

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS



EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE DEVELOPMENT PROCESSES OF BABIES AND CHILDREN

DÉBORA MALTA NEVES SOARES

Magistério, conclusão em dezembro 2001 pela EMEFM Prof. Derville Allegretti.
Licenciatura Plena em Pedagogia, conclusão em dezembro 2006, Universidade
Guarulhos. Bacharel em Psicologia, conclusão em julho 2023, Universidade Nove de
Julho.

RESUMO

A educação nos primeiros três anos de vida apresenta-se como um desafio: ir além de uma abordagem assistencialista, que se centra na satisfação das necessidades básicas da infância. Para tanto, é necessária a elaboração de propostas de trabalho pedagógico que proporcionem aos bebês e crianças, possibilidades de ensino e aprendizagem de acordo com as suas necessidades e interesses. Pensa-se que as propostas oferecidas para o cuidado dos bebês, em sua trajetória histórica, foram centralizadas em um serviço de cuidado, ou seja, considerou-se que a satisfação das necessidades básicas. Percebe-se então, que, é fundamental gerar ações curriculares que contemplem todas as intenções pedagógicas para atender e satisfazer as necessidades essenciais dos bebês e crianças. O desenvolvimento humano é estimulado e potencializado no útero e, posteriormente, acompanhado por pessoas que medeiam esse desenvolvimento. Por este motivo, considera-se fundamental reconhecer a importância da fase dos 0 aos 3 anos.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Humano; Intenções Pedagógicas; Necessidades Básicas.

ABSTRACT

Education in the first three years of life presents a challenge: to go beyond a welfare approach, which focuses on meeting the basic needs of childhood. To this end, it is necessary to develop proposals for pedagogical work that provide babies and children with teaching and learning opportunities in line with their needs and interests. It is thought that the proposals offered for the care of babies, in their historical trajectory, have been centered on a care service, that is, the satisfaction of basic needs has been considered. We therefore realize that it is essential to generate curricular actions that take into account all the pedagogical intentions to meet and satisfy the essential needs of babies and children. Human development is stimulated and enhanced in the womb and then accompanied by people who mediate this development. For this reason, it is essential to recognize the importance of the 0 to 3 age group.

KEYWORDS: Human Development; Pedagogical Intentions; Basic Needs.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida do ser humano constituem uma etapa com características próprias cujos problemas são analisados vinculados ao posterior desenvolvimento do sujeito. Este período é considerado o momento em que são lançadas as bases para o desenvolvimento físico e espiritual do homem. É na primeira infância que os conhecimentos, habilidades e hábitos são assimilados. Além disso, formam-se capacidades e qualidades volitivos-morais que no passado eram consideradas alcançáveis apenas em idades mais avançadas.

Siverio (2012) destaca que as condições de vida e educacionais da criança em geral desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de uma personalidade harmoniosamente desenvolvida; isto é, a forma como são educados, o sistema de ensino e educação desde os primeiros anos de vida e o seu contexto familiar e/ou instituição de ensino.

Os primeiros três anos de idade são de extrema importância, demonstrando que é nesta fase que se formam as funções cerebrais fundamentais relacionadas ao desenvolvimento sensorial e da linguagem.

Isto coincide com o apontado por López e Siverio (2005, p. 17) , que afirmam que:

Se as condições forem favoráveis e estimulantes, isso terá repercussões imediatas na aprendizagem e no desenvolvimento, se forem desfavoráveis ou limitadas, terão de agir de forma negativa, prejudicando esse desenvolvimento, às vezes de forma irreversível.

Da mesma forma, Martínez (2010, p. 29) afirma que “as condições externas, sociais, de vida e de educação são fatores determinantes do desenvolvimento humano”.

Por sua vez, Norrie e Mustard (2002) demonstraram que o mau desenvolvimento do cérebro durante a primeira infância pode levar a sérios problemas de saúde, desempenho escolar e

comportamento; quando há atraso no desenvolvimento neurológico, existe a possibilidade de diminuição da capacidade de aprendizagem, socialização e trabalho, além de dificultar a correta evolução intelectual e o desenvolvimento pessoal.

É necessário considerar o que foi proposto por López e Siverio (2005), que estabelecem que um dos requisitos para um processo educativo de qualidade na primeira infância é que o educador tenha conhecimento das particularidades do desenvolvimento alcançado pelas crianças, para a partir daí levá-lo a um nível superior, tendo sempre em conta o potencial de cada criança.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, a educação infantil tem sido um tema de interesse das famílias e da sociedade em geral. No entanto, as práticas parentais têm variado de acordo com as transformações sociais e as necessidades de cada época.

