Trata-se do processo de maturação neurológica denominado de sinaptogênese²⁷, no qual até mil novas conexões neuronais podem ocorrer a cada segundo. Por sua vez, esse aumento muito rápido na rede de comunicações surge em resposta à estimulação ambiental e viabiliza um crescimento extraordinário em todos os domínios de desenvolvimento (Bee e Boyd, 2011, p. 112 e 113).

Figura 1²⁸



Algumas sinapses são formadas inteiramente como resultado de experiência. A sinaptogênese continua durante a vida à medida que a pessoa aprende novas habilidades, mas em nenhuma outra fase da vida ocorrerá nessa quantidade e velocidade. Outra informação muito importante relacionada ao processo acelerado de sinaptogênese que ocorre nos dois primeiros anos de vida, é que ele é seguido por um período de poda, quando conexões

²⁷ Neurônios e células gliais são os dois tipos básicos de células que compõem o cérebro desde o nascimento. O processo evolutivo após o nascimento envolve sobretudo a criação de sinapses, que são as conexões entre neurônios. O desenvolvimento de sinapse resulta do crescimento de dendritos e axônios, que desempenham um papel na comunicação neuronal, que é realizada com substâncias químicas denominadas neurotransmissores, tais como serotonina, dopamina e endorfinas. Os neurotransmissores são armazenados nas extremidades dos botões terminais e liberados quando necessário. Eles são captados por sítios receptores nos dendritos. Tudo o que acontece no cérebro ocorre por sinapse. A sinaptogênese ocorre a uma taxa rápida no córtex durante os primeiros dois anos após o nascimento, resultando em uma triplicação do peso total do cérebro durante esses anos (Johnson, 2005, *apud*, Bee e Boyd, 2011, p. 112).

²⁸ Quadro extraído da obra de Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 170).

desnecessárias ou não utilizadas são eliminadas, em um padrão “inicia-e-para”²⁹. A poda continua durante toda a infância e a adolescência. Segundo Bee e Boyd, a pesquisa sobre sinaptogênese e poda confirma o ditado “use ou perca”, explicando que uma criança crescendo em um ambiente rico e intelectualmente desafiador reterá uma rede de sinapses mais complexa do que uma criança crescendo com menos estímulos e que uma consequência da combinação da onda inicial de crescimento sináptico com a sequência de podas é que uma criança de 1 ano tem uma maior densidade de dendritos e sinapses do que um adulto³⁰ (Bee e Boyd, 2011, p. 113).

Como a complexidade neural que não é retida nesses primeiros anos não se desenvolverá mais tarde, os primeiros dois anos parecem ser um período sensível para a retenção de sinapses, de modo que devem ser proporcionadas manifestações afetivas, estimulação visual e auditiva padronizada, particularmente linguagem, para otimizar a organização do cérebro do bebê (Bee e Boyd, 2011, p. 113).

Esse fenômeno é frequentemente descrito como plasticidade cerebral ou neuroplasticidade, ou seja, a capacidade do cérebro de se moldar com base na experiência, cujo auge ocorre nos primeiros anos de vida, mas persiste em algum grau durante toda a vida. As implicações da associação entre plasticidade e idade são complexas. O cérebro é tão plástico nos primeiros anos, quanto é mais vulnerável às privações (Bee e Boyd, 2011, p. 113).

2.2.4 Estresse tóxico

O estresse é uma resposta fisiológica do corpo às adversidades, acompanhada de mudanças químicas, como liberação de cortisol e adrenalina. Quando essa exposição a situações adversas se dá de forma intensa, prolongada, repetida e sem apoio responsivo de um cuidador, a criança é submetida a um estresse tóxico. Esse tipo resposta tóxica do organismo, na primeira infância, prejudica o desenvolvimento da arquitetura do cérebro, podendo resultar em problemas permanentes de aprendizagem, comportamento e de saúde física e mental.

²⁹ Nesse padrão global “inicia-e-para” do desenvolvimento cerebral, a poda não ocorre ao mesmo tempo em todas as partes do cérebro. Assim, a densidade máxima de sinapses nas porções do cérebro que têm a ver com compreensão e produção de linguagem ocorre em torno dos 3 anos. Em contraste, a parte do córtex dedicada à visão é maximamente densa aos 4 meses, com poda rápida daí em diante (Huttenlocher, 1994 *apud*, Bee e Boyd, 2011, p. 113).

³⁰ Mesmo aos 4 anos, quando o primeiro evento de poda ocorreu em todas as áreas do cérebro, a densidade sináptica é aproximadamente duas vezes maior do que a do cérebro de um adulto (Bee e Boyd, 2011, p. 113).

Papalia e Feldman explicam que o corpo humano está bem adaptado para lidar com estressores de tempo limitado, mas não é feito para tratar com eficácia o estresse crônico, podendo causar forte impacto, especialmente em cérebros jovens (2013, p. 150). Fatores como pobreza, abuso, maus-tratos e negligência parental expõem a criança a níveis tóxicos de estresse.

Os maus-tratos, seja na forma de alguma espécie de abuso físico, psicológico (rejeição, aterrorização, isolamento, exploração, degradação e ridicularização, negação de apoio emocional e afeto) ou de negligência no atendimento das necessidades básicas da criança, além dos possíveis danos ao seu desenvolvimento físico, podem causar transtornos comportamentais, cognitivos e emocionais. Crianças vítimas de maus tratos tem maior propensão a ter baixo rendimento escolar, resultados insatisfatórios em testes cognitivos, problemas de disciplina na escola. Costumam desenvolver apego desorganizado-desorientado e autoconceito negativo e distorcido. Em razão das interações sociais iniciais negativas, não desenvolvem habilidades sociais e têm dificuldade para fazer amizades, podem tornar-se excessivamente agressivas ou retraídas. A negligência crônica no período de 3 a 6 anos tem efeitos particularmente negativos, mais tarde, no desempenho escolar, nos relacionamentos sociais, na adaptabilidade e na resolução de problemas. Embora a maioria das crianças que sofre abuso não se torne delinquente, criminosa ou mentalmente doente, o abuso aumenta a probabilidade de que isso ocorra (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 342).

A punição física pode estimular o comportamento agressivo por levar a criança a imitar o adulto que a castigou e a considerar a imposição de dor uma resposta aceitável aos problemas. A eficácia desse tipo de punição diminui com o uso repetido e a dependência da punição física pode enfraquecer a autoridade dos pais quando as crianças se tornam adolescentes. Uma pesquisa com canadenses de 15 a 64 anos revelou que “aqueles que se lembravam de terem apanhado ou sido esbofeteados - ocasionalmente ou com frequência - na infância, eram mais propensos a relatar distúrbios de ansiedade, problemas com álcool ou comportamento antissocial do que os que nunca haviam apanhado” (MacMillan et al., 1999, *apud* Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 333). Como alternativas à punição física, são sugeridos métodos indutivos, como auxiliar as crianças a aprenderem a utilizar as palavras para expressar sentimentos, oferecer opções às crianças e ajudá-las a avaliar as consequências e dar exemplo de comportamento organizado e de resolução cooperativa de conflitos. Dentro de um contexto de relacionamento positivo e afetivo entre pais e filhos, também se recomendam a utilização do reforço positivo para encorajar os comportamentos desejados e

de repreensões verbais e retirada de privilégios para desencorajar comportamentos inadequados (p. 333).

Pesquisas apontam que o modo como os pais procedem, aliado ao temperamento da criança e à qualidade do relacionamento parental, contribuem para a facilidade ou dificuldade de socialização de uma criança. Apego seguro, relacionamento afetuosos e mutuamente responsivos entre pais e filhos durante os primeiros anos de vida tendem a fomentar a obediência comprometida e promover uma socialização mais bem-sucedida. (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 259).

2.2.5 O brincar

É comum a frase de que o trabalho da criança é brincar. As brincadeiras contribuem para todos os domínios do desenvolvimento de forma simultânea. O brincar: estimula os sentidos das crianças, treina o uso dos seus músculos, a coordenação da visão com o movimento e o domínio sobre seus corpos e novas habilidades - desenvolvimento físico; faz com que a criança experimente papéis, enfrente emoções desconfortáveis, adquira compreensão dos pontos de vista das outras pessoas e construa uma imagem do mundo social - desenvolvimento psicossocial; fomenta habilidades de resolução de problemas, promove a criatividade e a proficiência da língua - desenvolvimento cognitivo (Bodrova e Leong, 1998; F. Davidson, 1998; Furth e Kane, 1992; Johnson, 1998; Nourrot, 1998; Singer e Singer, 1990 *apud* Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 328).

É brincando de imaginar, que as crianças dão continuidade de forma criativa a sua leitura do mundo que as circunda e constroem a alfabetização emergente³¹. A simples separação e contagem de blocos de forma diferente estabelecem as bases para os conceitos matemáticos. Em todas as culturas, as dimensões sociais e cognitivas do brincar são identificadas. Contudo, a frequência de modos específicos de brincar e os ambientes que os adultos disponibilizam para as brincadeiras diferem entre as culturas (Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 328).

³¹ O termo alfabetização emergente traduz-se no desenvolvimento de habilidades, conhecimento e atitudes que antecedem a leitura e a escrita. Inclui habilidades linguísticas gerais, como vocabulário, sintaxe e compreensão de que a linguagem é utilizada para se comunicar e habilidades específicas, como a compreensão de que as palavras são compostas de sons distintos ou fonemas, e a capacidade de ligar os fonemas às letras ou combinações de letras alfabéticas correspondentes (Whitehurst e Lonigan, 1998 *apud* Papalia, Olds e Feldman, 2006, p. 298).

Expostos os resultados da pesquisa acerca do desenvolvimento das crianças que vivenciam a primeira infância, a seguir serão estudadas as competências socioemocionais.

2.3 Desenvolvimento socioemocional

A relação entre a emoção e a razão é historicamente vista de forma conflitiva. Essa contraposição está sendo superada pelas descobertas da neurociência, pois as novas pesquisas sobre o cérebro e seus sistemas emocional e cognitivo indicam que eles estão muito mais integrados do que se acreditava originalmente.

Grande defensor dessa complementariedade, Damásio (1994) nega a contraposição entre razão e emotividade e afirma que a racionalidade depende das emoções, na medida em que se precisa delas para fazer avaliações subjetivas da realidade, o que influencia o julgamento e a tomada de decisões (p. 34 e 35).

Recortando essa temática para o âmbito da primeira infância, Sue Gerhardt (2017) aponta que diferentes áreas de conhecimento estão convergindo para produzir uma nova compreensão da vida emocional das crianças e enfatiza a forma por meio da qual as emoções moldam o cérebro nos primeiros anos de vida e como as interações iniciais podem ter consequências duradouras sobre a saúde física e emocional (p. 3), prejudicando ou favorecendo seu direito ao desenvolvimento pleno.

O desenvolvimento socioemocional refere-se ao processo contínuo pelo qual o ser humano adquire e refina competências emocionais e sociais essenciais para a interação saudável e efetiva com os outros e para a regulação emocional própria. Essa definição do desenvolvimento socioemocional é complexa por compreender o conceito de dois construtos que serão a seguir estudados: “competência” e “socioemocional”.

A compreensão do conceito de competência socioemocional é dificultada por problemas terminológicos, cujas origens foram enumeradas por Magalhães (2022) em sua tese³²: 1) as diversas traduções a partir dos termos que circulam na literatura internacional - soft-skills; noncognitive skills, social and emotional learning, por exemplo; 2) as inúmeras combinações de termos - competências, habilidades, inteligência + emocionais, sociais, socioemocionais; e 3) as particulares “diferenças conceituais que os termos expressam e que só podem ser compreendidas pela identificação das origens ou predominância deste ou

³² Intitulada “Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente”

daquele conceito dentro da corrente teórica e/ou área do conhecimento da qual o termo emergiu” (p. 262).

Em sua pesquisa, Magalhaes encontrou na literatura os seguintes termos: *social and emotional learning* ou aprendizagem socioemocional; inteligência emocional, inteligência social e inteligência socioemocional; competências emocionais, competências sociais e competências socioemocionais; habilidades emocionais, habilidades sociais e habilidades socioemocionais; competências não-cognitivas e habilidades não-cognitivas; socio-emocional *skills*; *Non-cognitive skills*; *Soft skills* ou habilidades leves.

Nesta pesquisa, a utilização do termo competência socioemocional se justifica em razão da utilização dos termos “competência” e “socioemocional” pelo Conselho Nacional de Educação ao editar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que, conforme será analisado mais adiante, é a principal norma garantidora da instrumentalização da Educação Infantil para a promoção do direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância. No texto preambular da BNCC, consta que ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais nela definidas devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que são imediatamente definidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017b, p. 6).

Com base nos princípios da pedagogia das competências, A BNCC relacionou dez competências gerais, que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), para efetivar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, no âmbito pedagógico. O documento ainda destaca que as dez competências “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2017b, p. 6).

Inobstante essa advertência do texto da Base, não é possível neste trabalho analisar todas as dez competências e o inter-relacionamento delas, contudo, neste momento, merecem nota as seguintes, pois, no próximo capítulo, que trata da Educação Infantil, serão estudados os aprendizados socioemocionais previstos na BNCC no capítulo Educação Infantil, que

iniciam o processo (que idealmente perdura por toda a educação básica) de aquisição destas competências gerais:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017b, p. 8).

Feitas essas considerações, a seguir são expostos os resultados da investigação acerca da trajetória dos termos “competência” e “socioemocional” até sua apreensão pela pedagogia das competências adotada pela BNCC e pelas políticas públicas educacionais brasileiras.

2.3.1 Competência no âmbito da pedagogia

A acepção mais comum do termo competência é a que, no caso de sua presença, atribui valor positivo a uma pessoa e, no caso de sua ausência, atribui valor negativo - incompetente, vinculando-a ao julgamento da capacidade, desempenho, destreza e/ou eficiência de um determinado indivíduo em uma atividade específica, principalmente as de caráter profissional. No sentido jurídico, o termo competência refere-se ainda ao poder-dever atribuído por uma norma ao ocupante de um cargo ou função, de natureza pública ou privada, para a prática de determinado ato. Entretanto, segundo Magalhães (2022), a utilização específica e sistemática do termo competência para descrever e explicar um atributo humano advém da psicologia comportamentalista estadunidense e da sociologia do trabalho francesa (p. 327).

A psicologia comportamentalista estadunidense, cujas principais referências são McClelland, Boyatzis e Spencer e Spencer, originou-se na ciência da administração, com foco preferencial na competência gerencial, e buscou identificar elementos e/ou conjunto de competências que explicavam o desempenho superior de certos indivíduos no exercício das atribuições de seus cargos e/ou postos de trabalho. A sociologia do trabalho francesa, por sua vez, foi desenvolvida no contexto da reestruturação produtiva, de caráter construtivista, associa competência à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentamento de situações desafiadoras de trabalho, não previstas e que requerem rápida e

eficaz solução de problemas. As contribuições dessa perspectiva de competência, advinda da sociologia do trabalho, foram posteriormente incorporadas à ciência da administração, principalmente, nas novas práticas e políticas de recursos humanos instituídas no final da década de 1990, que passam a ser orientadas pela chamada gestão por competências (Magalhães, 2022, p. 328).

Para Magalhães (2022), a noção de competência da abordagem comportamental, posteriormente enriquecida pela abordagem da sociologia do trabalho de origem francesa, foi mobilizada para o campo da educação: a matriz construtivista da teoria cognitiva de Piaget “serviu de referência para transposição teórica da noção de competências para o campo da educação, realizada de modo particular por Philippe Perrenoud” (p. 343).

Contudo, Perrenoud (1999) sustenta que a atual problemática das competências decorre de um debate tão histórico quanto a escola, em que defensores de uma “cultura gratuita” se opõe aos “partidários do utilitarismo” (p. 11). Embora valorize o conhecimento teórico para a formação de competências, Perrenoud considera que a abordagem por competências pode solucionar o dilema por ele intitulado de “cabeças bem-cheias *ou* cabeças bem-feitas” (p. 7) e responder à crise vivenciada pela escola. Para ele a abordagem por competências não rejeita os conhecimentos, já que sem estes seria impossível desenvolvê-las, e sua implementação é uma questão ao mesmo tempo de continuidade, na medida em que a Escola sempre objetivou desenvolver competências e promover o acesso ao conhecimento, e também de ruptura, pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas sim para obter aprovação em exames (p. 15).

Na definição de Perrenoud (1999, p. 7) competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Relacionando competência aos conceitos de esquema de Jean Piaget e de *habitus* de Pierre Bordieu, Perrenoud entende que uma competência não seria necessariamente equivalente a um esquema, mas orientaria um conjunto de esquemas, que podem ingressar em uma rotina e automatizarem-se, resultando em ações, saberes-fazer e hábitos não conscientes, mas sempre suscetíveis de serem acessados pela consciência, especialmente para serem utilizados na resolução de imprevistos, aos quais se fazem necessárias novas acomodações para ajustes e ampliação desses esquemas. Nesse sentido,

seriam parte das competências: os esquemas, os hábitos e ainda o *savoir-faire* (saber-fazer). A construção de tais competências exigiria que o sujeito estivesse em constante contato com situações singulares e similares que permanentemente as mobilizem, o que as consolidaria por meio de um “aprendizado de campo”, um treinamento. (p. 25). Para o autor, esse aprendizado deveria se tornar um objetivo educacional dado seu potencial “para responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (p. 36).

Nessa linha, Zabala e Arnau (2010) propõem que a definição das competências no âmbito educacional esteja relacionada à finalidade da educação, que seria contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade em todos os âmbitos da vida. Segundo os autores, a proposta de um ensino baseado no desenvolvimento das competências provém, em boa medida, da necessidade de se ter uma alternativa a modelos formativos que priorizam o saber teórico sobre o prático, bem como da compreensão de que o saber deve ser aplicável, pois o conhecimento toma sentido quando aquele que o possui é capaz de utilizá-lo. Enfatizam, ainda que se a maioria das declarações atuais sobre o papel do ensino consideram que ele deve se orientar para o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano □ formação integral, o conhecimento deve ser aprendido não apenas de modo funcional, mas também para ser competente em outros âmbitos da vida, sendo “precisamente no âmbito escolar, em que pese sua história, o lugar no qual a formação em competências converte-se em uma verdadeira revolução” (Zabala e Arnau, 2010, p. 65).

As perspectivas de Zabala e Arnau se embasam nos quatro pilares da educação e a eles se alinham. Esses pilares, também conhecidos como “quatro saberes” da Unesco, foram apresentados pela primeira vez no relatório “Educação: um Tesouro a Descobrir”, publicado em 1996. Esse documento foi produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, liderada por Jacques Delors. Os quatro pilares propostos são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser (Unesco, 2010).

Outrossim, esses pilares são definidos no documento “Aprender a conhecer” que está relacionado com a combinação de uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, aprendendo a aprender, para se beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. O “aprender a fazer” busca ir além da qualificação profissional, para ensinar a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho. “Aprender a conviver” ocorreria a partir

do desenvolvimento da compreensão do outro e da percepção das interdependências – realização de projetos comuns e preparação para gerenciar conflitos □ no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

E, por fim, o “aprender a ser” possibilitaria o desenvolvimento, melhor possível, da personalidade, em condições de agir com capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, levando em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Unesco, 2010, p. 31).

A partir dos pilares fundamentais da formação integral (o saber conhecer, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver), que fundamentam as declarações internacionais do direito à educação, os autores defendem que a competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida, razão pela qual competência é a “intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (Zabala e Arnau, 2010, p. 11).

O manejo de conhecimentos, habilidades e atitudes para resolução de problemas, conflitos e situações que refletem a vida real dá sentido e funcionalidade aos aprendizados. Nesse sentido, para superar possíveis dificuldades em relação ao modo de avaliação, os autores propõem que, na medida que ser competente traduz a capacidade de responder de forma eficiente a uma situação real, o ponto de partida de qualquer ação avaliativa também sejam situações problemas encontradas na realidade (p. 215).

Segundo Magalhães (2022), o uso e operacionalização da noção de competências no âmbito da educação recebeu volumosas e qualificadas críticas em âmbitos nacional e internacional (p. 346). Ramos (2001), atribuindo a origem da pedagogia das competências à sociologia do trabalho francesa e ao construtivismo piagetiano, que surgiram para atender às novas demandas do modelo de produção flexível, assevera que a pedagogia das competências busca adaptar o sujeito ao contexto de instabilidade socioeconômica em que está inserido, individualizando o problema e psicologizando as questões sociais, para construir competências cognitivas e socioafetivas, o que invisibiliza os fatores históricos, econômicos, políticos, culturais que oprimem o ser humano (p. 5).

Segundo Lopes (2001), a noção de competência, por buscar uma adequação dos indivíduos às novas demandas das organizações flexíveis, permanece no contexto do

eficientismo social, mesmo que o faça a partir de princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos e adequados à economia moderna. “Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida” (p.6). Sacristán (2011), por sua vez, critica a ausência de experiências concretas e a falta de clareza sobre como desenvolver competências, bem como a confusão conceitual e falta de consenso em relação à quantidade e qualidade das competências, o que pode resultar em uma prática experimental e amadora (p. 41).

A seguir serão abordados os conhecimentos advindos das teorias das múltiplas inteligências e da inteligência emocional, que, incorporados pela pedagogia das competências, resultaram nas competências socioemocionais.

2.3.2 Competências socioemocionais

O construto “socioemocional” tem origem na diferenciação dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais que constituem a psique humana, destacando-se a dimensão socioemocional em razão das possíveis repercussões positivas dessa dimensão na melhoria do bem-estar pessoal, do sucesso acadêmico e profissional e dos marcadores sociais e econômicos o que justificaria a promoção intencional e pedagógica de processos formativos nessa área do desenvolvimento humano. Assegura Magalhães (2022) que apesar da atualidade do discurso político-pedagógico em favor da formação de competências socioemocionais, o interesse do campo educacional por aspectos subjetivos relacionados ao papel das emoções, da afetividade e da sociabilidade na formação humana não é uma novidade (p. 292).

De fato, consoante visto no início deste capítulo, questões socioemocionais há muito foram problematizadas pela ciência do desenvolvimento e por todas suas teorias, destacando-se no campo da psicologia educacional a título de exemplo Jean Piaget, Lev Vigotski, Henri Wallon, Carl Rogers, B. F. Skinner, Albert Bandura, Urie Bronfenbrenner e muitos outros. Contudo, as teorias e conceitos que foram recentemente apropriados como fundamentos teóricos-epistemológicos das propostas curriculares e programas educativos de competências socioemocionais advêm predominantemente da aproximação entre psicologia cognitiva e neurociência, mais especificamente das novas interpretações sobre inteligência e seu caráter plural, cuja construção teórica foi posteriormente apropriada para embasar o desenvolvimento das teorias da inteligência emocional e social (Magalhães, 2022, p.295). Foram precursores nesses temas: Howard Gardner, Reuven Bar-On e Salovey e Mayer.

O caráter plural de inteligência foi teorizado pelo psicólogo Gardner em 1983 ao propor a teoria das inteligências múltiplas a partir de uma abordagem interdisciplinar e das limitações dos testes de quociente de inteligência (QI) desenvolvidos por Alfred Binet e Théodoro Simon. Para Gardner (1995), os testes de QI pretendiam medir os níveis de inteligência geral dos indivíduos, mas se limitavam a mensurar as competências linguísticas e o raciocínio lógico-matemático, por serem os aspectos cognitivos mais valorizados pela cultura ocidental. O autor (1995) conceitua inteligência como "capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural" (p. 21). A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser alcançado e localizar o trajeto adequado para atingí-lo. Já a elaboração de um produto cultural é crucial nessa função, porque captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. "Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso" (p. 21). Segundo o autor, a competência cognitiva humana é mais bem compreendida em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que designamos de "inteligências". Todas as pessoas normais possuem cada uma dessas capacidades, diferindo no grau e na natureza de sua combinação. O autor credits mais humanidade e veracidade a sua teoria, porque refletiria mais adequadamente os dados do comportamento humano de fato considerados inteligentes, vez que nem todos são mensuráveis em testes de QI e ressalta suas implicações educacionais, inclusive para o desenvolvimento de currículos (p. 20). Gardner identificou inicialmente sete tipos de inteligência: a musical, corporal-cinestésica, a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a intrapessoal e a interpessoal³³.

Após advertir que, em geral, as inteligências funcionam de forma combinada (1995, p. 22), porém independentes³⁴, sobre a inteligência interpessoal, o autor informa que ela "está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros, em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções" (p. 27). Quanto à inteligência intrapessoal, seria, para o Gardner, o conhecimento dos seus aspectos internos: "o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de

³³ Gardner, posteriormente, também reconheceu a inteligência naturalista relacionada à competência intelectual para classificar e manipular elementos do meio ambiente, objetos, animais ou plantas e sugerindo a possibilidade de existência das inteligências espiritual e existencial (Magalhães, 2022, p. 298).

³⁴ Segundo o autor, a pesquisa com adultos com dano cerebral demonstrou que determinadas faculdades podem ser perdidas, enquanto outras permanecem funcionais (1995, p. 29 e 30).

entender e orientar o próprio comportamento” (p. 28). Em relação às duas, ele pontua o potencial resolutivo de problemas na medida em que a primeira permite compreender os outros e trabalhar com eles, e a inteligência intrapessoal permite entender a nós mesmos e trabalharmos interiormente. “No senso de eu do indivíduo, encontramos uma fusão de componentes inter e intrapessoais” (p. 29). Essa fusão mencionada pelo autor poderia ser interpretada como o prenúncio e a razão da combinação de competências sociais e emocionais.

Importante salientar que Gardner declara que sua teoria da pluralidade de inteligências foi elaborada à luz das origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas, incluindo exclusivamente aquelas capacidades que são universais na espécie humana e sem desconsiderar que a tendência biológica também deve ser vinculada ao estímulo cultural nesse domínio³⁵ (1995, p. 21). E assevera que a implicação da sua teoria nas práticas educacionais diz respeito à absorção do entendimento de que as inteligências se manifestam de maneiras diferentes, conforme a predisposição genética da pessoa à determinada inteligência e ao nível de desenvolvimento maturacional³⁶ em que indivíduo se encontra. Por exemplo, um enfoque exclusivo nas capacidades linguísticas e lógicas na educação formal pode prejudicar pessoas com capacidades em outras inteligências (p. 33). E quanto ao nível de desenvolvimento, o que serve de estímulo para um bebê não seria o mais adequado na fase pré-escolar (1995, p. 32).

A partir das inteligências intra e interpessoais de Gardner, foram elaborados modelos e teorias de inteligência emocional. Salovey e Mayer (1990) foram precursores no desenvolvimento desses modelos e de uma teoria sobre inteligência emocional, cujo conceito engloba as competências das inteligências intra e interpessoais de Gardner, acrescidas de outras competências: “We define emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and use this information to guide one’s thinking and actions” (p.190). Portanto, para os autores, inteligência emocional, a princípio, envolvia a capacidade de monitorar sentimentos e emoções dos outros e de si próprio e de discriminá-los, além de usar essas informações para orientar o pensamento e as ações. Os autores não dissociam razão e emoção e entendem que as emoções têm um processamento cognitivo.

Posteriormente, Mayer e Salovey, juntamente com David Caruso, (2002b)

³⁵ E exemplifica o autor que “a linguagem, uma capacidade universal, pode manifestar-se particularmente como escrita em uma cultura, como oratória em outra, e como linguagem secreta dos anagramas numa terceira” (p. 21)

³⁶ Conforme mencionado em tópico anterior, algumas habilidades dependem de maturação cerebral (tópico 2.2)

propuseram quatro habilidades relacionadas à inteligência emocional: a) percepção emocional, que envolveria identificar, avaliar e expressar emoções em si mesmo e nos outros; b) facilitação do pensamento, que seria a capacidade de estimular emoções e integrar seus sentimentos à maneira como se pensa; 3) compreensão e análise das emoções, que se traduz no entendimento das causas das emoções; 4) gestão das emoções, que a capacidade de criar estratégias eficazes que usam suas emoções para ajudar você a atingir um objetivo, em vez de ser influenciado por elas de maneiras imprevisíveis (p.2).

Esses autores elaboraram a avaliação psicométrica das referidas habilidades denominada Mayer-Salovey-Caruso *Emotional Intelligence Test* (2003), na qual são definidas as seguintes faixas de pontuação que estimam a habilidade real e auxiliam na interpretação dos resultados: “melhorar”, que sugestiona a existência de alguma dificuldade em uma habilidade e propõe melhorar as habilidades e conhecimento; “considere desenvolver”: que recomenda aprimorar essa área de habilidade se ela for uma parte importante na vida da pessoa; “competente”, que indica ter habilidade suficiente para atuar nesta área com algum grau de sucesso; “qualificado, que considera a pessoa forte na habilidade avaliada; “especialista”, que indica ser uma área de especialização altamente desenvolvida (p. 6).

Esse modelo foi formulado por níveis graduais de complexidade das competências emocionais, diferenciados e hierarquizados, cujo último nível mais complexo, é alcançado após o domínio e proficiência nos níveis precedentes, o que requer cognição das emoções, pois para os autores é possível pensar racionalmente sobre as emoções para que estas possam exercer influência positiva nos pensamentos e nas ações (Magalhães, 2022, p. 297-8).

Outra contribuição importante vem do modelo de inteligência emocional e social de Reuven Bar-On (2002, 2018), lançado em 1997, baseado em estudos empíricos realizados em diferentes países utilizando-se como instrumento de avaliação o questionário de sua autoria: o *Emotional Quotient-inventory* – EQ-i. Além desse método de avaliação, direcionado a adultos, o autor também elaborou BarOn EQ-i:YV, que mensura a inteligência emocional em crianças e adolescentes de 7 a 18 anos.

Segundo esse autor, a inteligência emocional e social se define como um conjunto de habilidades emocionais, pessoais e interpessoais que influenciam a capacidade para enfrentar as exigências e pressões do meio ambiente. Essa inteligência seria um fator importante para determinar a capacidade de êxito na vida e influencia diretamente o bem-estar emocional. Para Bar-On, as pessoas emocionalmente inteligentes são hábeis em reconhecer e expressar suas próprias emoções, possuem autoestima positiva e são capazes de atualizar seu potencial

de habilidades e levar uma vida feliz, têm grande facilidade para entender a forma como os outros se sentem e mantêm relações interpessoais satisfatórias sem depender dos outros, são otimistas, flexíveis, realistas e exitosas, resolvendo problemas e lidando com eles sem perder o controle (Bar-On, 1997, pp.155-156, *apud* Bar-On, 2018, p. 9). O modelo do autor divide a inteligência geral em cognitiva e emocional. Para uma pessoa viver bem deve ter um grau suficiente de inteligência emocional, que, por sua vez, é desenvolvida com o tempo, muda no transcorrer da vida e pode melhorar com treinamento e intervenção terapêutica. A inteligência emocional e social interage com outros determinantes importantes da capacidade de uma pessoa para lidar de forma exitosa com as demandas do ambiente, como os traços de personalidade e a capacidade intelectual.

O modelo de inteligência emocional e social de Bar-On inclui cinco domínios: intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gerenciamento de estresse e estado de ânimo/humor.

Baseado nas teorias de Gardner, Salovey e Mayer, o psicólogo e jornalista Daniel Goleman (2012) popularizou o termo inteligência emocional ao publicar em 1995 o livro “Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente”. Essa obra traduziu para o público leigo os debates sobre inteligências com explicações sobre a fisiologia das emoções, relatos das recentes descobertas da neurociência e formas de aplicação da inteligência emocional nos relacionamentos conjugais, no trabalho, na medicina e na educação de filhos, dando orientações de como usar a inteligência emocional para responder assertivamente a situações de conflito.

Cofundador da *Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning* (Casel), organização não-governamental da Universidade de Illinois responsável pela promoção em nível internacional da metodologia de aprendizado socioemocional denominada *Social And Emotional Learning* (SEL), Goleman (2012) defende a implementação de programas de aprendizagem socioemocional desde a Educação Infantil (p. 10) para alcançar a primeira infância, fase que ele considera de singular importância (p. 47, 289). O autor defende a incorporação da aprendizagem socioemocional nos currículos escolares para que seja promovido o treino de aptidões humanas essenciais como autoconsciência, autocontrole e empatia. Nesse intento, o autor relata que até 1995, havia, nos Estados Unidos, pouquíssimos programas ensinando habilidades de inteligência emocional às crianças e atualmente o SEL é requisito curricular em vários distritos, e até mesmo em estados inteiros, exemplificando que no Estado de Illinois, modelos específicos de aprendizagem em habilidades de SEL vêm

sendo estabelecidos em todas as séries, desde o jardim de infância até o último ano do ensino médio (p. 10).

Tomando apenas um exemplo de um currículo notavelmente detalhado e abrangente, nos primeiros anos do ensino fundamental, os alunos devem aprender a reconhecer e classificar com precisão seus sentimentos e como eles os levam a agir. Nas séries do segundo ciclo fundamental, as atividades de empatia devem tornar a criança capaz de identificar as pistas não verbais de como outra pessoa se sente; nos últimos ciclos do fundamental, elas devem ser capazes de analisar o que gera estresse nelas ou o que as motiva a ter desempenho melhores. E, no ensino médio, as habilidades SEL incluem ouvir e falar de modo a solucionar conflitos em vez de agravá-los e negociar saídas em que todos ganhem (Goleman, 2012, p. 10)

Também informa que a Unesco, buscando concretizar o direito ao desenvolvimento socioemocional das crianças, em 2002, encaminhou aos ministérios da educação de 140 países um relatório contendo dez princípios básicos para a implementação de programas SEL (Unesco, 2002). E exemplifica outros países que aderiram ao programa relatando que Cingapura o empreendeu, assim como algumas escolas na Malásia, em Hong Kong, no Japão, na Coreia, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia e em alguns países latino-americanos e africanos. (Goleman, 2012, p 10).

Quanto ao Brasil, os conceitos, a estrutura e a metodologia de aprendizagem social e emocional do Casel são os atualmente recomendados pelo Ministério da Educação às instituições de ensino, conforme se observa no Manual de Implementação Escolar, criado pela Estratégia Socioemocional do Programa Brasil na Escola, instituído pela Portaria nº 177, de 30 de março de 2021, para sistematizar a metodologia da estratégia e apresentar seu referencial teórico e princípios fundamentais (Brasil, 2022a).

Militando a favor do que o autor designa de “alfabetização emocional” a ser implementada no convívio familiar e social, ele argumenta que temperamento não é destino e que muitos problemas verificados na infância, como ansiedade, depressão, falta de atenção, agressividade, evasão escolar, retraimento, dentre outros, poderiam ser mitigados com a implementação de programas de educação socioemocional do jardim de infância ao ensino médio, de um modo adequado à fase de desenvolvimento etário (p. 251). E apresenta dados sobre os efeitos positivos desses programas no desempenho acadêmico dos alunos e no desenvolvimento de condutas positivas dos estudantes, para demonstrar a contribuição dos programas já implementados.

Goleman (2012), baseado nos trabalhos de Salovey e Mayer, atribui cinco domínios à inteligência emocional: conhecer as próprias emoções (autoconsciência), lidar com as

próprias emoções (autogestão), motivar-se (automotivação), reconhecer emoções nos outros (empatia ou aptidão pessoal) e lidar com relacionamentos (habilidades sociais). A primeira habilidade é de grande importância porque a incapacidade de reconhecer os próprios sentimentos deixaria a pessoa à mercê deles, prejudicando a autogestão e a empatia, segundo o autor, “pessoas mais seguras acerca dos próprios sentimentos são melhores pilotos de suas vidas, tendo uma consciência maior de como se sentem em relação a decisões pessoais”. Desenvolvida na autoconsciência, a autogestão é a “capacidade de confortar-se, de livrar-se da ansiedade, tristeza ou irritabilidade que incapacitam”, pessoas que desenvolvem essa competência recuperam-se mais rapidamente dos infortúnios da vida. Motivar-se é a competência que põe as emoções a serviço de uma meta para concentrar a atenção, ter automotivação e controle e ser criativo, fazendo a pessoa “entrar em estado de fluxo” e alcançar desempenhos excepcionais. Também desenvolvida a partir da autoconsciência, a aptidão pessoal é a competência da empatia que sintoniza as pessoas aos “sutis sinais do mundo exterior que indicam o que os outros precisam ou que querem”. Relacionada à popularidade, à liderança e à eficiência interpessoal, a capacidade de lidar com relacionamentos é a aptidão para relacionar-se e lidar com as emoções dos outros, interagindo de forma satisfatória (p. 67).

Para Magalhães (2022), Goleman e Bar-On conjugam, justapõem e mesclam as definições de inteligência, competências e traços de personalidade. A possível inclusão em modelos de inteligência emocional de alguns conceitos que a psicologia compreende como traços de personalidade é controvertida e gera questionamentos acerca da validade do constructo teórico da inteligência emocional. Mayer, Caruso e Salovey (2000, *apud* Magalhães, 2022, p. 311-2), argumentam, baseados em pesquisas realizadas pelo emprego de instrumentos por eles desenvolvidos, que a inteligência emocional já cumpriu os critérios para cientificamente ser compreendida como um tipo distinto de inteligência pois já demonstrou-se, por meio de testes de desempenho, uma performance mental relacionada às habilidades de processamento de informações emocionais e não meramente formas de comportamento; comprovou-se empiricamente a existência de um conjunto de habilidades correlacionadas, mas distintas das habilidades mentais descritas em outras inteligências; e já foi demonstrado que a inteligência emocional pode ser aperfeiçoada ao longo da vida.

Magalhães (2022) registra que a perspectiva teórica de Mayer e Salovey é a que possui maior aceitabilidade e respeitabilidade acadêmica e o modelo deles de avaliação de inteligência emocional, elaborado juntamente com Caruso, o Mayer-Salovey-Caruso *Emotinal*

Intelligence Test (MSCEIT) busca avaliar a inteligência emocional através de testes de desempenho nos quais os participantes são estimulados a demonstrarem habilidades cognitivas relacionadas ao processamento das informações emocionais (p. 309). E observa que apesar de os modelos teóricos de inteligência emocional terem origem na crítica às limitações dos testes psicométricos de Q.I, eles procuram alcançar maior consenso e aceitação dentro da comunidade científica a partir de formas de validação pautadas igualmente em testes de mensuração, adaptados a propósitos e pressupostos teóricos específicos, estando seus formuladores comprometidos com esse tipo de aferição (p. 312).

Os "quatro saberes" da Unesco, que foram apresentados pela primeira vez no relatório "Educação: um Tesouro a Descobrir", publicado em 1996 se alinham à proposta de introdução do aprendizado das competência socioemocionais nas políticas educacionais: saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser, uma vez que o documento relaciona o “aprender a fazer” com a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho; o “aprender a conviver” com o desenvolvimento da compreensão do outro e da percepção das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; e o “aprender a ser” com o desenvolvimento, o melhor possível, da personalidade e da capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, bem como com a consideração de todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Unesco, 2010, p. 31).

Manifestando interesse pela educação socioemocional, a Unesco publicou o livro “Fundamentos da Educação Emocional” (2009) de autoria do Chileno Juan Casassus. Esse autor também escreveu “A Escola e a Desigualdade”, que apresenta resultados e reflexões de pesquisa em países da América Latina para compreender os mecanismos que geram e perpetuam a desigualdade no âmbito da educação, tais como os aspectos socioculturais, o material didático, a estrutura física disponibilizada, a formação dos professores. Na obra “Fundamento de Educação Emocional”, Casassus (2009) assevera que “a variável que mais explica as diferenças de aprendizagem é o clima emocional na sala de aula” (p. 204), sendo que esse clima é composto pela qualidade dos vínculos que se estabelecem entre o professor e os alunos e entre os alunos e pela combinação dessas duas variáveis (p. 90). Um clima emocional adequado contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

O autor enxerga as escolas e os sistemas pedagógicos como antiemocionais, controladores e baseados na perspectiva burguesa e racionalista de mundo e propõe que as

instituições de ensino se tornem organizações emocionais que, sem ignorar o conhecimento, creditem às emoções uma das finalidades da educação, possivelmente a finalidade mais importante (p. 205). Sobre as competências emocionais, o autor as caracteriza como a capacidade de estar aberto ao mundo emocional; de estar atento, escutando, percebendo, ponderando, nomeando e dando sentido a uma ou a várias emoções; de vincular emoção e pensamento; de entender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional; de regular as emoções; de modular as emoções; e de prover acolhimento, calma e apoio ao outro. (p. 139). Para ele, inteligência emocional é à aquisição das habilidades relacionadas ao uso das emoções em si e com os outros, e competência emocional incluiria além da apropriação dessas habilidades, “um processo de transformação no qual a pessoa incorpora a consciência e a compreensão emocional” (p. 136).