Na Grécia antiga, o objetivo principal era a formação de homens livres, partindo da premissa de desenvolver o homem de forma integral. Com os romanos, a educação centrava-se no embelezamento da alma por meio da retórica. No Cristianismo a ideia era formar a criança para servir a Deus, à Igreja e aos seus representantes, enquanto na Idade Média era formar mão de obra barata.

No Renascimento, as ideias clássicas sobre o desenvolvimento infantil ganharam maior importância com as contribuições de Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Nessa época vislumbrou-se o início do estudo do desenvolvimento infantil com cunho científico, embora sem uma metodologia clara e precisa, utiliza-se o uso de registros de observação, deixando de lado o estudo da criança. Ele se concentrou apenas na visão filosófica.

No século XIX, o conceito de infância ainda não estava unificado, porém, a influência de Rousseau se espalhou por toda a Europa, destacando a bondade da criança de forma natural. O contrário acontecia na Inglaterra, onde, ao mesmo tempo, a ideia era educar a criança de forma autoritária, por meio de castigos físicos.

No final do século XIX, o interesse pelo estudo científico das crianças aumentou entre educadores e psicólogos graças aos trabalhos publicados por G. Stanley Hall, que afirmava que as crianças não são adultos em miniatura, como se pensava até então. Das contribuições de Stanley surgiram muitos estudos sobre o desenvolvimento infantil que transformaram a definição e o conceito de infância e, no caso particular, da primeira infância, o que sem dúvida teve um forte impacto nas práticas educativas.

Durante o século XX, surgiram inúmeras teorias que explicaram o desenvolvimento dos seres humanos a partir de várias perspectivas. É o caso da teoria psicogenética de Jean Piaget, da teoria sociocultural de LS Vygotsky, da teoria genética de H. Wallon, da psicanálise de S. Freud, da teoria psicossocial de E. Erickson, da teoria do apego e do vínculo emocional de John Bowlby e Mary Ainsworth, entre outros. Têm sido um pilar fundamental para a compreensão dos processos

biopsicossociais dos seres humanos e, portanto, a base de modelos e abordagens educacionais para a maioria dos países do mundo.

No final do século XX e início do XXI, surgiu uma nova abordagem que mudou a definição de primeira infância e, portanto, de educação inicial. Trata-se das neurociências, que na perspectiva de Piñeiro e Díaz (2017, p. 13) são:

Um conjunto de disciplinas científicas que estudam a estrutura, a função, a bioquímica, a farmacologia, as doenças do sistema nervoso e como seus diferentes elementos interagem, dando ascender às bases biológicas do comportamento.

Estas disciplinas demonstraram cientificamente inúmeras descobertas que revolucionaram e permitiram compreender os processos psicológicos, mas sobretudo prestar cuidados atempados e assim evitar possíveis complicações futuras.

Fraser Mustard (2007, p. 37) corrobora o exposto ao mencionar:

Atualmente, o crescimento exponencial do conhecimento nas neurociências e nas ciências biológicas tem mostrado como o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos pode definir trajetórias que afetam a saúde (física e mental). comportamento ao longo da vida.

O mesmo autor destaca que se o que se sabe sobre a neurociência for compreendido nos primeiros anos de vida, o impacto se refletirá em cada uma das iniciativas propostas com o propósito de melhorar o desenvolvimento humano.

POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA CUIDADOS ABRANGENTES NA PRIMEIRA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INICIAL

Os resultados científicos têm sido um elemento fundamental para o pronunciamento de políticas internacionais a favor da promoção do cuidado e da educação na primeira infância. No contexto histórico internacional, a Declaração dos Direitos das Crianças foi enunciada em Genebra em 1924, reconhecendo que devem ser dotadas de proteção especial. Da mesma forma, em 1959 foi feita a Declaração dos Direitos da Criança, que foi adotada pela Assembleia Geral em 20 de novembro daquele ano e é reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança, composta por 54 artigos e dividida em três partes: provisão, proteção e participação. Isto deu início a uma consulta com diferentes países, culminando em 1990 em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e no Quadro de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, onde representantes de 155 países, 200 organizações não-governamentais, Organizações Governamentais (ONGs), juntamente com agências especializadas da ONU, como a UNESCO e a UNICEF, bem como o Banco Mundial, aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Este evento reconhece que a educação pode contribuir para alcançar um mundo mais seguro, mais saudável, mais próspero e ambientalmente mais puro. Da mesma forma, leva-se em conta que a educação é um direito fundamental de todos os homens e mulheres, de todas as idades e em todo o mundo.