Outro autor de destaque é o espanhol Rafael Bisquerra Alzina (2012), reconhecido especialista em educação emocional, com abundante produção acerca do tema. Ele é professor de orientação psicopedagógica e de cursos de pós-graduação sobre educação emocional e bem-estar e inteligência emocional nas organizações na Universidade de Barcelona; é também cofundador da Fundación para la Educación Emocional, e preside a Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. Baseado na Psicologia Positiva, esse autor conceitua inteligência emocional como processo educativo, contínuo e permanente, que busca potencializar o desenvolvimento das competências emocionais como elemento essencial ao desenvolvimento humano, com o objetivo de capacitar para a vida e com a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social (2012, p. 27). Esse processo objetiva otimizar o desenvolvimento integral do ser humano; e, na medida em que se traduz em uma educação para a vida, é um processo educativo contínuo e permanente, ao que o autor denomina de “enfoque del ciclo vital”.

Para esse autor a educação emocional é uma forma de prevenção primária inespecífica. A aquisição de competências pode ser aplicada em múltiplas situações, tal como a prevenção do consumo de drogas, do estresse, da ansiedade, da depressão, da violência. E completa que essa prevenção primária inespecífica objetiva minimizar a vulnerabilidade do indivíduo a essas disfunções ou prevenir sua ocorrência. Propondo o desenvolvimento de competências básicas para a vida, exemplifica os objetivos da educação emocional: adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções, identificar as emoções dos outros, nominar corretamente as emoções, desenvolver habilidades para regular as próprias emoções, aumentar o limite de tolerância à frustração, prevenir os efeitos nocivos das emoções

negativas, desenvolver habilidades para gerir emoções positivas, desenvolver a habilidade de automotivar-se, adotar uma atitude positiva perante a vida, aprender a fluir (p. 27-8).

Explica o autor (2012) que o conteúdo da educação emocional pode variar conforme o nível educativo, conhecimentos prévios e maturidades pessoal dos destinatários discentes e que estão entre os temas da educação emocional: a estrutura conceitual das emoções, que inclui o conceito de emoções, dos fenômenos afetivos e tipos de emoções; conhecer as características das emoções principais como medo, ira, ansiedade, tristeza, vergonha, aversão, alegria, amor, humos ou felicidade; a natureza da inteligência emocional; e as competências emocionais, que, na visão do autor, são as mais importantes. A metodologia é eminentemente prática com dinâmicas de grupos, autoreflexão, diálogos, jogos pensados para favorecer o desenvolvimento de competências emocionais. Afirma também o autor que a informação não é suficiente. Dominar as competências emocionais e desenvolver inteligência emocional não garante que serão utilizadas para fazer o bem e não o mal. Daí a necessidade de prevenir que sejam utilizadas para propósitos desonestos e de exploração com a implementação de programas de educação emocional munidos de princípios éticos, o que autor denominou de dimensão ética do desenvolvimento das competências emocionais para que o bem-estar emocional pessoal resulte também em maior bem-estar social.

Zilda e Almir Del Prette, especialistas nessa área da educação, enfatizam as habilidades sociais. Os autores fazem importante esclarecimento (2001) ao diferenciarem os termos habilidades, desempenho e competência sociais. Na pesquisa dos autores, desempenho social diz respeito “à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer”. Já as habilidades sociais referem-se “à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais”. Por fim, a competência social está relacionada com a avaliação dos efeitos do desempenho social, de modo a qualificar a “proficiência de um desempenho e se refere às capacidades do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente” (p. 31). E exemplificam que não raro, uma pessoa possui habilidades, mas não as coloca em prática no desempenho por diversas razões como ansiedade, crenças equivocadas, dificuldade de leitura dos sinais do ambiente. E resumem: “as habilidades sociais fazem parte dos componentes de um desempenho social competente” (p. 31).

As concepções desses autores se alinham às teorias da aprendizagem, principalmente à aprendizagem social de Bandura. Eles organizam as habilidades sociais nas seguintes

categorias (p. 60): de comunicação, que se concretizaria em fazer e responder a perguntas, pedir e dar *feedback*, gratificar/elogiar, iniciar e manter e encerrar conversação; de civilidade: dizer “por favor”, agradecer, apresentar-se, cumprimentar, despedir-se; assertivas, direito e cidadania: manifestar opinião, concordar e discordar, fazer, aceitar e recusar pedidos, desculpar-se e admitir falhas, estabelecer relacionamento afetivo, encerrar relacionamento, expressar raiva e pedir mudança de comportamento, interagir com autoridades e lidar com críticas; empáticas: parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio; de trabalho: coordenar grupo, falar em público, resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos e habilidades sociais educativas; e de expressão de sentimento positivo: fazer amizade, expressar solidariedade e cultivar o amor.

Reconhecendo a necessidade de desenvolver as habilidades sociais de crianças e jovens, os autores trabalham na obra “Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teorias e Práticas, técnicas de intervenção e treinamentos de habilidades sociais” (2013) as habilidades sociais das crianças, propondo um sistema de habilidades essenciais para o desenvolvimento interpessoal de crianças: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas (2022, p. 44). Os autores asseveram a importância da socialização da criança para a obtenção de novas informações sobre o ambiente e as pessoas ao seu redor e, assim, desenvolver habilidades sociais. O aprendizado social ocorre como consequência dessa interação e a formato desse aprendizado depende dos exemplos de competência social, assim como da qualidade dos estímulos ofertados, razão pela qual pais, professores e psicoterapeutas devem estar atentos, estabelecendo regras justas, utilizando o *feedback* adequado e não oferecendo exemplos contrários. No livro “Habilidades Sociais e Desenvolvimento Socioemocional na Escola” (2022), Almir e Zilda salientam a possibilidade da escola ter um papel ativo no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças, tendo em vista a função social da instituição e as evidências da existência de relação entre a promoção das habilidades sociais e o melhor desempenho acadêmico.

A aplicação das habilidades da inteligência emocional à educação também avançou com a proeminência alcançada pelo já referido programa Social and Emotional Learning (SEL) do Casel, do qual Goleman é um dos cofundadores, cuja tradução na literatura acadêmica nacional como aprendizagem ou educação Socioemocional, de certa forma, consolidou o termo socioemocional. Criado em 1994³⁷, com sede na Universidade de

³⁷ Segundo o site do Casel, sua história tem origens nas iniciativas de promoção da educação socioemocional

Illinois, o Casel é uma organização não-governamental promotora de estudos e consultoria em educação socioemocional e certificadora da qualidade de outras organizações que promovem programas de educação socioemocional. O programa de aprendizado socioemocional criado pelo Casel em 1997, o SEL, define esse aprendizado como processos pelos quais as pessoas compreendem e adotam eficazmente “os conhecimentos, atitudes, e competências necessárias para compreender e gerenciar emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis.” (Casel, 2012, p. 4), promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais necessárias à formação acadêmica, cidadã e laboral, à prevenção e redução dos índices de comportamento de risco, tais como evasão escolar, uso de drogas e violência, e à melhoria do desempenho acadêmico em todos os níveis de ensino.

De acordo com o SEL, o desenvolvimento das competências socioemocionais se dá em cinco grandes domínios: 1º) autoconsciência ou autoconhecimento, que se traduz na capacidade para reconhecer e compreender seus sentimentos, emoções, limitações, potencialidades e suas influências no comportamento; 2º) autogestão referente à capacidade de gerenciar suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos, ter perseverança e resiliência para controlar impulsos, automotivar-se, estabelecer e alcançar objetivos pessoais e acadêmicos. 3º) consciência social relativa à capacidade de ser empático e compreender as emoções dos outros, mesmo que venham de contextos culturais diversos, entender as normas sociais e ética do comportamento e reconhecer os recursos e suportes oferecidos pela família, escola e comunidade. 4º) habilidades interpessoais ou de relacionamento, que se refere à capacidade de desenvolver e manter relacionamentos saudáveis e recompensadores com diferentes pessoas e grupos, comunicar-se de forma clara e objetiva, desenvolver a escuta ativa e a cooperação, gerenciar a pressão social e os conflitos interpessoais, buscando apoio quando necessário; 5º) adoção de decisões responsáveis, relativas à capacidade de fazer escolhas respeitadas e benéficas sobre seu comportamento e interações sociais, considerando padrões éticos, normas sociais, segurança e as consequências para o seu bem-estar e o dos outros (Casel, 2012).

Segundo a Casel, as cinco competências socioemocionais devem estar presentes não apenas em currículos escolares, mas também devem permear a vida de um indivíduo também

nos âmbitos familiar, comunitário e cultura mais ampla presente na sociedade, que influenciam e são influenciados pela escola e pelas experiências vivenciadas em sala de aula.

Os conceitos, a estrutura e a metodologia dos programas de aprendizagem social e emocional da instituição internacional Casel são os atualmente recomendados pelo Ministério da Educação às instituições de ensino, conforme se observa no Manual de Implementação Escolar, criado pelo Estratégia Socioemocional do Programa Brasil na Escola, instituído pela Portaria MEC 177, de 30 de março de 2021, para sistematizar a metodologia da estratégia e apresentar seu referencial teórico e princípios fundamentais. Esse documento conceitua competências socioemocionais:

Competências socioemocionais são capacidades relacionadas ao modo de pensar, sentir e se relacionar consigo mesmo e com os outros a partir de conhecimento, atitudes e habilidades que possibilitam: 1) Entender e gerenciar emoções; 2) Estabelecer e alcançar objetivos positivos; 3) Sentir e mostrar empatia pelos outros; 4) Estabelecer e manter relacionamentos positivos; 5) Fazer escolhas e tomar decisões responsáveis. Essas características se relacionam ao desenvolvimento integral de um cidadão preparado para agir de forma ética e responsável em todos os âmbitos da vida (Weissberg & Cascarinho, 2013 *apud* Brasil, 2021b, p. 2019).

Para implementação de programas de educação socioemocionais construídos a partir do modelo SEL, a Casel estabelece estes requisitos que visam promover a eficácia do programa nas escolas e sistemas de ensino: basear-se em investigação e modelos teóricos consistentes sobre o desenvolvimento infantil; promover aprendizado de valores éticos e competências sociais e emocionais considerando sua aplicação no cotidiano pela criança; com base na ética do cuidado e da responsabilidade, proporcionar um clima educacional favorável ao aprendizado das competências socioemocionais; considerar a diversidade cultural e o tempo de desenvolvimento da criança; abarcar métodos de aprendizagem colaborativa e de resolução de problemas nos programas; integrar os programas SEL às políticas educacional internacional, nacional e escolar; proporcionar formação pedagógica e apoio qualificado aos docentes e demais agentes envolvidos no programa; estimular a participação e o envolvimento da família e da comunidade na aprendizagem socioemocional; avaliar os resultados dos programas e promover melhorias conforme as avaliações. A adoção total ou majoritária desses parâmetros resulta em maiores níveis de promoção das competências socioemocionais, melhoria nos comportamentos positivos dos alunos favorecendo uma melhor convivência e interação destes dentro e fora do espaço escolar e o aumento nos índices de desempenho e resultados escolares (Durlak *et al*, 2011, e Casel, 2003, *apud* Magalhães, 2022, p. 373-4).

Embora o modelo SEL tenha alcance internacional e seja o adotado com mais frequência, outros programas são frequentemente referenciados e analisados empiricamente, tais como o *Promoting Alternative Thinking Strategies*, o *Second Step*, o *Social and emotional aspects of learning* – modelo proposto pelo Departamento de Educação e Competências do Reino Unido – e a Atitude Positiva (originalmente elaborado em Lisboa, Portugal).

A maioria dos programas foi desenvolvido nos Estados Unidos da América, país que já há algumas décadas promove programas educacionais de natureza compensatória, como o *Perry Preschool*, o *Carolina Abecedarian* eo projeto *Star*, executados nas décadas de 1960 e 1970, e que tiveram seus resultados recuperados e reanalisados pelo economista James Heckman³⁸ (Magalhães, 2022, p. 376) a partir da ideologia do capital humano e são utilizados como argumento de evidência científica em favor do desenvolvimento de habilidades não-cognitivas. Esses estudos de Heckman, que tratam dos efeitos positivos e de longo prazo do desenvolvimento das habilidades não-cognitivas em crianças que participaram de programas de educação pré-escolar de caráter compensatório, impulsionaram o interesse internacional pela promoção e operacionalização dessas habilidades na educação, mobilizando, segundo Magalhães, inclusive o discurso político da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) “em prol dos efeitos das competências socioemocionais no desenvolvimento econômico e social dos países membros e parceiros” (Magalhães, 2022, p. 385).

A teoria do capital humano é uma abordagem econômica que considera as habilidades, conhecimentos e competências dos indivíduos como uma forma de capital que pode gerar benefícios econômicos e sociais. Ela foi formulada principalmente para compreender a contribuição da educação e da formação no aumento da produtividade e crescimento econômico. Theodore W. Schultz é considerado um dos fundadores da teoria do capital humano. Em sua pesquisa, ele argumentou que investimentos em educação e saúde constituem formas de capital humano. Em 1961, Schultz publicou o artigo “Investment in Human Capital,” em que discutia como a educação, a saúde e outros fatores de desenvolvimento pessoal influenciam diretamente a produtividade dos indivíduos, propondo que tais investimentos fossem essenciais para o

³⁸ Economista reconhecido com prêmio Nobel em 2000, James Heckman dedica-se às pesquisas individual ou coletivamente sobre os impactos das habilidades socioemocionais sobre índices educacionais, econômicos e sociais. Com base na teoria do capital humano, ele utiliza os resultados das pesquisas como demonstração empírica da importância do componente humano para o crescimento econômico.

crecimento econômico. Gary Becker, outro influente economista na teoria do capital humano, aprofundou a análise de Schultz e desenvolveu conceitos sobre como as decisões de educação e treinamento impactam a produtividade e o desenvolvimento econômico (Monteiro, 2016, p. 44).

Em seu livro *Human Capital* (1964), Becker argumenta que o investimento em educação e treinamento é comparável ao investimento em bens de capital, pois ambos aumentam a produtividade. Ele também introduziu a análise de como o retorno econômico desses investimentos ocorre tanto no nível individual quanto no nível nacional (Monteiro, 2016, p. 44-5).³⁹

Seguidor da teoria do capital humano, James Heckman, juntamente com Cunha (2011) baseados nos estudos sobre o desenvolvimento infantil segundo os quais diferentes habilidades são formadas e moldadas em diferentes fases do ciclo da vida (Shonkoff e Phillips, 2000) e as competências adquiridas em uma etapa do ciclo de vida afetam a aprendizagem na próxima fase da vida, concluíram que quando as “oportunidades de formação dessas habilidades são perdidas, a reabilitação pode ser onerosa e a plena reabilitação proibitivamente custosa” (Cameron, 2004; Knudsen et al., 2006; Knudsen, 2004, *apud* Cunha e Heckman, 2011, p. 13), de modo que os cientistas sociais e os formuladores de políticas públicas lançaram uma visão abrangente da formação de habilidades ao longo da vida.

Ao analisar os resultados de estudos experimentais com acompanhamento de longo prazo, realizados nos Estados Unidos, nos referidos Programa *Perry*, *Abecedarian* e Centro de Pais e Filhos de Chicago, e nas Ilhas Maurício, de políticas públicas voltadas a programas de cuidados primários de saúde e educação na primeira infância, Heckman (2011) verificou resultados socioeconômicos positivos de longo-prazo, como ampliação dos anos de escolaridade, superiores condições de saúde física e mental na vida adulta e melhor colocação no mercado de trabalho. Em “Capital Humano”, Heckman e Cunha (2011) demonstram que é possível compensar, ao menos em parte, ambientes prejudiciais se investimentos de alta qualidade forem direcionados a crianças na Educação Infantil.

Para Magalhães, foram esses estudos que, impulsionaram a agenda das competências socioemocionais no plano internacional, a partir da apropriação e do protagonismo assumido

³⁹ Embora não tenha desenvolvido formalmente a teoria do capital humano, Adam Smith (1723-1790) foi um dos primeiros a introduzir a ideia de que habilidades e competências adquiridas pelos trabalhadores podem ser vistas como formas de capital (Monteiro, 2016, p. 41).

pela OCDE na organização e disseminação dessa bandeira junto aos países membros e parceiros e da adesão e da influência conjunta exercida por outros organismos multilaterais como a Unesco e o Banco Mundial. No Brasil, o envolvimento direto e ativo de organizações não-governamentais contribui para a disseminação da noção de competências socioemocionais entre educadores, gestores e formuladores de políticas públicas educacionais (2022, p. 294). Para o autor, James Heckman teria trazido os fundamentos “de natureza científica necessários à legitimação e apropriação do discurso meritocrático e eficientista da educação socioemocional, transposto pela OCDE na forma de orientações e recomendações para implementação” (p. 385). E seria nesse contexto, tecnicista e economicista, que a OCDE definiria competência como características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que podem ser mensuradas e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade); e competências socioemocionais, como “o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (OCDE, 2015, p. 34, *apud* Magalhães, 2022, p. 362).

Magalhães (2022) considera que a ausência de consenso sobre os conceitos pode comprometer a validação e legitimação teórica da inteligência emocional no âmbito científico e tem implicações ainda mais problemáticas quando transferidas para políticas públicas de educação reorientadoras de currículos e práticas pedagógicas e mesmo a função social da escola (p. 313). E conclui sua crítica afirmando que “a emergência das competências socioemocionais se encontra em nexo de continuidade histórica com a redefinição da função social da educação proposta no final do século XX pelos intelectuais orgânicos do capital” (p. 99), para solucionar a atual crise capitalista, traduzindo-se em mais uma incursão do capital na subjetividade humana.

As críticas de Magalhães vinculam a aplicação dos conhecimentos advindos das pesquisas acerca das competências socioemocionais ao atendimento dos interesses do mercado, do crescimento econômico e desconsideram a possibilidade de aplicação desses mesmos conhecimentos para definição de políticas públicas direcionadas à efetivação de direitos humanos, inclusive de crianças na primeira infância.

É inevitável que o capitalismo se aproprie também desse conhecimento, contudo esse fato não afasta ou invalida sua aplicação em programas educacionais com o propósito de efetivar o direito humano ao desenvolvimento.

2.4 Direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância: fontes jurídicas, natureza, conteúdo e sujeitos ativo e passivo

Identificadas as nuances do termo desenvolvimento, expostos os resultados da pesquisa referente à ciência do desenvolvimento humano e ao desenvolvimento na primeira infância e as competências que qualificam o desenvolvimento socioemocional, a seguir examina-se o caráter jurídico do desenvolvimento socioemocional na primeira infância, enfatizando suas fontes jurídicas, natureza, conteúdo e sujeitos ativo e o passivo.

A perspectiva jurídica do desenvolvimento socioemocional decorre da sua inserção no conteúdo do desenvolvimento integral ou pleno que é garantido por normas do direito internacional e nacional.

O direito ao desenvolvimento pleno ou integral da criança está assentado em diversas partes da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, desde o preâmbulo que reconhece que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão, passando pelos art. 6º e 27 que estabelecem, respectivamente, que os Estados Partes devem assegurar ao máximo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança e reconhecer o direito de todas elas a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social.

Conforme estudado no primeiro capítulo, em consonância com as convenções internacionais que têm por temática a infância, o ordenamento jurídico brasileiro, encabeçado pela Constituição em vigor e por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e do Marco Legal da Primeira Infância, adotou as doutrinas da Proteção Integral e da prioridade absoluta às crianças com idade de 0 a 6 anos de idade, dispondo de muitos direitos e instrumentos jurídicos que formam o sistema garantidor do ser humano nessa fase inicial da vida. As normas estruturantes desse sistema de proteção consagram seus destinatários sujeitos prioritários do direito ao desenvolvimento integral, vale dizer, não apenas físico e cognitivo, como também social e emocional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente também assevera que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (art. 3º), cabendo à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público garantir, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao

esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (art. 4º).

E o MLPI, expressando a opção política baseada nas evidências científicas que recomendam um olhar mais atento à fase inicial da vida, estabelece que a prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral (art. 3º).

A natureza de direito fundamental decorre das previsões constantes do art. 227 combinadas com as do art. 205, ambos da Constituição Federal. Enquanto o art. 225 prevê que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, o art. 205 determina que a educação objetive o pleno desenvolvimento da pessoa.

Além do desenvolvimento socioemocional está inserto no desenvolvimento integral ou pleno, todos os direitos enumerados no art. 227 da Constituição Federal, ainda que aparentemente estejam relacionados ao desenvolvimento físico ou cognitivo, contribuem para efetivação do direito ao desenvolvimento socioemocional, pois conforme visto ao estudar os preceitos da ciência do desenvolvimento humano todos os domínios do desenvolver humano estão interligados, influenciando um ao outro durante toda a vida. A criança não é um conjunto de partes isoladas e seu desenvolvimento efetiva-se de forma sistêmica e unificada.

A criança deve ser vista como sujeito de direito independente do adulto que ela venha se tornar, uma vez que não são as expectativas acerca do seu desenvolvimento futuro que, em primeiro lugar, representam a razão da consideração da sua dignidade (Costa e Furtado, 2023). Essa circunstância revela uma vinculação direta entre o direito ao desenvolvimento socioemocional e a dignidade da pessoa humana na fase inicial da vida, o que lhe confere também a natureza de direito humano, reconhecido na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

A justificativa econômica para a importância da atenção à primeira infância, fundamentada na noção de capital humano e voltada à mensuração de ganhos econômicos

futuros, não deve ser o principal argumento para a garantia dos direitos dessa fase da vida. Colocar os ganhos econômicos como condicionantes das ações promotoras do bem-estar na primeira infância é admitir a ideia de que a família, o Estado e a sociedade ficariam desincumbidos dessas ações caso não fossem confirmados os retornos financeiros dos investimentos feitos, o que implicaria negar à criança a condição de sujeito de direitos humanos.

A criança, em sua condição própria e singular, já representa por si só a razão do respeito à sua dignidade. Embora as abordagens econômicas tenham seu valor e contribuam para evidenciar a relevância de políticas públicas voltadas à infância, elas não podem se sobrepor à obrigação ética e humanitária de promover e proteger a dignidade da criança como sujeito de direitos.

Isso porque a promoção de ações garantidoras da dignidade humana na primeira infância é, antes de tudo, um dever que se estabelece na relação com o outro e entre os próprios indivíduos. Esse cuidado exige um olhar fraterno, entendido como um repensar ético, em que o outro passa a ter centralidade e não é mais tratado com indiferença. Trata-se de uma ética baseada no respeito e na responsabilidade pelo outro, que relativiza a autonomia individual e abre espaço para a convivência e a sociabilidade (Copetti e Menezes, 2022).

Quanto ao conteúdo, considerando que, conforme exposto neste capítulo, o desenvolvimento socioemocional se dá pelo aprendizado e aplicação de competências socioemocionais, que podem ser aprendidas e aprimoradas bem como remediadas as falhas por meio de processos educativos, o direito ao desenvolvimento socioemocional das pessoas que vivenciam a primeira infância se traduz na legítima pretensão da criança de 0 a 6 anos ao referido aprendizado em face dos seguintes sujeitos passivos: Estado, sociedade e família.

Essa conclusão acerca dos sujeitos passivos se apóia nas redações do art. 227 da Constituição, que preconiza a tríplice responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e o Estado, todos com o dever de assegurar a integralidade do desenvolvimento infantil, do art. 4º do ECA e do art. 12 do MLPI.

A promoção do desenvolvimento socioemocional da criança não é uma obrigação apenas do Estado por meio da política pública educacional, é antes de tudo uma obrigação da família e da comunidade, devido à predominante influência delas no desenvolvimento das crianças (Nascimento, 2019). A democratização do acesso aos meios de aprendizagem socioemocionais deve ocorrer precipuamente com a participação da sociedade civil, em

especial da família, que deverá ser amplamente informada acerca do modo como concretizar a educação socioemocional das crianças no seu cotidiano, numa verdadeira reeducação socioemocional parental. Inclusive é nesse contexto que o art. 14 da Lei 13.257/2016 prevê políticas e programas governamentais de apoio às famílias para que estas cumpram o seu papel.

As crianças ostentam a condição de sujeitos de direitos ao desenvolvimento socioemocional porque esse direito tem potencial para se efetivar concomitante aos cuidados e tratamento humanizado que necessariamente devem ser dispensados às crianças, conforme específicas exigências legais e humanitárias.

A título de exemplos, o art 18-A do ECA assegura que a criança obtenha educação e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los, e a Organização Mundial de Saúde e a Fundação das Nações Unidas para a Infância, com apoio da Aliança para a saúde da mãe, do recém-nascido e da criança elaboraram o texto “Cuidados de criação para o desenvolvimento na primeira infância Plano global para ação e resultados” (2018) enumerando os cuidados de criação em cinco componentes inter-relacionados: saúde, nutrição, proteção e segurança, aprendizagem precoce e cuidados responsivos.

Conforme visto nas pesquisas científicas mencionadas no tópico 2.2 deste capítulo, por causa da sua condição de pessoa em desenvolvimento, nesses exemplos, o respeito ao referido art. 18-A e o atendimento das recomendações de cuidados de criação da OMS e Unicef por si só já constituem um importante aprendizado socioemocional para a criança, na medida em que estabelecem como devem ser determinadas experiências da sua vida que irão afetar diretamente seu desenvolvimento.

Recordando a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner, o contexto imediato (contexto familiar e comunitário) e mediato (cultura ampla) em que a criança está inserida promovem experiências, que juntamente com suas características inatas, moldam seu desenvolvimento. Por isso a promoção da intersetorialidade é uma preocupação do MLPI. Igualmente alicerçada na ciência, representa um grande desafio para a ação governamental que deve conceber e normatizar políticas públicas em diferentes áreas, mas se comuniquem e

complementem-se. Essas políticas devem implementar o cuidado integral e integrado com a criança, desde a concepção até os seis anos de idade, aproveitando o ápice da sinaptogênese e da neuroplasticidade humanas.

Inobstante, esse componente do desenvolvimento infantil não seja apenas uma responsabilidade do Estado por meio da Educação Infantil formal, mas também da família e de toda sociedade, o recorte desta pesquisa é a garantia do direito ao desenvolvimento socioemocional no âmbito das creches e pré-escolas de Manaus, o que será tratado no próximo capítulo.

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DA CIDADE DE MANAUS NA CONDIÇÃO DE GARANTIA AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Examinado, no primeiro capítulo, o microssistema de proteção à primeira infância e compreendidos, no segundo, os fundamentos do direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância, neste terceiro, serão expostos os resultados da pesquisa acerca da Educação Infantil em Manaus: o direito social, as competências, as metas, os avanços e os desafios, as normas e regulamentos municipais que norteiam a elaboração dos projetos políticos-pedagógicos das creches e pré-escolas de Manaus, bem como a existência de políticas públicas municipais nessa etapa inicial da Educação Básica tendentes a garantir o direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância, especialmente programas de capacitação para os professores das creches e pré-escolas públicas.

Para atingir o último objetivo específico da pesquisa, a seguir, serão objeto de estudo: o direito social à Educação Infantil, em que serão relatadas as principais normas nacionais que a regulamentam, especialmente as metas dessa etapa educacional definidas no Plano Nacional de Educação; e o direito ao desenvolvimento socioemocional no âmbito da Educação Infantil, enfatizando: as competências socioemocionais previstas na BNCC para essa etapa inicial da educação básica nos objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”; e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, para analisar de que forma a formação e capacitação dos professores, o projeto político-pedagógico e as avaliações relacionam-se com a garantia do direito ao desenvolvimento socioemocional.

E, por último, a Educação Infantil na cidade de Manaus, com exposição dos resultados: da pesquisa documental qualitativa, realizada mediante obtenção de respostas a questões constantes de instrumento de coleta de dados encaminhado à Secretaria Municipal de Educação (Semed) e de ofício endereçado ao Conselho Municipal de Educação (CME); da pesquisa bibliográfica qualitativa de dissertações e teses sobre a Educação Infantil de Manaus, produzidas a partir de 2016, nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e da Universidade Estadual do Amazonas (UEA); e da pesquisa de dados quantitativos e qualitativos da Educação Infantil de Manaus divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - especialmente os resultados do Censo Escolar, pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal -

por meio da página “Primeira Infância Primeiro” e pela Rede Nacional Primeira Infância – na página “Observatório do Marco Legal da Primeira Infância”.

As referidas pesquisas tiveram por escopo verificar o cumprimento do Plano Municipal de Educação, a formação e a capacitação dos professores da Educação Infantil de Manaus, as normas municipais que orientam a elaboração do projeto político-pedagógico das creches e pré-escolas, bem como as avaliações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e da qualidade do serviço educacional prestado na cidade, certo que apenas uma Educação Infantil inclusiva, de qualidade e alicerçada no reconhecimento dos direitos humanos desde a primeira infância é capaz de garantir o direito ao desenvolvimento socioemocional, cuja implementação não é planejada apenas com atividades pedagógicas propriamente ditas.

Atingidos os objetivos específicos da pesquisa, neste capítulo, ainda, haverá a culminância do objetivo geral de examinar a existência de normas, regulamentos e políticas públicas municipais direcionadas às instituições de ensino infantil de Manaus tendentes a garantir à primeira infância o direito ao desenvolvimento socioemocional a partir da implementação do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” da Educação Infantil, previsto na BNCC.

3.1. O direito social à Educação Infantil

A origem da Educação Infantil remonta a séculos de transformações sociais, culturais e pedagógicas, com o objetivo de atender ao desenvolvimento das crianças na primeira infância. Ao longo da história, várias figuras-chave contribuíram para a formulação de metodologias que moldaram esse campo educacional, cada uma com princípios que refletiam as necessidades e valores de seu tempo.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), reconhecido como um dos precursores da Educação Infantil, defendia uma educação escolar iniciada de forma precoce, com base em experiências concretas e voltada para a vida prática. Ele valorizava o uso de objetos pertencentes ao universo infantil, propondo uma educação acessível a todas as crianças, sem distinções. Além disso, via a professora como uma figura próxima à maternidade, com as atividades sendo organizadas dentro de uma rotina com horários previamente definidos (Miki, 2014). Seu discípulo Friedrich Froebel foi o criador do conceito de jardim de infância, na Alemanha em 1840, chegou a abordar a importância da educação desde os primeiros anos de

vida. No entanto, o jardim de infância idealizado por ele não foi concebido para atender crianças tão pequenas, sendo voltado principalmente para aquelas em idade pré-escolar (Kuhlmann, 2000).

Creches, escolas maternas e jardins-de-infância integraram o conjunto de instituições consideradas modelares de uma sociedade civilizada, difundidas a partir dos principais países da Europa Central, na transição do século XIX para o século XX (Hobsbawm, 1988, apud Kuhlmann, 2000).

Kuhlmann (2000) discute o papel da Educação Infantil como um campo de disputa política e ideológica. Relata o autor que a concepção de assistência científica, desenvolvida no início do século XX, alinhava-se às propostas das instituições de educação popular amplamente divulgadas em congressos e exposições internacionais da época. Essa abordagem defendia que o atendimento à população pobre não exigia grandes investimentos. A educação, nesse modelo assistencialista, sustentava uma pedagogia da submissão, cujo objetivo era preparar os pobres para aceitar sua condição de exploração social. Além disso, defendia-se que o Estado não deveria administrar diretamente as instituições, mas sim repassar recursos a entidades responsáveis por esse atendimento. Em contrapartida, movimentos educacionais e feministas, especialmente a partir da década de 1970, buscavam uma Educação Infantil pública, democrática e popular, como parte de uma transformação política e social mais ampla.

Ao lançar em 1990 o conceito de desenvolvimento humano, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), colocou a educação como dimensão básica para o avanço na qualidade de vida da população. A Declaração de Jomtien, adotada nesse mesmo ano durante a Conferência Mundial Educação para Todos, está fundamentalmente ligada à crescente preocupação com a desigualdade no acesso à educação e à qualidade do ensino, especialmente em países em desenvolvimento.

Visando especificamente ao desenvolvimento das crianças, na Convenção sobre os direitos da criança de 1989, os Estados signatários reconheceram o direito delas à educação e comprometeram-se, para que elas pudessem exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, a tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todas (art. 28), bem como apto a fazê-las desenvolver sua personalidade, suas aptidões e suas capacidades mental e física em todo seu potencial (art. 29).

Em sintonia com essas declarações internacionais, com a Constituição Federal de 1988 e com Estatuto da Criança e do Adolescente, um novo paradigma do atendimento à infância tornou-se referência para os movimentos sociais de reivindicação da Educação Infantil e “orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação” (Brasil, 2013, p. 81)

Feita essa contextualização histórica preliminar, tem-se que o estudo da Educação Infantil como direito social pressupõe a análise do arcabouço normativo que a assegura e a regulamenta, bem como a identificação dos seus fundamentos, princípios, diretrizes e parâmetros de qualidade que definem como as obrigações do Estado, da sociedade e da família devem ser implementadas para efetivação desse direito.

O direito social à educação das crianças pequenas de zero a seis anos, sob a responsabilidade do Estado, é uma construção recente no Brasil e ainda requer a execução de muitas ações e programas do Estado para que se concretize. O primeiro e mais importante marco legal da Educação Infantil no Brasil foi a Constituição Federal de 1988. Apenas nessa Constituição, a Educação Infantil foi objetivamente prevista como responsabilidade do Estado. A redação original do art. 208, V, estabelecia que o dever do Estado com a educação também deveria ser efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

O reconhecimento da Educação Infantil como dever educacional do Estado se deu por meio de um processo com “ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (Brasil, 2013, p. 81).

A partir da nova ordem constitucional, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade. Por conseguinte, a Lei nº 9.394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamentando o preceito constitucional, incluiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (art. 21), inicialmente definindo em seu art. 30 que seria oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade⁴⁰. Inaugurou-se um marco regulatório inédito, que tinha por consequência os desafios de

⁴⁰ Posteriormente, em razão da EC 53/2006, a redação desse inciso foi alterada pela Lei nº 12.796/2013: “II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

institucionalizar crianças tão pequenas, especialmente os bebês, a partir de práticas que deveriam necessariamente integrar o educar e o cuidar. A incorporação das creches ao sistema educacional foi a principal mudança ocasionado pelo novo panorama normativo.

Anteriormente, registra Cerisara (1999), o trabalho realizado nas creches e nas pré-escolas era assistencialista ou educativo, o primeiro adotava práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar, direcionado às crianças pobres, o segundo seguia o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental, voltado aos filhos de pessoas de grupos socialmente privilegiados. Nessa dicotomia, as atividades relacionadas ao cuidar (higiene, alimentação, sono) “eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor” (p. 13). Embora superada no discurso, essa mentalidade ainda norteou por muito tempo as práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições.

A condição de primeira etapa da educação básica alterou significativamente a organização da oferta de atendimento em creches e pré-escolas⁴¹: a princípio, ainda sem caráter obrigatório para as famílias, a Educação Infantil passou a fazer parte do direito à educação desde o nascimento; a creche, definida para o atendimento de crianças entre 0 e 3 anos de idade, foi transferida da área da assistência social para a educação; e dos professores passou a ser exigido curso superior⁴²; e os municípios ficaram responsáveis pela Educação Infantil, com previsão de regime de colaboração entre os governos municipais, estaduais e federais.

Mesmo sem caráter compulsório para as famílias, a Educação Infantil foi definida como um direito das crianças e das famílias, ficando os municípios obrigados a ofertá-la de acordo com a demanda. Os executivos municipais passaram, então, a ser pressionados, também pela Justiça, a ampliar as vagas nas creches e pré-escolas (Malta, 2011).

Contudo, o novo ordenamento não superou imediatamente a ausência de investimento público, a não profissionalização da área e a visão fragmentada que compreendia o cuidar como atividade exclusivamente ligada ao corpo e o educar como experiência de promoção cognitiva. O relatório da situação da Educação Infantil constante da Política Nacional para Educação Infantil, editada em 1994, revelou que a expansão do serviço ocorreu

⁴¹ Nas disposições transitórias da LDB, o art. 89 estabeleceu que as creches e pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas deveriam, no prazo de três anos, a contar da sua publicação, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

⁴² Admitida a formação mínima em curso de nível médio, na modalidade normal, na forma do art. 62 da LDB.

sem os investimentos técnicos e financeiros necessários por parte do Estado e da sociedade, acarretando a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros). O relatório ainda concluiu que a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche, a separação entre as funções de educar e cuidar, bem como a inexistência de currículos e projeto político-pedagógico eram indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento à primeira infância (Brasil, 1994, p. 13).

Constatadas essas irregularidades, o referido documento estabeleceu como objetivos imediatos, não apenas expandir a oferta de vagas, mas também fortalecer, nas instâncias competentes, a nova concepção de Educação Infantil e promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas a partir das seguintes ações: definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil; eficiência e equalização no financiamento; incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche; promoção da formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil; promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança; criação de um sistema de informações sobre essa fase educacional; e incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área (Brasil, 1994)

Foi editado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em 1998, com referências e orientações pedagógicas que visavam a contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que pudessem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania na primeira infância. (Brasil, 1998, p.13).

Após o Referencial, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil foram editadas em 1999⁴³. Para Campos (2011), a década de 1990 foi um dos períodos mais férteis do processo de institucionalização da Educação Infantil no Brasil, não apenas devido às conquistas constitucionais, como também pelos avanços observados no âmbito nas produções acadêmicas, nas práticas pedagógicas e das políticas governamentais. E esse esforço de criar o espaço institucional decorria da posição secundária ocupada pela Educação Infantil em relação às demais etapas da educação básica, fato que, segundo o autor, foi mitigado apenas em 2006, com a distribuição de recursos públicos do Fundo Nacional de

⁴³ Esse documento foi revisto e atualizado pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) também para essa etapa educativa. Creches e a pré-escolas passaram a ter seu financiamento previsto em lei, da mesma forma que o ensino fundamental e o médio.

A previsão constitucional de um regime de colaboração entre os governos municipais, estaduais e federais fundamentou a Emenda Constitucional nº 53/2006 que criou o Fundeb⁴⁴ para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Enquanto este tinha finalidade restrita ao ensino fundamental, o fundo atual promove o desenvolvimento de toda a educação básica, incluindo Educação Infantil.

Essa emenda também alterou a idade da Educação Infantil, cujo término passou a ser aos 5 (cinco) anos, iniciando-se o fundamental mais cedo, aos 6 (seis) anos. Consequentemente, sendo o ensino fundamental obrigatório, essas crianças passaram para a faixa da educação considerada obrigatória. Segundo Malta (2010), tratou-se de medida polêmica do ponto de vista pedagógico, pois foi adotada sem período de transição, nem regras claras sobre a idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas no primeiro ano, sem capacitação que preparasse os professores para atender alunos mais novos, tampouco esclarecimentos aos pais sobre os motivos dessa mudança ou adaptação de prédios, equipamentos, mobiliários e materiais escolares. Segundo a autora, essa mudança que retirou as crianças de 6 anos da Educação Infantil ampliou o acesso à escola, mas sem promover qualidade na prestação do serviço.

Data também de 2006, o lançamento dos primeiros⁴⁵ Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que compilavam os principais fundamentos e referências para o monitoramento da qualidade da Educação Infantil. Com o propósito de traduzir esses parâmetros em indicadores operacionais, por meio de um instrumento de autoavaliação da

⁴⁴ Inicialmente com vigência estabelecida para o período 2007-2020. Finda essa vigência do Fundeb, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, que o tornou permanente, elevou a participação da União no financiamento da Educação Infantil e dos ensinos fundamental e médio, previu o aumento de recursos da complementação da União e o aprimoramento dos critérios de distribuição desses recursos, dentre

⁴⁵ Em 2018, o MEC lançou a atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil para adaptá-lo à Lei nº 11.494/2007 (Fundeb), às Diretrizes Curriculares Nacionais para EI, de 2009, à EC nº 59/2013, à Lei 12.796/2013, que alterou a LDB nº 9394/96, ao Plano Nacional de Educação (2014/2024), à Declaração de Incheon - OD54, à Lei nº 13.257/2016 (MLPI) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

qualidade das instituições de Educação Infantil, em 2009 o MEC lançou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil⁴⁶.

Nesse mesmo ano, outra alteração importante foi implementada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 ao definir que a educação básica obrigatória e gratuita inicia aos 4 (quatro) anos. A partir dessa Emenda, a adesão ao serviço municipal pré-escolar deixou de ser uma opção para as famílias. A matrícula passou a ser obrigatória em parte da Educação Infantil. Essa extensão foi incluída na LDB em 2013, através da Lei nº 12.796/2013 que a alterou para consagrar plenamente a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade.