A partir desse momento, reconhece-se que a aprendizagem começa no nascimento, o que

requer cuidados e educação na primeira infância, aspecto que pode ser alcançado através de medidas dirigidas à família, à comunidade ou às instituições, conforme o caso.

No mesmo ano de 1990, tendo a cidade de Nova Iorque como sede, reuniram-se 71 chefes de estado e seus primeiros-ministros, 88 funcionários do mais alto nível, a UNICEF e outras organizações internacionais, com o único propósito de procurar garantir a proteção das crianças, aprovando assim a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento das Crianças, tudo isto juntamente com um plano de ação a ser implementado ao longo da década de noventa.

Em junho de 1993, a UNESCO convidou os ministros da educação, bem como os chefes da delegação da América Latina e do Caribe, para a V Reunião do Comitê Intergovernamental do Grande Projeto de Educação, realizada na cidade de Santiago do Chile, local onde a Declaração de Santiago foi aprovada. Isto ratifica a prioridade que a Educação Inicial deve ter, bem como a qualidade da aprendizagem nas primeiras séries do ensino básico, especialmente nas zonas urbano-marginais e rurais.

Para o ano 2000, a UNESCO realizou o Fórum Mundial sobre Educação no Quadro de Ação de Dakar - Educação para todos: cumprindo os nossos compromissos comuns -, onde foram avaliados os compromissos adquiridos em Jomtien 1990, e, sobretudo, foram assumidos novos compromissos, que garantam Educação para todos. Desta forma, foram propostos seis objetivos principais, nos quais se destaca o primeiro, que diz literalmente: “[...] ampliar e melhorar a proteção e a educação integral da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas” (2000, p. 15).

Em 2009, a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) publicou as Metas Educacionais para 2021, geradas a partir do acordo entre os ministros da educação na XVIII Cúpula Ibero-Americana, onde se propõe:

Fortalecer as políticas educacionais e culturais, que visam garantir o direito à educação de qualidade desde a primeira infância, a cobertura universal e gratuita do ensino primário e secundário, e melhorar as condições de vida e oportunidades reais dos jovens, que permitam o seu crescimento integral para alcançar níveis mais elevados de inclusão e desenvolvimento social em nossos países e avançar na consolidação do Espaço Ibero-americano do Conhecimento, no âmbito dos Objetivos Educacionais 2021 (OEI, 2009, p. 88).

No mesmo documento, Álvaro Marchesi (2009), secretário-geral da OEI, propõe aumentar a oferta de formação inicial e valorizar o seu carácter educativo.

Destaca-se que a Cidade de São Paulo possui os maiores centros de Educação infantil do Brasil, aos quais prestam atendimento gratuito para crianças de zero a três anos nas creches e de quatro e cinco anos nas EMEIs.

Durante esse artigo pretende-se abordar um pouco da história da cidade de São Paulo e a Educação Infantil.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 29 declara que:

A educação infantil primeira etapa da educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, Nº 9394 de 1996).

Dessa forma, a Educação Infantil começou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade pensar no desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos, passando a fazer parte do sistema de ensino.

A história da educação das crianças envolve os cuidados, a instrução e as mais diversas formas e lugares de produção e reprodução social e cultural. Isso possibilita olhar tanto a história da infância como impregnada pela educação, quanto a história da educação como indissociável do estudo da condição da infância.

Portanto, pode-se dizer que toda educação infantil é baseada em ações que visam maximizar o desenvolvimento integral das crianças da primeira infância, considerando que durante os primeiros seis anos de vida o cérebro humano está nas condições ideais para ser estimulado como em nenhuma outra etapa.

A palavra criança é entendida como falta de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança é inserida.

A infância, em dado momento histórico, revela-se como um problema social, cuja solução parecia fundamental para o país. O significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação (UJIE e PIETROBON, 2008, p.291).