Essa cisão foi benéfica para a fase pré-escolar, pois ao se tornar obrigatória passou a receber atenção prioritária por parte dos gestores públicos. Por outro lado, conforme entendimento de Cara (2010), ao cindir a Educação Infantil, tornando obrigatória parte dela (a pré-escola) e afirmando que o acesso obrigatório à educação deve receber atenção prioritária por parte dos gestores públicos, a Emenda criou uma tensão sobre a já frágil e desestruturada etapa da creche.

A obrigatoriedade para as famílias da matrícula da criança na fase pré-escolar resultou na expansão da política pública municipal, que já estava em crescimento em razão da interação de fatores como o reconhecimento dos direitos sociais das crianças, dos avanços dos estudos e pesquisas que ressaltam a importância atribuída à educação nessa fase da vida e dos movimentos sociais, em especial o de mulheres e da classe trabalhadora, que, necessitando inserir-se nas atividades laborais, reivindicavam junto ao Estado a oferta pública de vagas em instituições de Educação Infantil (Campos, 2011).

Em face da inexistência de regras sobre a idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas na pré-escola e no primeiro ano do ensino fundamental, o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou a Resolução CEB nº 6/2010 para determinar que para o ingresso na Pré-Escola, a criança deverá ter idade de 4 (quatro) anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula (art. 2º); e que a idade mínima para ingresso no ensino Fundamental é de 6 anos completos na mesma data (art. 3º). Essa data, usada como referência para o corte etário, foi questionada na Ação Declaratória de Constitucionalidade 17 e na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 292, mas o Plenário do Supremo, por

⁴⁶ E mais tarde, em 2012, instituiu o Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil (Portaria Ministerial nº 1.147/2011). O GT foi criado para propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisando experiências, estratégias e instrumentos de avaliação, e definir cursos de formação sobre avaliação para esta etapa. A partir desse GT, foi construído o documento Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (Ferraz, 2018)

seis votos a cinco, julgou-a constitucional. Prevaleceu o entendimento do relator, o ministro Luiz Fux, no sentido de que o corte etário previsto na resolução do CNE foi precedido de ampla participação técnica e social e não viola os princípios da isonomia e da proporcionalidade, nem o acesso à educação.

Em 2009, para incorporar os avanços políticos, científicos e dos movimentos sociais na área, o Conselho Nacional de Educação aprovou a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução nº. 05/2009. Nos termos da própria Resolução, essas Diretrizes têm caráter mandatório e têm o propósito de orientar a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da educação, assim como o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (Brasil, 2013).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 também deu assento constitucional ao Plano Nacional de Educação (PNE), ao determinar a promulgação de lei para estabelecê-lo, com duração decenal e com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (art. 214)⁴⁷.

No plano internacional, foi adotada em 2015 no Fórum Mundial de Educação, realizado na Coreia do Sul, a Declaração de Incheon para firmar um compromisso global com a educação de qualidade, inclusiva e equitativa até 2030. Baseada no legado de Jomtien e Dakar, a partir da revisão do progresso feito desde o Fórum Mundial de Educação de 2000, essa Declaração ocorre em continuidade ao movimento Educação para Todos e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio na Educação, constituindo o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030.

⁴⁷ Apesar de ter alçado status constitucional em 2009, o primeiro PNE foi aprovado pela Lei 10.172/2001, com vigência de 2001 a 2010, e estabelecia como primeira meta a ampliação do número de creches de maneira a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos de idade até o final da vigência do plano, o que não foi cumprido, motivando nova inclusão no PNE 2011-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014, cujos resultados serão apresentados no próximo tópico. O texto integral da meta era o seguinte: 1. Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (Brasil, 2001).

Estabelecido o objetivo geral de promoção da educação de qualidade, inclusiva e equitativa, para seu alcance, foram definidas as metas específicas e mensuráveis da Educação 2030. A Meta 4.2 traduz-se em garantir, até 2030, que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária.

O oferecimento de uma Educação Infantil de qualidade é reafirmado na Declaração de Incheon ao estabelecer as seguintes estratégias: 1) pelo menos um ano de educação pré-primária gratuita, compulsória e de qualidade, a ser realizada por educadores bem formados, em escolas preparadas para as crianças na primeira infância e que sejam, ainda, capazes de oferecer oportunidades de ensino e aprendizagem apropriadas ao desenvolvimento delas, com especial atenção em alcançar as crianças mais pobres e desfavorecidas e avaliar as políticas e programas educacionais para melhorar sua qualidade; 2) a instituição de políticas e estratégias multissetoriais, apoiadas pela coordenação entre ministérios responsáveis por nutrição, saúde, proteção social e infantil, água/saneamento, justiça e educação, além de garantir recursos adequados para sua implementação; 3) a elaboração de políticas, estratégias e planos de ação claros para a profissionalização do pessoal de Educação Infantil, para aprimorar e monitorar seu desenvolvimento profissional, seu status e suas condições de trabalho; 4) a implementação de programas, serviços e infraestrutura de qualidade, para a primeira infância, que sejam também inclusivos, acessíveis e integrados e abranjam necessidades de saúde, nutrição, proteção e educação, principalmente para crianças com deficiências, e o apoio a famílias como os responsáveis pelos primeiros cuidados das crianças (Unesco, 2016, p. 15).

O Brasil, que já atendia, ao menos no plano legislativo, a primeira estratégia na Declaração de Incheon, e, em 2016, por meio do Marco Legal da Primeira Infância normatizou as estratégias 2 e 4, na medida em que seu texto rechaça a segmentação de ações, aumentando a eficácia das políticas voltadas para a infância, definindo estratégias de articulação intersetorial com políticas públicas que priorizam o cuidado integral e integrado, desde a concepção até os seis anos de idade.

Com base nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução 02/2017 do Conselho Nacional de Educação, que orienta a formulação dos currículos de toda a educação básica, inclusive a infantil. E, em 2018, como parte do esforço para alcançar uma Educação Infantil de qualidade, o Ministério da Educação

apresentou novos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, que recentemente (2024) foram mais uma vez alterados pelo MEC e, dessa vez, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, para ganharem caráter mandatório. Trata-se de duas normas de grande relevância, que serão estudadas dentro no tópico seguinte deste capítulo.

3.1.1. Plano Nacional de Educação

O art. 214 da Constituição Federal determina que seja estabelecido, por lei, o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho, à promoção humanística, científica e tecnológica do País; e ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Os desafios que fundamentam a existência de um plano nacional de educação estão relacionados às desigualdades educacionais, à necessidade de ampliação do acesso à educação e do aumento da escolaridade média da população, à baixa qualidade do aprendizado e às questões relativas à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento do ensino.

O PNE inicialmente integrava as disposições transitórias da LDB, e foi posteriormente elevado à condição de norma constitucional com vigência decenal. O prazo decenal representa um avanço significativo do PNE em relação aos planos anteriores, pois assegura continuidade da política educacional além dos ciclos de governo, configurando-se como uma política de Estado — e não apenas de governo, romper com a descontinuidade que historicamente marcou as políticas públicas na área da educação (Ribeiro, 2019). A periodicidade também obriga a uma revisão regular, fundamentada em diagnósticos periódicos, com o propósito de enfrentar e superar as lacunas existentes no sistema educacional.

O primeiro PNE foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de 2001 a 2010, tornando-se o principal instrumento de articulação do Sistema

Nacional de Educação, operando sob um regime de colaboração entre os entes federativos. Esse plano também incorporou a definição de um percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado ao seu financiamento e à garantia de seu funcionamento.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o plano seguinte, vigente entre 2014 e 2024. Nele também foram estipulados: compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições; referências para a elaboração e o monitoramento dos planos estaduais e municipais de educação; e orientações para as ações governamentais em todas as esferas federativas. O objetivo central do Plano, extraído de suas diretrizes, é promover a articulação entre os entes federados para a formulação de políticas públicas que assegurem, de maneira equitativa e democrática, a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação no país.

A partir da aprovação do PNE, foram aprovados Planos em todos os estados e municípios. Tratou-se de importante medida, porque, normalmente, a aprovação por meio de lei desses planos implica a previsão de recursos orçamentários específicos para viabilizar sua execução.

A despeito dos avanços advindos com a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica, com o financiamento advindo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e com a obrigatoriedade da pré-escola, a cobertura dessa fase educativa no Brasil segue historicamente limitada e desigual⁴⁸.

Antes da edição do PNE 2014-2024, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelavam que, em 2013, apenas 28% das crianças eram atendidas em creches, enquanto na pré-escola o índice de atendimento era de 95,2%, sendo que, dados de 2010 indicavam que entre todas as crianças atendidas em creches, 36,3% pertenciam aos 20%

⁴⁸ Nesse sentido, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2009), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, entre 1998 e 2008, registrou que a taxa de frequência a creches dobrou, alcançando 18%, e a taxa de escolarização de crianças entre 4 e 6 anos cresceu aproximadamente 40%, atingindo 80%, mas o acesso à Educação Infantil continuava desigual entre diferentes grupos da população (Campos, et al, 2011). Segundo essa pesquisa, na faixa etária de 0 a 3 anos, as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentaram maior crescimento na taxa de frequência, praticamente dobrando seus índices de atendimento em creches. Já na faixa de 4 a 6 anos, o crescimento foi significativo em todas as regiões do país. As desigualdades entre áreas urbanas e rurais permaneceram marcantes, sobretudo no atendimento em creches, cuja cobertura no meio rural não ultrapassa 7,2%. Em relação à renda per capita, os maiores aumentos foram registrados entre o 3º e o 4º quintil de renda familiar, que duplicaram suas taxas de cobertura em creches. Além disso, as crianças brancas continuaram a ter mais acesso à Educação Infantil em comparação com crianças pretas e pardas, evidenciando persistentes desigualdades raciais no acesso a esse direito (Campos, et al, 2011).

mais ricos da população, enquanto apenas 12,2% faziam parte dos 20% mais pobres, evidenciando uma desigualdade significativa no acesso (Brasil, 2014a, p. 16).

O PNE 2014-2024 é composto de vinte metas e a primeira refere-se à Educação Infantil: universalização da pré-escola até 2016 e a ampliação de vagas em creches, visando ao atendimento de 50% das crianças de até três anos até o fim da sua vigência. Desde 2015, é feito um monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), cujos resultados são calculados e divulgados bienalmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), permitindo acompanhar o que foi ou não alcançado ao longo de cada período (Brasil, 2024).

Durante o período do último plano, a Educação Infantil foi impactada pela pandemia de Covid-19. Os dados do Inep indicam um movimento de queda da matrícula entre 2019 e 2021 – principalmente da rede privada – seguido de recuperação nos anos seguintes (Brasil, 2024).⁴⁹

Finda a vigência do Plano 2014-2024, o último relatório do Inep apresentou os seguintes percentuais: a taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos em creches atingiu 37,3%, enquanto a escolarização de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola alcançou 93%⁵⁰. Segundo o Censo Escolar 2023, as redes municipal e privada apresentam a maior participação na Educação Infantil, com 72,5% e 26,9% das matrículas, respectivamente. Do total de matrículas da rede privada, 34,5% estão em instituições conveniadas com o poder público (Brasil, 2024).

Os dados consultados⁵¹ constantes do painel de monitoramento do PNE, que consideram a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD/IBGE (2013-2015) e

⁴⁹ Moreira e Souza (2024) também indicam a política extremista dos representantes da direita, como um fator político que influenciou a Educação Infantil pública, ao submeter as políticas públicas de caráter social à lógica de um mercado de capital neoliberal. Segundo as autoras, com o fortalecimento do capital e a minimização dos financiamentos efetuados pelo Estado, foram feitos cortes com os gastos sociais, reduzindo no período de 2019/2022 as propostas do desenvolvimento da Educação Infantil, bem como o crescimento da extrema direita na sociedade civil se reverberou na representação parlamentar, cuja proposta de escolarização tem como defesa o ensino domiciliar, a doutrinação e militarização dos espaços escolares e a defesa da privatização do ensino, que sempre prevaleceu na EI (p. 1).

⁵⁰ Consoante divulgado na página do novo painel de monitoramento do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibNzc0OWM0ZTQtOWE0MS00Y2M3LWlZNTAtOGI3NWlxZDIyZDEyIiwidCI6IjZjczODk3LWM0YWMtNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>> . Acesso em 28 mar 2025.

⁵¹ Consoante divulgado na página do novo painel de monitoramento do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibNzc0OWM0ZTQtOWE0MS00Y2M3LWlZNTAtOGI3NWlxZDIyZDEyIiwidCI6IjZjczODk3LWM0YWMtNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>>

PNAD contínua/IBGE (2016-2019/2022), indicam que as discrepâncias regionais persistem. Enquanto a Região Norte atende com o serviço de creche apenas 20,4% das suas 1.285.109 crianças de 0 a 3 anos, a Região Sudeste atende 44,3% das suas 4.4227.164 crianças da mesma faixa etária. No tocante ao serviço educacional da pré-escola, as desigualdades amenizam, contudo a Região Norte continua com o menor percentual de atendimento, 85,2%.

Tanto essas discrepâncias, quanto a própria média nacional de atendimento da Educação Infantil promovida nas creches demonstra que os investimentos financeiros dos municípios e demais entes federativos foram incipientes para alcançar a meta de 50% de suprimento da demanda.

Com vencimento originalmente previsto para 25 de junho de 2024, o PNE 2014-2024 foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei 14.934/24. Tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 2614/2024 ⁵² proposto pelo Poder Executivo, para aprovar o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034.

A proposta para a terceira edição do plano estabelece 18 objetivos dentre os quais: ampliar a oferta de Educação Infantil para atender, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das crianças de até três anos; reduzir, a no máximo dez pontos percentuais, a desigualdade de acesso à creche entre as crianças do quintil de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quintil de renda familiar *per capita* mais baixo até o final da vigência do Plano e universalizar, até o terceiro ano do período de vigência do PNE, o acesso à Educação Infantil na pré-escola, para atender a todas as crianças de quatro a cinco anos.

Nesse projeto de lei a qualidade da Educação Infantil é o foco das metas de assegurar que toda a oferta de creche e pré-escola alcance os padrões nacionais de qualidade, considerados, no mínimo, as dimensões de infraestrutura física, os profissionais de educação, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a acessibilidade, as interações, as práticas pedagógicas e as brincadeiras.

Essas metas de qualidade constantes do projeto de lei do novo PNE se apóiam na recente aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1/2024, acima comentada, e podem fazer parte de uma articulação do Governo Federal para priorizar a Educação Infantil.

EyIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> . Acesso em 28 mar 2025.

⁵² Consoante pesquisa realizada na página da Câmara dos Deputados. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>> Acesso em 28 mar 2025

Neste capítulo, será analisada a oferta de vagas em creches e pré-escolas de Manaus e avaliado o cumprimento desta meta que também constou do Plano Municipal de Educação.

3.2. O direito ao desenvolvimento socioemocional no âmbito da Educação Infantil

Decorrente do entendimento de que desenvolvimento integral previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança, na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Marco Legal da Primeira Infância compreende o domínio socioemocional, o direito ao desenvolvimento socioemocional, no âmbito da Educação Infantil, é uma construção fundamentada na articulação dos artigos 205, 208, inciso IV, e 227 da Constituição Federal, que se encontra especificado na “Etapa Educação Infantil” da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

O artigo 205 define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral — o que inclui o aspecto socioemocional. Já o artigo 208, inciso IV, determina que o dever do Estado será cumprido, entre outras medidas, mediante a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas. Por fim, o artigo 227 assegura a prioridade absoluta das crianças no que se refere ao direito à educação.

A pesquisa acerca das garantias do direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância por meio da Educação Infantil necessariamente engloba a pesquisa e análise da norma que preconiza o conteúdo, as atividades e objetivos de aprendizagem dessa etapa educacional, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista no art. 210⁵³ da Constituição com o propósito de promover a equidade do exercício do direito à educação.

Aprovada em 2017 para dar cumprimento a essa determinação constitucional, a BNCC é verdadeira referência curricular em nível nacional, pois tem o objetivo de estabelecer conteúdos mínimos para a Educação Básica em todo território nacional. Nela constam os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos têm o direito de aprender.

O Manual de Implementação Escolar: estratégia de desenvolvimento socioemocional do Programa Brasil na Escola, instituído pela Portaria MEC 177, de 30 de março de 2021, explica que as dez competências gerais da BNCC perpassam todos os componentes curriculares da Educação Básica e podem ser divididas em três grandes grupos, sendo um

⁵³ Esse dispositivo prevê a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

deles estritamente ligado ao caráter e atitudes do indivíduo. As competências ligadas a atitudes e ao caráter envolvem as habilidades de argumentação, autoconhecimento, autocuidado, empatia e colaboração e responsabilidade e cidadania (Brasil, 2021b). Assim, a BNCC reforçou a importância do desenvolvimento socioemocional dos estudantes, propondo como essencial o trabalho para desenvolvimento de competências e habilidades para além das características cognitivas (Brasil, 2021b).

3.2.1. Competências socioemocionais previstas na BNCC para a Educação Infantil.

A partir da compreensão de que a aprendizagem das competências socioemocionais é uma ferramenta de concretização do direito da criança ao desenvolvimento socioemocional (Brasil, 2021b), o currículo proposto pela BNCC para a Educação Infantil é estruturado em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses elementos se conectam com as necessidades, interesses, vivências e curiosidades das crianças que vivenciam a primeira infância.

Partindo dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa educacional para que as crianças se capacitem vivenciando situações nas quais assumam “papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017b, pág. 34):

1. **Conviver** com outras crianças e adultos, em grupos pequenos e grandes, utilizando variadas formas de linguagem, ampliando a compreensão de si mesmo e do outro, cultivando o respeito à diversidade cultural e às diferenças entre as pessoas.
2. **Brincar** diariamente de diferentes maneiras, em diversos espaços e momentos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando o acesso a produções culturais e enriquecendo seus conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e afetivas.
3. **Participar** ativamente, junto a adultos e outras crianças, do planejamento e da gestão da escola, das atividades propostas pelos educadores e das ações do cotidiano — como escolher brincadeiras, materiais e ambientes —,

desenvolvendo múltiplas linguagens, construindo conhecimentos, tomando decisões e expressando suas opiniões.

4. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relações, histórias, objetos e elementos da natureza, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, ampliando seus saberes culturais nas áreas das artes, da escrita, da ciência e da tecnologia.
5. **Expressar-se** como sujeito criativo, sensível e capaz de dialogar, comunicando suas necessidades, sentimentos, emoções, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos por meio de diversas linguagens.
6. **Conhecer a si mesmo** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, desenvolvendo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, por meio das vivências de cuidado, interação, brincadeiras e múltiplas linguagens dentro da instituição educativa e em seu meio familiar e comunitário.

Para a Educação Infantil, a BNCC não prevê um currículo propriamente dito, como o faz para o ensino Fundamental e Médio, mas sim objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, divididos em campos de experiência. No Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” podem ser identificados, por faixa etária, aprendizados socioemocionais para os bebês e as crianças até 5 anos e 11 meses.

Figura 2 - extraída das páginas 41 e 42 da Base Nacional Comum Curricular.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

texto em discussão no CNE. Texto em revisão.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

texto em discussão no CNE. Texto em revisão.

Os objetivos de aprendizagem consignados nesse campo deixam clara a preocupação com o ensinamento das competências socioemocionais desde a mais tenra idade. Sobre esse Campo de Experiência, o texto da BNCC ainda traz as seguintes justificativas:

1. É por meio da interação com outras crianças e com adultos que as crianças desenvolvem formas próprias de agir, sentir e pensar, ao mesmo tempo em que descobrem a existência de diferentes modos de vida e perspectivas. À medida que vivenciam suas primeiras experiências sociais — no ambiente familiar, na escola e na convivência coletiva —, elas constroem percepções e reflexões sobre si mesmas e sobre os outros, aprendendo a se diferenciar e, ao mesmo tempo, a se reconhecer como indivíduos e integrantes de um grupo social.
2. Enquanto participam de relações sociais e recebem cuidados, vão desenvolvendo autonomia, senso de autocuidado, reciprocidade e consciência de sua interdependência com o ambiente ao redor.
3. Na Educação Infantil, é essencial proporcionar vivências que permitam o contato com diversos grupos sociais e culturais, diferentes formas de viver, atitudes, técnicas e rituais de cuidado individual e coletivo, além de costumes, celebrações e histórias. Essas experiências favorecem a ampliação da percepção de si e do outro, fortalecem o reconhecimento e a valorização da própria identidade, promovem o respeito aos demais e o reconhecimento das diferenças que nos caracterizam como seres humanos.

O Campo de Experiência em análise foca no desenvolvimento das relações sociais e emocionais das crianças, promovendo a construção da identidade, o respeito à diversidade e a convivência coletiva. Os objetivos principais incluem: expressar sentimentos, necessidades e opiniões, respeitar o outro e lidar com conflitos, desenvolver empatia e cooperação e reconhecer-se como parte de um grupo social.

Esse conteúdo relaciona-se com o conteúdo das teorias da inteligência emocional estudadas no capítulo anterior, que basicamente, propõe o aprendizado de habilidades de autoconhecimento emocional, controle das emoções, automotivação, empatia e socialização. Esses pilares dialogam diretamente com os objetivos da BNCC: Ao incentivar a expressão e o reconhecimento de emoções, o Campo de Experiência em estudo estimula autoconhecimento emocional e controle emocional; ao promover atividades que envolvem convívio, escuta e

resolução de conflitos, o Campo desenvolve empatia e habilidades sociais; Ao incentivar autonomia e autoestima contribui para a automotivação (Brasil, 2021b).

Essas previsões também guardam coerência com a adoção pela BNCC da pedagogia das competências, cuja proposta é o desenvolvimento não apenas de conhecimentos, mas também habilidades e atitudes necessárias para lidar com situações da vida real. Por tais razões, conclui-se que os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” se alinham à ideia de competências socioemocionais.

3.2.2. Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.

A expansão da política pública educacional direcionada à primeira infância nem sempre vem acompanhada de padrões de qualidade adequados. A qualidade da oferta de Educação Infantil é variável e depende das características institucionais da unidade - se pública, privada particular, comunitária, filantrópica ou confessional, conveniada ou não conveniada (Campos, *et al*, 2011).

Consoante dados de 2023 coletados pelo Inep: em relação à infraestrutura, 46,6% das escolas municipais de Educação Infantil do Brasil têm banheiro adequado à essa etapa, enquanto nas escolas particulares esse percentual chega a 84,8%; quanto à existência de materiais socioculturais ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino, verifica-se um elevado percentual na rede privada de brinquedos para Educação Infantil, de jogos educativos e de materiais para atividades culturais e artísticas com 93,0%, 90,8% e 65,4%, respectivamente e, na rede municipal, esses percentuais são menores, respectivamente com 65,9%, 79,5% e 31,9%; e as escolas da rede privada apresentam maior proporção com disponibilidade de parque infantil e pátio escolar (Brasil, 2023, p. 71).

Os primeiros Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006⁵⁴ e 2018), com a finalidade de estabelecer padrões de referência para orientar o sistema

⁵⁴ A primeira publicação dos documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — Volumes 1 e 2 — e dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil — Volumes 1 e 2 — ocorreu em 2006. Esses volumes foram organizados em único documento em 2018 e atualizados porque diversas normas tinham sido editadas, tornando necessária a revisão das orientações e referências para alcançar uma Educação Infantil inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade. Fruto de um processo coletivo e colaborativo, essa atualização contou com a participação de diversas entidades representativas do ensino infantil do país, além de se apoiar em estudos, levantamentos, debates, relatórios de especialistas e escutas de diferentes setores da sociedade (Brasil, 2018d). Os Parâmetros de 2018 partiam da compreensão da criança enquanto ser integral e complexo, cujo desenvolvimento pleno perpassa por outras áreas sociais além da educação, transitando por entidades governamentais para além do contexto da Educação Infantil. E atribuíam às instituições da área educacional a função de elo entre as mais diversas instituições públicas, criando as condições para o desenvolvimento de uma rede intersetorial, fomentando a conscientização sobre a necessidade dessas

educacional, representaram um marco importante para as políticas públicas educacionais na primeira infância, que deveriam se pautar pelos princípios de igualdade e qualidade.

Contudo, esses documentos, de autoria do Ministério da Educação, tiveram caráter apenas norteador. Após atualização em 2024, os novos Parâmetros adquiriram caráter mandatório por ter sido aprovado pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.

A nova versão aprovada pelo Conselho Nacional reorganizou os parâmetros que passaram a ter apenas cinco áreas (ou dimensões como designou o art. 3º da referida Resolução): gestão democrática⁵⁵; identidade e formação profissional; proposta pedagógica (também denominada de projeto pedagógico e projeto político-pedagógico); avaliação da Educação Infantil; e infraestrutura, edificações e materiais⁵⁶. Nessa reorganização, assuntos como interação com a família e a comunidade, intersetorialidade e rede de proteção social foram incluídos na área da gestão democrática (Brasil, 2024).

políticas intersetoriais, protocolos e acordos interinstitucionais. Por essa razão, esse documento estava organizado em oito áreas focais: gestão dos sistemas e redes de ensino; formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; gestão das instituições de Educação Infantil; currículos, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e a comunidade; intersetorialidade; espaços, materiais e mobiliários; e infraestrutura (Brasil, 2018d).

⁵⁵ As disposições do art. 4º ao 14º procuram estabelecer uma gestão comprometida com a garantia dos direitos das crianças que se encontram na idade para usufruir dos serviços educacionais das creches e pré-escolas, bem como organizar, de maneira democrática e transparente, o acesso, a oferta e a matrícula na Educação Infantil pública. Nos termos da resolução, a gestão democrática da Educação Infantil realiza-se com a participação social, com a implementação de processos colegiados de tomada de decisão sobre a oferta, o atendimento e a demanda; com a transparência, o acesso à informação sobre o atendimento, os fluxos de divulgação das decisões, a publicização das ações e de listas de espera por vagas; com o diálogo com Conselhos de Educação e demais agentes de controle social, como os órgãos do sistema de Justiça; com a criação e o fortalecimento de Conselhos de Escola em todas as instituições que ofertam a Educação Infantil; com a escuta de profissionais, familiares, comunidades e associações na elaboração dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de Educação; com a articulação entre governos federal, estadual, distrital e municipal e organizações representativas da sociedade civil (sindicatos, movimentos sociais, associações comunitárias etc.), visando à proposição e ao fortalecimento das políticas de Educação Infantil; com a promoção da relação dialógica e o estabelecimento de instrumentos e canais de interação efetiva com instituições que ofertam a Educação Infantil; e com o fortalecimento das relações com as famílias e comunidades (Brasil, 2024)

⁵⁶ A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 também determina que os entes federados devem assegurar que a escolha de terrenos e áreas para a construção de novas instituições de Educação Infantil leve em consideração: o contato com a natureza, evitando áreas de risco, insalubres, zonas industriais ou locais com altos níveis de ruído e poluição, que possam representar riscos à segurança e ao bem-estar; adequação das condições urbanas do entorno, com medidas que ampliem e qualifiquem as calçadas e o mobiliário urbano, além da implementação de normas de trânsito que reduzam a velocidade e limitem a circulação de veículos, aumentando a segurança das crianças e dos adultos pedestres; adoção de processos participativos para a decisão sobre a localização e os padrões construtivos de escolas do campo, indígenas e quilombolas, valorizando suas particularidades; a garantia de infraestrutura básica, como serviços de energia elétrica, fornecimento de água potável, saneamento básico, transporte público, telefonia, conectividade, rede de dados, recolhimento de lixo e acesso pavimentado; e o aproveitamento das condições naturais do terreno.

Dessa forma, os parâmetros de qualidade aprovados pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, referem-se tanto à atividade meio, quanto à atividade fim das unidades de Educação Infantil; tanto às instalações físicas e materiais, quanto às atividades pedagógicas e ao aprendizado.

A qualidade do serviço prestado na Educação Infantil também foi uma preocupação do legislador externada no MLPI, que impõe que sua ampliação ocorra de forma a garantir a qualidade do atendimento, com instalações e equipamentos que sigam os padrões de infraestrutura definidos pelo Ministério da Educação, a presença de profissionais qualificados conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica (Brasil, 2016a)

Por mais que esta pesquisa tenha por recorte verificar as garantias de implementação dos objetivos de aprendizagem previstos no Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” contido na BNCC no capítulo Educação Infantil, essa implementação não se forja apenas com atividades pedagógicas propriamente ditas. Todas as áreas que tiveram seus parâmetros de qualidade regulados pelo Conselho Nacional de Educação findam por potencializar sua consecução.

A relevância dos parâmetros de qualidade está na sua finalidade de promover o desenvolvimento integral. A interdependência de todos os domínios do desenvolvimento não permite que a pesquisa os ignore para fins de alcançar o seu objetivo geral.

Contudo para não ampliar demasiadamente o objeto de análise, as seguintes áreas normatizadas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024 foram objeto de pesquisa na cidade de Manaus: formação e a capacitação dos professores da Educação Infantil; proposta pedagógica/projeto político-pedagógico das creches e pré-escola; e as avaliações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e das condições do serviço educacional infantil prestado.

3.3. Educação Infantil na cidade de Manaus

A cidade de Manaus é a capital do estado do Amazonas e o principal centro econômico da Região Norte do país. Em termos populacionais, Manaus se destaca como a cidade mais populosa não apenas da Região Norte, mas de toda a Amazônia Brasileira,

contando em 2022 com aproximadamente 2.063.689 habitantes⁵⁷, dos quais 219.441 são crianças com idade de 0 a 6 anos, que representam 10,63% da população municipal⁵⁸.

Na Educação Infantil amazonense, do primeiro jardim de infância público, destinado a crianças de 4 a 6 anos, no Instituto Benjamin Constant, em 1897, à primeira creche Alice de Salles, houve um significativo interstício (Miki, 2014). As crianças de 0 a 3 anos somente foram contempladas em 1928 com a criação da referida creche⁵⁹ (Ribeiro, 2019).

Posteriormente, por causa da implantação da Zona Franca de Manaus, do crescimento da indústria local na década de 1970 e do ingresso da mulher operária no Distrito Industrial, foi no setor privado que houve a maior criação de vagas para as crianças de 0 a 3 anos de idade, oriundas de convênios com as fábricas do Distrito Industrial, antes da LDB, a fim de cumprir a norma prevista no §1º do art. 389 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT⁶⁰ (Ribeiro, 2019). Nesse sentido, o Movimento Luta por Creche resultou, em 21.03.1994, na criação da creche do SESI, também chamada de Creche Dr. Francisco Garcia, exclusivamente para atender às demandas das mães e pais trabalhadores do Distrito, enquanto faziam sua jornada de trabalho⁶¹. (Ribeiro, 2019).

Em observância à Constituição Federal e à LDB foi instituído, por meio da Lei nº. 377 de 18 de dezembro de 1996, o Conselho Municipal de Educação, viabilizando a regulamentação da Educação Infantil como um equipamento pedagógico específico e como direito - e não mais como uma ajuda às famílias nos centros urbanos. Em 1998, as creches e pré-escolas passaram efetivamente da responsabilidade da Secretaria de Saúde e Assistência para a Secretaria Municipal de Educação. (Ribeiro, 2019).

⁵⁷ Com base no Censo de 2022, conforme divulgado em Brasil/Amazonas/Manaus. Ibge Cidades. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>> Acesso em 11 abr 2025

⁵⁸ Primeira Infância Primeiro. Disponível em <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/manaus-am/>> Acesso em 3 mar 25

⁵⁹ Na gestão de Ephygênio Salles, Presidente do Estado do Amazonas. Contudo, teve sua finalidade desviada, porque passou a fazer parte do sistema hospitalar de atendimento às crianças que tinham pais portadores do mal de Hansen, até a descoberta científica de que essas crianças não trazem consigo o mal de Hansen (Ribeiro, 2019).

⁶⁰ O referido dispositivo dispõe que os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação (§1º). E o §2º dispõe que a exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais.

⁶¹ Atendendo o disposto no mencionado art. 389 da CLT e no art. 397 que determinava que ao SESI, ao SESC, à LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterem ou subvencionarem, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternais e jardins de infância, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadores, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas.

Nesse momento histórico, a LDB já determinava que os sistemas municipais de ensino compreendiam: as instituições do Ensino Fundamental, Médio e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos municipais de educação (art. 18). E estipulava que as creches e pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas deveriam, no prazo de três anos, a contar da sua publicação, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (art. 89) (Brasil, 1996).

A despeito da ordem legal e constitucional de municipalização de toda a Educação Infantil, a criação da primeira creche pública municipal somente ocorreu em 13 de junho de 2008. Tratou-se da Creche Municipal Prof^a. Eliana de Freitas Moraes, construída no Bairro da Cidade Nova⁶², primeira instituição voltada para as crianças pequenas, que também se destinou a atender a demanda de famílias carentes, pois, em razão da grande procura por vagas, prevalecia esse critério de prioridade previsto na sua diretriz pedagógica (Ribeiro, 2019).

Ribeiro (2019) relata a lentidão inicial do processo de atendimento do direito à Educação Infantil em Manaus no que tange ao serviço público de creche. Após a inauguração do primeiro estabelecimento em 2008, somente em 2013 foram inauguradas outras três unidades: a Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes, no Bairro Cidade Nova, que atendia, à época da pesquisa da autora, 65 crianças entre 1 a 3 anos; a Creche Municipal Magdalena Arce Daou, no Bairro Santa Luzia, zona Sul, que atendia 160 crianças; e a Creche Municipal Virgínia Marília Mello, no Bairro Gilberto Mestrinho, cujo atendimento alcançava 111 crianças de 1 a 3 anos. Atualmente, a Semed administra 28 creches municipais⁶³.

Quanto ao atendimento público educacional pré-escolar, Manaus conta com os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) voltados ao atendimento de crianças na faixa etária 4-5 anos (Manaus, 2015b). Ao pesquisar o quantitativo de CMEIs na página eletrônica da Semed, obtivemos o número de 45 unidades.⁶⁴

Assim, feitas essas considerações prévias, de ordem histórica e demográfica, a seguir serão expostos os resultados da pesquisa em relação aos seguintes aspectos da Educação

⁶² Segundo Ribeiro (2019), o creche foi construída em uma área considerada de risco pela Defesa Civil.

⁶³ Semed Serviço. Semed. Disponível em: <<https://www.manaus.am.gov.br/semed/escolas-cmeis-e-creches/#:~:text=Atualmente%2C%20existem%2028%20creches%20em%20toda%20a%20cidade>>

⁶⁴ Semed. Disponível em: <<https://www.manaus.am.gov.br/noticia/mensagem-governamental/referencia-em-educacao-manaus/#:~:text=As%20melhorias%20alcan%C3%A7aram%20a%20infraestrutura,17%20novos%20pr%C3%A9dios%20constru%C3%ADdos%20tamb%C3%A9m.>>> Acesso em 28 mar 2025

Infantil manauara: Plano Municipal de Educação; formação e capacitação dos professores da Educação Infantil de Manaus; projeto político-pedagógico; avaliações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; e avaliações de qualidade da Educação Infantil da cidade.

3.3.1. O plano municipal para a política pública educacional infantil.

As políticas públicas têm se consolidado como tema de interesse em diversas áreas acadêmicas, recebendo diferentes denominações e gerando variadas reflexões conceituais e metodológicas. Essas abordagens buscam compreender as novas configurações do Estado, seus papéis e formas de atuação, que já não se limitam à concepção tradicional de uma estrutura monolítica centralizada, antes vista como fonte exclusiva do Direito e principal agente da esfera política.

Explica Bucci (2019) que uma das leituras atribuídas às políticas públicas as considera desdobramentos da concepção de Estado Social presente na vertente progressista da Constituição de 1988, podendo ser compreendidas como o braço executivo dos direitos constitucionais, sendo fruto do instrumentalismo característico da Constituição dirigente. Ainda que nem sempre de forma explícita, tais políticas estão intrinsecamente ligadas à ideologia democrática e inclusiva que fundamenta a CF/88 — perspectiva que tem orientado a abordagem contemporânea do campo do Direito e Políticas Públicas.

Nesse contexto, segundo a autora, a perspectiva de Direito e Políticas Públicas surge com o propósito de documentar, analisar e compreender, de forma sistemática, os novos padrões de ação estatal sob a ótica jurídica. Seu foco é a ação governamental coordenada, de amplo alcance, voltada para o enfrentamento de problemas complexos por meio de estratégias orientadas juridicamente, com o objetivo de promover o acesso universal aos direitos e ampliar as conquistas civilizatórias.

É nesse sentido que a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), apresentou 20 metas e respectivas estratégias que deveriam ser desenvolvidas pelos estados e municípios, em regime de colaboração com a União, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação no país.

Com base nessa legislação, os estados e municípios tiveram o prazo de um ano, a partir da publicação da lei, para elaborarem ou ajustarem seus Planos Estaduais e Municipais

de Educação, considerando as metas e estratégias definidas no PNE para o decênio subsequente.

Para atender a essa exigência, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) instituiu, por meio da Portaria nº 713, de 5 de agosto de 2014, uma Comissão Interna responsável por coordenar a implantação do Plano Municipal de Educação (PME), com as seguintes atribuições principais: analisar dados e informações sobre a oferta e a demanda educacional no território do município; formular metas, estratégias e indicadores com base nos dados levantados; avaliar os investimentos necessários para o cumprimento de cada meta; verificar a coerência entre as metas propostas e sua articulação com os planos estadual e nacional; e garantir a integração e a harmonia entre o plano de educação e o projeto de desenvolvimento local (Manaus, 2015b).

Tratava-se da elaboração do Documento-Base do PME, que é a proposta preliminar dos planos de educação, que servirá de referência para o debate público, no qual a sociedade construirá os consensos e acordos necessários sobre os desafios educacionais prioritários e as formas de enfrentá-los ao longo da década de vigência dos planos (Buas, 2024).

O PME de Manaus foi aprovado pela Lei Municipal nº 2.000/2015, com vigência de dez anos. Sua estrutura segue o modelo do PNE, com reprodução da meta de universalização da pré-escola e ampliação de vagas em creches, visando ao atendimento de 50% das crianças de até três anos até o fim da sua vigência.

No instrumento de coleta de dados da pesquisa documental direcionada à Semed (Anexo I), foi perguntado o percentual, segundo os critérios do Plano Nacional de Educação, da demanda por creche e pré-escola que o serviço público municipal educacional conseguia atender na atualidade; contudo, a Divisão de Educação Infantil respondeu que as informações solicitadas eram de competência da Divisão de Informação e Estatística e recomendou que esta pesquisadora solicitasse diretamente na referida Divisão os percentuais solicitados no questionário, visando a precisão dos dados a serem obtidos. Considerando que o direcionamento da pesquisa a outra Divisão implicaria recomençar o processo administrativo e que foi possível a obtenção dos dados em questão atualizados no Censo Escolar MEC/Inep/2024, a pesquisa não se estendeu à Divisão de Informação e Estatística da Semed.

No Documento-Base de elaboração do PME, a tabela abaixo atestava que em Manaus as crianças na faixa etária de 0-3 anos (público-alvo creche) representavam 129.813 crianças, que o município atendia cerca de 9.727 crianças nas redes pública e privada de

ensino infantil, ficando de fora da sala de aula outras 120.086 (Manaus, 2015b). Portanto, para atingir a meta de ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos, era necessário, no prazo de vigência do PME, disponibilizar aproximadamente mais 55.180 vagas, uma expansão de 42,51% da rede municipal nessa modalidade.

Figura 3 – extraída do documento base do Plano Municipal de Educação (Manaus, 2015b, p. 51).

Diagnóstico Município	Faixa etária Ed. Infantil			
	0-3 anos	(%) Atendimento	4-5 anos	(%) Atendimento
Demanda do Município	129.813	100%	66.182	100%
Alunos fora de sala de aula	120.086	92,51%	13.892	20,99%
Atendido em 2013	9.727	7,49%	52.290	79,01%
Meta	60.043	50%	66.182	100%
Turmas	4.003		926	
Escolas	267		62	

Conforme a mesma Tabela, quanto à pré-escola, em 2014, Manaus contava com 66.182 crianças na faixa etária de 4-5 anos (público-alvo pré-escola), das quais 52.290 eram atendidas nas redes pública e privada de ensino infantil (Manaus, 2015b). Para atingir a meta de universalização era necessário, no prazo de vigência do PME, disponibilizar 13.892 vagas.

Para obter o número de matrículas apenas em estabelecimentos públicos, buscou-se dados do Censo Escolar 2014⁶⁵, referente às matrículas na creche, pré-escola, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Unidades da Federação Municípios Dependência administrativa	Educação Infantil			
	Creche		Pré-escola	
MANAUS	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual	0	0	0	0
Municipal Urbana	2.729	1.105	38.352	408
Municipal Rural	110	0	1.618	0
Total por modalidade de tempo	2.839	1.105	39.970	408
Total	3.944 crianças de 0 a 3 matriculadas		40.378 crianças de 4 a 5 anos matriculadas.	

Tabela 1. Fonte: Censo Escolar MEC/Inep/2014

⁶⁵ Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>> Acesso em 03 abr 25.

Depois, para fins de verificação do percentual de expansão das matrículas nos últimos dez anos em estabelecimentos públicos, a partir de dados do Censo Escolar 2024⁶⁶, também foi elaborada a tabela abaixo com os resultados de Manaus referente às matrículas na creche, pré-escola, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Unidades da Federação Municípios Dependência administrativa	Educação Infantil			
	Creche		Pré-escola	
MANAUS	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual	0	0	0	0
Municipal Urbana	4.484	2.554	39.408	528
Municipal Rural	67	0	1.902	19
Total por modalidade de tempo	4.551	2.554	41310	547
Total	7.105 crianças de 0 a 3 matriculadas		41.857 crianças de 4 a 5 anos matriculadas.	

Tabela 2. Fonte: Censo Escolar MEC/Inep/2024

Comparando os dados, conclui-se que nos últimos dez anos, nos estabelecimentos públicos municipais houve um incremento de 3.161 vagas no serviço educacional de creche, o que representa um crescimento de aproximadamente 80,14% da oferta.

Mas, apesar dessa expansão relativa aos números de 2014, em 2023, o percentual de atendimento em creches da população residente em Manaus de 0 a 3 anos é de apenas 9,36%, bem abaixo da média nacional de 37,76%, conforme gráficos representativos de dados do IBGE/Inep, divulgados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal⁶⁷. Esse percentual considera as 6.065⁶⁸ matrículas de 2023 da rede privada e da conveniada com vinculação ao poder público.

Quanto à pré-escola, nos últimos dez anos houve um incremento no serviço público de 1.479 vagas, representativo de um acréscimo de aproximadamente 3,66% da oferta. Esse tímido crescimento ficou muito aquém da meta de universalização. O percentual de atendimento de 2023 em pré-escolas da população residente em Manaus de 4 a 5 anos é de apenas 77,36%, conforme dados divulgados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

⁶⁶ Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>> Acesso em 03 abr 25.

⁶⁷ Primeira Infância Primeiro. Disponível em <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/manaus-am/>> Acesso em 3 mar 25

⁶⁸ Primeira Infância Primeiro. Disponível em <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/manaus-am/>> Acesso em 3 mar 25

Também abaixo da média nacional de 89,95%⁶⁹. Esse percentual também considera as 11.068⁷⁰ matrículas de 2023 da rede privada e da conveniada com vinculação ao poder público.

Registra Ribeiro (2019), que, embora compreendendo a Educação Infantil como direito de toda criança, a Semed, em cumprimento às orientações do PNE, prioriza o atendimento às crianças, filhas de trabalhadores de menor renda, que não dispõem de local adequado para atender as necessidades das crianças na faixa etária específica.

Nesse sentido, por causa da insuficiência de vagas nas creches, a Secretaria Municipal de Educação publica editais estabelecendo critérios de prioridade e de desempate para distribuição das vagas. Consta do endereço eletrônico da Semed, o Edital nº 003/2024 – SEMED MANAUS/AM, estabelecendo como público prioritário: o inscrito no CadÚnico⁷¹; a mãe sob medida protetiva; a mãe trabalhadora; e mãe adolescente. E, para desempate, nesta ordem: menor renda per capita familiar dentro da classificação do CadÚnico; medida protetiva; proximidade do endereço informado à Creche desejada; persistindo ainda o empate, terá preferência a criança mais velha, considerando ano, mês, dia e hora, conforme registrado na certidão de nascimento. (Manaus, 2024)⁷².

O Edital nº 003/2024 da Semed também revela outra peculiaridade do serviço educacional prestado nas creches de Manaus que é a inexistência de berçários. As vagas não são disponibilizadas para crianças de 0 a 1 ano de idade. Somente são admitidas crianças de 01 (um) a 03 (três) anos, completos ou a completar até 31 de março de 2024, residentes no Município de Manaus e, preferencialmente, no entorno do endereço da Creche, para turmas de Maternal I (crianças de 1 ano); Maternal II (crianças de 2 anos) e Maternal III (crianças de 3 anos) (Manaus, 2024).

Entretanto, a ausência de vagas não é a única razão da Educação Infantil não estar acessível para aproximadamente 153.346 crianças que vivenciam a primeira infância.

⁶⁹ Primeira Infância Primeiro. Disponível em <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/manaus-am/>> Acesso em 3 mar 25

⁷⁰ Primeira Infância Primeiro. Disponível em <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/manaus-am/>> Acesso em 3 mar 25

⁷¹ Segundo informações extraídas da página gov.br, o Cadastro Único é um registro criado pelo Governo Federal que permite ao governo saber quem são e como vivem as famílias de baixa renda no Brasil. É operacionalizado e atualizado pelas prefeituras de forma gratuita. Por meio da inscrição ou atualizar de dados no Cadastro Único, o cidadão pode tentar participar de vários programas sociais.

⁷² Disponível em <https://www.manaus.am.gov.br/semad/wp-content/uploads/sites/3/2024/01/EDITAL_CRECHE_2024.pdf> Acesso em 3 abr 25

Números divulgados pela Rede Nacional Primeira Infância especificam outras motivações que inviabilizaram o acesso à Educação Infantil na cidade de Manaus: sem escola ou creche próxima, ausência de dinheiro para pagar as despesas, os pais ou responsáveis não querem que frequente (70,5% no caso de creche e 56% no caso de pré-escola⁷³), problema de saúde ou de deficiência, a escola ou creche não aceita a criança por conta da idade, escola ou creche não adaptadas para crianças com deficiência⁷⁴.

3.3.2. Formação e capacitação dos professores da Educação Infantil

Neste tópico serão verificados os percentuais de formação adequados dos docentes da Educação Infantil de Manaus e analisadas as informações prestadas pela Semed ao responder à questão do instrumento de coleta de dados concernente à realização de alguma espécie de capacitação direcionada aos professores da Educação Infantil visando habilitá-los a promover atividades pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” do Capítulo Educação Infantil da BNCC.

A qualidade da Educação Infantil está intrinsecamente ligada à melhoria das condições de trabalho docente e ao desenvolvimento profissional do professor. Nesse contexto, diversas medidas foram adotadas nas últimas décadas, com destaque para a responsabilidade do Estado em assegurar a qualidade na formação dos educadores. Apesar dos desafios enfrentados — e que ainda persistem — no processo de integração das creches ao sistema educacional, essas instituições vêm gradualmente conquistando seu espaço nas redes públicas. Esse avanço tem ocorrido por meio da inclusão das creches em programas de formação continuada, ações de supervisão pedagógica, reformulações curriculares (Campos, *et. al*, 2011).

No que se refere à formação docente, os três níveis de governo desenvolveram diversos programas voltados às educadoras leigas, que representavam a maioria dos profissionais atuantes nas creches. Uma dessas capacitações é o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), desenvolvido em 2005 a partir da parceria entre MEC, universidades federais e municípios, é um curso de nível

⁷³ Manaus, AM. Observa Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: <<https://rnpiobserva.org.br/city?id=1302603&area=2>> Acesso em 28 mar 2025.

⁷⁴ Manaus, AM. Observa Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: <<https://rnpiobserva.org.br/city?id=1302603&area=2>> Acesso em 28 mar 2025.

médio para professores que estão em atividade e necessitam obter a formação exigida pela LDB (Buas, 2024).

Esse esforço gerou resultados positivos, mas os sistemas educacionais ainda contam com a atuação de auxiliares, cuja exigência de formação é inferior, mesmo sendo essas profissionais, muitas vezes, as que permanecem por mais tempo com as crianças nas instituições de período integral. Essa questão ainda representa um desafio não plenamente enfrentado pelas políticas de formação de pessoal (Campos, *et. al*, 2011).

O professor é figura central na promoção do desenvolvimento pleno na primeira infância⁷⁵ por meio da Educação Infantil e, por conseguinte, também do desenvolvimento socioemocional. Para que esse profissional possa atender às expectativas sociais atribuídas à etapa inicial da Educação Básica, é fundamental criar condições que promovam sua valorização e desenvolvimento profissional. Isso envolve não apenas a garantia de um salário digno, carreira estruturada, jornada adequada, participação ativa na elaboração e condução dos projetos pedagógicos institucionais, mas também uma formação inicial e continuada com foco no desenvolvimento infantil.

Em face desse entendimento, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024 estabelece que a gestão nas instituições de Educação Infantil deve ser exercida por profissionais habilitados para a função, em cursos de licenciatura em Pedagogia ou pós-graduação na área de gestão escolar e que a docência deve ser exercida por professores habilitados em cursos de licenciatura em Pedagogia, ofertados em nível superior⁷⁶.

Consoante dados de 2024 coletados pelo Inep, no âmbito nacional, quando observada a escolaridade dos professores da Educação Infantil, verifica-se que 81,9% possuem nível superior completo (80,7% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2%, bacharelado); 10,6% têm curso de ensino médio normal/magistério; e ainda 7,6% com nível médio ou inferior. O Instituto também concluiu que desde 2020 houve um crescimento no percentual de docentes graduados com licenciatura atuando na Educação Infantil, passando de 76,5% em 2020 para 80,7% em 2024 (Inep, 2025, p. 43).

⁷⁵ O MLPI prevê que as políticas voltadas para a primeira infância serão integradas às instituições de formação profissional, com o objetivo de adequar os cursos às particularidades e necessidades das crianças, além de preparar profissionais qualificados para garantir a expansão dos diversos serviços com qualidade. Os profissionais que atuam nos diferentes contextos de execução das políticas e programas destinados à primeira infância terão acesso assegurado e prioritário a processos de qualificação, que incluem especializações e atualizações. Esses programas devem abordar, entre outros temas, as especificidades dessa fase do desenvolvimento, a importância da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e proteção contra qualquer forma de violência infantil.

⁷⁶ Admitida a formação mínima em curso de nível médio, na modalidade normal, na forma do art. 62 da LDB.

A meta 15 do Plano Municipal de Educação (PME) de Manaus, que reproduz a meta de mesmo número do PNE, diz respeito à garantia, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, de implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação em consonância aos incisos I, II e III do *caput* do Art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009), assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Manaus, 2015a).

Vieira (2024), ao analisar o cumprimento dessa Meta do PME, informa que, em 2022, 92,1% dos docentes atuantes na educação pública infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental tinham formação inicial adequada e registra que os professores sem formação superior, como os chamados professores leigos e os formados apenas em nível médio, totalizavam 1,9%. O autor também explica que o elevado índice de professores generalistas com formação adequada reflete a oferta de cursos de Normal Superior e de programas de primeira e segunda licenciatura pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a própria demanda por cursos que capacitam os educadores para a atuação multidisciplinar oferecidos pelas universidades públicas e privadas em todo o estado do Amazonas.

Ao estabelecer um paralelo entre a Semed e a rede privada de Manaus, o autor informa que, em 2022, o percentual de adequação da formação inicial nesta é de 62,9%. Essa vantagem da Educação Infantil pública ganha relevância frente ao dado de que a Semed detém 2.015 dos 3.017 professores dessa fase educacional (Vieira, 2024, p. 48 e 65).

O Observatório Primeira Infância, a partir de dados do Censo Inep 2023, informa o percentual de 94% de adequação dos professores das creches públicas e 60,5% de adequação dos docentes das creches privadas. Na fase pré-escolar, esses percentuais são respectivamente de 90,6% e 56,8%.

Quanto aos resultados da pesquisa documental acerca da capacitação continuada dos professores da Educação Infantil manauara, somente a Semed, por meio da Gerente da Formação Continuada da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), trouxe informações quanto à capacitação direcionada aos docentes da Educação Infantil pública visando habilitá-los a promover atividades pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” do Capítulo Educação Infantil da BNCC (Anexo III). A essa questão, o Conselho Municipal de Educação respondeu

que não lhe cabia promover formações ou outros tipos de eventos no sentido da questão (Anexo IV).

Solicitado no instrumento de coleta de dados que a Semed especificasse o tipo de capacitação, o período de sua realização, a quantidade de vagas e de participantes e seu conteúdo (Anexo I), a Secretaria não forneceu todas as informações solicitadas, pois foi omitida a quantidade de vagas e de participantes. Contudo, a resposta da DDPM/Semed (Anexo III) trouxe dados qualitativos acerca da capacitação dos professores da Educação Infantil desde 2020, permitindo a seguinte análise.

Conforme resposta (Anexo III), a formação continuada dos professores da Educação Infantil da Semed ocorre mediante desenvolvimento de projetos formativos anuais, cujo conteúdo são pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular Amazonense e no Currículo Escolar Municipal.

Os projetos são organizados pela equipe Rede Colaborativa Educação Infantil da Gerência de Formação Continuada da DDPM e procuram atender às demandas formativas evidenciadas pelas(os) professoras(es) dessa fase escolar e aos projetos de âmbito local da Semed e de âmbito nacional do Ministério da Educação.

O Guia de Implementação BNCC destacou que até o ano de 2021 fosse realizada a formação continuada para professores da Educação Infantil com ênfase nos campos de experiência e seus desdobramentos práticos no dia a dia dos professores e alunos; nas transições casa-creche, creche-pré-escola, pré-escola-ensino fundamental; e na importância do uso de ferramentas de observação do desenvolvimento e aprendizagem dessa etapa.

Para atender ao solicitado, o projeto formativo para 2020 tinha como tema: “BNCC/RCA e prática pedagógica: cultura escrita na Educação Infantil” composto pelos seguintes módulos: Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular, do Referencial Curricular Amazonense e da Proposta Pedagógico-Curricular⁷⁷ da Semed; Diversidade, direitos humanos no RCA: infância, ludicidade e inclusão (Equipe da Diversidade); RCA e os campos de experiência: ênfase na cultura escrita (3º); RCA e os modos de apropriação da linguagem oral e escrita junto aos bebês e crianças bem pequenas e crianças pequenas da creche e pré-escola.

⁷⁷ Atualmente Currículo Escolar Municipal (CEM).

No entanto, no início de 2020, iniciou-se a pandemia por SARS-CoV-2, forçando não apenas a modificação do seu formato para não presencial, com utilização de plataformas digitais para a realização dos encontros formativos, mas também a modificação do conteúdo. Segundo a Semed, foi necessário “acolher esse(a) professor(a), para que ele(a) também acolhesse suas crianças neste momento difícil e avassalador em que todos do planeta se encontravam” (p 4).

Passou-se, então, a trabalhar temáticas a partir dos seguintes eixos: “Educação Socioemocional” com o objetivo de oportunizar vivência de situações formativas que contribuíssem para o desenvolvimento socioemocional dos professores, de modo a refletirem sobre as aprendizagens necessárias à dinâmica da convivência humana satisfatória, destacando as que se relacionam às interações junto às crianças; e a “Educação Conectada” para promover momentos de reflexão sobre o fazer pedagógico da Educação Infantil em tempos de pandemia, mediado pelas tecnologias da informação, comunicação e criatividade. Em 2021, ainda no formato de encontros online por conta da pandemia, o tema selecionado pela Rede Colaborativa Educação Infantil da Gerência de Formação Continuada da DDPM foi “Currículo e o ensino remoto mediado pelas tecnologias da informação, comunicação e criatividade na construção da excelência formativa”.

Inobstante ter se tratado de uma intercorrência provocada pela pandemia, o redirecionamento do projeto de capacitação previsto para 2020 para promover a educação socioemocional dos professores pode tê-los preparado para compreender a importância desse domínio do desenvolvimento humano, precipuamente na primeira infância. Não há relatos de que o projeto original de 2020 tenha sido retomado.

A partir da leitura dos objetivos dos módulos dos projetos realizados em 2022, 2023 e 2024, conclui-se que a Semed programou capacitações visando a habilitar os professores da Educação Infantil pública a promover atividades pedagógicas para atingir alguns dos objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “O Eu, o outro e o nós” do capítulo Educação Infantil da BNCC.

Os projetos não enunciavam de forma direta e expressa sua vinculação à totalidade dos referidos objetivos de aprendizagem, ficando evidenciado que alguns objetivos ainda não foram contemplados. Essa conclusão decorre da comparação entre os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “Eu, o Outro e o Nós” e os objetivos dos módulos dos projetos de capacitação declinados na resposta da Semed em análise.

Nos projetos de 2022, 2023 e 2024, foram identificados os seguintes objetivos que se relacionavam diretamente com os propósitos de aprendizagem do referido Campo de Experiência: dialogar sobre a relevância do multiculturalismo e interculturalidade na Educação Infantil e suas interfaces com a cultura escrita e sobre estratégias pedagógicas na Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva; vivenciar atividades que promovam a iniciativa, a tomada de decisões e a busca na resolução dos problemas e dos conflitos enfrentados na coletividade dos bebês e das crianças; contribuir com estratégias pedagógicas inclusivas para/com crianças com transtornos do espectro autista (TEA) na Educação Infantil; contribuir com estratégias pedagógicas inclusivas para/com crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na Educação Infantil; contribuir com o conhecimento de manejos para lidar com alguns tipos de frustrações de crianças em razão de algumas particularidades da condição de alunos com TEA nível 2 e 3 e comportamentos específicos de TDAH; compreender a importância da linguagem do afeto, da leitura, da literatura e das narrativas entre bebês e os adultos de referência para o estabelecimento de vínculos precoces e a leitura de mundo na primeiríssima infância. Registre-se também que o projeto de 2025 contempla o módulo “Diversidade e Psicomotricidade: Práticas pedagógicas inclusivas”.

Acerca da capacitação dos professores, também foram pesquisados os dados divulgados pelo Observatório do MLPI⁷⁸, baseados no Censo Escolar da Educação Básica – 2023, que indicam as seguintes taxas de docentes com formação continuada específica para atuação, para cada 1.000 docentes: 7,1 do número de docentes das creches públicas e 17,5 do número de docentes das creches privadas; 14,5 do número de docentes das pré-escolas públicas e 20,3 do número de docentes das pré-escolas públicas.

3.3.3. Projeto político-pedagógico

Muito denominado na legislação de proposta pedagógica, o projeto político-pedagógico é uma ferramenta de planejamento que, em conjunto com o currículo, define a identidade da instituição de Educação Infantil porque espelha o trabalho com intencionalidade pedagógica que nela se concretiza.

⁷⁸ Observa. Manaus. Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em < <https://rnpiobserva.org.br/city?id=1302603&area=2> > Acesso em 7 abr 25

O caráter democrático que sempre lhe foi atribuído pelas normas que regem a Educação Infantil exige para sua elaboração o envolvimento de toda a comunidade escolar, com o objetivo de organizar atividades e reunir propostas de ações concretas, a serem executadas em tempo e espaço determinados. Sua elaboração coletiva, documentação, revisão periódica e reconhecimento pela comunidade escolar — que ultrapassa os limites físicos da instituição — são critérios essenciais para garantir a qualidade de uma gestão democrática.

Esse modo de proceder aprofunda a articulação entre o Estado e a sociedade civil, por meio de novos paradigmas de legitimação política, que possibilitam a construção de uma gestão compartilhada entre esses dois atores, fortalecendo os mecanismos de diálogo e corresponsabilidade. A própria noção de democracia pressupõe, em sua essência, a participação ativa da sociedade, entendida como parte de um processo evolutivo e contínuo de ampliação dos espaços de escuta, deliberação e decisão coletiva (Teixeira, 2019).

Os Parâmetros de Qualidade de 2018 e os atuais de 2024, que foram aprovados pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024, ao direcionarem o conteúdo das propostas pedagógicas das instituições, determinam, dentre outras ações, que a estruturação do currículo seja baseada nos eixos fundamentais da Educação Infantil — interações e brincadeiras — em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, que a organização de práticas pedagógicas assegure os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em alinhamento com a BNCC e que abordagem curricular seja integrada, evitando a fragmentação das atividades e a lógica de currículo por disciplinas, conforme estabelecido nas DCNEI e nos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2024).

Neste tópico serão analisadas as normas municipais que devem ser seguidas pela unidade de Educação Infantil pública ou privada ao elaborarem seu projeto político-pedagógico. A intenção ao analisar essas normas é verificar se elas salvagam o direito ao desenvolvimento socioemocional. A pesquisa acerca delas foi objeto das seguintes questões feitas ao Conselho Municipal de Educação: quais as normas e os regulamentos municipais vigentes que os estabelecimentos públicos e privados de Educação Infantil devem cumprir ao elaborarem seus projetos político-pedagógicos; e se, após inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, algum regulamento ou regulamentação foram editados para orientar o seu cumprimento pelos estabelecimentos públicos e privados dessa etapa da Educação Básica? Quais? Qual o inteiro teor? As respostas, que constituem o Anexo IV desta dissertação, estão sintetizadas nos próximos parágrafos.

O processo de credenciamento e autorização de funcionamento regular de escolas perante o CEM está regulamentado na Resolução nº 003/CME/2023. Nesse processo, a creche ou pré-escola que pleiteie o credenciamento deve apresentar, além de documentos formais emitidos pelos órgãos competentes que atestam a segurança do local, regimento, calendário e informações referentes ao quantitativo de alunos e turmas, turnos, quadros docente, técnico, administrativo e de direção, com prova da respectiva formação, projeto político pedagógico e proposta curricular alinhados ao Referencial Curricular Amazonense e em conformidade com a Resolução nº 010/CME/2022.

A Resolução nº 010/CME/2022 estabelece os critérios e diretrizes para elaboração do projeto político-pedagógico e regimento escolar das instituições educacionais integrantes do sistema municipal de ensino de Manaus, prevendo caber à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a elaboração do projeto político-pedagógico com a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Amazonense (Manaus, 2022) . E no art. 9º enuncia que as orientações para elaboração do projeto político-pedagógico encontram-se disponíveis no sítio: [HTTPS://cme.manaus.am.gov.br/escolas](https://cme.manaus.am.gov.br/escolas).

Quanto à existência de algum regulamento ou recomendação, editados após inclusão da Educação Infantil na BNCC, para orientar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem pelos estabelecimentos de Educação Infantil, a resposta do CME (Anexo IV) foi no sentido de que, para a implementação da BNCC ocorrer até 2020, instituiu-se no estado do Amazonas, a Comissão Estadual de Implementação da BNCC. E que o resultado dessa mobilização foi a edição do Referencial Curricular Amazonense (RCA), homologado pela Resolução nº 98/2019 – CEE/AM e aceito por todos os 62 prefeitos municipais para nortear a construção da proposta político-pedagógica, da proposta curricular e do regimento interno das unidades de educação.

Essa segunda questão também constou no instrumento de coleta de dados da pesquisa documental direcionada à Semed, que, por sua vez, respondeu positivamente em relação às unidades de Educação Infantil públicas. Quanto às particulares, a Secretaria respondeu que não estão jurisdicionadas pela DEI/Semed e que as unidades privadas possuem organização pedagógica e administrativa próprias (Anexo II), o que, em face da resposta do CME, leva à conclusão de que nas creches e pré-escolas privadas, a norma local aplicada é o RCA.

Quanto às unidades públicas, a DEI/Semed informou (Anexo II) que a implementação da Base Nacional Comum Curricular teve início em 2018, envolvendo todos os estados em regime de colaboração com os municípios. Que a Rede Municipal de Educação de Manaus deu início, em janeiro de 2020, ao processo de elaboração e reformulação dos currículos escolares, tendo como referência, além da própria BNCC, também o RCA.

O produto desse movimento foi a criação do Currículo Escolar Municipal (CEM), construído de forma sistêmica e colaborativa por uma comissão composta por mais de 120 profissionais da educação, incluindo professores, pedagogos, gestores, assessores, formadores e técnicos. O CEM, no seu capítulo destinado à Educação Infantil, é integrado por um tópico denominado “Conviver e conhecer-se: o eu, o outro e o nós” e estabelece que o foco das propostas pedagógicas, especialmente na etapa da creche, é assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, por meio da garantia dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se CEM (Manaus, 2021).

3.3.4. Avaliações.

Neste tópico, serão analisados os resultados da pesquisa acerca das avaliações de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e das avaliações do serviço educacional infantil prestado na cidade de Manaus - as condições em que esse serviço é ofertado.

A necessidade de a pesquisa incluir a verificação da existência das referidas avaliações tem haver com o fato da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 tê-las regulado como um dos instrumento de consecução do desenvolvimento integral da criança por intermédio da Educação Infantil.

No tocante à avaliação das condições de oferta da Educação Infantil, nos artigos 26 a 28 da Resolução em estudo, consta que os parâmetros também têm como propósito servir de fundamento para os municípios formularem e implementarem seus instrumentos, suas estratégias de coleta, sistematização e análise de dados necessários à avaliação da qualidade da oferta e do atendimento (art.25), com indicadores que contemplem, no mínimo, informações relativas à demanda e à cobertura de vagas; às condições e à infraestrutura física das instituições de Educação Infantil, abrangendo aspectos relacionados à acessibilidade, bem como à disponibilidade, diversidade e qualidade dos brinquedos, materiais pedagógicos e demais equipamentos essenciais ao adequado funcionamento das unidades educacionais; às condições de realização, abrangência e eficácia dos processos de formação continuada dos

profissionais dessa etapa da Educação Básica, incluindo equipes gestoras, docentes e profissionais de apoio; às práticas pedagógicas e às interações que envolvem o cuidar e o educar, estabelecidas entre os profissionais e os bebês e crianças; aos processos administrativos e pedagógicos conduzidos pelas equipes gestoras das instituições; e aos processos administrativos e pedagógicos realizados pelas secretarias de educação, abrangendo os métodos de acompanhamento, supervisão e avaliação das parcerias firmadas entre o poder público e o setor privado para a oferta de serviços (art. 26).

E quanto às avaliações de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, advêm da necessidade de mensurar os resultados da política pública educacional infantil. A respeito desse tipo de avaliação, a LDB estabelece em seu art. 31 que a Educação Infantil seguirá a regra da avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. E devem partir dos registros periódicos das brincadeiras, vivências, produções, aprendizagens e desenvolvimento de cada bebê e criança e do grupo, pautados na observação sensível e escuta atenta sistematizados em dispositivos relatórios descritivos, portfólios, diários da turma, dossiês, agendas, dentre outros meios (Brasil, 2024).

Foram direcionadas ao CME e à Semed, questões referentes à existência de programa de avaliação das creches e pré-escolas em relação ao implemento de atividades pedagógicas tendentes a alcançar os objetivos de aprendizagem que a BNCC estabelece para a Educação Infantil, quais os indicadores avaliados e quais os resultados das avaliações dos últimos cinco anos (Anexos I e IV).

A DEI/Semed respondeu não possuir um programa de avaliação específico para a etapa da Educação Infantil. No entanto, desde o ano de 2023 o Projeto Aprende+ foi implementado como projeto piloto em 21 unidades de ensino de Educação Infantil com o objetivo principal de fomentar as múltiplas linguagens com investimento pedagógico intencional nos processos de desenvolvimento da oralidade e a apropriação da função social da leitura e escrita, promovendo diferentes práticas letradas e sistematização de mediações pedagógicas docentes quanto à imersão da criança na cultura escrita (Anexo II).

Segundo a Semed, a fase creche não está contemplada no referido projeto e, após a implementação do projeto piloto, houve no ano de 2024, a ampliação e reestruturação do Aprende+ para todas as unidades de ensino da rede municipal na fase pré-escola. Foi ainda informado que, nos anos de 2023 e 2024 o projeto contemplou o Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” utilizando o desenvolvimento da cultura escrita por

meio das experiências leitoras e escritoras asseguradas no CEM. No ano vigente de 2025 o projeto está na fase de operacionalização ampliando para o Campo de Experiência: “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” visando ao aprimoramento das percepções espaciais e temporais, o entendimento de grandezas, medidas e quantidades, e a reflexão sobre processos de transformação (Anexo II).

A DEI/Semed também ressaltou que os instrumentos formais utilizados na avaliação da Educação Infantil que contemplam todos os campos de experiências e objetivos da aprendizagem estabelecidos na BNCC consistem na “Ficha de Avaliação do Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil” da fase pré-escola e na “Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil” da fase creche (Anexo II).

Contudo, para obtenção dos dados estatísticos referentes à consolidação dos resultados obtidos com o preenchimento dos referidos instrumentos nos últimos 05 anos, a DEI/SEMED recomendou fosse feita solicitação diretamente ao setor responsável que seria a Gerência de Documentação e Auditoria Escolar ou Gestão Integrada da Escola.

Considerando que o direcionamento da pesquisa a outro Setor implicaria recomençar o processo administrativo que autorizou a pesquisa e que já existiam dados suficientes para conclusão acerca da questão-problema da pesquisa, esta não se estendeu aos referidos setores da Semed. Por sua vez, o Conselho Municipal respondeu não ser de sua competência realizar avaliações da Educação Infantil.

Quanto às avaliações referentes às condições de oferta da Educação Infantil em Manaus, tem-se que as instituições públicas e privadas devem, além de possuir infraestrutura básica adequada, oferecer ambientes dinâmicos, lúdicos e acessíveis, que favoreçam a exploração, o brincar e a participação de todas as crianças.

Segundo números divulgados pelo Observatório do Marco Legal da Primeira Infância⁷⁹, na capital amazonense, a proporção de matrículas em centros de Educação Infantil com área externa, parque infantil ou brinquedos é de 95% nas creches e de 80,7% nas pré-escolas⁸⁰. Contudo, esse percentual generaliza itens importantes, cujos percentuais isolados ficam muito a quem dessa média. Isolando os itens área verde, parque infantil e instrumentos

⁷⁹ O Observatório é uma iniciativa da Rede Nacional Primeira Infância – RNPI que foi desenvolvida sob coordenação da ANDI Comunicação e Direitos – Primeira Infância. Atualmente, a Plataforma é gerida pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME. Formada em 2007, a RNPI é uma articulação de alcance nacional, que tem como missão o fomento de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade.

⁸⁰ Observa. Relatório Manaus/AM. Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em <file:///C:/Users/Ivania/Downloads/RelatorioObserva_Manus%20(1).pdf> Acesso em 7 abr 25

e materiais pedagógicos, apenas 49% das matrículas em creches usufruem de área verde, 71,9% tem parque infantil à disposição e 89,8 utilizam-se dos referidos materiais. Na pré-escola, o percentual de área verde diminui para 27,2%, o de parque, para 47,4%, permanecendo alto o percentual de material pedagógico⁸¹.

Ainda acerca desse indicador, na Educação Infantil da rede privada, 100% delas dispõem da referida estrutura e materiais. Nas creches e pré-escolas públicas, respectivamente, 90,7% e 75,9% das unidades dispõem. E nos estabelecimentos da área rural, apenas 50% das pré-escolas e 30% das creches

No que diz respeito ao saneamento básico, que inclui acesso à água encanada, esgotamento sanitário e coleta de lixo, os dados apontam que, na zona urbana, 37,6% das matrículas em creches são realizadas em instituições que contam com esse serviço, enquanto na zona rural esse percentual sobe para 46,4%; nas pré-escolas, 22,7% das matrículas na zona urbana ocorrem em unidades com saneamento básico, ao passo que, na zona rural, esse número é bem mais elevado, atingindo 79,3%. Contudo, esses índices da zona rural devem ser interpretados considerando o quantitativo de matrículas da Educação Infantil dessas localizações: 1.665. Muito inferior ao quantitativo da zona urbana de 16.971. Cabe ainda mencionar que na rede pública, apenas 30,5 das creches e 17,8% da pré-escolas dispõem de saneamento básico. Enquanto, na rede particular, esse percentual é respectivamente de 75,3% e 44,7%⁸²

O Observatório também traz a informação de que 29,8% das matrículas em creches e 42,4% das matrículas em pré-escolas ocorrem em centros de Educação Infantil que não possuem recursos de acessibilidade.

Outro ponto importante diz respeito à regulamentação dos estabelecimentos de Educação Infantil junto ao conselho ou órgão responsável pela área educacional. Esse processo abrange 96,3% das creches públicas e 84,2% das creches privadas não conveniadas com o poder público. No caso das pré-escolas, os índices são de 98% das instituições públicas regulamentadas e 86,7% das privadas não conveniadas devidamente registradas⁸³⁸⁴.

⁸¹ Observa. Manaus. Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em <<https://rnpiobserva.org.br/city?id=1302603&area=2>> Acesso em 7 abr 25

⁸² Observa. Manaus. Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em <<https://rnpiobserva.org.br/city?id=1302603&area=2>> Acesso em 7 abr 25

⁸³ Observa. Manaus. Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em <<https://rnpiobserva.org.br/city?id=1302603&area=2>> Acesso em 7 abr 25

⁸⁴ Esses percentuais contrastam com o resultado do Censo das Instituições de Educação realizado em 2010 pelo Conselho Municipal de Educação em parceria com a Universidade Federal do Amazonas por meio da Faculdade

3.3.5. Análise das garantias do direito ao desenvolvimento socioemocional no âmbito da Educação Infantil de Manaus

A questão problema da pesquisa consiste no exame da existência de normas, regulamentos e políticas públicas municipais direcionadas às instituições de ensino infantil de Manaus tendentes a garantir à primeira infância o direito ao desenvolvimento socioemocional a partir da implementação do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” do capítulo Educação Infantil da BNCC.

No que se refere à existência de normas e regulamentos, o teor das respostas da Semed e do CME e a análise do Currículo Escolar Municipal e do Referencial Curricular Amazonense apontam que as normas municipais que devem ser seguidas pelas unidades de Educação Infantil públicas e privadas ao elaborarem seu projeto político-pedagógico salvaguardam o direito ao desenvolvimento socioemocional a partir da implementação do referido de Campo de Experiência.

Nesse sentido, consta do CEM, o relato dos atos preparatórios⁸⁵ (formações, estudos, consulta pública, encontros) da implementação da BNCC, que culminaram na elaboração do Currículo Municipal em 2020, a partir do trabalho de professores, pedagogos, diretores, chefes, gerentes, coordenadores, gestores, assessores e formadores - todos profissionais da educação pública municipal, que se uniram de forma colaborativa e sistêmica para reformular a proposta curricular então existente (Manaus, 2021, p.15).

Muito embora, o CEM não relate a participação de organismos da sociedade civil na sua elaboração, o que atenderia de forma mais efetiva ao princípio democrático que norteia

de Educação, feito com o objetivo de mapear a Educação Infantil nas zonas urbana e rural, da rede pública e privada, que indicou a existência de número significativo de instituições que funcionavam sem a necessária autorização dos órgãos competentes (Mourão, et al, 2013). Considerando o transcurso de 15 anos, uma hipótese a considerar é que o número de entidades irregulares diminuiu.

⁸⁵ Consta do CEM que em abril de 2017 foi aprovada a 3ª versão da BNCC, atendendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo, posteriormente, realizada uma nova consulta pública. No mês de agosto, CONSED e UNDIME lançaram o Guia de Implementação da Base e em dezembro foi homologada pelo MEC a BNCC. Paralelo a isso, a Semed constituiu a comissão para estudos da BNCC, incentivando a participação dos servidores na consulta pública e organizando estudo sobre o Guia de Implementação da BNCC. No início de 2018, MEC/CNE orientaram as ações para implementação nos Estados e Municípios, estabelecendo o “Dia D” como ponto de partida para as Secretarias de Educação iniciarem o processo, orientando também quanto a constituição da comissão estadual, denominada Comissão Pró-BNCC, realizando encontro em Brasília. A Secretaria realizou o 1º Dia “D” em 16 de março e o 2º Dia “D” em 16 de maio com todas as Unidades de Ensino da Rede Municipal. Ocorreram ainda no mesmo ano, encontros para estudo e apropriação do documento. Como parte da UNDIME, a Semed selecionou os servidores que fizeram parte da Comissão Pró-BNCC e que discutiram e estruturaram os trabalhos de elaboração do Referencial Curricular Amazonense – RCA, que ao ser concluído em 2019 seguiu para aprovação do Conselho Estadual de Educação (Manaus, 2021, p. 17)

todo o ordenamento jurídico brasileiro, em especial as normas do sistema educacional do País, o CEM foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, cuja composição contempla um representante das Associações de Pais, Mestres e Comunitários, um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do estado do Amazonas e um representante da União Municipal dos Estudantes Secundaristas.⁸⁶

Analisou-se que o CEM, no capítulo Educação Infantil, é integrado por um tópico denominado “Conviver e conhecer-se: o eu, o outro e o nós”, que enuncia a perspectiva que deve ser lançada sob esse campo da BNCC:

Considerando a organização de funcionamento da Educação Infantil SEMED/MANAUAS, o quadro abaixo sinaliza a progressão dos objetivos de aprendizagens para o campo de experiência o eu, o outro e o nós. Porém, a exposição no quadro (estrutura fechada e compartimentada) se trata apenas de uma necessidade humana e adulta de professores e professoras para enxergarem os objetivos de aprendizagens numa unidade de interlocução com outros saberes e experiências infantis.

Não se trata de seguir linearmente essa estrutura no cotidiano das crianças, nem tampouco, desenvolvê-la em momentos pontuais, mas entender, buscar e ampliar possibilidades para que as crianças se desenvolvam integralmente ao longo da Educação Infantil (p.100-101).

E também traz especificações exemplificativas dos processos de aprendizagem mediados pelo professor:

O campo de experiência, “eu, o outro e o nós”, nos dá a oportunidade de pensar no contexto de organização dos ambientes educativos de maneira que as crianças compartilhem e escolham brinquedos e objetos. As crianças precisam experimentar diferentes situações de brincadeiras: de esconder-se no pátio, no jardim, nas escadas; cantar, imitar, dramatizar; participar de jogos; arrumar os brinquedos, a mesa para o jantar, sua cama de dormir; pesquisar suas tradições familiares, origem de seu nome, falar e argumentar opiniões. Essas são algumas condições essenciais para o reconhecimento de si e do outro numa perspectiva cidadã.

A ampliação de percepções da professora ou do professor da Educação Infantil exige a mediação nos processos, vislumbrados pelos elementos deste campo de maneira que possa:

- Criar situações em que as crianças possam expressar afetos, desejos e saberes e aprendam a ouvir o outro, conversar, argumentar, fazer planos, enfrentar conflitos, participar de atividades em grupo e estabelecer amizades;

⁸⁶ O Conselho Municipal de Educação – CME/Manaus, nos termos da Lei N.º 1.107, de 30 de março de 2007, que alterou a Lei N.º 377/96, é constituído por nove membros titulares e suplentes indicados pelas entidades representativas, nomeados pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, dentre as pessoas de notório saber e experiência na área da educação, com mandato de dois anos, sendo admitida uma única recondução de dois terços dos membros para mandato consecutivo, na forma a seguir: 01 (um) representante do Ensino Público Superior/Ufam; 01 (um) representante do Ensino Público Estadual/Seduc; 02 (dois) representantes do Ensino Público Municipal/Semed; 01 (um) representante do Ensino Privado/Sinepe-AM; 01 (um) representante das Associações de Pais, Mestres e Comunitários; 01 (um) representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas; 01 (um) representante da União Municipal dos Estudantes Secundaristas; 01 (um) representante da Câmara Municipal de Manaus.

- Apoiar as crianças no desenvolvimento de uma identidade pessoal, sentimentos de autoestima, autonomia, confiança em suas possibilidades e de pertencimento a determinados grupos: étnico-racial, religioso, regional;
- Fortalecer os vínculos afetivos de todas as crianças com suas famílias e ajudá-las a captar as possibilidades trazidas por diferentes tradições culturais para a compreensão do mundo e de si mesmas;
- Incentivar as crianças a refletir sobre a forma injusta como os preconceitos étnicoraciais e outros foram construídos e se manifestam, e a construir atitudes de respeito, não discriminação e solidariedade;
- Construir com as crianças o entendimento da importância de cuidar de sua saúde e bem-estar, no decorrer das atividades cotidianas;
- Criar com as crianças hábitos ligados à limpeza e preservação do ambiente, à coleta do lixo produzido nas atividades, e à reciclagem (p. 102)

Apesar de a Semed ter informado que o CEM é de cumprimento obrigatório apenas para as unidades de Educação Infantil de administração pública municipal, o Conselho Municipal informou que o município de Manaus aderiu ao RCA e que o todo estabelecimento escolar está obrigado à sua observância ao elaborar seu projeto político-pedagógico, conforme a Resolução nº 010/CME/2022.

Ao analisar o teor do Referencial Curricular Amazonense Educação Infantil, na parte que trata do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, percebe-se que essa norma estadual acrescenta especificações aos objetivos de aprendizagem estudados no tópico 3.2.1. Essas especificações são identificadas com o acréscimo na sigla AM no código referenciado na BNCC, conforme exemplo abaixo:

Figura 4 - Imagem extraída da página 69 do Referencial Curricular Amazonense Educação Infantil.