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN JR., 2000b, p.8)

Se adotarmos uma concepção abstrata da infância, está analisando a criança como “natureza infantil”, distanciando de suas condições objetivas de vida e como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existente na realidade. Entender a criança em relação ao contexto social e não como natureza infantil, constitui o princípio central desta definição. No sentido de fundamentar esse referencial, desenvolve-se aqui três linhas básicas de reflexão, segundo Sonia Kramer (1987, p. 32):

A primeira tem o objetivo de apontar como o sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como atualmente são conhecidos e defendidos, tendo sido determinados a partir de modificações econômicas e política da estrutura social.

A segunda trata especificamente da ideia de infância no pensamento pedagógico, mostrando o significado tanto da pedagogia “tradicional” quanto a “nova”. O objetivo é mostrar como essas concepções estão presente uma concepção de infância baseada na natureza infantil.

A terceira apresenta um estudo sobre a abordagem da privação cultural, base teórica da educação compensatória.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

Romanowski e Martins (2013, p, 12) apontam algumas dificuldades que o educador iniciante enfrenta ao atuar na Educação Infantil:

Entre as dificuldades que as professoras iniciantes enfrentam em sua prática docente podemos citar: 1) domínio de conhecimentos específicos; 2) relação professor e alunos; 3) relacionamento com a comunidade escolar: pais, pares, direção, alunos e 13 outros profissionais; 4) organização pedagógica das escolas que realizam mudanças de série a cada ano com os professores; 5) falta de material; 6) ausência da direção; 7) processo de ensino, especificamente a não aprendizagem dos alunos, a adequação do trabalho em sala à proposta da escola. Deste modo, observamos que as dificuldades advêm mais das condições de realização do trabalho pelo professor e do que geradas por uma formação inicial deficitária.

Quanto ao contexto social que determina o surgimento deste tipo de sentimento e dois aspectos precisam ser enfatizados, de acordo com o historiador Philippe Ariès:

Era muito alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto. (ARIÈS, 1981, p.50).

Este duplo sentimento é a nova função efetiva que a instituição familiar assume e começa na burguesia até chegarmos ao povo. É bom esclarecer que não é a família que é nova, mas o sentimento de família que surge no momento, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar, torna-se então cada vez mais privado e esta instituição vai assumindo funções antes destinadas para a comunidade.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2010):

Os jardins de infância tornaram-se uma jovem e poderosa expressão da ética feminina da cooperação, da criação (educação) e da comunidade, com mulheres ativistas em ambos os lados do Atlântico advogando conscienciosamente uma alternativa aos valores do patriarcado, como a competição e a agressão (p.110).

A concepção atual de infância, segundo Sonia Kramer (1987) é que o sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. AS noções de inocência e de razão não se opõem, elas são elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza.

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.

Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes

baseada no seu modelo padrão de criança, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

A educação infantil na cidade de São Paulo deu início em 1933, sobre a Concepção de escola comunitária. Nesse mesmo ano foram criadas as instituições Peri e pós-escolares. Em 1935 o grande marco para educação infantil foi a criação dos primeiros parques infantis em São Paulo. Em 1937 Mário de Andrade saiu da Secretaria da Cultura e Educação. Em 1947 houve a Criação da Secretaria de Educação e Cultura. Em 1951 houve a criação dos Recantos Infantis (Parques) em praças públicas do município de São Paulo. Em 1956 houve a criação do Grupo Municipal de Primeiro Grau e a ampliação do acesso para as crianças da classe trabalhadora. No ano de 1969 iniciou-se a implantação das Creches diretas no Município de São Paulo. Em 1970 criaram-se as classes de Ensino Pré-Primário nas unidades do Departamento de Educação e Recreio. (SME, 2015)

De acordo com a Secretária Municipal da Educação (SME, 2015, p. 1), no ano de 1972 houve os seguintes marcos na Educação Infantil de São Paulo:

- Proposta Curricular para os Parques Infantis;
- Apresenta a criança como um ser com características bem definidas e rígidas de acordo com a idade cronológica;
- Enfatiza a prontidão em seus aspectos motores e neurológicos;
- Aprendizagem - maturidade dos órgãos dos sentidos acentua as diferenças entre os sexos;
- Componentes curriculares: Comunicação e Expressão (Linguagem, Artes, Música e Educação Física)
- Iniciação às Ciências Matemáticas, Ciências Naturais
- Integração Social

Em 1975 os Parques Infantis começaram a ser chamados de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). No ano de 1983 deu-se início a nova proposta curricular:

- Intenção de romper com a concepção assistencialista/preparatória;
- Princípio Metodológico: encoraja a criança a agir e pensar sobre sua ação;
- Valoriza o professor na aprendizagem: situações desafiadoras (forte influência Piagetiana);
- Criação do terceiro turno nas EMEIs para ampliação de atendimento (SME, 2015, p. 1)

Em 1976 (SME,2015, p. 1): Instituição do PLANEDI (Plano de Educação Infantil), Programa pré-escolar de tipo emergencial, utilizando espaços de Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Os seguintes anos foram considerados fundamentais para a Educação Infantil na cidade de São Paulo, tendo em vista que:

- 1980: Movimento de luta das mulheres por creches;
- A Secretaria Municipal da Assistência Social inaugura as primeiras creches diretas por reivindicação popular;
- Preocupação com a Educação Compensatória
- 1983: Nova proposta curricular;
- Intenção de romper com a concepção assistencialista/preparatória;
- Princípio Metodológico: encoraja a criança a agir e pensar sobre sua ação;
- Valoriza o professor na aprendizagem: situações desafiadoras (forte influência Piagetiana);
- Criação do terceiro turno nas EMEIs para ampliação de atendimento.
- 1984: Revista Escola Municipal.
- 1985: Revista Escola Municipal - Comemoração dos 50 anos da Educação Infantil Paulis-

tana.

1986: Recolhimento da proposta curricular anterior e retorno à concepção de Educação Compensatória.

1987: Proposta curricular pressupõe embasamento teórico em Piaget;

Elege conhecimento lógico-matemático como principal Linguagem - é vista como decorrente da aquisição dos Conceitos;

Linguagem escrita é ignorada;

Registro das representações lógico matemáticas.

1988: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 6 (seis) anos de idade. (SME, 2015, p. 1)

No ano de 1989 ocorreu a Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil, da qual permeou até o ano de 1992, baseando em autores com linha gerais no sócio construtivismo, como Piaget, Vygotsky e Wallon. (SME, 2015).

Em 1990:

Estatuto da Criança e do Adolescente;

Garantia do direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Tombamento de imóvel onde está localizada a EMEI Presidente Dutra. (SME, 2015, p.1)

De acordo com o Portal da Secretaria Municipal da Educação (SME, 2015, p.2) em 1993:

Projeto AEIOU + Proposta Pedagógica com tendência construtiva;

Transdisciplinaridade "Salas Ambientais":

A resposta está no princípio - oficinas pedagógicas (propunha articular teoria e prática);

Organizadores de área - subsídios para o trabalho pedagógico com justificativas e características da criança manifestas nas áreas de atuação: - jogo simbólico; linguagem (oral, escrita, computadorizada, plástica, musical, desenho); matemática e ciências

No ano de 1995 ocorreu a publicação da primeira edição do documento e dos critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC).

Em 1996 criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), na qual definiu-se a Educação Infantil, dividida em Creche de zero a três anos e Pré – Escola de quatro a seis anos, como a primeira etapa da Educação Básica. (SME, 2015).

Nos anos:

1998: Publicação do documento: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (MEC)

2001: Publicação das Diretrizes de Integração das Creches ao Sistema Municipal de Ensino de São Paulo.

2002: Transição da Estrutura Administrativo Pedagógica das Creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME, 2015, p.2)

No ano de 2003 houve os seguintes marcos:

Início do Programa ADI Magistério;

Transferência dos CEIs conveniados da SAS para SME;

Criação dos CEUs - Centros Educacionais Unificados, que reúnem CEI, EMEI e EMEF, incluem ações de educação, cultura, esporte e lazer (SME, 2015, p.2)

Ainda, segundo a SME (2015, p.2), de 2004 a 2012:

Transformação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI);

Publicação da Orientação Normativa nº 01/2004: Construindo um regimento da infância;

Publicação: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo e Criação dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) e Centros de Educação Infantil Indígena (CEII);

Formatura das educadoras que participaram do Programa ADI Magistério.

2006: Publicação dos documentos: y A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil y São Paulo é uma escola - Manual de Brincadeiras.

2007: Publicações: Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas - Educação Infantil. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMELs da cidade de São Paulo.

2009: Documentos publicados pelo Ministério de Educação: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC) – autoavaliação participativa; Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (MEC) - 2ª edição; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC)

2010: Publicação do Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo. Cadernos da Rede - Formação de Gestores; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC); Transformação do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) para Professor de Educação Infantil (PEI).