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS			
Campo de experiências: “o eu, o outro e o nós”			
	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
OBJETIVO 1	(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. (EI01EO01-AM) Demonstrar interesse pelos diferentes sons e reproduzindo-os para chamar a atenção dos outros bebês. Manifestar seus desejos e formas próprias de agir percebendo a reação do outro. Reconhecer a própria imagem e a imagem das outras crianças em espelhos, fotografias, ampliando a sensibilidade em relação à presença dos outros.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO01-AM) Interagir de forma positiva, demonstrando respeito pelas ideias e gostos dos colegas. Observar atentamente as expressões e formas de comunicação dos outros e o efeito de suas ações sobre eles. Expressar, para com o outro, sentimentos, pensamentos, ações e emoções pelos dos gestos e posturas corporais afetivas. Desenvolver brincadeiras individuais e em grupos, experimentando diferentes maneiras de movimentar o corpo e de utilizar objetos que venham proporcionar o conhecimento de si e do mundo.

Dessa forma, o RCA é uma norma que contempla o direito ao desenvolvimento socioemocional a partir da implementação do Campo de Experiência em estudo e que deve ser cumprida por toda unidade de Educação Infantil, pública ou privada, ao elaborar seu projeto político-pedagógico.

Quanto à existência de políticas públicas propensas a garantir à primeira infância o direito em questão, os resultados da pesquisa apontam para a existência de políticas que ainda não alcançaram os patamares quantitativos e qualitativos ideais.

Essa conclusão acerca do patamar quantitativo decorre do fato de Manaus contar com 219.441 crianças com idade de 0 a 6 anos e aproximadamente apenas 48.962 ter acesso à Educação Infantil pública. Os percentuais de cumprimento da meta 1 do PME evidenciam que as crianças mais desassistidas são as de 0 a 3 anos, que não são alcançadas pela política pública educacional por diversos motivos.

Por causa da insuficiência de vagas nas creches foi visto que a Semed publica editais estabelecendo critérios de prioridade e de desempate para distribuição das vagas. A criança atendida com prioridade é aquela cuja família está inscrita no CadÚnico, que a mãe se encontra sob medida protetiva, trabalha fora de casa ou é adolescente. E, mesmo para esse público vulnerável, não há vagas suficientes, o que enseja o estabelecimento de critérios de desempate, sendo o primeiro deles ter a menor renda per capita familiar dentro da classificação do CadÚnico.

Segundo dados divulgados pela FMCSV, o Índice de Necessidade de Creche (INC)⁸⁷ da cidade de Manaus é de 35,63%⁸⁸ da população de 0 a 3 anos que mais precisa de creche. O INC se justifica porque ainda que a meta do PNE estipule atendimento de no mínimo 50% para todo o país, esse número pode variar por município. Para determinar “o índice para cada município, o INC adota três critérios de priorização: (i) famílias pobres, (ii) famílias monoparentais e (iii) famílias com mães ou cuidador(a) principal que são economicamente ativas (ou seriam se houvesse acesso à creche)” (Quantis, 2024, p. 2).

Esses critérios de prioridade e desempate, embora sejam necessários em face da insuficiência de vagas, remete a Educação Infantil pública de Manaus a um momento histórico anterior à Constituição, de caráter assistencialista e compensatório, que já deveria ter sido superado.

⁸⁷ Em 2020, a FMCSV e a Quantis divulgaram a primeira versão em âmbito nacional do Índice de Necessidade de Creches (INC). O estudo em nível nacional se baseou em trabalho anterior feito por técnicos da Fundação de Economia e Estatística (FEE) para os municípios do Estado do Rio Grande do Sul (Bernardini et al. 2016). Por iniciativa da FMCSV, o INC foi então estendido para todos os municípios do país a partir de 2020.

⁸⁸ Desse percentual 12,88% de crianças em situação de pobreza, 3,92% de crianças de famílias monoparentais, 17,78% de crianças com mães/cuidadores economicamente ativos ou que se tornariam ativos se tivessem acesso; e 1,05% de crianças com deficiência. Primeira Infância Primeiro. Disponível em <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/manaus-am/>> Acesso em 3 mar 25

A fase creche não é de matrícula obrigatória, mas a política pública deveria alcançar não apenas o público que necessita do serviço por razões de vulnerabilidade social. Deveria ser acessível a todas as famílias que compreendessem o potencial de aprendizado das crianças em um ambiente promotor de cuidados, de brincadeiras e de outras vivências socioemocionais estimuladas por professores qualificados.

Além dessa questão referente à insuficiência de vagas, para ser admitido no serviço educacional creche, o bebê precisa ter pelo menos um ano, completos ou a completar até 31 de março de 2024. A ausência de berçários para atender crianças de 0 a 1 ano de idade também é um forte indicador da deficiência da política pública municipal educacional que deixa de ser instrumentalizada no aproveitamento da janela de oportunidade ao desenvolvimento socioemocional, presente na fase de vida desses bebês.

Considerando que para a trabalhadora celetista a licença maternidade tem duração regular de 120 dias, estendendo-se por no máximo 180 dias no caso de contrato de trabalho com empresa que participe do programa "Empresa Cidadã", mães e bebês correm o risco da total desassistência a partir do final da licença maternidade até o atendimento do requisito editalício de admissão no serviço municipal educacional de creche⁸⁹. Isso porque mães que tenham vínculo empregatício com empresas que tenham até 30 empregados não se beneficiam das disposições dos parágrafos 1º e 2º do artigo 389 da CLT, que obrigam a disponibilização de local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação.

Especificamente em relação ao ensino público educacional dirigido à primeira infância, a necessidade de expansão do serviço também decorre do reconhecimento das limitações das famílias com renda insuficiente para suprir os meios adequados para o cuidado e educação dos filhos e da impossibilidade de a maioria dos pais obterem os conhecimentos acerca do processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. Isso, em parte, determina a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda têm na política de expansão da Educação Infantil (Brasil, 2001⁹⁰).

Entretanto, à medida que se democratiza o acesso, essa característica da Educação Infantil pública não pode justificar uma educação para crianças pobres que não atenda a

⁸⁹ O Programa Empresa Cidadã, instituído pela Lei nº 11.770/2008, permite que a empresa estenda a licença de 120 para 180 dias, em troca de incentivos fiscais. Para ter direito à licença de seis meses, a empregada deve requerer a prorrogação até o final do primeiro mês após o parto ou adoção.

⁹⁰ É o que consta no PNE de 2001 a 2010, que foi o primeiro plano instituído por lei, através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

parâmetros de qualidade promotores de todos os domínios do desenvolvimento infantil, pois isso configuraria um retrocesso no processo histórico, uma vez que as creches e pré-escolas já fizeram parte de políticas de atendimento marcadas por diferenciações de classe social.

Adentrando o aspecto qualitativo da política pública em questão, considerando que a Educação Infantil promotora de todos os domínios do desenvolvimento, inclusive o socioemocional, é aquela que se exterioriza em prestação de serviço de qualidade, cujos parâmetros estão normatizados na Resolução CNE/CEB nº 1/2024, coube à pesquisa procurar dados qualitativos do sistema educacional infantil da cidade de Manaus.

Em razão da interdependência entre todos os domínios do desenvolvimento infantil, as garantias de consecução do direito do desenvolvimento socioemocional na primeira infância por meio da Educação Infantil requerem da política pública educacional a implementação de todos os parâmetros nacionais de qualidades da referida etapa de ensino: gestão democrática; identidade e formação profissional; proposta pedagógica (também denominada de projeto pedagógico e projeto político-pedagógico); avaliação da Educação Infantil; e infraestrutura, edificações e materiais.

Conforme explicado acima, os parâmetros de qualidade da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 foram objeto de pesquisa na Educação Infantil manauara, a começar pela formação inicial e continuada dos professores, de responsabilidade do Estado no que diz respeito às garantias de qualidade na formação e nas condições de trabalho desses profissionais (arts 15 a 19).

A BNCC salienta que os objetivos de aprendizados nela consignados não devem acontecer de modo natural e espontâneo. “Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (2018, pág. 34). E a impressão dessa intencionalidade no ato de ensinar depende da qualificação de todo o componente humano do sistema educacional municipal, especialmente do professor.

Contudo, a política pública educacional infantil de Manaus ainda não logrou capacitar a contento seus professores. Embora os dados coletados tenham indicado que, em 2022 e 2023, mais de 90% dos docentes tinham formação inicial adequada, as informações prestadas pela Semed (Anexo III), ao responder a questão do instrumento de coleta de dados concernente à realização de formação continuada dos professores, não possibilitaram uma conclusão em relação ao alcance quantitativo da capacitação, pois não foi informado o

percentual de adesão dos docentes.

E pesquisada essa quantificação nos dados divulgados pelo Observatório do MLPI baseados no Censo Escolar da Educação Básica – 2023, os números são desanimadores, na medida em que revelam taxas muito baixas de formação continuada nas creches públicas (7,1 para cada mil docentes) e nas pré-escolas (14,5)⁹¹, inferiores às taxas das unidades de Educação Infantil privadas.

Quanto ao aspecto qualitativo, nas informações prestadas pela Semed (Anexo III) não se observou de forma direta a contemplação dos objetivos de aprendizagem da BNCC concernentes ao desenvolvimento de empatia, à percepção dos efeitos das suas ações, à comunicação de necessidades, desejos e emoções, à demonstração de imagem positiva de si. Um projeto de capacitação dos professores da Educação Infantil tal qual programado inicialmente para 2020 poderia atender de forma mais satisfatória a necessidade de habilitá-los a promover atividades pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”.

Por outro lado, duas ponderações são de extrema relevância. Primeira, a interdependência de todos os domínios do desenvolvimento infantil leva ao reconhecimento de que todos⁹² os objetivos dos projetos de capacitação listados na resposta da Semed contribuem de alguma forma para o desenvolvimento socioemocional da criança que vivencia a primeira infância. Segunda, consoante explicado na resposta da questão em análise, a Gerência de Formação Continuada destaca uma equipe para elaborar os projetos de capacitação dos docentes dessa fase educacional – a Rede Colaborativa Educação Infantil, sendo presumível a expertise dessa equipe em fazer com que o conteúdo seja pautado na BNCC, no RCA e no CEM.

⁹¹ Observa. Manaus. Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em < <https://rnpiobserva.org.br/city?id=1302603&area=2>> Acesso em 7 abr 25

⁹² A exemplo de instigar professores de Educação Infantil a inserirem a Cultura Maker em suas práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento integral dos bebês, das crianças pequenas e bem pequenas por meio da exploração, das múltiplas linguagens, do pensamento crítico e trabalho colaborativo, explorar atividades lúdicas, plugadas e desplugadas, por meio das vivências e experiências sensoriais, cognitivas e sociais proporcionadas aos bebês, crianças bem/pequenas pautado na abordagem da Cultura Maker, refletir acerca das relações entre adultos e bebês na exploração de atividades que envolvam, leituras, narrativas e brincadeiras, como ações presentes no cuidar e educar; refletir sobre a relação do brincar, linguagem e apropriação da cultura, bem como acerca dos conceitos de linguagem e cultura e sua relevância no desenvolvimento das crianças pequenas, pensar sobre a importância do papel dos adultos na constituição da subjetividade infantil, compreender a criança como produtora de cultura, compreender a Educação Infantil como espaço/tempo em que os saberes das crianças e de seus contextos entram em relação com o patrimônio histórico-cultural e que implicações esta relação traz para as práticas com e de linguagem, compreender o lugar da linguagem oral e escrita no desenvolvimento humano das crianças da Educação Infantil, entender a importância do planejamento e da intencionalidade docente das escolhas e ações nas mediações literárias.

Quanto aos projetos político-pedagógicos das unidades de Educação Infantil, dada a impossibilidade de, dentro do prazo do programa de pós-graduação, analisar esses documentos, ainda que por amostragem, os resultados da pesquisa restringiram-se a verificar a existência de um processo de credenciamento da creche e pré-escola perante o Conselho Municipal de Educação no qual é exigido que o projeto político-pedagógico esteja em consonância com os preceitos do RCA e do CME (Anexo IV).

O fato de esse documento ser exigido pelo CME no processo de credenciamento da unidade educativa é de grande relevância, pois a proposta pedagógica, conforme descrito no Parecer nº 20/2009 que embasa as DCNEI, funciona como o plano que orienta as ações das creches e pré-escolas, estabelecendo metas para o desenvolvimento dos bebês e crianças atendidos, assim como as aprendizagens que se busca promover (Brasil, 2009a).

Por isso, é fundamental que as redes de ensino assegurem as condições necessárias — inclusive formativas — para que a projeto seja compreendido como uma ferramenta de trabalho da gestão escolar e um registro do envolvimento da comunidade educativa. A construção de um projeto político-pedagógico que promova qualidade social e democrática deve estar alinhada aos desafios contemporâneos de consolidar e fortalecer uma educação integral e inclusiva, que valorize as relações étnico-raciais, respeite os povos e comunidades tradicionais, e assegure o pleno desenvolvimento de todos os bebês e crianças com equidade, levando em consideração a diversidade sociocultural e territorial do país (Brasil, 2024).

Desse modo, esse documento se materializa em práticas cotidianas, que refletem a rotina das creches e pré-escolas, ao mesmo tempo em que projeta as expectativas educacionais da comunidade escolar, incluindo a participação ativa dos bebês e das crianças.

A equipe pedagógica deve planejar os ambientes das salas de referência em consonância com o currículo, a proposta pedagógica da instituição e os documentos oficiais vigentes, garantindo, no mínimo, para os bebês, espaços dedicados à exploração sensório-motora, áreas acolhedoras com colchonetes e tapetes, cantos de leitura e mobiliários que incentivem a mobilidade, como estruturas para entrar, sair, subir e descer; e, para crianças, áreas de brincadeiras e interações com diversas possibilidades, incluindo jogos de construção, encaixe, regras e faz de conta, além de espaços para leitura e superfícies destinadas à produção gráfica e plástica, como desenho, recorte, colagem e registros diversos (Brasil, 2024,), o que direciona a análise da qualidade da política pública educacional às avaliações das condições em que o serviço é ofertado.

Segundo números relatados no tópico 3.3.4, um percentual expressivo das instituições públicas voltadas à Educação Infantil em Manaus não oferecem ambientes favoráveis à exploração, ao brincar e à participação de todas as crianças. Uma das razões dessa conclusão decorre do fato de apenas 49% das matrículas em creches usufruem de área verde e 71,9% tem parque infantil à disposição, sendo que, na pré-escola, o percentual de área verde cai para 27,2%, e o de parque, para 47,4⁹³. Ainda, 29,8% das matrículas em creches e 42,4% das matrículas em pré-escolas ocorrem em centros de Educação Infantil que não possuem recursos de acessibilidade⁹⁴.

A ausência de área verde, de parque infantil e de recursos de acessibilidade prejudica o brincar. O desenvolvimento integral da criança depende do brincar, consequentemente, o socioemocional também. O brincar é reconhecido como um dos direitos de aprendizagem de todas as crianças, por promover o desenvolvimento de seus conhecimentos, imaginação, criatividade, além de proporcionar vivências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. A brincadeira é um componente fundamental da infância, independentemente do contexto social em que a criança esteja inserida. Por meio dela, a criança aprende e interpreta o mundo ao seu redor.

Para que o brincar seja efetivamente uma atividade promotora de desenvolvimento integral é imprescindível considerar os espaços, brinquedos e objetos disponibilizados às crianças, compreendendo-os como recursos que potencializam as aprendizagens (Manaus, 2021).

Ainda segundo dados do tópico 3.3.4, um percentual expressivo das instituições públicas voltadas à Educação Infantil em Manaus não possuem algum item de infraestrutura básica adequada. No que diz respeito ao saneamento básico, que inclui acesso à água encanada, esgotamento sanitário e coleta de lixo, apenas 30,5% das creches e 17,8% da pré-escolas dispõem de saneamento básico. Nesse aspecto, há uma clara discrepância entre o estabelecimento público e a privado, na medida em que os dados apontam que, na rede particular, esse percentual é respectivamente de 75,3% e 44,7%⁹⁵.

⁹³ Observa. Manaus. Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em < <https://rnpiobserva.org.br/city?id=1302603&area=2>> Acesso em 7 abr 25

⁹⁴ Observa. Manaus. Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em < <https://rnpiobserva.org.br/city?id=1302603&area=2>> Acesso em 7 abr 25

⁹⁵ Observa. Manaus. Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em < <https://rnpiobserva.org.br/city?id=1302603&area=2>> Acesso em 7 abr 25

Portanto, quanto à existência de políticas públicas tendentes a garantir à primeira infância o direito ao desenvolvimento sociemocional, os resultados da pesquisa apontam para a existência de uma política pública educacional que necessita expandir e qualificar os serviços prestados para alcançar patamares ideais previstos no Plano Nacional de Educação, no Marco Legal da Primeira Infância, nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular e nas próprias normas municipais estudadas, o Plano Municipal de Educação e o Currículo Escolar Municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os atos de pesquisar e escrever se entrelaçam com o próprio ato de viver. São verdadeiras formas intencionais de conduzir a existência buscando novos conhecimentos⁹⁶. Escrever, nesse sentido, torna-se um processo de transformação tanto do pensamento quanto da própria identidade, na medida em que damos ferramentas ao nosso cérebro para fazer novas sinapses que desencadeiam o processo da neuroplasticidade, tão árduo na vida adulta e tão natural na infância.

Peço licença para nestas considerações finais escrever na primeira pessoa, pois nelas declaro as mudanças de pensamento que a pesquisa sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais na primeira infância acrescentaram à minha identidade.

A primeira e mais importante diz respeito à motivação para a humanidade preocupar-se com o desenvolvimento socioemocional da criança que vivencia a primeira infância. A ideia preliminar acerca desse motivo consistia na busca de estratégias para os problemas sociais, ambientais, econômicos e políticos, uma vez que as crianças tornam-se os adultos que tomam as decisões e direcionam e redirecionam os rumos da vida em sociedade. Enquanto os estudos sobre a teoria do capital humano e as pesquisas da ciência do desenvolvimento, com seus objetivos de descrição, explicação, predição e modificação do comportamento humano, corroboram esse pensar, as pesquisas sobre direitos humanos e, justamente, as críticas à pedagogia das competências socioemocionais permitiram o avanço dessa perspectiva para o entendimento de que não são as expectativas acerca do desenvolvimento futuro da criança que, em primeiro lugar, representam a razão da consideração da sua dignidade.

Ela deve ser tratada como sujeito de direito independentemente do adulto que venha se tornar. Ela, apenas por ser quem é e no estágio de vida em que se encontra, já representa por si só a razão pela qual merece respeito. As justificativas econômicas e sociais da importância da atenção à primeira infância, embasadas na teoria do capital humano e nos pilares da Educação do Século XXI, que, respectivamente, preocupam-se em mensurar os ganhos econômicos futuros e preparar o indivíduo para a vida em sociedade, apesar de demasiadamente válidas e muito úteis para engajar os gestores das políticas públicas, não devem ser os argumentos mais persuasivos para a garantia dos direitos da primeira infância.

⁹⁶ Nas palavras de Michel Foucault: “se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo” (2010, p. 289). Assim descreveu sua condição de “experimentador” no sentido em que escrevia para mudar a si mesmo e acrescentar perspectivas ao seu pensar.

Caso contrário, distante dos ideais da fraternidade, eu admitiria a ideia de que a família, o Estado e a sociedade estariam isentos do dever de promover o bem-estar na primeira infância sempre que não houvesse comprovação de retorno financeiro sobre os investimentos realizados. A promoção de ações que assegurem a dignidade humana na primeira infância deve ser compreendida, acima de tudo, como um compromisso ético que nasce da relação com o outro e entre os próprios indivíduos. Traduz-se em uma mudança de mentalidade da sociedade, que reverbera na atuação do legislador e do gestor público, que, partir de uma releitura baseada na fraternidade, passa a conferir centralidade à criança, rompendo com a indiferença.

O compromisso com os direitos do outro exige uma ética que o reconheça como próximo, restabelecendo o valor moral da proximidade e colocando-o como elemento central na formação do sujeito ético (Veronese e Oliveira, 2011). Essa nova ética deve priorizar a intersubjetividade, compreendendo a subjetividade como uma responsabilidade radical pelo outro, marcada pela vulnerabilidade. É a ética da alteridade, que não se limita a uma relação vertical mediada pelo Estado — ainda que este tenha o papel de intervir para reduzir desigualdades sociais e garantir o desenvolvimento humano —, mas que se realiza, sobretudo, como uma relação horizontal entre os indivíduos, traduzida na eficácia prática da fraternidade (Copetti e Menezes, 2022).

Por causa desse acréscimo de perspectiva, passei a pesquisar o desenvolvimento socioemocional como uma das nuances do aspecto individual do direito humano ao desenvolvimento declarado da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento de 1986.

A segunda compreensão que a pesquisa e a escrita possibilitaram diz respeito à aceitação de que o direito ao desenvolvimento socioemocional a partir da implementação dos objetivos de aprendizagem do capítulo Educação Infantil previstos no Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” da BNCC não se forja apenas com atividades pedagógicas propriamente ditas, pois, se assim fosse bastaria investigar a formação e a capacitação dos professores da Educação Infantil e as normas municipais que norteiam a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das creches e pré-escolas, que, por sua vez direcionam as referidas atividades pedagógicas.

Isso porque o ambiente pode favorecer ou desfavorecer o bem-estar físico, mental e emocional das crianças. Se provido de infraestrutura, cuidadosamente planejado, organizado e equipado com espaços, materiais, mobiliários e brinquedos, o ambiente é capaz de

proporcionar experiências significativas. Na sua interação com ambiente, a criança desempenha um papel ativo em sua própria aprendizagem. Experiências que contribuem para ampliar as potencialidades infantis, estimulando o brincar e a exploração. Esse ambiente deve criar oportunidades para que as crianças participem ativamente do próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo novas habilidades, conquistando autonomia, autoconfiança e fortalecendo seu sentimento de pertencimento. O ambiente precisa garantir segurança e proteção a cada criança, ao mesmo tempo em que deve desafiá-la a expandir suas capacidades linguísticas, motoras, sociais e emocionais.

Dada a existência de prazo para conclusão deste trabalho, esse novo entendimento pareceu, a princípio, inviabilizar a pesquisa, dada a necessidade de coletar mais dados acerca de praticamente todos os parâmetros de qualidade da Resolução CNE/CEB nº 1/2024, contudo, constatei que bastava a obtenção de informações suficientes para responder a questão problema da pesquisa, o que foi obtido mediante a pesquisa de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - especialmente os resultados do Censo Escolar 2023 e 2024, pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e pela Rede Nacional Primeira Infância por meio do Observatório do Marco Legal da Primeira Infância.

Feitos esses relatos, caminho para o fim destas considerações com algumas proposições, mas não sem antes ressaltar que as normas nacionais, estaduais e municipais que regulamentam a Educação Infantil já trazem todas as determinações para que essa fase educacional atenda ao desígnio constitucional do desenvolvimento pleno da criança com absoluta prioridade, pendente apenas a concretização a contento das determinações normativas para alcançar os patamares ideais de qualidades.

Conforme frisado na finalização do tópico 3.3.1, a ausência de vagas não é a única razão da Educação Infantil não estar acessível para aproximadamente 153.346 crianças que vivenciam a primeira infância em Manaus. Números divulgados pela Rede Nacional Primeira Infância especificam outros fatores que inviabilizam o acesso à Educação Infantil na cidade de Manaus: i) ausência de escola ou creche próxima à moradia da criança; ii) falta de dinheiro para pagar as despesas; iii) pais ou responsáveis que não querem que a criança frequente (70,5% no caso de creche e 56% no caso de pré-escola⁹⁷); iv) problema de saúde ou de

⁹⁷ Manaus, AM. Observa Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: <<https://rnpioobserva.org.br/city?id=1302603&area=2>> Acesso em 28 mar 2025.

deficiência; v) escola ou creche não aceitam a criança por conta da idade ou por não estarem adaptadas para atender crianças com deficiência⁹⁸.

Considerando que o problema da insuficiência de vagas refere-se ao serviço educacional prestado nas creches, para que a cidade de Manaus atinja pelo menos a meta da universalização da fase pré-escolar obrigatória (atualmente com percentual de atendimento de 77,36%), a Semed deve diagnosticar e mensurar por bairro os motivos da não efetivação da matrícula dessas crianças e a partir desses dados adotar providências adequadas. As providências listadas a seguir baseiam-se nos dados acima referidos, divulgados pela Rede Nacional Primeira Infância:

1. construção de CMEIs em todos os bairros da cidade, com possibilidade de construção de mais um na hipótese de bairros muito populosos ou de grande extensão territorial, conforme a demanda diagnosticada no respectivo bairro;
2. identificação das despesas que tem inviabilizado a matrícula das crianças na fase pré-escolar com o encaminhamento das famílias aos programas de assistência social do município que possam supri-las com os recursos necessários;
3. implementar o serviço de busca ativa escolar da criança com 4 e 5 anos idade que ainda não esteja matriculada na fase pré-escolar obrigatória, seja por opção dos pais ou por problemas de saúde ou deficiência, para conscientizar as famílias acerca dos direitos dela ao aprendizado, com indicação das unidades educacionais mais próximas da residência e, se necessário, com adaptações, disponibilização de atendimento educacional especializado⁹⁹, encaminhamento aos programas locais de assistência social e aos órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, garantida a matrícula de fluxo contínuo¹⁰⁰.
4. divulgação contínua de informativos acerca da importância dos primeiros anos de vida por intermédio de meios de comunicação audiovisuais,

⁹⁸ Manaus, AM. Observa Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: <<https://rnpiobserva.org.br/city?id=1302603&area=2>> Acesso em 28 mar 2025.

⁹⁹ Previsto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

¹⁰⁰ União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) editou a Recomendação Técnica aos Conselhos Municipais de Educação, durante seu Encontro Nacional, realizado em Aracaju, em 2019, para orientar os Conselhos Municipais de Educação quanto à elaboração de normativas para garantir a matrícula a qualquer tempo ou matrícula de fluxo contínuo (Nascimento, 2023)

especialmente a televisão, uma vez que as redes sociais das instituições públicas e privadas não têm o mesmo alcance, visando conscientizar as famílias do potencial de aprendizado das crianças em um ambiente promotor de cuidados, de brincadeiras e de outras vivências socioemocionais estimuladas por professores qualificados;

Em relação à expansão do serviço educacional creche para as crianças de 0 a 3 anos, o Município de Manaus poderia editar lei normatizando o custeio de bolsa creche, da mesma forma que já executa os programas Bolsa Idiomas¹⁰¹ e o Programa Bolsa Universidade¹⁰². Tomando como exemplo as disposições do §2º do art. 4º da Lei Municipal nº 1.734/2013, que criou o Programa Bolsa Idiomas, as bolsas poderiam ser ofertadas nas modalidades com compensação tributária e sem compensação tributária, voluntariamente pelas instituições de ensino credenciadas, sem ônus para o município de Manaus.

Por fim, não há garantia ao direito ao desenvolvimento socioemocional à primeira infância por meio da Educação Infantil na cidade de Manaus sem a necessária expansão da oferta e elevação da qualidade, que, por sua vez, depende de um orçamento dedicado. Apesar da escassez de recursos orçamentários e das múltiplas demandas que pressionam o município, as crianças devem ser tratadas com a prioridade absoluta garantida no artigo 227 da Constituição Federal, nos artigos 4º e 260 do ECA e no artigo 3º do MLPI, de modo que a expansão e qualificação da política pública educacional infantil deve fazer parte do Plano Plurianual, das Leis de Diretrizes Orçamentárias e das Leis Orçamentárias Anuais.

¹⁰¹ Criado pela Lei Municipal nº 1.734/2013, o Programa Bolsa Idiomas destina-se à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais (100%, 75% e 50%), em cursos de língua estrangeira, oferecidos por Instituições de Ensino - IE, localizadas na cidade de Manaus, para estudantes hipossuficientes. Informações extraídas da página de inscrição do Programa. Disponível em <<https://sgbi.manaus.am.gov.br/inscricao>> Acesso em 01 mai 25

¹⁰² O Programa Bolsa Universidade da Prefeitura de Manaus é um programa de inclusão socioeducacional que visa atender estudantes de baixa renda por meio da concessão de benefícios integrais (100%) e parciais (75% e 50%) em cursos de graduação na modalidade de ensino presencial, por meio das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e estabelecidas na cidade de Manaus. Informações extraídas da página de inscrição do Programa. Disponível em <<https://sgbu.manaus.am.gov.br/inscricao>> Acesso em 01 mai 25

REFERÊNCIAS

ALVES, Eliana Olinda. **Marco Legal da Primeira Infância e Suas Implicações Jurídicas**. Modulo I. Brasília: Conselho Nacional de Justiça - CNJ, 2020.

AMAZONAS. **Lei nº 4.138, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Disponível em: <<https://sapl.al.am.leg.br>> Acesso em 11 nov 2022.

_____. **Lei nº 4.312, de 11 de março de 2016**. Institui o Programa Primeira Infância Amazonense - PIA e dá outras providências. Disponível em <https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2016/3/1281> Acesso em 09 nov. 2023.

_____. **Referencial Curricular Amazonense Educação Infantil**. 2019a Disponível em: <<https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>> Acesso em 11 nov 2022

_____. **Plano de Ação Intersetorial do Programa Primeira Infância do SUAS** (Programa Criança Feliz), 2019b. Disponível em <<https://www.seas.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/Plano-Programa-Crian%C3%A7a-Feliz-aprovado-pela-CIB-Enviado-ao-CEAS.pdf>> Acesso em 09 jul. 2024

ANJOS FILHO, Robério Nunes dos. **Direito ao desenvolvimento**. São Paulo: Saraiva, 1ª edição, 2013.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf>. Acesso em 8 jan 2024

BARATTA, Alessandro. **Infância e Democracia**. In: Infância, Lei e Democracia na América Latina: Análise Crítica do Panorama Legislativo no Marco da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança 1990 – 1998. Emilio García Méndez, Mary Beloff (Orgs.). Trad. Eliete Ávila Wolff. Blumenau: Edifurb, 2001. Disponível em: <https://iin.oea.org/cursos_a_distancia/infancia_democracia_a_baratta.pdf>. Acesso em 14 mar 2024.

BARBOSA, Joana Bezerra Cavalcanti. **Influência e aplicabilidade das normas de direito internacional na realidade dos jovens em conflito com a lei**. Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Programa de Mestrado em Direito do Centro Universitário de Brasília. Brasília, DF: Centro Universitário de Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp073021.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BARROS RP de; CARVALHO M de, FRANCO S, MENDONÇA R, ROSALÉM A. **Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil**. Pesquisa Planejamento Econômico. 2011. pesquisa e planejamento econômico | ppe | v. 41 | n. 2 | ago. 2011. Disponível em:<<https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1351/1098>> Acesso em 25 mai 2024.

BAR-ON, Reuven; PARKER, James D. A. **Inteligência social e emocional: visões do Emotional Quotient Inventory**. In Manual de Inteligência Emocional, org. BAR-ON, Reuven; PARKER, James D. A.; trad. Ronaldo Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. EQ-i:YV. **Inventário de Inteligencia Emocional de Bar-On**: versión para jóvenes (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones, 2018

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. Tradução: Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BISQUERRA, Rafael (Coord.) **Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescência**. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu, 2012.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Decreto n.º 5.849, de 9 de janeiro de 1975**, aprova o regulamento do Asylo de Meninos Desvalidos. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5849-9-janeiro-1875-549781-publicacaooriginal-65299-pe.html> > Acesso em 14 jan 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 09 nov. 2022.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de dezembro de 1990a**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 09 nov. 2022.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990b**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 09 nov. 2022.

_____. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992**, Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 09 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 09 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

_____. **Lei nº 11.770, 9 de setembro de 2008.** Instituir o Programa Empresa Cidadã. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 09 jul. 2024.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009a.** Fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009b.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 nov. 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010a.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 nov. 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010b.** Define as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

_____. **Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012.** Altera as Leis nos 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da Educação Infantil; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 09 jul. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014a.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 11 nov 2022.

_____. Ministério da Educação **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** Linha de Base. Brasília-DF, 2015.

_____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016a.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 11 nov 2022.

_____. Centro de Estudos e Debates Estratégicos. Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância. **Avanços do marco legal da primeira infância.** Equipe Técnica Ivânia Ghesti-Galvão (Coordenadora). Brasília – 2016b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>> Acesso em 8 nov 2022.

_____. STF. **ADC 17**, Rel. Edson Fachin, j. 20.09.2017a, publicado no DJE de 25.05.2018. Disponível:<<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaPastaFacihin/anexo/ADC17.pdf>> Acesso em 10 jan 2025

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017c,** é a norma que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

_____. **Lei nº 13.769, de 19 de dezembro de 2018a.** estabelece a substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar da mulher gestante ou que for mãe ou responsável por crianças ou pessoas com deficiência e para disciplinar o regime de cumprimento de pena privativa de liberdade de condenadas na mesma situação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 09 jul. 2024.

_____. **Decreto Presidencial nº 9.579/2018b.** Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 11 nov 2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança:** orientações para implementação / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2018c. Disponível em <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2018/07/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Aten%C3%A7%C3%A3o-Integral-%C3%A0-Sa%C3%BAde-da-Crian%C3%A7a-PNAISC-Vers%C3%A3o-Eletr%C3%B4nica.pdf>>. Acesso em 16 jul 2024.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2018d.

_____. STF. **HC 143.641/SP**, 2ª Turma, Rel. Min. Ricardo Lewandoswki, j. 20.02.2018e, não publicado. Disponível: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/HC143641final3pdfVoto.pdf>> Acesso em 10 jan 2024.

_____. STF. **ADPF 292**, Rel. Luiz Fux, j. 01.08.2018f, publicado no DJE de 27.07.2020. Disponível:<<https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343839921&ext=.pdf>> Acesso em 10 jan 2025

_____. STF. **ADI 6327**, Plenário, Min. Edson Fachin. j. 02.04.2020a, publicado no DJE de 19/06/2020. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5870161>> Acesso em 14 jul 2024.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, 2020b.

_____. **Nota Pública nº 1/2021a** – Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância. Recomendação aos municípios acerca da inclusão da priorização da primeira infância nos Projetos de Lei dos Planos Plurianuais Municipais - 2022-2025. Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/nota-publica-n-1-2021-frente-parlamentar-mista-da-primeira-infancia#:~:text=RECOMENDA%20%C3%A0s%20prefeitas%20e%20aos,conforme%20os%20itens%20que%20seguem.>> Acesso em 14 jul 2024.

_____. **Manual de Implementação Escolar.** 2021b. Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual_de_implementacao_socioemocional.pdf. Acesso em 11 dez 2023.

_____. STF. **RE 1348854**, Plenário, Rel. Min. Alexandre de Moraes, j. 12.05.2022b, publicado no DJE de 24/10/2022. Disponível: <<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6265210>> Acesso em 10 jan 2024.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2024.

BRONFENBRENNER, Urie. **bioecologia do desenvolvimento humano.** Tornando os seres humanos mais humanos. Trad. André de Carvalho- Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUAS, R J dos S C. **A Educação Infantil no Plano Estadual de Educação do Amazonas: percurso e desafios de um direito velado.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2024.

CABRAL, Johana. **Políticas Públicas de Proteção para as Crianças na Condição de Refúgio no Brasil: Limites e Possibilidades.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direito – Mestrado em Direito, Área de Concentração em Direitos Humanos e Sociedade, Linha de Pesquisa em Direito, Sociedade e Estado, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma 2019. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNESC-1_780c443ed82853e93bc2a9cc90ac323f> Acesso em 8 jan 2024.

CAMPOS, Maria M.; ESPOSITO, Yara L.; BHERING Eliana; GIMENES, Nelson; **A Qualidade da Educação Infantil: Um estudo em seis capitais brasileiras.** Revista Caderno de Pesquisa, São Paulo, v.41, n.142, p. 20-54, jan/abr. 2011.

CARA, Daniel. **Apresentação da obra “Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas”.** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional.** Brasília: Unesco, 2009.

_____, **Siento, luego existo: El devenir humano a través de las emociones.** Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2022.

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **CaseL guide: effective social and emotional learning programs: preschool and Elementary School Edition.** Chicago, 2012.

CERVO, Fernando Antônio Sacchetim. **Codificação, descodificação e recodificação – do monossistema ao polissistema jurídico.** Revista Magister de Direito Civil e Processual Civil, 58, 2014, pp. 80-86, em particular, p. 83. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/100739/codificacao_descodificacao_recodificacao_cervo.pdf> Acesso em 14 jul 2024.

CHIESA, A. M. **A importância da primeira infância: um olhar da neurociência.** In Primeira Infância no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: uma experiência a ser replicada. São Paulo: Editora do Instituto Alana, 2019, p. 49-57. V.1.

CAMPOS, Maria M. **A Educação Infantil como direito.** In Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Roselane F. **Educação infantil Políticas e identidade.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/7/171>>.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil?** Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p.11-21, jul./dez. 1999.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS - CIDH. **Hacia la garantía efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes:** Sistemas Nacionales de Protección. 2017. Disponível em: <<https://www.oas.org>>. Acesso em 11 nov 2022.

_____. **Niñez, libertad de expresión y medios de comunicación en las Américas** / Relatoría Especial para la Libertad de Expresión de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. 2019. Disponível em: <<https://www.oas.org>>. Acesso em 11 nov 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA - CNJ. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório justiça começa na infância:** fortalecendo a atuação do sistema de justiça na promoção de direitos para o desenvolvimento humano integral / Conselho Nacional de Justiça; Brasília: CNJ, 2022. Disponível em: < <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/09/pacto-primeira-infancia-relatorio-pnud-cnj-2-set-web-2.pdf>> Acesso em 8 nov 2022.

COPETTI, Rafael; MENEZES, Victor Araújo de. **Legítimo interesse no tratamento de dados pela administração pública perante o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente** in Direitos Humanos e Vulnerabilidades /Aline Taiane Kirch ... [et al.]; Organizadores: Josiane Rose Petry Veronese e Cláudio Macedo de Souza. Florianópolis: Habitus, 2020

COSTA, I. L. S.; Furtado S. C. M. C. **Vulnerabilidade Infantil e a Função Preventiva da Educação Sexual frente à Violência Sexual contra Crianças.** Anais do Congresso de Direitos Humanos [Recurso eletrônico on-line] Congresso de Direitos Humanos: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande. Disponível em:< <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/h3xoj7e3/d37vz39o/sldFV1s2AF51wuI2.pdf>>. Acesso em 09 nov. 2023.

COSTA, Ricardo Peres da; FERNANDES, Maria Nilvane. **A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento Save the Children:** o nascimento do menorismo. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS, Vol. 13 nº 25, ed. Especial 2021, p. 287-312.

CUNHA, Flávio; HECKMAN, J. James. **Capital Humano.** In: ARAÚJO, A. (Coord.). Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 9-32. Disponível em: < <https://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf>> Acesso em 14 jul 2024.

CUSTÓDIO, André Viana. **Direito da Criança e do Adolescente.** Criciúma:UNESC, 2009.

_____. **Teoria da Proteção Integral:** pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, Online, v. 29, p. 22- 43, 2008. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/657/454>. Acesso em: 17mai. 2020.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Primeira infância e educação natural em Rousseau:** as necessidades da criança. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 313-336, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806208>>. Acesso em 8 jan 2024.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano.** Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado. Editora Schwarcz Ltda: São Paulo, 1994.

DEL PRETTE, Almir, DEL PRETTE, Zilda. **Psicologia das relações interpessoais:** Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Competência Social e Habilidades Sociais**; manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

_____. **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola**: manual do professor. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

_____. **A Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes. 2013.

FERRAZ, Beatriz. **Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil**. Apoiando contextos de interações, brincadeiras e linguagens promotores das aprendizagens e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Publicação desenvolvida pela Escola de Educadores, por iniciativa do Movimento Pela Base e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal com apoio da Undime, 2018.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Conversa com Michel Foucault**. Repensar a política: Ditos & escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 289-347.

FUNDAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. New York, 2012. Relatório **Inequities in Early Childhood Development What the data say**. Disponível em https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/media-Inequities_in_Early_Childhood_Development_LoRes_PDF_EN_02082012%281%29.pdf. Acesso em 10 jun 2024.

_____. Aliança para a saúde da mãe, do recém-nascido e da criança – PMNCH elaboraram o texto **“Cuidados de criação para o desenvolvimento na primeira infância Plano global para ação e resultados”** (2018). Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/cuidados-de-criacao-para-o-desenvolvimento-na-primeira-infancia-plano/>> Acesso em 3 nov 2023.

_____. /RNPI/ANDI Brasília, 2021. **Cartilha Plano Municipal pela Primeira Infância**: Um passo a passo para elaboração. Disponível em <https://www.selounicef.org.br/sites/default/files/2022-02/Guia_Plano%20Municipal%20Para%20a%20Primeira%20Inf%C3%A2ncia.pdf> Acesso em 3 abr 2024.

FURTADO, Celso. **Em busca de novo modelo**: reflexões sobre a crise contemporânea. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GERHARDT, Sue. **Por que o amor é importante**: como o afeto molda o cérebro do bebê. Tradução: Maiza Ritomy. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**. Experiências básicas para utilização pelo professor. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

_____. **Trabalhando com inteligência emocional**. Tradução M. H. C. Cortês. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GUEDES, Ana Carolina Vidal. **Primeiríssima infância. Interações: comportamentos de pais e cuidadores de crianças de 0 a 3 anos.** 1. ed. -- São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020.

HECKMAN, James (2006). H, James J., **Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children**, Science, 312, p. 1900-1902, jun. 2006. Disponível em: <https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf> Acesso em 8 nov 2022.

HECKMAN EQUATION PROJECT. **James Heckman changes the equation for American prosperity**, 2013. Disponível em: <https://heckmanequation.org/www/assets/2014/05/F_Heckman_Brochure_041515.pdf> Acesso em 25 mai 2024.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos.** Tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5133708/mod_resource/content/1/Joaquin%20Herrera%20Flores%20-%20A%20reinven%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20humanos.pdf> Acesso em 10 mai 2024.

HONNETH. Axel. **Luta por reconhecimento: a Gramática Moral dos Conflitos Sociais.** Tradução de Luiz Repa. - São Paulo: Ed. 34, 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4241523/mod_resource/content/0/HONNETH-Luta-Por-Reconhecimento.pdf>. Acesso em 14 jun 2024.

IACONELLI, V. **Infância: Uma invenção para poucos sob constante ameaça.** In Primeira Infância no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: uma experiência a ser replicada. São Paulo: Editora do Instituto Alana, 2019, p. 77-88. V.1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022.** Manaus – Amazonas – Brasil. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>> Acesso em 24 jul 24.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Atualização do Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação – Meta 1.** Brasília, 2024. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNzczOWM0ZTQtOWE0MS00Y2M3LWlZNTAtOGI3NWlxZDIyZDEyIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>> Acesso em 28 mar 2025.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2023.** Resumo Técnico. Inep. Brasília, 2024.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2024.** Resumo Técnico. Inep. Brasília, 2025.

ISHIDA, Válder Kenji. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Doutrina e Jurisprudência.** Salvador: JusPODVIM, 2021.

KARAGEORGIADIS, Ekaterine. **“O Advocacy de Organizações da Sociedade Civi para Aprovação do Marco Legal da Primeira Infância”** In Avanços e desafios do Marco Legal da Primeira Infância, org, Claudia Pompeu Torezan Andreucci; Michele Asato Junqueira Pierson, Thais Nascimento Dantas. [livro eletrônico]. São Paulo: Escola Superior de Advocacia OAB SP, 2020, p. 36-54. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B088D4B959&_encoding=UTF8&ref=dbs_p_ebk_r00_pbcb_rnvc00> Acesso em 25 mai 2024.

KAWADA, Valdejane Tavares. **A documentação pedagógica como mediação à construção do conhecimento escolar na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A LDB e as Instituições de Educação Infantil**. Rev. paul. Educ. Fis., São Paulo, supl.4, p. 7-14, 2001.

KOHAN, W. O. **Infância e educação em Platão**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, p. 11-26, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/R9bZpzk7n5M4JmPQfpRs5hs/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 8 jan 2024.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Histórias da Educação Infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14.

LENT, Roberto. **Cem Bilhões de Neurônios?** Conceitos fundamentais de Neurociência. 2 ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

LIMA, Miguel M. Alves. **O Direito da Criança e do Adolescente: fundamentos para uma abordagem principiológica**. Tese (Doutorado em Direito) - Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LOPES, Alice C. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. Boletim técnico do SENAC, v. 27, n.3, p. 2-11, 2001.

MACEDO, L. **Direito das Crianças Pequenas ao seu Desenvolvimento Integral**. Primeira Infância no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: uma experiência a ser replicada. São Paulo: Editora do Instituto Alana, 2019, p. 123-131. V.1.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. **Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia?** Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://www.bdtu.uerj.br:8443/handle/1/17904>> Acesso em 1º out 24.

MACEDO, Caio Sperandéo de, et al. **Microsistema jurídico do ambiente digital**. 2ª Edição – revista e ampliada, outubro – 2023.

MANAUS. **Lei 2000, de 24 de junho de 2015a**. Plano Municipal de Educação do Município de Manaus. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br>>. Acesso em 11 nov 2022.

_____. **Documento Base do Plano Municipal de Educação**, 2015b.

_____. **Decreto nº 3.405, de 20 de julho de 2016** que instituiu o Comitê Gestor Municipal da Primeira Infância Manauara. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2016/341/3405/decreto-n-3405-2016-institui-o-comite-gestor-municipal-da-primeira-infancia-manauara>> Acesso em 15 mai 2024.

_____. **Lei nº 2.228, de 03 de julho de 2017** que instituiu a semana do bebê manauara para realização de atividades organizadas pelo Comitê Gestor Municipal da Primeira Infância Manauara. Disponível em: <<https://www.cmm.am.gov.br/>> Acesso em 15 mai 2024.

_____. **Currículo Escolar Municipal (CEM)**, 2021.

_____. **Resolução nº 010/CME/2022**. estabelece critérios e diretrizes para elaboração do projeto político-pedagógico e regimento escolar das instituições educacionais integrantes do sistema municipal de ensino de Manaus.

_____. **Lei nº 3.073, de 16 de junho de 2023** que dispõe sobre a promoção do serviço de estimulação pedagógica precoce para crianças de 0 a 3 anos com necessidades educacionais especiais. Disponível em: < <https://www.cmm.am.gov.br/>> Acesso em 15 mai 2024.

_____. **Edital SEMED nº 003/2024**. Estabelece as regras do cadastro para acesso às vagas nas creches da Rede Municipal de Ensino de Manaus.

MARQUES, Elmer da Silva. **Princípios e Diretrizes das Políticas Públicas para a Primeira Infância: Sistematização do Marco Legal da Primeira Infância**. Revista de Estudos Jurídicos UNESP, a.25, n.42, 2021. Disponível em < <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/article/view/3438>>. Acesso em 14 jul 2024.

MAYER, Jhon. D., SALOVEY, Peter, CARUSO David R. **Inteligência Emocional como Zeitgeist, como Personalidade e como Aptidão Mental**. In Manual de Inteligência Emocional, org. BAR-ON, Reuven; PARKER, James D. A.; trad. Ronaldo Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002a.

_____. **Emotional Intelligence Test™** Resource Report David R. Caruso, portions adapted with permission from Mayer, Salovey, & Caruso (2002) Personal Summary Report. Toronto, ON: MHS, 2002b

_____. & SITARENIOS, G. (2003). **Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0**. *Emotion*, 3(1), 97-105.

MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. **Aspectos da Educação Infantil no Estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897-1933)**. Tese de Doutorado, Universidade São Francisco. Itatiba, 2014.

MONTEIRO, Waleska de Fátima. **A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Beckersobre**. Rev. Econ. Do Centro-Oeste, Goiânia, v. 2, n. 1, PP. 40-56, 2016.

MORAIS, Daniel de B. R. S. **O Direito das Relações Privadas dos Microssistemas Jurídicos: uma perspectiva luso-brasileira**. Revista ESMAT Ano 11 - nº 18 Pág. 133 - 172 | Edição Especial 2019.

MOREIRA, T. S.; SOUZA, J de A. **A Educação Infantil e suas perspectivas no plano nacional de educação (2024/2034)**. XV Colóquio Nacional e VIII Internacional do Museu Pedagógico da UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Candeias, 2024.

MOURÃO, Arminda. R. B.; BENTES, Arone. do N.; ALMEIDA, Carlos. A. G. de; NOGUEIRA, Silvia. C. C. (Org.). **Desafios Amazônicos: Educação Infantil em Manaus**. Manaus: Edua, 2013.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. **O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano**. In: KOLLER, Silvia Helena. Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-65.

NASCIMENTO, C. F. L. **Primeiros Vínculos - A sustentação para o Desenvolvimento Emocional da Criança**. Primeira Infância no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: uma experiência a ser replicada. São Paulo: Editora do Instituto Alana, 2019, p. 59-67. V.1.

NASCIMENTO, Gilvânia da Conceição. **Matrícula a qualquer tempo: um passo importante para garantir o direito à educação**. Brasília, DF : Unicef, 2023.

NELSON, Charles; BLOOM Floyd E.. **Child Development and Neuroscience**, October 1997, Volume 68, Number 5, Pages 970-987. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2193430/mod_resource/content/1/Child%20Development%20and%20Neuroscience.pdf> Acesso em 25 mai 2024.

_____; ZEANAH, Charles H., FOX, Nathan A., MARSHALL, Peter J., SMYKE, Anna T., GUTHRIE, Donald. **Cognitive Recovery in Socially Deprived Young Children: The Bucharest Early Intervention Project (2000)**. Science, December 2007, Vol 318. Disponível em: <<https://www.science.org/doi/10.1126/science.1143921>> Acesso em 25 mai 2024.

_____; FOX, Nathan; ZEANAH, Charles. Romania's abandoned children: deprivation, brain development, and the struggle for recovery. Cambridge/EUA: Harvard University Press, 2014. Disponível em: <<https://psychiatryonline.org/doi/epdf/10.1176/appi.ajp.2014.14030320>> Acesso em 25 mai 2024.

NOGUEIRA, Jocélia Barbosa. **Trabalho e educação: precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2017.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Importância dos Vínculos Familiares na Primeira Infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016.

OBSERVATÓRIO DO MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Planos Municipais pela Primeira Infância: Uma análise das prioridades na promoção e defesa de direitos**. Disponível em: <https://omlpi-strapi.appcivico.com/uploads/Observe_PMPI_Com_Petro_1.pdf>. Acesso em 13 jul 2024.

OLIVEIRA, Robson Feitosa., SEVERIANO, Maria de Fátima., & PASCUAL, Jesús Garcia. (2013). **As Desrazões do Esclarecimento**. Psicologia Política, 13(27), 215-230. PSICOLOGIA POLÍTICA. VOL. 13. Nº 27. PP. 215-230. MAIO – AGO. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Genebra** de 26 de setembro de 1924. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/22021/file/Declaracao-de-Genebra-1924.pdf>> Acesso em 8 jan 2024.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 8 nov 2022.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança, de 1959**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>> Acesso em 8 jan 2024.

_____. **Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento**, 1986. Disponível em <<https://acnudh.org/wp-content/uploads/2012/08/Declara%C3%A7%C3%A3o-sobre-o-Direito-ao-Desenvolvimento.pdf>>. Acesso em 7 jul 2024.

_____. **Um mundo para as crianças**. Relatório do Comitê *Ad Hoc* Pleno da vigésima sétima sessão especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança: as metas das Nações Unidas para o Milênio. Nova Iorque, 2002. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-09/um_mundo_para_as_crianças.pdf> Acesso em 7 jul 2024.

_____. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>> Acesso em: 8 nov 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Primeira Infância:** um olhar desde a neuroeducação. Washington: OEA, 2010. Disponível em: < <https://iin.oea.org/pdf-iin/rh/primera-infancia-por.pdf>> Acesso em 5 jan 2024.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano.** Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed Editora 8ª edição, 2006.

_____; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento Humano.** Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al]. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PERRENOUD, Phelippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PILOTTI, Francisco. **Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto.** Santiago do Chile: División de Desarrollo Social, OEA, 2001.

PNUD Brasil – **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil.** Índice de desenvolvimento humano. Disponível em: < <https://www.undp.org/pt/brazil>> Acesso em 24 jul 2024.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar:** uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Instituto Ayrton Sena: São Paulo, 2014.

QUANTIS. **Um novo Índice de Necessidade de Creches (INC):** incluindo crianças com deficiência e explorando um indicador de violência. Porto Alegre. 2024

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais.** Boletim técnico do SENAC, v. 27, n. 3, p. 26-35, 2001b.

_____. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?** relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela Primeira Infância:** Aprovado pelo CONANDA em dezembro de 2010. Atualizado em 2020. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/plano-nacional-primeira-infancia-2020/>> Acesso em 8 nov 222.

REGO, Marcos Sergio. **Fundamentos para uma Abordagem Interdisciplinar para o Direito da Criança e do Adolescente.** R. EMERJ, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 168-195, Set.-Dez. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós-LDB:** avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (Org.). Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSSATO Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo. **Estatuto da criança e do Adolescente: comentado artigo por artigo.** São Paulo: Editora JusPodivm, 2022.

SAAVEDRA, Giovani Agostini; SOBOTTKA, Emil Albert, 2008. **Introdução à teoria do Reconhecimento de Axel Honneth.** Civitas: Revista De Ciências Sociais, 8(1), 9–18. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2008.1.4319>. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/4319>> Acesso em 14 de jan 2024.

SACRISTAN, José Gimeno. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação.** In: SACRISTAN, José Gimeno, *et al.* Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: <https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/e0d5f680ada84c92aa7d4c817ab5c756?access_token=b44a17d6-3135-458b-b486-f2fbb39c12c5> Acesso em 15 out 24.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. **Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SÁNCHEZ, Nicolás Ângulo. **El derecho al desarrollo frente a la mundialización del mercado: conceptos, contenido, objetivos y sujetos.** Madrid: IEPALA, 2005. Disponível em<<https://books.google.com.mx/books?id=AHGy359Bl2UC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>> Acesso em 23 jul 2024.

SANSON, Alexandre. “**A Proteção à Criança e o Marco Legal da Primeira Infância: A trajetória Internacional antes da Aprovação no Brasil**” In Avanços e desafios do Marco Legal da Primeira Infância, org. Claudia Pompeu Torezan Andreucci; Michele Asato Junqueira Pierson, Thais Nascimento Dantas. [livro eletrônico]. São Paulo: Escola Superior de Advocacia OAB SP, 2020, p. 17-34. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B088D4B959&_encoding=UTF8&ref=dbs_p_ebk_r00_pbc_b_rnvc00> Acesso em 25 mai 2024.

SCHNEIDER, Alessandra. **Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública / Alessandra Schneider e Vera Regina Ramires.** – Brasília : Unesco, Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. p. 128. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155250_por> Acesso em 8 mai 2024.

SEM, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo. Companhia das letras, 2000.

SHONKOFF Jack; PHILLIPS, Deborah A. **From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.** Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25077268/>> Acesso em 25 mai 2024.

SIEGEL, Daniel J; BRYSON, Tina Payne. **O Cérebro da Criança.** São Paulo: nVersos, 2015.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **A legislação brasileira e as mudanças na Educação Infantil.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, p. 229-244, jul./dez. 2011. Disponível em:< <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/8/172>> Acesso em 10 jul 2024.

SILVA, Vanderlete. **Organização e gestão da educação Infantil em Manaus: uma análise de seus Regulatórios.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SOUZA, Sérgio Augusto Guedes Pereira de. **Os direitos da criança e os direitos humanos.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

TEIXEIRA, Heloysa Simonetti. **A atuação da sociedade civil na concretização da democracia participativa.** Revista da Procuradoria Geral do Estado. Procuradoria Geral do Estado, Centro de Estudos Jurídicos. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 2019, p. 95-117.

THE LANCET. **Apoiando o Desenvolvimento na Primeira Infância: da ciência à difusão em grande escala**, 2016. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/apoiando-o-desenvolvimento-na-primeira-infancia-da-ciencia-a-difusao/>> Acesso em 25 mai 2024.

TREMBLAY, R. E.; GERVAIS, J.; PETITCLERC, A. **Prevenir a violência pelo aprendizado na primeira infância**. Centro de Excelência para o Desenvolvimento na Primeira Infância/Montreal & CONASS/Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/tremblay_relatorioagressao_prt.pdf> Acesso em 25 mai 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien – 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em 5 jan 2024.

_____. **Plano de Ação – Dakar**. Unesco, 2000. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>>. Acesso em 11 nov 2022.

_____. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeduacaoparatodosocompromissodedakar.pdf>. Acesso em 11 nov 2022.

_____. ELIAS, M. J. (2002) **Academic and social-emotional learning - EDUCATIONAL PRACTICES SERIES –11**.

_____. **Comentário Geral nº 7 (2005) do Comitê sobre Direitos da Criança das Nações Unidas**. Disponível em <<https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/fa6671b0a7f3011ee976d71393b4c16ff/comentario-geral-7.pdf>> Acesso em 5 jan 2024.

_____. DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: Unesco, 2010.

_____. **Declaração de Incheon**. Unesco, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em 11 nov 2022.

_____. **Educação 2030 Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação**. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Humanismo e infância**: a superação do paradigma da negação do sujeito. In: MEZZAROBÀ, Ordes (Org.) *Humanismo latino e Estado no Brasil*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003. p. 421-452.

_____. **A academia e a fraternidade: um novo paradigma na formação dos operadores do Direito** in *Direitos na pós-modernidade: a fraternidade em questão* / Josiane Rose Petry Veronese, Olga Maria B. Aguiar de Oliveira (Orgs). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011.

_____; LIMA, Fernanda da Silva. **Direito da Criança e do Adolescente**: a necessária efetivação dos direitos fundamentais. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. 243p. – (Pensando o Direito no Século XXI; v. 5).

_____. **A Proteção Integral da Criança e do Adolescente no Direito Brasileiro**. Rev. TST, Brasília, vol. 79, no 1, jan/mar 2013, p. 38-54.

_____. **Direito penal juvenil e responsabilizaçãostatutária:** elementos aproximativos e/ou distanciadores? - o que diz a lei do Sinase - a inimputabilidade penal em debate. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

_____; FALCÃO, Wanda H. M. M. **A criança e o adolescente no Marco Internacional.** In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). *Direito da criança e do adolescente: novo curso – novos temas.* 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 11-39.

_____; RIBEIRO, Joana. **O Pacto Nacional pela Primeira Infância:** instrumento de proteção às crianças e garantia de um futuro ao país. *Revista CNJ*, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 36-47, jul./dez. 2019, p. 36-47.

_____. **O Judiciário e a Voz da Criança** in *Lições de Direito da Criança e do Adolescente: Volume 2* [recurso eletrônico] / Josiane Rose Petry Veronese (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

VIEIRA, Aldenei Bentes. **Formação Inicial dos Professores da Rede Municipal de Ensino:** A meta 15 do Plano Municipal de Educação de Manaus – Impactos, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2022.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** São Paulo: Ubu Editora, 2019.

_____. **Bebês e suas mães.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

_____. **Processos de Amadurecimento e Ambiente Facilitador.** São Paulo: Ubu Editora, 2022.

YOUNG, Mary Emily (org.). **Do Desenvolvimento da Primeira Infância ao Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010. Disponível em <<https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/do-desenvolvimento-da-pi-ao-dh/>> Acesso em 25 mai 2024.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZANELLA, Maria Nilvane. **A Implantação do Menorismo na América Latina no Início do Século XX:** Tendências Jurídicas e Políticas para a Contenção dos Mais Pobres. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1750-1766, out., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12761

_____; COSTA, Ricardo Peres da. **A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento Save the children:** o nascimento do menorismo. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS* Vol. 13 Nº 25, Edição Especial de 2021.

ANEXOS

ANEXO I



Ivania Costa <ivania.l.s.costa@gmail.com>

ENCAMINHAMENTO E PROTOCOLO DE REQUERIMENTOS

Curso de Mestrado do Programa de Pos Graduacao em Direito PPGD

4 de fevereiro de 2025 às

<ppgdir@ufam.edu.br>

11:05

Para: setor.protocolo@semed.manaus.am.gov.br, conselhomunicipal.educacao@semed.manaus.am.gov.br, Ivania Costa <ivania.l.s.costa@gmail.com>, Juliano Ralo Monteiro <ralojuliano@gmail.com>, onselho.secretaria@semed.manaus.am.gov.br

Prezadas e Prezados,

Encaminho, em anexo, 3 (TRÊS) documentos destinados à Secretaria Municipal de Educação e ao Conselho Municipal de Educação, para que sejam remetidos aos setores competentes.

Saudações,

**Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Direito
Faculdade de Direito da Universidade Federal do Amazonas**

3 anexos**Termo_de_compromisso._assinado.pdf**

122K

**Requerimento.pdf**

123K

**Documentos solicitados.pdf**

2054K

REQUERIMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO
(GRADUAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO OU GRADUAÇÃO STRICTO SENSU)

Senhor(a) Secretário(a) Municipal de Educação.

Eu, Ivania Lucia Silva Costa

CPF 69858152272, RG 13108026

Residente na Rua Raimundo Nonato de Castro, Nº 685

Bairro Ponta Negra, Telefone: 92 99126-6305

E-mail: ivania.costa@ufam.edu.br e ivania.l.s.costa@gmail.com

Instituição de Ensino Superior – IES: Universidade Federal do Amazonas.

Venho requerer a Vossa Senhoria, autorização para realizar Pesquisa de Campo, conforme especificado no Projeto de Pesquisa, a **área de concentração da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, a metodologia e o cronograma.**

Curso:

() Graduação () Especialização (x) Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Atividade a realizar-se em nível de:

() Projeto de Extensão () Pesquisa de Campo (x) Pesquisa Documental/ Bibliográfica

Área de concentração da Pesquisa: CONSTITUCIONALISMO E DIREITOS NA AMAZÔNIA

Título da Pesquisa: DIREITO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE MANAUS..

Local onde pretende realizar a Pesquisa:

() Unidade Escolar _____

Divisão Distrital Zona _____.

(x) Unidade Administrativa: Divisão de Educação Infantil e Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

Manaus/AM, 30 de janeiro de 2025.



Documento assinado digitalmente

IVANIA LUCIA SILVA COSTA

Data: 31/01/2025 12:38:40-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Av. Mário Ypiranga Monteiro, nº 2.549, Parque 10 de Novembro. CEP 69050-030 - Manaus -

Documentos necessários: **CPF, RG ou CNH, Comprovante de Matrícula** (nome completo, matrícula, curso e período) **Projeto de Pesquisa, Carta de Intenção da IES** (assinada pelo Professor Orientador da Pesquisa), **Plano de Trabalho, Instrumento de Coleta de Dados** (questionário, roteiro de entrevista, atividades práticas).

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Ivania Lucia Silva Costa, discente do curso de pós-graduação direito e constitucionalismo na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, com Projeto de Pesquisa intitulado “DIREITO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE MANAUS”, sob orientação do(a) professor Dr(a) Juliano Ralo, comprometo-me a divulgar oficialmente à Secretaria Municipal de Educação os resultados da pesquisa a ser realizada com os participantes da rede pública municipal de ensino, bem como declaro estar ciente que estarei disponível para colaborar com a contrapartida referente à realização de palestras, cursos de curta duração, oficinas, seminários e atividades correlatas no âmbito da Semed/Manaus. A pesquisa será realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, bem como obedecerá à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Manaus/AM, 30 de janeiro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **IVANIA LUCIA SILVA COSTA**
Data: 31/01/2025 12:38:40-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CARTA DE INTENÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas (PPGDir/UFAM) está conduzindo uma pesquisa intitulada **“Direito ao Desenvolvimento Socioemocional na Primeira Infância no âmbito da Educação Infantil da Cidade de Manaus”**, objeto da dissertação em andamento da **mestranda Ivania Lucia Silva Costa**, orientanda do **Professor Juliano Ralo**, cujo objetivo geral é examinar a existência de normas, regulamentos e políticas públicas municipais direcionadas às instituições de ensino infantil de Manaus que garantam à primeira infância o direito ao desenvolvimento socioemocional a partir da implementação do Campo de Experiência “Eu, o Outro e o Nós” da Educação Infantil, previsto na BNCC.

Para o desenvolvimento e aprofundamento da referida pesquisa, solicitamos, com fulcro no art. 5º, inciso XXXIII, art. 218 e art. 216, §2º, todos da CRBF/1988, bem como no art. 7º, da Lei n. 12.527/2011, responder ao questionário do Instrumento de Coleta de Dados anexo.

Declaramos que as respostas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus às perguntas constantes do Instrumento de Coleta de Dados e os documentos encaminhados por esse órgão serão analisados com a intenção de responder a questão do projeto de pesquisa consistente na investigação da existência de normas, de regulamentos e de políticas públicas municipais direcionadas às instituições de ensino infantil de Manaus que garantam à primeira infância o direito ao desenvolvimento socioemocional.

Esclarecemos que os dados solicitados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa, respeitando todas as normas éticas e de confidencialidade estabelecidas.

Contamos com a colaboração deste órgão para a obtenção dos dados, certos de que a pesquisa contribuirá significativamente para o avanço acadêmico e social em Constitucionalismo e Direitos na Amazônia e agradecemos antecipadamente pela atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Manaus, 30 de janeiro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **IVANIA LUCIA SILVA COSTA**
Data: 30/01/2025 17:30:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ivania Lucia Silva Costa
Mestranda


Professor Doutor Juliano Ralo
Orientador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGDIR/UFAM

NOME DO PROGRAMA	Programa de Pós-graduação em Direito
-------------------------	--------------------------------------

1. DADOS DO PESQUISADOR					
NOME:	Ivania Lucia Silva Costa				
E-MAIL:	ivaniascosta@ufam.edu.br e ivaniascosta@gmail.com				
CPF:	69858152272	PASSAPORTE (ESTRANGEIRO):			
ENDEREÇO RESIDENCIAL:	Rua Raimundo Nonato de Castro, 685				
BAIRRO:	Ponta Negra	CEP:	69037-042		
CIDADE:	Manaus	ESTADO:	AM		
TELEFONE:		CELULAR:	(92) 99126-6305	FAX:	

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA					
() ENSINO FUNDAMENTAL () ENSINO MÉDIO (X) GRADUAÇÃO					
INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO:	Universidade Federal do Amazonas				
CURSO E ANO:	Direito, 2007				
3. PÓS-GRADUAÇÃO					
(x) ESPECIALIZAÇÃO (X) MESTRADO () DOUTORADO () PÓS-DOUTORADO					
INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO:	Universidade Federal do Amazonas				
CURSO E ANO:	Mestrado em Constitucionalismo e Direitos na Amazônia, cursando 2023-2025				
4. DADOS DO COORDENADOR / ORIENTADOR DO BOLSISTA (não omita ou abrevie nomes)					
NOME:	Juliano Ralo				
E-MAIL:	ralojuliano@gmail.com				
INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO:	Universidade Federal do Amazonas				
UNIDADE:	Faculdade de Direito	DEPARTAMENTO:	Depto. Direito aplicado		
TELEFONE:		CELULAR:	(92) 98283-9999	FAX:	
TITULAÇÃO:	Doutor em Direito Civil				



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGDIR/UFAM**

5. INSTITUIÇÃO ONDE PRETENDE DESENVOLVER O PROJETO					
INSTITUIÇÃO:	Universidade Federal do Amazonas				
UNIDADE E DEPARTAMENTO:	Bloco da Faculdade de Direito, Setor Norte				
ENDEREÇO:	Av. General Rodrigo Octávio, n. 6200, Coroado I, 69080-900				
TELEFONE:	(92) 3305-1480	CELULAR:		FAX:	
E-MAIL:	ppgdir@ufam.edu.br				

6. PLANO DE ATIVIDADES DO BOLSISTA			
TÍTULO:	Direito ao Desenvolvimento Socioemocional na Primeira Infância no âmbito da Educação Infantil da Cidade de Manaus		
ÁREA DO CONHECIMENTO:	Direito Público		
SUB ÁREA DO CONHECIMENTO:	Direito Constitucional		
INÍCIO:	03/2023	TÉRMINO:	03/2025

7. PALAVRAS-CHAVE DO PROJETO
Desenvolvimento Socioemocional; Primeira Infância; Educação Infantil

8. RESUMO DO PLANO DE ATIVIDADES (até 3.000 caracteres)
O direito ao desenvolvimento pleno na primeira infância, incluindo o domínio socioemocional, é um direito fundamental que está previsto nos artigos 205 c/c 208, IV, e 227 da Constituição Federal e no Marco Legal da Primeira Infância - MLPI e está especificado, no que tange à educação infantil formal, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A pesquisa a ser empreendida examinará a existência de normas, regulamentos e políticas públicas municipais direcionadas às instituições de ensino infantil de Manaus que garantam à primeira infância o direito ao desenvolvimento socioemocional a partir da implementação do Campo de Experiência “Eu, o Outro e o Nós” da Educação Infantil, previsto na BNCC.

9. OBJETIVOS E METAS

9.1 Objetivo Geral (Alvo)

Examinar a existência de normas, regulamentos e políticas públicas municipais direcionadas às instituições de ensino infantil de Manaus que garantam à primeira infância o direito ao desenvolvimento socioemocional a partir da implementação do Campo de Experiência “Eu, o Outro e o Nós” da Educação Infantil, previsto na BNCC.
--



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGDIR/UFAM

9.2 Metas

Estudar o microssistema de proteção à primeira infância.

Compreender os fundamentos do direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância, identificando: as teorias da ciência do desenvolvimento humano, que podem embasá-lo e que influenciaram na definição dos aprendizados socioemocionais previsto na BNCC para a educação infantil; e as fontes do direito que podem qualificá-lo como um direito humano, de natureza fundamental..

Pesquisar a educação infantil formal em Manaus: o direito social, as competências, as linhas pedagógicas, as metas, os avanços e os desafios, bem como as normas e regulamentos municipais que norteiam a elaboração das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas de Manaus, bem como a existência de políticas públicas municipais na área da educação infantil tendentes a garantir o direito ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância a partir da implementação do Campo de Experiência “Eu, o Outro e o Nós” da Educação Infantil, previsto na BNCC, especialmente programas/ações de capacitação para os professores das creches e pré-escolas públicas.

10. METODOLOGIA

10.1 Etapas do Projeto

Pesquisa bibliográfica e pesquisa documental

10.2 Métodos, Ferramentas ou Técnicas a serem utilizadas para alcançar as metas do projeto

Para chegar aos objetivos propostos, será efetuada pesquisa documental e bibliográfica qualitativa, inicialmente por meio de investigações jurídico-exploratória e histórico-jurídica dos seguintes assuntos (Capítulo I, II e III) e, por fim, jurídico-comparativa (Capítulo III) para investigar a hipótese acima enunciada ao problema objeto da dissertação.

10.3 Material necessário para a execução do projeto

Artigos científicos, doutrina jurídica, convenções e outros documentos internacionais, normas nacionais, estaduais e municipais, jurisprudência, informações e documentos obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Manaus e ao Conselho Municipal de Educação.

11. CRONOGRAMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGDIR/UFAM

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO	CRONOGRAMA POR TRIMESTRES							
	Primeiro ano				Segundo ano			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Aprofundamento das pesquisas	X	X	X	X	X			
Elaboração do capítulo I					X	X		
Elaboração do capítulo II						X	X	
Pesquisa documental SEMED e CME								X
Elaboração do capítulo III							X	X
Revisão final								X
Depósito								X
Defesa								X

Manaus-AM, 30 de janeiro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br IVANIA LUCIA SILVA COSTA
Data: 31/01/2025 13:53:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

IVANIA LUCIA SILVA COSTA
Pesquisadora/Mestranda



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGDIR/UFAM

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
QUESTIONÁRIO

SECRETARIA	
DIVISÃO/GERÊNCIA	
RESPONSÁVEL	
DATA	

1. Atualmente, segundo os critérios do Plano Nacional de Educação, quantos por cento da demanda por creche o serviço municipal de educação infantil consegue atender?

2. Atualmente, segundo os critérios do Plano Nacional de Educação, quantos por cento da demanda por pré-escola o serviço municipal de educação infantil consegue atender?

3. Após a inclusão da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular, algum regulamento ou recomendação foi editada para orientar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem pelos estabelecimentos públicos de educação infantil ? Quais? Qual o inteiro teor?

4. Após a inclusão da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular, algum regulamento ou recomendação foi editada para orientar o seu cumprimento dos objetivos de aprendizagem pelos estabelecimentos particulares de educação infantil ? Quais? Qual o inteiro teor?

5. A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Divisão de Educação Infantil e/ou da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério ou de outro setor, realizou ou realiza alguma espécie de capacitação direcionada aos professores da educação infantil visando habilitá-los a promover atividades pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “Eu, o Outro e o Nós” da



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGDIR/UFAM

Educação Infantil, previsto na BNCC? Se positivo, solicitamos preencher tabela com estas informações:

Tipo de capacitação	Período	Quantidade de Vagas e de participantes	Conteúdo*

* resumir ou anexar ementa.

6. Existe algum programa de avaliação das creches e pré-escolas públicas no tocante ao implemento de atividades pedagógicas tendentes a alcançar os objetivos de aprendizagem que a BNCC estabelece para a educação infantil? Qual? Quais os indicadores avaliados? Quais os resultados das avaliações dos últimos cinco anos?

7. Existe algum programa de avaliação das creches e pré-escolas particulares no tocante ao implemento de atividades pedagógicas tendentes a alcançar os objetivos de aprendizagem que a BNCC estabelece para a educação infantil? Qual? Quais os indicadores avaliados? Quais os resultados das avaliações dos últimos cinco anos?

Semed
Secretaria Municipal



Prefeitura de
Manaus

OFÍCIO Nº 0303/2025-SEMED/GSGE

Manaus, 7 de março de 2025.

À Senhora

Ivania Lucia Silva Costa

Endereço: Rua Raimundo Nonato de Castro, nº 685 – Ponta Negra

Telefone: (92) 99126-6305

E-mail: ivaniacosta@ufam.edu.br e ivania.l.s.costa@gmail.com

Assunto: Recebimento da Carta de Anuência.

Prezada Senhora,

Com os nossos cumprimentos, considerando o teor do **Processo nº 2025.18000.18125.0.003293**, informamos a Vossa Senhoria quanto ao deferimento da solicitação de autorização para realização da Pesquisa Documental/Bibliográfica, intitulada **“DIREITO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE MANAUS”**, razão pela qual solicitamos o comparecimento nesta Secretaria para recebimento da Carta de Anuência, constante à folha 44 dos autos.

Atenciosamente,

(Assinatura Digital)

VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR
(Subsecretário de Gestão Educacional)

Rua Maceió, nº 2549, Parque 10 de Novembro, CEP 69055-037, Manaus/Amazonas

Telefone: 99962-4907/2º Piso Sala 306

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR EM 12/03/2025 16:29:

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://siged.manaus.am.gov.br/cadastrousuarioexterno/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 888897





SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
EDUCAÇÃO TRANSFORMA VIDAS

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da Pesquisa Documental/Bibliográfica, intitulada "DIREITO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE MANAUS." conduzida pelo(a) **PROF(A). DR(A). JULIANO RALO MONTEIRO**, realizada por **IVANIA LUCIA SILVA COSTA**, associada ao curso Pós-Graduação em Direito - CMC_Mestrado_Univesidade Federal do Amazonas (UFAM)

A Instituição se compromete a obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país. Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos eventuais participantes desta Secretaria, das unidades escolares e/ou comunidades.

O(A) Professor(a) Doutor(a) se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Obs. A PESQUISA SERÁ REALIZADA NA DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO/DDPM E NA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL/DEI.

Manaus, 06 de Março de 2025.

(Assinatura Digital)
Sonia Claudia da Rocha Fonseca
Gerente de Formação Continuada – GFC/DDPM
Portaria nº 0032/2021 – SEMED/ GS

(Assinatura Digital)
Claudia Regina Rodrigues Nazaré Magalhães
Chefe da Divisão de Educação Infantil – DEI
Portaria nº 0120/2021 – SEMED/GS

(Assinatura Digital)
Anézio Ferreira Mar Neto
Diretor do Departamento de Gestão Educacional - DEGE
Portaria nº 1826/2022 – SEMED/ GS

(Assinatura Digital)
Valquindar Ferreira Mar Júnior
Subsecretário de Gestão Educacional
Decreto de 02 de junho de 2025





REGISTROS DE ASSINATURAS

ELETRÔNICAS

O arquivo ivanialuciasilvacostapesquisadocumentalbibl.pdf do documento 2025.18000.19301.9.044925 foi assinado pelos signatários

DADOS DO SIGNATÁRIO	DADOS DA ASSINATURA
ANEZIO FERREIRA MAR NETO 744.803.242-91	06/03/2025 15:14:20 (LOGIN E SENHA)
CLAUDIA REGINA RODRIGUES NAZARE MAGALHAES 413.336.672-72	07/03/2025 09:25:09 (LOGIN E SENHA)
SÔNIA CLÁUDIA DA ROCHA FONSECA 336.934.552-87	07/03/2025 11:00:35 (LOGIN E SENHA)
VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR 831.175.392-04	07/03/2025 12:04:24 (LOGIN E SENHA)

ANEXO II



Ivania Costa <ivania.l.s.costa@gmail.com>

Questionário de pesquisa de mestrado

Divisão de Educação Infantil SEMED/Manaus <dei.semed@semed.manaus.am.gov.br>4 de abril de 2025 às
11:11

Para: "ivania.l.s.costa@gmail.com" <ivania.l.s.costa@gmail.com>

Prezada,

Segue o questionário solicitado, com as respostas direcionadas ao setor da DEI - Divisão de Educação Infantil. As demais que competem a outros setores, a pesquisadora possui autorização e carta de aceite para solicitar as respostas diretamente nos setores responsáveis.

--

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Divisão de Educação Infantil / DEGE
Secretaria Municipal de Educação de Manaus

**Questionário de pesquisa Ivana.docx**

1835K



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGDIR/UFAM

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
QUESTIONÁRIO

SECRETARIA	SEMED
DIVISÃO/GERÊNCIA	Divisão de Educação Infantil
RESPONSÁVEL	Cláudia Magalhães
DATA	02/04/2025

1. Atualmente, segundo os critérios do Plano Nacional de Educação, quantos por cento da demanda por creche o serviço municipal de educação infantil consegue atender?
2. Atualmente, segundo os critérios do Plano Nacional de Educação, quantos por cento da demanda por pré-escola o serviço municipal de educação infantil consegue atender?
3. Após a inclusão da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular, algum regulamento ou recomendação foi editada para orientar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem pelos estabelecimentos públicos de educação infantil ? Quais? Qual o inteiro teor?
4. Após a inclusão da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular, algum regulamento ou recomendação foi editada para orientar o seu cumprimento dos objetivos de aprendizagem pelos estabelecimentos particulares de educação infantil ? Quais? Qual o inteiro teor?
5. A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Divisão de Educação Infantil e/ou da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério ou de outro setor, realizou ou realiza alguma espécie de capacitação direcionada aos professores da educação infantil visando habilitá-los a promover atividades pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência "Eu, o Outro e o Nós" da

Cláudia Regina Rodrigues Nazaré Magalhães
Cláudia Regina Rodrigues Nazaré Magalhães
Chefe da Divisão de Educação Infantil
Portaria nº 1120/2021 SEMED/GS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGDIR/UFAM

Educação Infantil, previsto na BNCC? Se positivo, solicitamos preencher tabela com estas informações:

Tipo de capacitação	Período	Quantidade de Vagas e de participantes	Conteúdo*

* resumir ou anexar ementa.

6. Existe algum programa de avaliação das creches e pré-escolas públicas no tocante ao implemento de atividades pedagógicas tendentes a alcançar os objetivos de aprendizagem que a BNCC estabelece para a educação infantil? Qual? Quais os indicadores avaliados? Quais os resultados das avaliações dos últimos cinco anos?

7. Existe algum programa de avaliação das creches e pré-escolas particulares no tocante ao implemento de atividades pedagógicas tendentes a alcançar os objetivos de aprendizagem que a BNCC estabelece para a educação infantil? Qual? Quais os indicadores avaliados? Quais os resultados das avaliações dos últimos cinco anos?

Divisão de Educação Infantil

Responsável pela informação: Cláudia Magalhães, Wissilene Brandão

Data: 02/04/2025

RESPOSTAS:

Questões 01 e 02: Quanto aos quesitos 01 e 02, as informações solicitadas são de competência da Divisão de Informação e Estatística (DIE) e recomendamos que a pesquisadora solicite diretamente na referida Divisão os percentuais solicitados no questionário, visando a precisão dos dados a serem obtidos.

Questão 03: A Base Nacional Comum Curricular, foi homologada no ano de 2017 e em 2018, a implementação da BNCC se iniciou em todos os Estados, em regime de colaboração com os municípios. A partir da homologação da BNCC, a Rede Municipal de Educação de Manaus

iniciou o processo de elaboração e reformulação dos currículos escolares em janeiro de 2020, tendo como fundamento além da BNCC, o Referencial Curricular Amazonense, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil. A partir desse processo, surgiu o Currículo Escolar Municipal (CEM) elaborado de forma sistêmica e colaborativa por uma comissão composta por mais de 120 profissionais da educação, representantes de professores, pedagogos, gestores, assessores, formadores e técnicos. De acordo com o CEM, o foco das propostas pedagógicas, especialmente na fase Creche, é garantir as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas a partir da garantia dos direitos de Conviver, de Brincar, de Participar, de Explorar, de Expressar e de Conhecer-se. Recomenda-se ainda, a leitura do Título 2 denominado de “Dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil às competências nos anos finais” presente no documento na íntegra.