2011: Publicação Cadernos da rede: Formação de Professores;

2012: Criação do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI); Publicação das Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas: Educação Infantil Escolar Indígena.

Em 2013 e 2014 (SME, 2015, p. 2) destacam-se:

2013: Instituição do Programa Mais Educação São Paulo - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa;

Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Integração do Ensino Fundamental com a duração de 8 anos ao Ensino Fundamental com duração de 9 anos;

Desenvolvimento do Programa SP Carinhosa para a promoção do desenvolvimento integral da 1ª infância;

Publicação do documento: Orientação Normativa nº 01/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares, que destaca as concepções de criança/infância, currículo, projeto político-pedagógico, perfil de educador, participação das famílias e articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

2014: 441 Unidades Educacionais aplicaram os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC);

Devolutiva das Unidades Educacionais que aplicaram os indicadores para a construção do documento paulistano com as singularidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - RMESP

Dessa forma encerra-se o ciclo de 80 anos da Educação Infantil na cidade de São Paulo. Nota-se então que a Educação Infantil na cidade de São Paulo vem sendo olhada como a base para o desenvolvimento integral da criança, destacando-se grandes marcos durante os 80 anos.

NEURO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ao falar em neurodesenvolvimento na primeira infância, deve-se destacar que é a fase da vida onde se consolidam as estruturas neurofisiológicas que darão suporte aos processos psicológicos superiores.

Uma das grandes contribuições da neurociência para o campo da primeira infância e da educação inicial foram as pesquisas realizadas pelos médicos David H. Hubel e Torsten N. Wiesel, ganhadores do Prêmio Nobel de Medicina em 1981, que destacaram a importância do neurodesenvolvimento nos primeiros anos de vida.

Os resultados da investigação anterior levaram Hubel e Wiesel (1981), citados por Martínez (2010, p. 14), à conclusão de que: “Cinco anos de uma experiência visual anormal no início da vida têm consequências diferentes e muito mais graves do que esta mesma experiência anormal em idades mais avançadas”.

O que foi dito acima sugere que as primeiras experiências estimulantes às quais o sujeito e seu cérebro são expostos formam os mapas ou redes neurais que determinarão as diferentes funções psicológicas superiores. São os estímulos do meio ambiente que provocam uma rede mais complicada de células nervosas, bem como uma formação abundante de sinapses mais complexas e numerosas.

Sabe-se que as características do cérebro respondem à herança biológica e que ele está geneticamente predisposto a funcionar. No entanto, o contexto social é o que faz o cérebro humano funcionar como tal.

É evidente que a primeira infância é a fase de maior importância e significado para o desenvolvimento humano. É quando se consolida a estrutura e a base da personalidade harmoniosa e integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas de educação infantil são o local ideal que garantem a estimulação precoce, abrindo a possibilidade à criança de explorar, obter maiores experiências sensório-motoras, perceptivas, linguísticas e de socialização, permitindo assim a construção das primeiras noções básicas através do diálogo constante

O exposto permite compreender que o atendimento educacional integral prestado nas escolas de educação infantil influencia o desenvolvimento neurológico das crianças na primeira infância, mas ao mesmo tempo deve ser reconhecida a influência do contexto socioeconômico e cultural em que se desenvolvem.

Após a recente, mas não totalmente concluída, integração das creches aos sistemas de ensino, a formação de professores legalmente exigida, várias estratégias têm sido enfrentadas nesse desafio.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279.

BRASIL/Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE**. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR. Moysés, M. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX**. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

PICCININ, Priscila Vanessa. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PIÑEIRO, R. E DÍAZ, T. **Fatores que influenciam o neurodesenvolvimento de 0 a 6 anos**. México. 2017.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **História da Educação Infantil Paulistana**. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24988.pdf>. Acesso 20 nov. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia. **Desafios da formação de professores iniciantes**. 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682013000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso 20 nov. 2023.

SIVERIO, AM. **A experiência cubana na atenção integral ao desenvolvimento da primeira infância**. Cuba: UNICEF. 2012.

SME – Secretária Municipal de Educação. **História da Educação Infantil Paulistana**. 2015. Prefeitura Municipal de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24988.pdf>. Acesso 20 nov. 2023.

UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **O movimento a favor da infância no Brasil**. Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação. Chapecó, SC, ano 21, n. 28, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/166-497-1-PB.pdf>. Acesso 21 nov. 2023.

UNICEF. **Os primeiros anos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html>. Acesso 20 nov. 2023.