Abaixo apresentamos as temáticas elencadas no documento, referentes à etapa da educação infantil:

EDUCAÇÃO INFANTIL	71
APRESENTAÇÃO	72
1 PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS	79
2 OFERTA E FUNCIONAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	74
3 OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA E OS PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS	76
4 CONCEPÇÕES:	79
4.1 Protagonismo infantil e os direitos de aprendizagem	79
4.2 Cuidar, educar e brincar	80
4.3 O engajamento familiar	82
4.4 Processos de planejamento e avaliação	85
4.5 Documentação pedagógica e o acompanhamento do desenvolvimento infantil	86
5 AMBIENTE EDUCATIVO: TEMPO E ESPAÇO PREPARADO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	94
5.1 Educar crianças pequenas: os profissionais da Educação Infantil	95
6 CONVIVER E CONHECER-SE: O EU, O OUTRO E O NÓS	99
6.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	100
6.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência o Eu, o Outro e o Nós	102
6.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos	102
6.3.1 O acolhimento dos bebês, crianças bem pequenas e suas famílias	103
6.3.2 A ampliação das interações	104
6.3.3 O ambiente educador: organização, materiais e rotinas	105
6.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos.	105
6.4.1 O acolhimento das crianças pequenas e suas famílias.	105
6.4.2 A ampliação das interações	106
6.4.3 O ambiente educador: organização, materiais e rotinas	107
6.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para o conhecer e conviver	108
7 AMPLIAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS: A EXPERIÊNCIA DO CORPO, DOS GESTOS E DOS MOVIMENTOS	115

7.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	110
7.2 Ampliando as percepções de professores(as) da Educação Infantil à luz do campo de experiência; Corpo, Gestos e Movimentos	111
7.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos	112
7.3.1 A organização do ambiente e a brincadeira	113
7.3.2 Brinquedos estruturados e não-estruturados	113
7.3.3 Brincar com as crianças	114
7.3.4 O observar e o registrar	114
7.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos	115
7.4.1 A organização do ambiente e a brincadeira	115
7.4.2 Brinquedos estruturados e não-estruturados	116
7.4.3 Brincadeiras de faz de conta	116
7.4.4 Ampliação de repertórios de brincadeiras	117
7.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para os jogos e brincadeiras	118
8 A FUNÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM ESCRITA NO COTIDIANO: EXPERIÊNCIA DE ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	119
8.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	120
8.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	122
8.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos	122
8.3.1 As comunicações dos bebês e crianças bem pequenas no cotidiano	123
8.3.2 Contando histórias: culturas de leitura e escrita	124
8.3.3 As referências e os repertórios	124
8.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos	125
8.4.1 As comunicações das crianças pequenas no cotidiano	126
8.4.2 Contando histórias: práticas de leitura e escrita	127
8.4.3 As referências e os repertórios	127
8.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para as funções sociais da escrita.	128
9 POSSIBILIDADES, DESCOBERTAS E LIBERDADE DE EXPRESSÃO: EXPERIÊNCIAS COM TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	135
9.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	130
9.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas	131
9.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3 anos	132

9.3.1 A escuta das manifestações dos bebês e crianças bem pequenas	132
9.3.2 As explorações de materiais	133
9.3.3 A ampliação de referência e repertórios artísticos	133
9.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos	134
9.4.1 A escuta das manifestações das crianças pequenas	134
9.4.2 A ampliação de referências e repertórios artísticos	135
9.4.3 A exploração e a pesquisa de materiais	135
9.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para as possibilidades, as descobertas e a liberdade de expressão.	136
10 A CRIANÇA E O MUNDO: EXPERIÊNCIAS COM ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	137
10.1 A progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	140
10.2 Ampliando as percepções de professoras e professores da Educação Infantil à luz do campo de experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	141
10.3 As relações com bebês e crianças bem pequenas de 1 a 3	142
10.3.1 Acolher e potencializar as explorações	142
10.3.2 Descobrimos o funcionamento do mundo	143
10.3.3 Ampliação de referências e repertórios	143
10.4 As relações com crianças pequenas de 4 e 5 anos	144
10.4.1 Potencializar as expressões no cotidiano	144
10.4.2 Descobrimos e alargando as experiências com o mundo	145
10.4.3 Ampliação de referência e repertórios	145
10.5 Avaliação do processo de planejamento: refinando o olhar com e para a criança e o conhecimento do mundo	146
11 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	153
11.1 Infância do/no Campo	153
11.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais	148
11.2.1 Contribuições histórico-culturais dos povos afrodescendentes e quilombolas	149
11.2.2 Contribuições histórico-culturais dos povos indígenas	150
11.3 Diversidade sexual, gênero e sexualidade	151
11.4 Diversidade Religiosa	152
11.5 Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	153
12. TEMAS INTEGRADORES E CONTEMPORÂNEOS	153
12.1 Educação em Direitos Humanos	153
12.2 Educação para o Trânsito	154
12.3 Educação Ambiental	156
12.4 Educação Alimentar e Nutricional	156

12.5 Educação para o consumo e Educação Financeira	157
13. TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSIÇÃO CASA/INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, TRANSIÇÕES NO INTERIOR DA INSTITUIÇÃO, TRANSIÇÃO CRECHE/PRÉ-ESCOLA E TRANSIÇÃO PRÉ-ESCOLA/ENSINO FUNDAMENTAL	157
13.1. Transição casa-creche – Rupturas no acesso casa-creche	158
13.1.2. Creche e família: o casamento no cuidar e educar	159
13.1.3. Acolhimento dos bebês e crianças bem pequenas	160
13.1.4. Sinais de alerta: sensibilidade aos sentimentos da criança	160
13.2. Transição no interior da Unidade de Educação Infantil – As Microtransições	162
13.3. Transição creche/pré-escola – Continuidade na educação infantil	164
13.3.1 Entre Creche/ Família	171
13.3.2 Entre Creche/CMEI - o que pode ser considerado como ponto de reflexão	171
13.4. Transição da Pré-escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental – rupturas entre etapas da Educação Básica	166
REFERÊNCIAS	172

Questão 04: As escolas de educação infantil particulares não estão jurisdicionadas pela Divisão de Educação Infantil/SEMED, portanto, possuem organização pedagógica e administrativa próprias não sendo possível respondermos a referida questão.

Questão 05: Quanto ao quesito 05, as informações solicitadas são de competência da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) e, portanto, foi direcionada para a referida Divisão para que a pesquisadora obtenha os dados diretamente no referido setor.

Questão 06: Não possuímos um programa de avaliação específico para a etapa da educação infantil. No entanto, desde o ano de 2023 o Projeto Aprende+ foi implementado como projeto piloto em 21 unidades de ensino de educação infantil (03 unidades por DDZ). Este projeto tem como objetivo principal fomentar as múltiplas linguagens com investimento pedagógico intencional nos processos de desenvolvimento da oralidade e a apropriação da função social da leitura e escrita, promovendo diferentes práticas letradas e sistematização de mediações pedagógicas docentes quanto à imersão da criança na cultura escrita.

Após a implementação do projeto piloto houve no ano de 2024, a ampliação e reestruturação do Aprende+ para todas as unidades de ensino da rede municipal na fase pré-escola, pois ressaltamos que a fase creche não está contemplada no referido projeto. Salientamos ainda que, nos anos de 2023 e 2024 o projeto contemplou o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” utilizando o desenvolvimento da cultura escrita por meio das experiências leitoras e escritoras asseguradas no CEM (Currículo Escolar Municipal). No ano vigente de 2025 o projeto está na fase de operacionalização ampliando para mais um campo de experiência: “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” visando o aprimoramento das percepções espaciais e temporais, o entendimento de grandezas, medidas e quantidades, e a reflexão sobre processos de transformação.

Os instrumentos formais utilizados na avaliação da educação infantil e que contempla todos os campos de experiências e objetivos da aprendizagem estabelecidos na BNCC, consistem na “Ficha de Avaliação do Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil” na fase pré-escola e “Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil” fase creche. A ficha utilizada na fase pré-escola é composta por dois tipos de organização de registro: a) uma conceitual com a discriminação dos campos de experiência, os indicadores a serem avaliados, bem como dois itens de classificação dos indicadores avaliados (**Item A:** se a criança apresenta autonomia para realizar suas experiências; **Item B:** se a criança precisa da mediação de outros pares (adultos e crianças) para realizar suas experiências); b) na sequência da ficha, o(a)

professor(a) registra de forma descritiva a aprendizagem e desenvolvimento da criança baseado nos indicadores avaliados.

Figura 1: Ficha de Avaliação do Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil Pré-Escola

 ESCOLA: _____ INEP: _____ ENDEREÇO: _____ DATA DE EMISSÃO: _____ ATO DE CRIAÇÃO: _____ PROFESSORA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO																																																									
Unidade Educacional: Professor(a): _____ Professor(a): _____ Nome da Criança: _____ Código de matrícula: _____ Período () 1º Período () 2º Período Turno: _____																																																									
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL PRÉ-ESCOLA / 1º SEMESTRE																																																									
Observe os indicadores abaixo, relacionados aos cinco Campos de Experiências considerados no BNCC (BRASIL, 2017), e sinalize, conforme a legenda, a opção onde os processos de desenvolvimento da criança estão situados.																																																									
<table><thead><tr><th>Campos de Experiência</th><th>Indicadores</th><th>Item A B</th></tr></thead><tbody><tr><td rowspan="3">O Eu, o Outro e o Nós</td><td>Percebe a si mesma e ao outro e valoriza sua identidade.</td><td></td></tr><tr><td>Ace o com autonomia, reconhecendo suas conquistas e limitações.</td><td></td></tr><tr><td>Respeita e expressa ideias, sentimentos e emoções.</td><td></td></tr><tr><td rowspan="5">Corpo, Gestos e Movimentos</td><td>Ajoia em grupo e demonstra interesse em conviver com outros, respeitando regras de convívio social, a diversidade e solidificando-se com os outros.</td><td></td></tr><tr><td>Manifesta interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</td><td></td></tr><tr><td>Reconhece a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde.</td><td></td></tr><tr><td>Reconhece a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para a manutenção de ambientes saudáveis.</td><td></td></tr><tr><td>Apresenta autonomia nas práticas de higiene, de alimentação, de vestir-se e no cuidado com seu bem-estar.</td><td></td></tr><tr><td rowspan="3">Traços, Sons, Cores e Formas</td><td>Cria movimentos precisos ao interagir com seus pares e com adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal por meio de olhares, gestos, músicas e sons.</td><td></td></tr><tr><td>Estabelece relações, expressa-se, lê e produz conhecimentos sobre si e sobre o outro e sobre o universo social e cultural.</td><td></td></tr><tr><td>Discrimina os diferentes tipos de sons e ritmos.</td><td></td></tr><tr><td rowspan="3">Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação</td><td>Interage com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</td><td></td></tr><tr><td>Relaciona-se com o outro, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações e observações.</td><td></td></tr><tr><td>Relaciona-se com o outro por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</td><td></td></tr><tr><td rowspan="5">Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação</td><td>Cria suas próprias produções artísticas ou culturais.</td><td></td></tr><tr><td>Argumenta e refuta fatos voluntária, em sequência lógica e coerente.</td><td></td></tr><tr><td>Organiza e adequa sua fala ao contexto em que é produzida, em experiências lúdicas e escritas.</td><td></td></tr><tr><td>Reconhece a leitura como fonte de prazer e informação em experiências lúdicas e escritas.</td><td></td></tr><tr><td>Codifica diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita.</td><td></td></tr><tr><td rowspan="3">Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação</td><td>Constrói hipóteses sobre leitura e escrita que se revelam, à medida que vai conhecendo letras, em escritas expostas, não convencionais e convencionais.</td><td></td></tr><tr><td>Escreve seu próprio nome e outras palavras conforme suas hipóteses de escrita.</td><td></td></tr><tr><td>Compreende a escrita como sistema de representação da língua, em experiências lúdicas e escritas.</td><td></td></tr><tr><td rowspan="2">Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação</td><td>Classifica objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</td><td></td></tr></tbody></table>	Campos de Experiência	Indicadores	Item A B	O Eu, o Outro e o Nós	Percebe a si mesma e ao outro e valoriza sua identidade.		Ace o com autonomia, reconhecendo suas conquistas e limitações.		Respeita e expressa ideias, sentimentos e emoções.		Corpo, Gestos e Movimentos	Ajoia em grupo e demonstra interesse em conviver com outros, respeitando regras de convívio social, a diversidade e solidificando-se com os outros.		Manifesta interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.		Reconhece a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde.		Reconhece a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para a manutenção de ambientes saudáveis.		Apresenta autonomia nas práticas de higiene, de alimentação, de vestir-se e no cuidado com seu bem-estar.		Traços, Sons, Cores e Formas	Cria movimentos precisos ao interagir com seus pares e com adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal por meio de olhares, gestos, músicas e sons.		Estabelece relações, expressa-se, lê e produz conhecimentos sobre si e sobre o outro e sobre o universo social e cultural.		Discrimina os diferentes tipos de sons e ritmos.		Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Interage com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.		Relaciona-se com o outro, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações e observações.		Relaciona-se com o outro por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.		Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Cria suas próprias produções artísticas ou culturais.		Argumenta e refuta fatos voluntária, em sequência lógica e coerente.		Organiza e adequa sua fala ao contexto em que é produzida, em experiências lúdicas e escritas.		Reconhece a leitura como fonte de prazer e informação em experiências lúdicas e escritas.		Codifica diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita.		Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Constrói hipóteses sobre leitura e escrita que se revelam, à medida que vai conhecendo letras, em escritas expostas, não convencionais e convencionais.		Escreve seu próprio nome e outras palavras conforme suas hipóteses de escrita.		Compreende a escrita como sistema de representação da língua, em experiências lúdicas e escritas.		Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Classifica objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.		Explora ambientes naturais e relata suas impressões, descrevendo elementos e fenômenos naturais. Comunica suas experiências, utilizando vocabulário relativo às noções de grandeza, espaço e medidas. Utiliza vocabulário relativo às noções de tempo (presente, passado, futuro, antes, agora e depois), para responder às necessidades e questões do cotidiano. Registra números ou escrita espontânea em diferentes suportes e formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.). Legenda: A - A criança apresenta autonomia para realizar suas experiências; B - A criança precisa da mediação de outros pares (adultos e crianças) para realizar suas experiências. Com base nos indicadores do quadro anterior, registre abaixo, de forma descritiva, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando que a organização curricular da Educação Infantil no BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e levando em consideração a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Manaus, de de 20 Professor(a) Professora(a) Pedagogo(a) Diretor(a) Assinatura do Responsável: _____
Campos de Experiência	Indicadores	Item A B																																																							
O Eu, o Outro e o Nós	Percebe a si mesma e ao outro e valoriza sua identidade.																																																								
	Ace o com autonomia, reconhecendo suas conquistas e limitações.																																																								
	Respeita e expressa ideias, sentimentos e emoções.																																																								
Corpo, Gestos e Movimentos	Ajoia em grupo e demonstra interesse em conviver com outros, respeitando regras de convívio social, a diversidade e solidificando-se com os outros.																																																								
	Manifesta interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.																																																								
	Reconhece a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde.																																																								
	Reconhece a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para a manutenção de ambientes saudáveis.																																																								
	Apresenta autonomia nas práticas de higiene, de alimentação, de vestir-se e no cuidado com seu bem-estar.																																																								
Traços, Sons, Cores e Formas	Cria movimentos precisos ao interagir com seus pares e com adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal por meio de olhares, gestos, músicas e sons.																																																								
	Estabelece relações, expressa-se, lê e produz conhecimentos sobre si e sobre o outro e sobre o universo social e cultural.																																																								
	Discrimina os diferentes tipos de sons e ritmos.																																																								
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Interage com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.																																																								
	Relaciona-se com o outro, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações e observações.																																																								
	Relaciona-se com o outro por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.																																																								
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Cria suas próprias produções artísticas ou culturais.																																																								
	Argumenta e refuta fatos voluntária, em sequência lógica e coerente.																																																								
	Organiza e adequa sua fala ao contexto em que é produzida, em experiências lúdicas e escritas.																																																								
	Reconhece a leitura como fonte de prazer e informação em experiências lúdicas e escritas.																																																								
	Codifica diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita.																																																								
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Constrói hipóteses sobre leitura e escrita que se revelam, à medida que vai conhecendo letras, em escritas expostas, não convencionais e convencionais.																																																								
	Escreve seu próprio nome e outras palavras conforme suas hipóteses de escrita.																																																								
	Compreende a escrita como sistema de representação da língua, em experiências lúdicas e escritas.																																																								
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Classifica objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.																																																								

Na fase Creche, destaca-se a ficha consolidada nomeada de “Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil”. Organizada nos mesmos moldes da fase pré-escola, porém ao invés de indicador denomina-se Síntese de Aprendizagem, conforme o conteúdo descrito na imagem:

Figura 2: Ficha de Avaliação do Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil Pré-Escola

 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GERÊNCIA DE CRECHES																																																																																												
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL FASE CRECHE – SEMESTRAL																																																																																												
Unidade de Educação Infantil: _____ Professor(a): _____ Professor(a): _____ Criança: _____ Matrícula: _____ Turno: _____																																																																																												
Observe cada síntese localizada por Campo de Experiências e sinalize o indicador (A, B ou C), como opção que descreve o processo de desenvolvimento do bebê ou de criança bem pequena.																																																																																												
A. Sim, a criança manifesta amplo repertório de suas aprendizagens e interpretações. B. Sim, a criança manifesta progressivo desenvolvimento de suas aprendizagens e interpretações. C. Sim, a criança manifesta interesse diante das possibilidades inovadoras no processo de ampliação de suas aprendizagens e interpretações																																																																																												
<table><thead><tr><th rowspan="2">Sínteses de Aprendizagem</th><th colspan="6">Progressão das aprendizagens</th></tr><tr><th colspan="3">1º semestre</th><th colspan="3">2º semestre</th></tr><tr><th></th><th>A</th><th>B</th><th>C</th><th>A</th><th>B</th><th>C</th></tr></thead><tbody><tr><td rowspan="3">O Eu, o Outro e o Nós Considerando o Conviver e a Conhecer-se a CRIANÇA:</td><td>1. Respeita e expressa sentimentos e emoções (chora, sorri, balbucia, fala, canta, aponta e outros).</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>2. Convive em grupo e demonstra interesse em construir novas relações, a partir de jogos, brincadeiras, do faz de conta, dança e arte (nas brincadeiras que envolvem o espelho, o piquenique coletivo e outros).</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>3. Conhece e respeita regras de convivência social, manifestando respeito pelo outro desenvolvendo os princípios éticos (quando aguarda a sua vez, ouve opiniões e outros).</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td rowspan="3">Corpo, Gestos e Movimentos Considerando a ampliação dos Jogos e brincadeiras, a CRIANÇA:</td><td>4. Apresenta autonomia nas práticas de higiene, de alimentação, de vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>5. Reconhece a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a organização de ambientes saudáveis (na troca de fraldas, no banho, em brincadeiras no chuveirinho e outros).</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>6. Utiliza o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e o meio (na visita ao parque, na horta, nos espaços sensoriais, nos circuitos psicomotores e outros).</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td rowspan="3">Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação Considerando a função social das diferentes linguagens no cotidiano, a CRIANÇA:</td><td>7. Coordena suas habilidades manuais (nas experiências sensoriais com argila, terra, areia, água, algodão, gravetos, areia cinética, giz, giz, CD, fita de cor, tintas e outros).</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>8. Expressa ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação por diferentes meios (nas rodas de conversa, nos momentos de musicalização, circuitos, trilhas e outros).</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>9. Argumenta e refuta fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzido (na contação de histórias, nos relatos sobre o cotidiano da família, no repertório musical e outros).</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td rowspan="3">Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação Considerando a função social das diferentes linguagens no cotidiano, a CRIANÇA:</td><td>10. Ouve, compreende, conta, relembra e cria narrativas (nos momentos de contação de histórias, nas acolhidas diárias, na exploração de livros, imagens, vídeos, mini-histórias e outros).</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>11. Conhece diferentes gêneros e portadores textuais, demonstra compreensão da função social das diferentes linguagens e reconhece a leitura como fonte de prazer e informação no desenvolvimento dos</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table>	Sínteses de Aprendizagem	Progressão das aprendizagens						1º semestre			2º semestre				A	B	C	A	B	C	O Eu, o Outro e o Nós Considerando o Conviver e a Conhecer-se a CRIANÇA:	1. Respeita e expressa sentimentos e emoções (chora, sorri, balbucia, fala, canta, aponta e outros).						2. Convive em grupo e demonstra interesse em construir novas relações, a partir de jogos, brincadeiras, do faz de conta, dança e arte (nas brincadeiras que envolvem o espelho, o piquenique coletivo e outros).						3. Conhece e respeita regras de convivência social, manifestando respeito pelo outro desenvolvendo os princípios éticos (quando aguarda a sua vez, ouve opiniões e outros).						Corpo, Gestos e Movimentos Considerando a ampliação dos Jogos e brincadeiras, a CRIANÇA:	4. Apresenta autonomia nas práticas de higiene, de alimentação, de vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.						5. Reconhece a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a organização de ambientes saudáveis (na troca de fraldas, no banho, em brincadeiras no chuveirinho e outros).						6. Utiliza o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e o meio (na visita ao parque, na horta, nos espaços sensoriais, nos circuitos psicomotores e outros).						Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação Considerando a função social das diferentes linguagens no cotidiano, a CRIANÇA:	7. Coordena suas habilidades manuais (nas experiências sensoriais com argila, terra, areia, água, algodão, gravetos, areia cinética, giz, giz, CD, fita de cor, tintas e outros).						8. Expressa ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação por diferentes meios (nas rodas de conversa, nos momentos de musicalização, circuitos, trilhas e outros).						9. Argumenta e refuta fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzido (na contação de histórias, nos relatos sobre o cotidiano da família, no repertório musical e outros).						Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação Considerando a função social das diferentes linguagens no cotidiano, a CRIANÇA:	10. Ouve, compreende, conta, relembra e cria narrativas (nos momentos de contação de histórias, nas acolhidas diárias, na exploração de livros, imagens, vídeos, mini-histórias e outros).						11. Conhece diferentes gêneros e portadores textuais, demonstra compreensão da função social das diferentes linguagens e reconhece a leitura como fonte de prazer e informação no desenvolvimento dos							princípios políticos (nos cartazes, nos recados na agenda, nas produções em murais e outros). 12. Discrimina os diferentes tipos de sons, ritmos e interage com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva no desenvolvimento dos princípios estéticos (nos momentos que envolvem: musicalização, banda musical, experiências com diversos instrumentos musicais, sonoridade com objetos diversificados, barulhos corporais, sons de natureza, expressões para além do corpo e outros). 13. Expressa-se por meios das artes visuais, utilizando diferentes materiais (nos momentos que envolvem: pintura, escultura, modelagem, colagem, pulseira magnética e outros). 14. Relaciona-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal. 15. Identifica, nomeia adequadamente e compara as propriedades dos objetos, estabelecendo relações sobre eles (nas brincadeiras que envolvem: brinquedos não-estruturados, como a colher de pau, sementes, gravetos, tecido, cubos, cones, listas; e os brinquedos estruturados, como: caminho, bolão, boneca, bambolê e outros). 16. Interage com o meio ambiente e com os fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidades e cuidado com relação a eles (nas brincadeiras que envolvem: os quatro elementos da natureza: água, fogo, terra e ar; e demais materiais como gelo, espelho, folhas, flores, sementes, gravetos, conchas e outros). 17. Explora o ambiente pela ação, observação e manipulação, experimentando e fazendo descobertas (nas experiências utilizando bacia com água, areia, garrafas sensoriais, piscina, tanque, copos, colheres, janelas do tempo, solário, papagaio/pipa de mão, baranquinhô, balança, fita métrica e outros). 18. Explora características de objetos e materiais (nas experiências que proporcionam: odores, sabores, sonoridades, texturas, formas, tamanhos e posição no espaço). Diante dos indicadores analisados, e considerando o processo e o ritmo do desenvolvimento integral da criança, quais propostas serão feitas para possibilitar avanços nas aprendizagens? 2º semestre: _____ 3º semestre: _____ Professor(a) Professor(a) Pedagogo(a) Diretor(a)
Sínteses de Aprendizagem		Progressão das aprendizagens																																																																																										
	1º semestre			2º semestre																																																																																								
	A	B	C	A	B	C																																																																																						
O Eu, o Outro e o Nós Considerando o Conviver e a Conhecer-se a CRIANÇA:	1. Respeita e expressa sentimentos e emoções (chora, sorri, balbucia, fala, canta, aponta e outros).																																																																																											
	2. Convive em grupo e demonstra interesse em construir novas relações, a partir de jogos, brincadeiras, do faz de conta, dança e arte (nas brincadeiras que envolvem o espelho, o piquenique coletivo e outros).																																																																																											
	3. Conhece e respeita regras de convivência social, manifestando respeito pelo outro desenvolvendo os princípios éticos (quando aguarda a sua vez, ouve opiniões e outros).																																																																																											
Corpo, Gestos e Movimentos Considerando a ampliação dos Jogos e brincadeiras, a CRIANÇA:	4. Apresenta autonomia nas práticas de higiene, de alimentação, de vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.																																																																																											
	5. Reconhece a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a organização de ambientes saudáveis (na troca de fraldas, no banho, em brincadeiras no chuveirinho e outros).																																																																																											
	6. Utiliza o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e o meio (na visita ao parque, na horta, nos espaços sensoriais, nos circuitos psicomotores e outros).																																																																																											
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação Considerando a função social das diferentes linguagens no cotidiano, a CRIANÇA:	7. Coordena suas habilidades manuais (nas experiências sensoriais com argila, terra, areia, água, algodão, gravetos, areia cinética, giz, giz, CD, fita de cor, tintas e outros).																																																																																											
	8. Expressa ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação por diferentes meios (nas rodas de conversa, nos momentos de musicalização, circuitos, trilhas e outros).																																																																																											
	9. Argumenta e refuta fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzido (na contação de histórias, nos relatos sobre o cotidiano da família, no repertório musical e outros).																																																																																											
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação Considerando a função social das diferentes linguagens no cotidiano, a CRIANÇA:	10. Ouve, compreende, conta, relembra e cria narrativas (nos momentos de contação de histórias, nas acolhidas diárias, na exploração de livros, imagens, vídeos, mini-histórias e outros).																																																																																											
	11. Conhece diferentes gêneros e portadores textuais, demonstra compreensão da função social das diferentes linguagens e reconhece a leitura como fonte de prazer e informação no desenvolvimento dos																																																																																											

Para obtenção dos dados estatísticos referentes a consolidação dos resultados obtidos com o preenchimento da "Ficha de Avaliação do Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil" nos últimos 05 anos, recomendamos que a pesquisadora solicite diretamente dos setores responsáveis que são: o GDAE (Gerência de Documentação e Auditoria Escolar) e/ou GIDE (Gestão Integrada da Escola) localizados na própria sede da SEMED.

Questão 07: As escolas de educação infantil particulares não estão jurisdicionadas pela Divisão de Educação Infantil/SEMED, portanto, possuem organização pedagógica e administrativa próprias não sendo possível respondermos a referida questão.

Wazanyagathoi
Cláudia Regina Rodrigues Nazaré Magalhães
Chefe da Divisão de Educação Infantil
Portaria nº 1120/2021 SEMED/GS

ANEXO III



Ivania Costa <ivania.l.s.costa@gmail.com>

Resposta à solicitação de coleta de dados

1 mensagem

SONIA CLAUDIA DA ROCHA FONSECA <sonia.rocha@semed.manaus.am.gov.br>6 de maio de 2025 às
14:20

Para: ivania.l.s.costa@gmail.com

Cc: LUCILA BONINA TEIXEIRA SIMOES <lucila.simoes@semed.manaus.am.gov.br>

Prezada pesquisadora,

Cumprimentando-a cordialmente, enviamos em anexo arquivo com informações referentes à solicitação de dados para sua pesquisa referentes às ações formativas desta Gerência.
Desejamos sucesso em seu trabalho, colocamo-nos à disposição.

Sônia Cláudia da Rocha Fonseca
Gerente da Formação Continuada
GFC/DDPM/SEMED

**Resposta Pesquisa Ivânia.pdf**

468K

Manaus, 05 de maio de 2025

Prezada pesquisadora,

Em resposta ao despacho constante no processo 2025.18000.18125.0.003293 (VOLUME 1), que solicita informações sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, por meio de Instrumento de Coleta de Dados, especificamente no item 5 de tal instrumento, apresentamos as seguintes informações:

Os projetos formativos de formação continuada para professores(as) da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação SEMED Manaus, consideram os fundamentos basilares e normativos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Referencial Curricular Amazonense (RCA, 2019) e Currículo Escolar Municipal da SEMED Manaus (2021), no que se refere ao atendimento de crianças nas fases creche e pré-escola, seguem na direção de discutir junto aos professores(as) desta etapa, questões que perpassam pelos desafios em torno da construção do Currículo junto às infâncias que se estabelecem no cenário da Educação Infantil em nosso município.

Em observância à legislação brasileira vigente concernente à Educação Infantil, sem deixar de olhar para os marcos legais de caráter mandatório e regulatório, os projetos de formação continuada da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – (DDPM) da SEMED Manaus, organizados pela equipe Rede Colaborativa Educação Infantil da Gerência de Formação Continuada, procuram atender às demandas formativas evidenciadas pelas(os) professoras(es) da Educação Infantil e aos projetos de âmbito local (SEMED) e os projetos de âmbito nacional (MEC).

Desta forma, nas nossas propostas formativas, trabalhamos temas do currículo da Educação Infantil, colocando sempre em perspectiva, a criança, conversando sempre, com autores e pesquisadores da área da Educação Infantil. Assim sendo, os projetos formativos de formação continuada organizam-se para se refletir e discutir esse currículo vivo – currículo e as necessidades que emergem deste currículo.

Todo ano, os projetos formativos para a Educação Infantil são organizados tendo como balizadores, as necessidades das professoras e as demais demandas da Secretaria Municipal de Educação. Para o conhecimento do trabalho desenvolvido por esta equipe, faremos um recorte temporal, evidenciando os projetos formativos dos últimos cinco anos, desenvolvidos com as professoras da Educação Infantil.

Ano de 2020

Segundo o Guia de Implementação da BNCC (2018), até 2020, devia-se iniciar a implementação e a adequação dos currículos alinhados à BNCC. Nessa perspectiva, criou-se o Referencial Curricular Amazonense (RCA) para a Educação Infantil (2019), um documento de cunho regulatório e norteador para o Currículo da Educação Infantil, e, orientador do trabalho pedagógico do professor e das propostas curriculares pedagógicas dos centros municipais de Educação Infantil e creches. Concernente à Formação Continuada de Professores da Educação Infantil, o Guia de Implementação BNCC destacou que até o ano de 2021 se realize Formação Continuada para Professores da Educação Infantil evidenciando algumas temáticas, das quais destacamos as seguintes: Como trabalhar os Campos de Experiência e seus desdobramentos práticos no dia a dia dos professores e alunos; Como trabalhar as transições casa-creche; creche-pré-escola, pré-escola-Ensino Fundamental; e A importância do uso de ferramentas de observação do desenvolvimento e aprendizagem dessa etapa. Para atender ao que solicitado, projeto formativo para 2020 tinha como tema: **“BNCC/RCA e prática pedagógica: cultura escrita na educação infantil”**.

Para este momento, foi organizado o seguinte projeto formativo:

Fases Pré-escola e Creche:

Tema: BNCC/RCA e prática pedagógica: Cultura escrita na educação infantil.

1º Módulo: Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular, do Referencial Curricular Amazonense e da Proposta Pedagógico-Curricular da SEMED.

2º módulo: Diversidade, direitos humanos no RCA: infância, ludicidade e inclusão (Equipe da Diversidade).

3º módulo: RCA e os campos de experiência: ênfase na cultura escrita.

4º módulo: RCA e os modos de apropriação da linguagem oral e escrita junto aos

bebês e crianças bem pequenas e crianças pequenas da creche e pré-escola.

No entanto, no início de 2020, iniciou-se a pandemia por SARS-CoV-2, que nos levou a um longo período de quarentena modificando toda a estrutura de formação a ser realizada, neste momento, de forma não presencial, utilizando as plataformas digitais para a realização dos encontros formativos. Para atender às modificações impostas pelo contexto em que nos encontrávamos (pandemia, isolamento, medo, insegurança...). O Estado do Amazonas, seguindo as recomendações e determinações da Organização Mundial de Saúde (OMS), do Ministério da Saúde e do Departamento de Vigilância Ambiental e Epidemiológico da Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA), a partir da constatação de 45 casos confirmados do novo Coronavírus até o dia 24 de março de 2020, decretou por 30 dias o regime de teletrabalho para os agentes públicos do município (salvo exceções contidas no Decreto no 4.789/20), que entrou em vigor a partir do dia 25 de março.

Desta forma, os alunos da rede pública municipal entraram em regime de aula não convencional, excepcionalmente durante o período de isolamento social, participando de teleaulas ou vídeo aulas e outras formas de conexão com seus professores. Vale salientar que, para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as formas de teleaulas, vídeo aulas ou outras atividades via internet/mídias remotas, não teriam caráter de conteúdo dado ou reposto e contabilização de frequência. O intuito era oferecer ações que possibilitem experiências diferenciadas de ensino e aprendizagem em tempos de confinamento social.

Em se tratando de bebês (0m a 1a e 6m), crianças bem pequenas (1a e 7m a 3a e 11m) e crianças pequenas (4a a 5a e 11m) – é totalmente desaconselhável o uso da EaD como modalidade complementar ou suplementar de ensino. Mesmo que a LDBEN 9.394, no seu Art.80, trate o ensino a distância como possível para todos os níveis e modalidades da Educação Básica, o Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que regula a oferta da EaD no país, regulamenta o artigo em questão, não admite esta oferta para a Educação Infantil. Para o Ensino Fundamental, admite a oferta em situações emergenciais que impeçam o aluno de acompanhar o ensino regular.

Para atender a essa nova realidade, o projeto formativo teve que ser repensado, buscando atender as necessidades urgentes do momento em que nos encontrávamos, como tentativa de auxiliar o trabalho pedagógico do(a) professor(a) da Educação Infantil neste novo

cenário de desafios para nós professores(as) formadores(as) e para os demais docentes, tanto em âmbito pessoal e profissional, como nos aspectos metodológicos e epistemológicos de suas práticas como professores(as) de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A proposta era acolher esse(a) professor(a), para que ele(a) também acolhesse suas crianças neste momento difícil e avassalador em que todos do planeta se encontravam. Desta forma, de maneira online, surgiu a proposta de se trabalhar temáticas a partir de três eixos principais (eixos estabelecidos para todas as equipes formativas da Rede Colaborativa da Gerência de Formação continuada, adaptada para cada público e etapa/segmento etc.) a saber:

Eixo “Educação Socioemocional”

Objetivo: oportunizar vivência de situações formativas que contribuam para o desenvolvimento socioemocional de professores, que atuam no contexto da Educação Infantil, de modo a refletirem sobre as aprendizagens necessárias à dinâmica da convivência humana satisfatória, destacando as que se relacionam às interações junto às crianças.

Tema do 1º encontro: Escutatória necessária em tempos de pandemia.

Tema do 2º encontro: Entre afetos e olhares: reflexões sobre o contexto escolar durante a pandemia.

Eixo “Educação Conectada”

Objetivo: Promover momentos de reflexão sobre o fazer pedagógico da Educação Infantil em tempos de pandemia, mediado pelas tecnologias da informação, comunicação e criatividade.

Tema do 3º encontro: “Navegar é preciso”: ser professor(a) de bebês e crianças em tempos de educação remota;

Tema do 4º encontro: “Terra à vista”: conexões reais na educação remota de bebês e crianças

Eixo “Currículo”

Objetivo: Refletir sobre a construção do currículo da Educação Infantil por meio de vivências e experiências, em tempos de pandemia

Tema do 5º encontro: Territórios a explorar: construindo o currículo da Educação Infantil por meio de vivências e experiências.

Tema do 6º encontro: Territórios explorados na Educação Infantil: achados e vicissitudes.

Ano de 2021

No ano de 2021, os encaminhamentos quanto à Formação Permanente em caráter continuado, a ser vivenciada junto às professoras da Educação Infantil e demais educadores(as) da SEMED Manaus, tinha como foco aproximar discussões a respeito da educação de crianças na referida etapa, considerando as implicações impostas pela pandemia por SARS-CoV-2 e do que pode decorrer após esse tempo. Desta forma, o projeto formativo de formação continuada, considerando os fundamentos basilares e normativos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Referencial Curricular Amazonense (RCA, 2019), no que se refere ao atendimento de crianças nas fases creche e pré-escola, segue na direção de discutir junto às professoras deste segmento, questões que perpassam pelos desafios em torno da construção do Currículo junto as infâncias que se estabelecem no cenário da Educação Infantil em nosso município.

Em 2021, continuamos no formato de encontros online (youtube), por conta da pandemia por SARS-CoV-2. Assim, o Tema da Rede Colaborativa da Gerência de Formação Continuada da DDPM, denominou-se: **“Currículo e o ensino remoto mediado pelas tecnologias da informação, comunicação e criatividade na construção da excelência formativa”**. Neste ano, os eixos formativos foram revisitados e revistos, para atender às necessidades emergentes. Criou-se também, duas nomenclaturas para a organização do trabalho, denominadas Rede de Formação (formação com temas dos eixos comuns para todas as equipes formativas) e Rede de Interação (temas fora das temáticas dos eixos). Desta forma, segue a organização dos eixos e as temáticas formativas trabalhadas com as professoras da Educação Infantil em formativo remoto/online.

Temas da Rede de Formação:

Eixo 1: O Currículo e as estratégias metodológicas no Ensino Remoto.

Tema da Educação Infantil para o Eixo 1: Experiências e estratégias metodológicas no ensino remoto da Educação Infantil: tecendo possibilidades para o ensinar e aprender.

Objetivo: Tecer possibilidades para o ensino e aprendizagem a partir das vivências de estratégias metodológicas não-presenciais de professores da Educação Infantil.

Eixo 2: Currículo e Avaliação: novos olhares no Ensino Remoto.

Tema da Educação Infantil para o Eixo 2: Construindo processos de avaliação na Educação Infantil no contexto de atividades não presenciais: crianças, famílias e professoras.

Objetivo: promover reflexões acerca dos processos de avaliação na Educação Infantil no contexto de atividades não presenciais, considerando a participação /protagonismo das crianças e das famílias.

Eixo 3: Currículo e Diversidade em interação com os segmentos/componentes curriculares.

Tema da Educação Infantil para o Eixo 3: Ciranda da diversidade no Currículo da Educação Infantil: movimentos e significações emergentes.

Objetivo: dialogar a respeito dos movimentos e significações emergentes para o Currículo da Educação Infantil na perspectiva da diversidade.

Temas: Rede de Interação:

Tema: Achadouros e tesouros das infâncias I: encontro com as infâncias de nosso tempo.

Objetivo: Possibilitar ao docente o encontro com as reminiscências infantis, a fim de pensar o encontro com as infâncias de nosso tempo.

Tema: Achadouros e tesouros das infâncias II: registrando o mundo com luzes e sombras.

Objetivos: Compreender a importância da fotografia na construção da documentação pedagógica; discutir a respeito do uso da fotografia no registro da prática pedagógica.

Ano de 2022

No ano de 2022, o projeto formativo da Rede Colaborativa da Gerência de Formação Continuada, traz novos encaminhamentos para as equipes formativas. Com a proposta de formação híbrida, iniciou-se o ano com a perspectiva de realização de encontros online (Youtube/Google Meet) e, no segundo semestre, encontros presenciais. Neste ano, atentando para as escutas feitas junto às professoras que participaram dos encontros formativos desenvolvidos pela equipe da Educação Infantil, no ano de 2021, e que por meio de formulários de avaliação em formato *online*, apontaram intenções e sugestões de temáticas de trabalho para o ano em curso. Optamos, então, a partir do resultado do mapeamento dos instrumentos enviados, em dar ênfase à cultura escrita no currículo da Educação Infantil e às perspectivas emergentes decorrentes das discussões que envolvem este processo. O tema trabalhado em 2022 foi, a saber: **“Cultura Escrita no Currículo da Educação Infantil: perspectivas emergentes”**.

No formato online, duas outras equipes formativas da Gerência de Formação Continuada da Rede Colaborativa (GFCRC), realizaram encontros com o público de professoras da Educação Infantil. As equipes GFCRC Educação para a Diversidade (módulo 2) e GFCRC Educação Especial (módulo 4). Os demais módulos foram realizados pela equipe da GFCRC Educação Infantil. Segue a organização dos módulos/temas no formato online:

Módulo 1: Cultura escrita na Educação Infantil: concepções e interações significativas.

Objetivo: Conceituar cultura escrita, identificando o papel da Educação Infantil ante a imersão neste processo, de modo a possibilitar à criança, a garantia dos direitos de aprendizagem.

Módulo 2: Ciranda da diversidade: multiculturalismo na educação infantil e suas interfaces com a cultura escrita

Objetivo: Dialogar sobre a relevância do multiculturalismo e interculturalidade na educação infantil e suas interfaces com a cultura escrita.

Módulo 3: As crianças e as práticas de leitura e escrita.

Objetivo: Compreender princípios e orientações para o fazer pedagógico com os

bebês e crianças pequenas, na perspectiva da formação de leitores e autores infantis.

Módulo 4: estratégias pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva

Objetivo: Dialogar sobre estratégias pedagógicas na Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva.

Módulo 5: A imersão da criança na cultura escrita dentro e fora de casa.

Objetivo: Refletir a respeito das expectativas da família e da escola ante à apropriação da leitura e escrita na Educação Infantil tecendo possibilidades de interações da criança com a literatura dentro e fora da escola.

No formato presencial, organizou-se o projeto denominado Acompanhamento das Práticas com Ações Formativas (APAF) que, referiu-se ao segundo momento formativo, realizado no 2º semestre, cujo objetivo foi aproximar os posicionamentos decorrentes dos encontros síncronos (online) de formação com as ações desenvolvidas pelos(as) professores(as) no cotidiano da Educação Infantil. Neste projeto, algumas escolas participaram, o projeto não foi ofertado para toda rede, somente CMEIs que se prontificaram em dar continuidade e aprofundar as discussões dos temas do 1º semestre.

Ano de 2023

No ano de 2023, as discussões acerca das tecnologias continuaram crescentes, frutos dos contextos vivenciados por todos os professores desde à pandemia, que tiveram que aprender novas formas de ensinar em tempos adversos com o auxílio das tecnologias midiáticas e digitais, muito mais presentes no pós-pandemia. A Divisão de Educação Infantil – DEI e Gerência de Creche – GEC da SEMED Manaus, em conversa com a equipe GDCRC Educação Infantil, solicitou que, em nossos encontros formativos, fossem trabalhadas algumas temáticas oriundas de seus projetos de assessoramento e de acompanhamento, dentre eles, optamos, por incluir as temáticas Acolhimento/transição na Educação Infantil e Documentação Pedagógica. Neste ano também, iniciou o projeto integrado entre as duas gerências da DDPM: Gerência de Formação Continuada (GFC) e Gerência de Tecnologia Educação (GTE), organizados pelas equipes GFCRC Educação Infantil e GTE Cultura Digital na Educação Infantil. Neste projeto, as temáticas eram divididas entre as duas equipes, que

ficam responsáveis pelo seu planejamento, criação e execução junto às turmas de professoras da Educação Infantil da SEMED Manaus. Desta forma, o tema do projeto integrado da GFC/GTE para a Educação Infantil, foi a saber: **Currículo e suas tecnologias: o processo de imersão dos bebês, crianças pequenas e bem pequenas no universo da cultura escrita.** Abaixo, segue os temas e objetivos de cada módulo formativo.

1º módulo: Metodologias ativas: realidade virtual e aumentada como possibilidade de utilização na prática da cultura escrita na E.I.

Objetivo: Discutir sobre as possibilidades das metodologias ativas utilizando recursos de realidade virtual e aumentada alinhadas à cultura escrita no fazer pedagógico de professores da educação infantil.

2º módulo: A transição, acolhimento e cuidado na educação infantil: possibilidades a partir da aproximação e imersão dos bebês, crianças pequenas e bem pequenas no universo da cultura escrita.

Objetivo: Evidenciar o papel da Educação Infantil na imersão das crianças no universo da cultura escrita, destacando a importância da garantia dos seus direitos de aprendizagem.

3º módulo: Cultura escrita na educação infantil e a utilização das metodologias ativas para a aprendizagem baseada em resolução de problemas.

Objetivo: Vivenciar atividades que promovam a iniciativa, a tomada de decisões e a busca na resolução dos problemas e dos conflitos enfrentados na coletividade dos bebês e das crianças.

4º módulo: Documentação pedagógica e as práticas de leitura e escrita na educação infantil: perspectivas e possibilidades.

Objetivo: Compreender a Documentação pedagógica em seu viés conceitual e praxiológico, utilizando estratégias distintas de aprendizagem em “rotação” de conhecimento.

5º módulo: Os óculos para realidade virtual (VR) como possibilidade de utilização na prática de leitura e escrita na educação infantil.

Objetivo: Realizar a leitura de mundo a partir de um gênero textual, utilizando a tecnologia da realidade virtual;

6º módulo: A professora da Educação Infantil como leitora de literatura infantil: ser leitora para formar leitores

Objetivo: Sensibilizar as professoras para a necessidade de serem leitoras de literatura infantil apropriando-se dela, reconhecendo que ser leitora de literatura é condição basilar para atuarem com propriedade e qualidade na formação leitora dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas.

7º módulo: cultura escrita e a documentação pedagógica: potencializando o uso das mini-histórias.

Objetivo: Discutir sobre os processos para a construção das mini-histórias a partir da prática de escuta, observação e registro do(a) professor(a) junto às crianças da Educação Infantil

8º módulo: Il mostra Achadouros e Tesouros das infâncias: a criança no universo da cultura escrita.

Objetivo: Evidenciar os achados e tesouros construídos ao longo do processo formativo desenvolvido pelas professoras da Educação Infantil (fase creche e pré-escola).

Realizamos até o 6º módulo formativo, neste momento, o projeto foi interrompido por decisão estratégica da gestão da SEMED Manaus, visando priorizar a campanha de alfabetização dos alunos do ensino fundamental. Quanto à nossa equipe, coube desenvolver ações formativas para o projeto Piloto do Programa Aprende + (pertencente ao programa maior denominado Educa +) da SEMED Manaus. O Projeto Piloto Aprende + na Educação Infantil da SEMED Manaus, coordenado pelo Departamento de Gestão Educacional (DEGE), por meio da Divisão de Educação Infantil (DEI), foi desenvolvido para atender 21 unidades de Educação Infantil que representam uma amostra estimada em 10% do total de unidades atendidas pela SEMED Manaus. Através do referido Projeto Piloto foram contemplados: a) 248 professores, 259 turmas e 5.465 crianças da pré-escola do 1º e 2º períodos.

Nossa equipe formativa da Rede Colaborativa Educação Infantil da GFC/DDPM foi responsável pela realização de 03 (três) encontros formativos com as professoras da Educação Infantil (pré-escola) participantes do Projeto Piloto Aprende +. O projeto formativo teve o objetivo de subsidiar as professoras que atuam na Educação Infantil em relação às

práticas pedagógicas de imersão das crianças no universo da cultura escrita. Por meio do projeto formativo, propomos apresentar situações em que as crianças se familiarizassem com os signos da escrita alfabética e compreendessem os múltiplos papéis da leitura e da escrita no contexto social em que estão inseridos, assim, rompendo com práticas mecânicas, que se dizem, equivocadamente, práticas de leitura e de escrita, muito comuns na Educação Infantil. Esse entendimento equivocado, na verdade, são práticas superficiais e empobrecidas de significados para as crianças, distanciando-as das linguagens e experiências ricas de questionamentos sobre o movimento da vida, imprescindíveis à construção de conhecimentos.

Os temas dos encontros formativos para este público foram, a saber:

1º encontro: Práticas de convivência com a cultura escrita: leitura de literatura/leitura informativa.

Objetivo: Produzir textos em situações reais, atribuindo sentido ao que se lê e ao que se escreve, enfatizando a compreensão de que a criança é capaz de produzir textos, mesmo antes de grafá-los.

2º encontro: Prática de convivência com a cultura escrita: pesquisa de campo e registro em diferentes suportes de texto para expressão de desejos, intenções e ideias das crianças.

Objetivo: Compreender princípios e orientações para o trabalho de pesquisa de campo com crianças pequenas nos espaços institucionais da Educação Infantil, tendo como perspectiva a formação de leitores e autores da/na primeira infância.

3º encontro: Práticas de convivência com a cultura escrita: jogos e brincadeiras com palavras.

Objetivo: Compreender o lugar da consciência fonológica na Educação Infantil de modo a possibilitar às crianças a descoberta dos sons (linguagens), a exploração das palavras e do mundo por meio de jogos e brincadeiras.

Ano de 2024

Em 2024, a Secretaria de Educação, SEMED Manaus, aderiu ao Programa Nacional Criança Alfabetizada do Governo Federal. No programa, para o público de professores(as)

que trabalham na Educação Infantil, foi ofertado o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, organizado em 7 módulos formativos. A equipe de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil da GFCRC, atuaram como formadores(as) municipais, onde, cada um, era responsável por uma turma de professores(as) da Educação Infantil – fase pré-escola, dentro do curso LEEI. Os(as) formadores(as) municipais receberam a formação para realizar os encontros formativos com as(os) professores(as). Vale ressaltar que, a base teórica do curso LEEI foram os cadernos (coleção de livros) de leitura e escrita na Educação Infantil, uma coleção criada para o curso de especialização de professores(as) na Educação Infantil. Esta coleção, norteou todo o nosso trabalho, em todos estes anos, em nossos projetos formativos.

Somente os(as) professores(as) da Educação Infantil da fase pré-escola participaram do curso LEEI, as professoras de Educação Infantil da fase creche, foram atendidas pelo projeto formativo da GFC/GTE da DDPM. Também, vale ressaltar que, o curso LEEI foi o projeto formativo adotado pela GFC/GTE da DDPM para as professoras da pré-escola, pois, este público é atendido pela formação continuada DDPM, apenas, os projetos neste ano, foram diferenciados, mas, o atendimento do público, continuou o mesmo.

Abaixo, segue a proposta do projeto formativo integrado GFC/GTE, com o tema e objetivos dos módulos formativos para as professoras da Educação Infantil, fase Creche:

1º módulo: a linguagem de afeto entre bebê, crianças bem pequenas e suas professoras: leitura, literatura e estabelecimento de vínculos.

Objetivo: Compreender a importância da linguagem do afeto, da leitura, da literatura e das narrativas entre bebês e os adultos de referência para o estabelecimento de vínculos precoces e a leitura de mundo na primeiríssima infância.

2º módulo: Explorando o mundo criativo: cultura maker na educação infantil.

Objetivo: Instigar professores de educação infantil a inserirem a Cultura Maker em suas práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento integral dos bebês, das crianças pequenas e bem pequenas por meio da exploração, das múltiplas linguagens, do pensamento crítico e trabalho colaborativo.

3º módulo: Estratégias pedagógicas para/com crianças com TEA na educação infantil.

Objetivo: Contribuir com estratégias pedagógicas inclusivas para/com crianças com TEA na Educação Infantil.

4º módulo: Narrativas, histórias e brincadeiras poéticas entre adultos, bebês e crianças bem pequenas: ações para fortalecer o cuidar e educar.

Objetivo: Refletir acerca das relações entre adultos e bebês na exploração de atividades que envolvam, leituras, narrativas e brincadeiras, como ações presentes no cuidar e educar.

5º módulo: Brincadeiras plugadas e desplugadas: explorando o mundo real na educação infantil.

Objetivo: Explorar atividades lúdicas, plugadas e desplugadas, por meio das vivências e experiências sensoriais, cognitivas e sociais proporcionadas aos bebês, crianças bem/pequenas pautado na abordagem da Cultura Maker.

6º módulo: Estratégias pedagógicas para/com crianças com TDAH na educação infantil.

Objetivo: Contribuir com estratégias pedagógicas inclusivas para/com crianças com TDAH na Educação Infantil.

7º módulo: Narrativas, histórias e brincadeiras poéticas entre adultos, bebês e crianças bem pequenas: ações para fortalecer o cuidar e educar.

Objetivo: Refletir acerca das relações entre adultos e bebês na exploração de atividades que envolvam, leituras, narrativas e brincadeiras, como ações presentes no cuidar e educar.

8º módulo: Estratégias comportamentais para/ com crianças com TEA na educação infantil.

Objetivo: Contribuir com o conhecimento de manejos para lidar com alguns tipos de frustrações de crianças em razão de algumas particularidades da condição de alunos com TEA nível 2 e 3 e comportamentos específicos de TDAH.

Estes módulos formativos foram ofertados pelas equipes da GFCRC Educação Infantil (1º, 4º e 7º módulos), GTE Cultura Digital na Educação Infantil (2º e 5º módulos) e GFCRC Educação Especial (3º, 6º e 8º módulos).

Abaixo, segue a proposta do curso LEEI/CNCA para as professoras da Educação

Infantil, fase Pré-escola, com o tema e objetivos dos módulos formativos:

1º encontro: Arte, leitura e docência.

Objetivos:

Discutir a ideia de Literatura como Arte;

Compreender a literatura como possibilidade de experiência estética;

Problematizar perspectivas da literatura como “deleite”, com finalidades didáticas e/ou moralizantes;

Estabelecer princípios acerca da presença da literatura na escola, buscando garantir sua fruição como experiência estética e artística;

Identificar a literatura como a arte da palavra e o lugar da linguagem verbal no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e demais crianças.

2º encontro: Infâncias e crianças da Amazônia

Objetivos:

Refletir sobre os conceitos de cultura e cultura infantil.

Refletir sobre a relação do brincar, linguagem e apropriação da cultura.

Refletir sobre os conceitos de linguagem e cultura e sua relevância no desenvolvimento das crianças pequenas.

Pensar sobre a importância do papel dos adultos na constituição da subjetividade infantil.

Compreender a criança como produtora de cultura.

Compreender a Educação Infantil como espaço/tempo em que os saberes das crianças e de seus contextos entram em relação com o patrimônio histórico-cultural e que implicações esta relação traz para as práticas com e de linguagem.

3º encontro: O lugar da linguagem oral e escrita na Educação Infantil

Objetivos:

Discutir o conceito de cultura escrita;

Compreender as suas implicações para a prática pedagógica da professora da Educação Infantil

Conhecer algumas experiências de professoras da educação Infantil com as culturas

do escrito.

Compreender a pré-história da escrita e as múltiplas linguagens como elementos centrais no trabalho a ser desenvolvido na educação Infantil;

Reconhecer a centralidade das múltiplas linguagens para o processo de ampliação das experiências das crianças em relação às culturas do escrito.

Destacar as atividades que compõem a pré-história da escrita – os gestos, os desenhos e outras atividades plásticas e artísticas, a fala e o faz-de-conta como essenciais à apropriação da linguagem escrita.

4º encontro: Educação Infantil, o lugar da linguagem oral e escrita.

Objetivos:

Perceber a importância da leitura literária diária com/para as crianças com vistas à apropriação das linguagens oral e escrita.

Dar relevância aos modos de participação das pessoas na cultura, aos modos de apropriação das práticas sociais e às relações de ensino.

Compreender alguns princípios que orientam o trabalho pedagógico e a escolha de atividades a serem realizadas com as crianças pequenas em contextos de Educação Infantil.

Compreender o lugar da linguagem oral e escrita no desenvolvimento humano das crianças da Educação Infantil.

5º encontro: Leitores e autores na 1ª infância

Objetivos:

Problematizar as concepções de infância e Educação Infantil e sua relação com a apropriação da linguagem escrita;

Conhecer princípios que sustentam as práticas educativas de qualidade em relação à leitura e à escrita na pré-escola;

Discutir processos de reinvenção e apropriação da linguagem escrita pelas crianças;

Descrever e analisar princípios que sustentam práticas educativas de qualidade relacionadas à leitura e à escrita, na Educação Infantil;

Refletir sobre a qualidade das interações das crianças da Educação Infantil com a

linguagem;

Identificar os aspectos que determinam a qualidade dessas interações, envolvendo a leitura de livros de literatura infantil;

Refletir sobre o estilo de leitura de textos em voz alta e identificar as formas como essa prática pode contribuir para os processos de compreensão das crianças;

Identificar as práticas de produção de linguagem escrita que favoreçam os processos de análise e conceituação da linguagem escrita das crianças;

Discutir as concepções de leitura e de escrita.

6º encontro: Os livros literários na Educação Infantil: qualidade e bibliodiversidade

Objetivos:

Conhecer sinteticamente a trajetória das políticas públicas e dos programas do livro e da leitura no Brasil.

Desenvolver uma visão crítica sobre o valor dos investimentos para a compra de livros no Brasil;

Refletir sobre a problemática de que nem sempre é a ausência de livros que é a causa da falta de relação com a literatura nas escolas;

Conhecer o resultado do levantamento de acervos que foi realizado nos municípios do Amazonas a partir do LEEI;

Conhecer as dimensões de qualidade dos livros literários nos aspectos textuais, temáticos e gráficos;

Valorizar a qualidade na composição de acervos;

7º encontro: O espaço da literatura na Educação Infantil

Objetivos:

Refletir sobre as exigências pessoais e profissionais que se impõem àqueles que buscam promover a literatura infantil nas escolas e em outros contextos;

Distinguir concepções de organização de espaços de leitura;

Conhecer referências para a organização pedagógica de Cantos de Leitura, Salas de Leitura, Instalações de Leitura e de materiais de leitura;

Refletir sobre a necessidade de desenvolver uma escuta ativa das crianças,

promovendo interações de suas falas;

Reconhecer as diferenças entre ler e contar histórias e recitar e declamar poemas;

Compreender a importância do planejamento e da intencionalidade docente das escolhas e ações nas mediações literárias.

Conhecer estratégias e recursos que podem potencializar a mediação literária na Educação Infantil.

Ano de 2025

Entendemos que urge discutir junto às(os) professoras(as), a realidade que envolve o trabalho em torno da inserção da criança da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) na cultura escrita, considerando suas experiências cotidianas, a funcionalidade real da escrita, a vivência e experiência de boas práticas que possibilitem o contato com a leitura e a escrita, tendo o contexto formal de educação papel ativo neste processo.

A partir deste entendimento, a proposta formativa para 2025, é de dar continuidade ao projeto de 2024, com a perspectiva da 2ª edição do curso LEEI para as professoras da Educação Infantil. Com essa possibilidade de continuidade do curso, a organização do projeto formativo integrado da GFC/GTE para as professoras da Educação Infantil fases creche e pré-escola focou no tema: **Leitura e escrita na educação infantil e as múltiplas linguagens: mediações pedagógicas** cujo objetivo é compreender o papel da Educação Infantil ante ao processo de apropriação da leitura e da escrita em sua articulação com as múltiplas linguagens, considerando as especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Ressaltamos que o projeto formativo ora mencionado dialoga com o projeto Aprende + da Educação Infantil.

Desta forma, os temas dos módulos formativos previsto para 2025, são, a saber:

1º módulo: O escrito e a relação com as múltiplas linguagens: conversar, brincar, desenhar e escrever na Educação Infantil - Parte 1: com ênfase na fala e nos gestos

2º módulo: O escrito e a relação com as múltiplas linguagens: conversar, brincar, desenhar e escrever na Educação Infantil - Parte 2: com ênfase no brincar.

3º módulo: Diversidade e Psicomotricidade: Práticas pedagógicas inclusivas.

4º módulo: O escrito e a relação com as múltiplas linguagens: conversar, brincar,

desenhar e escrever na Educação Infantil - Parte 3: com ênfase nas atividades de produção e o registro gráfico.

Vale ressaltar que o projeto formativo de 2025 encontra-se ainda em andamento.

Ao concluir, esta gerência expressa seu reconhecimento pela relevância da pesquisa para o desenvolvimento da reflexão acadêmica sobre a educação infantil e deseja o melhor desempenho possível ao trabalho.

Atenciosamente,

Equipe Rede Colaborativa de Formação Continuada da Gerência de Formação Continuada.

ANEXO IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGDIR/UFAM

OFÍCIO Nº S/N/2025/PPGDIR/UFAM

Manaus, 27 de janeiro de 2025.

Ao Conselho Municipal de Educação

Endereço: Rua Ramos Ferreira, 1590, Centro.

E-mail: conselhomunicipal.educacao@semed.manaus.am.gov.br

Assunto: Solicitação de dados para fins de pesquisa acadêmica

Prezado (a) Presidente(a) do Conselho Municipal de Educação.

O Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas (PPGDir/UFAM) está conduzindo uma pesquisa intitulada “Direito ao Desenvolvimento Socioemocional na Primeira Infância no âmbito da Educação Infantil da Cidade de Manaus”, objeto da dissertação em andamento da mestrandia Ivania Lucia Silva Costa, orientanda do Professor Juliano Ralo, cujo objetivo geral é examinar se as normas e regulamentos municipais aplicados às instituições de ensino infantil da cidade de Manaus garantem à primeira infância o direito fundamental ao desenvolvimento socioemocional a partir da implementação dos objetivos de aprendizagem previstos no Campo de Experiência “Eu, o Outro e o Nós” da Educação Infantil, previsto na BNCC.

Para o desenvolvimento e aprofundamento da referida pesquisa, solicitamos; com fulcro no art. 5º, inciso XXXIII, art. 218 e art. 216, §2º, todos da CRBF/1988, bem como no art. 7º, da Lei n. 12.527/2011; respeitosamente, a disponibilização dos seguintes dados/informações:

1. Quais as normas e os regulamentos municipais vigentes que os estabelecimentos públicos de educação infantil devem cumprir ao elaborarem seus projetos político-pedagógicos?
2. Quais as normas e os regulamentos municipais vigentes que os estabelecimentos particulares de educação infantil devem cumprir ao elaborarem seus projetos político-pedagógicos?
3. Após a inclusão da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular em 2018, algum regulamento ou recomendação foi editada para orientar o seu cumprimento pelos estabelecimentos públicos de educação infantil ? Quais? Qual o inteiro teor?
4. Após a inclusão da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular em 2018, algum regulamento ou recomendação foi editada para orientar o seu cumprimento pelos estabelecimentos particulares de educação infantil ? Quais? Qual o inteiro teor?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGDIR/UFAM

5. No período de 2018 a 2024, o Conselho Municipal elaborou e implementou alguma políticas de capacitação direcionada aos professores da educação infantil visando habilitá-los a promover atividades pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “Eu, o Outro e o Nós” da Educação Infantil, previsto na BNCC? Se positivo, solicitamos preencher tabela com estas informações:

Tipo de capacitação	Período	Quantidade de Vagas e de participantes	Conteúdo*

* resumir ou anexar ementa.

6. Existe algum programa de avaliação das creches e pré-escolas públicas no tocante ao implemento de atividades pedagógicas tendentes a alcançar os objetivos de aprendizagem que a BNCC estabelece para a educação infantil? Qual? Quais os indicadores avaliados? Quais os resultados das avaliações dos últimos cinco anos?

7. Existe algum programa de avaliação das creches e pré-escolas particulares no tocante ao implemento de atividades pedagógicas tendentes a alcançar os objetivos de aprendizagem que a BNCC estabelece para a educação infantil? Qual? Quais os indicadores avaliados? Quais os resultados das avaliações dos últimos cinco anos?

Esclarecemos que os dados solicitados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa, respeitando todas as normas éticas e de confidencialidade estabelecidas. Além disso, colocamo-nos à disposição para firmar um Termo de Confidencialidade, caso necessário, a fim de assegurar a proteção e o uso adequado das informações.

Contamos com a colaboração deste órgão para a obtenção dos dados, certos de que a pesquisa contribuirá significativamente para o avanço acadêmico e social em Constitucionalismo e Direitos na Amazônia e agradecemos antecipadamente pela atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Professor Doutor Juliano Ralo

Vice-coordenador do PPGDir/UFAM

INTERESSADO: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – P PGDIR/UFAM
ASSUNTO: solicitação de apoio técnico à pesquisa intitulada “Direito ao Desenvolvimento Socioemocional na Primeira Infância no âmbito da Educação Infantil da Cidade de Manaus
PROCESSO N.: 014_CME_2025
DOCUMENTO SIGED N.: 2025.18000.19955.9.016245
ASSESSORA TÉCNICA: Eline Alves de Lima

RELATÓRIO

1 HISTÓRICO

O Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas - PPGDIR/UFAM, solicitou através de requerimento protocolado no Conselho Municipal de Educação – CME, em 29.01.2025, apoio técnico à pesquisa intitulada, “Direito ao Desenvolvimento Socioemocional na Primeira Infância no âmbito da Educação Infantil da Cidade de Manaus”, objeto da dissertação em andamento da mestranda Ivania Lucia Silva Costa, orientanda do Professor Dr. Juliano Ralo, tendo como finalidade “examinar se as normas e regulamentos municipais aplicados às instituições de *ensino* infantil da cidade de Manaus garantem à primeira infância o direito fundamental ao desenvolvimento socioemocional, a partir da implementação dos objetivos de aprendizagem previstos no Campo de Experiência, “Eu, o Outro e o Nós” da Educação Infantil, previsto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Esta assessoria técnica, após leitura apurada e consulta aos documentos legais e norteadores da Educação Infantil, emite o presente documento buscando responder às perguntas que constam no processo.

2 DA RESPOSTA E FUNDAMENTOS



Antes de responder às questões encaminhadas, cumpre informar que a Educação Infantil está destinada legalmente a atender crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, que devem frequentar espaços de Creche (de 0 a 3 anos) e Pré-Escola (de 4 a 5 anos). A etapa precede o Ensino Fundamental e Ensino Médio, que juntas formam a Educação Básica, primeiro nível de ensino, seguido do segundo e último nível que é o ensino superior.

Nota-se que a educação dos pequenos é a única que tem o termo “educação” em sua nomenclatura, essa terminologia não é à toa, e sim, fruto de uma intencionalidade, pois nesta etapa não se *ensina*, se promove experiências, aprendizagens e desenvolvimento, e o professor assume o papel de mediador de um processo onde a criança é a *protagonista*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9.394/96), define a etapa da seguinte forma.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, construído ainda sob forte participação popular, que caracterizou a elaboração da Constituição Federal de 1988 conhecida como “Constituição Cidadã”, por garantir direitos sociais aos cidadãos de todas as idades, afirma em seu art. 4º.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Diante da definição legal, vários setores da sociedade são chamados a formar uma rede de proteção à criança e ao adolescente, no tocante a educação, os entes federados devem trabalhar em conjunto para que a educação infantil seja ofertada a todas as crianças sem qualquer tipo de restrição.

Art. 16. A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que



obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica (Brasil, 2016).

O Marco Legal da Primeira Infância surge como mais uma política pública em prol das crianças, por entender que é no período de 0 a 6 anos que esta apresenta rápido desenvolvimento e sua exposição à fome, violência, exploração do trabalho infantil, pobreza, que podem comprometer seu futuro e de toda a sociedade. Por isso, o documento chama a atenção para os cuidados para com as mães desde o período gestacional, para a necessidade de respeito às individualidades de cada família, e principalmente, promover uma cultura de proteção e promoção da criança, a fim de trazer visibilidade para as diferentes infâncias.

Ante o exposto, esta assessoria técnica, ancorada nos documentos legais e norteadores da Educação Infantil, responde aos questionamentos conforme constam no processo.

1 Quais as normas e os regulamentos municipais vigentes que os estabelecimentos públicos de educação infantil devem cumprir ao elaborarem seus projetos político-pedagógico?

Sendo um órgão que compõe o Sistema Municipal de Ensino de Manaus - SME, instituído através da Lei Municipal nº 512 de 13 de dezembro de 1999, atendendo o disposto no art. 18 da LDBEN nº 9.394/96, que regulamentou o art. 211 da CRFB/88, o Conselho Municipal de Educação, integrante da administração pública municipal, possui competência normativa, exercendo ainda a função fiscalizadora, mobilizadora e consultiva, conforme delineadas na Lei nº 377/1996.

Enquanto órgão normativo do Sistema, o Conselho busca assessorar a elaboração de minutas que irão regular matérias vinculativas para a rede pública e privada de ensino, a exemplo de requisitos para o funcionamento regular de escolas, à luz dos diplomas reconhecidos no âmbito do Conselho Nacional de Educação e outros.

Desta forma cumpre informar que instituições de Educação Infantil da rede municipal e privada com a pretensão de oferecer a primeira etapa da educação básica





devem requerer junto a este órgão, o Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Curso da Educação Infantil e suas fases com base na Resolução 003/CME/2023.

Nesta Resolução são exigidos documentos para o Credenciamento, que tem como finalidade garantir que as crianças possam ser acolhidas em espaços institucionais que apresentem infraestrutura adequada de forma a permitir que estas possam se desenvolver integralmente, devendo ser seguros, limpos e acolhedores. Dentre eles cita-se: Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), escritura de propriedade do imóvel ou contrato de locação, com prazo de vigência de, no mínimo, 2 (dois) anos registrado em Cartório, planta baixa do imóvel aprovada pelo órgão competente: Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Amazonas (CREA/AM) ou Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Amazonas (CAU/AM), com respectiva Anotação de Responsabilidade Técnica, alvará de funcionamento emitido pelo órgão municipal, contendo comprovante de Pagamento do Documento de Arrecadação Municipal (DAM), correspondente ao exercício vigente, licença sanitária emitida pelo órgão municipal competente e auto de vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB).

Para obtenção de autorização, a instituição que pleiteia o credenciamento deve apresentar: quadro das turmas de Educação Infantil e suas fases, com turnos e quantitativo de crianças, quadros de pessoal docente, técnico e administrativo, especificando funções e comprovando a habilitação dos profissionais, projeto político-pedagógico alinhado ao Referencial Curricular Amazonense, proposta curricular devidamente adequada ao Referencial Curricular Amazonense, calendário escolar específico para a Educação Infantil, regimento escolar, datado e assinado pelo representante legal, indicação do secretário escolar com formação mínima em nível médio para a rede privada, indicação do diretor responsável pela área de ensino (rede privada), comprovando ter: graduação em pedagogia com habilitação em administração ou gestão escolar; graduação na área de educação com pós-graduação em gestão escolar. Cabe ainda informar que na elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico, a Instituição deverá observar também os pressupostos fixados na Resolução nº 010/CME/2022.



Mesmo após a obtenção do Ato Legal, a instituição deverá submeter-se à acompanhamento por parte deste Conselho e receber sanções, caso apresente irregularidades em seu funcionamento, o cuidado é para garantir que estas assegurem às crianças o devido acesso aos direitos de aprendizagem, conforme previsto em seu Regimento Interno.

2 Quais as normas e os regulamentos municipais vigentes que os estabelecimentos particulares de Educação Infantil devem cumprir ao elaborarem seus projetos político-pedagógicos?

Obs.: a resposta a essa pergunta já foi contemplada no item anterior, pois as normas e regulamentos se aplicam tanto para as instituições públicas quanto para as particulares.

3 Após a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular em 2018, algum regulamento ou recomendação foi editada para orientar o seu cumprimento pelos estabelecimentos públicos de Educação Infantil? Quais? Qual o inteiro teor?

Cumprir informar que a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pela Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, devendo ser implementada até o ano de 2020 em todos os sistemas de ensino do país.

Para auxiliar em sua implementação, o Ministério da Educação lançou o Pacto de Colaboração entre UNDIME e CONSED para a escrita dos documentos estaduais como forma de garantir que as regionalidades fossem contempladas e assim, instituiu-se no estado do Amazonas, a Comissão Estadual de Implementação da BNCC, pela Portaria n.º 242/2018, Diário Oficial do Estado, de 21 de fevereiro de 2018, como suporte do Programa de Apoio à Implementação da BNCC, Portaria n.º 331 MEC, de 5 de abril de 2018. Como fruto dessa movimentação surgiu o Referencial Curricular Amazonense - RCA, homologado pela Resolução Nº 098/2019 – CEE/AM, este documento foi aceito por todos os 62 prefeitos municipais e deve nortear a construção



de todos os documentos norteadores como: Regimento Interno, Proposta Curricular e Projeto Político-Pedagógico.

4 Após a inclusão da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular em 2018, algum regulamento ou recomendação foi editada para orientar o seu cumprimento pelos estabelecimentos particulares de educação infantil? Quais? Qual o inteiro teor?

Obs.: a resposta a essa pergunta já foi contemplada no item anterior, pois as normas e regulamentos se aplicam tanto para as intuições públicas quanto para as particulares.

5 No período de 2018 a 2024, o Conselho Municipal de Educação elaborou e implementou alguma *política* de capacitação direcionada aos professores da educação infantil visando habilitá-los a promover atividades pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “Eu, o Outro e o Nós” da Educação Infantil, previsto na BNCC? Se positivo, solicitamos preencher a tabela com estas informações:

Tipo de capacitação	Período	Quantidade de vagas e de participantes	Conteúdo *

*Resumir ou anexar ementa.

O Conselho Municipal de Educação é um órgão colegiado, representativo da comunidade, integrante do Sistema Municipal de Ensino, dotado de autonomia administrativa e financeira, é subordinado ao Chefe do Poder Executivo Municipal, com funções consultiva, fiscalizadora, deliberativa e mobilizadora. Portanto, não cabe a este órgão promover formações e outros tipos de eventos que promovam o acesso dos profissionais da Educação Infantil acerca de suas práticas pedagógicas a partir dos pressupostos contidos no documento da Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular Amazonense.

Para contribuir no entendimento acerca da BNCC, informa-se que a Educação Infantil tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira, ou seja, deve-se



garantir que nas práticas cotidianas, a criança aprenda e se desenvolva interagindo com os espaços e adultos de referência, com os objetos, com as outras crianças e principalmente que possa aprender, se divertir, interagir por meio do brincar. Vale ressaltar que o brincar não é apenas um eixo, mas também um dos direitos de aprendizagem assegurado na BNCC e referendado pelo RCA, os eixos estruturantes da etapa são fixados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, este é um documento de caráter mandatório e serviu como norteador legal na sistematização dos textos norteadores e organização do arranjo curricular da BNCC.

A BNCC se apresenta como um documento de caráter mandatório, e até sua homologação foi alvo de muita discussão em um movimento nacional. Por se tratar de uma normativa, tem entre suas finalidades orientar a construção dos currículos municipais e estaduais garantindo as aprendizagens para todas as crianças das diferentes regiões do país.

Na estrutura de base da BNCC para a etapa da Educação Infantil tem-se os seis direitos de aprendizagem, cinco campos de experiências, três faixas etárias e centenas de objetivos de aprendizagem. Deve-se entender que os direitos de aprendizagem são aspectos primordiais e se articulam com os campos de experiências, são eles que dizem de que forma as crianças aprendem e apreendem o mundo, ou seja, a criança aprende sobre o mundo quando lhe é permitido CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, CONHECER-SE, EXPLORAR e EXPRESSAR-SE, entende-se como seis grandes verbos que denotam a atuação da criança enquanto produtora ativa, protagonista em seu processo de construção do conhecimento. É importante ainda reforçar a importância dos direitos lembrando que os mesmos se articulam com pressupostos definidos pelas DCNEIs.

Artigo 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009).



Após ampla discussão de diferentes setores da sociedade comprometidos com os direitos das crianças, acontece a revisão das DCNEIs homologadas em 1999 e relançadas em 2009, em sua nova versão, o documento de caráter mandatário inova ao deixar claro o rompimento com uma Educação Infantil assistencialista e escolarizante e reforça a premissa de que a criança deve ser a protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para garantir que a educação infantil contribua para a formação integral das crianças, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases, e que nos espaços institucionais, as crianças sejam cuidadas e educadas, os redatores da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, buscando dar continuidade a estruturação da base que inicia com os direitos de aprendizagem, então propõem cinco campos de experiência, esse arranjo está fundamentado no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas (Brasil, 2009).

Portanto, essa ideia inspira-se nas DCNEI, esta traz em seu bojo, 12 experiências como norteadoras a serem garantidas na construção das propostas pedagógicas e a partir daí, os quatro redatores da Base Nacional Comum Curricular apresentam os campos de experiências também inspirados na educação italiana.

No cotidiano das escolas de Educação Infantil, espera-se que os direitos norteiem as práticas em todos os momentos sejam materializados através dos cinco Campos de Experiências: “O EU, O OUTRO E O NÓS”, “CORPO, GESTO E MOVIMENTOS”, “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”, “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”, “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”. Todos os Campos de Experiências foram concebidos com a intenção de que provocassem a renovação das práticas pedagógicas para bebês e crianças.

Não é aceito na educação de bebês e crianças que os campos de experiência sejam explorados de maneira fragmentada, não se pode separá-los por dia, por



horário, por meses, recomenda-se um trabalho “intercampos”. Os campos devem focar no processo de experiências da criança, o professor deverá ser um promotor de ricas experiências buscando oferecer elementos, tempos e materiais onde a criança entre em contato com vivências que lhes permita experimentar e assim aprender e se desenvolver.

Ciente da complexidade do processo de construção do conhecimento pela criança, o documento da base oferece uma estrutura com objetivos de aprendizagem que devem ajudar o professor a planejar suas atividades a serem desenvolvidas no cotidiano das escolas, não devem ser um parâmetro a ser seguido em uma ordem linear, ou com obrigatoriedade de que seja trabalhado em sua totalidade. O importante é que o professor conheça a ementa de cada campo e a partir daí, possa pensar de que forma propor atividades que contemplem vários campos de experiências e nesses momentos de ricas interações sejam garantidos os direitos de aprendizagem.

6 Existe algum programa de avaliação das creches e pré-escolas públicas no tocante ao implemento de atividades pedagógicas tendentes a alcançar os objetivos de aprendizagem que a BNCC estabelece para a Educação Infantil? Qual? Quais os indicadores avaliados? Quais os resultados das avaliações dos últimos cinco anos?

Cabe informar que não é competência dos Conselhos Municipais de Educação realizarem avaliação da Educação Infantil. Acrescenta-se que durante a análise dos documentos exigidos às instituições de Educação Infantil para autorização de Funcionamento do curso de Educação Infantil no âmbito de Manaus, todo processo é regulado pelos pressupostos da Resolução n. 003/CME/2023, constam o Projeto Político-Pedagógico, Proposta Curricular e Regimento Escolar, então, durante a análise são observados se os aspectos legais da avaliação são contemplados e cumpridos como fixado no inciso I do artigo 31 da LDBN, “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996).

Outro aspecto considerado na análise é a observância por parte das instituições quanto a aplicação no cotidiano durante os processos de avaliação das crianças dos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.



Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2009).

A avaliação da etapa é realizada em nível nacional pelo Ministério da Educação através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com a colaboração da Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Foi inserida no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB no ano de 2018, e aplicada ainda em formato piloto em 2019, atingindo quase 3.000 instituições do segmento público, privado e conveniado, sendo também aplicados questionários eletrônicos destinados aos secretários municipais de educação.

A partir da primeira aplicação em formato piloto, os instrumentos puderam ser melhorados e assim foi criada uma matriz com sete eixos avaliativos: atendimento escolar; ensino e aprendizagem; investimento; profissionais da educação; gestão; equidade; e cidadania, direitos humanos e valores. Deve-se deixar claro que a avaliação da etapa não foca em aspectos relacionados ao desenvolvimento ou na aprendizagem das crianças, intenciona-se verificar as condições de oferta e direcionar a elaboração de políticas públicas que venham a garantir que todas as crianças tenham acesso à uma educação infantil de qualidade e com equidade.

7 Existe algum programa de avaliação das creches e pré-escolas particulares no tocante ao implemento de atividades pedagógicas tendentes a alcançar os objetivos de aprendizagem que a BNCC estabelece para a Educação Infantil?





Qual? Quais os indicadores avaliados? Quais os resultados das avaliações dos últimos cinco anos?

Obs.: a resposta a essa pergunta já foi contemplada no item anterior, pois as normas e regulamentos se aplicam tanto para as instituições públicas quanto para as particulares.

Manaus, 25 de fevereiro de 2025.

Eline Alves de Lima



REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil**. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

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. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 17 nov.2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. Brasília: DF, 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/1990. Brasília: DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Casa Civil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27. nov. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBN nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF, 2013.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação de Manaus. Resolução n. 010/CME/2022, de 20.05.2010. Estabelece critérios e diretrizes para elaboração do projeto político-pedagógico e regimento escolar das instituições educacionais integrantes do sistema municipal de ensino de Manaus.

_____. Conselho Municipal de Educação de Manaus. Resolução n. 003/CME/2023, de 10.03.2023. Estabelece critérios e normas para a organização, Credenciamento de instituições educacionais, Autorização de funcionamento e Renovação de Autorização da Educação Infantil e suas fases do Sistema Municipal de Ensino de Manaus e dá outras providências.

