

Educação infantil e neurociência: um olhar sobre as contradições das políticas públicas no Brasil

Educación infantil y neurociencia: una mirada sobre las contradicciones de las políticas públicas en Brasil

Nelma Alves Marques Pintor
GRUPEPE/Universidade Federal Fluminense- UFF
Niterói-Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

Este estudo objetiva discutir as consequências deletérias provocadas pela falta de estimulação no desenvolvimento psiconeurológico e aprendizado das crianças de zero a três anos, partindo do princípio de que esta é uma fase preponderante das “janelas de oportunidades”, segundo os estudos da neurociência, em que o cérebro se encontra em processo de crescimento neuronal. Parte de pesquisa não exaustiva, de referências bibliográficas, no campo das neurociências, da educação, da Psicologia, com destaque para os estudos de Bronfenbrenner (1996), e de Vygotsky (1988, 1991), de produções científicas nacionais e internacionais, além de documentos no campo das políticas públicas de Educação Infantil. Discute os contextos favoráveis ao desenvolvimento infantil no ambiente da família e da creche. O estudo conclui, citando alguns Programas Brasileiros de Atenção à Primeira Infância e mostra alguns resultados de programas de orientação a pais, famílias, professores e cuidadores de crianças com e sem deficiência, ressaltando a necessidade de ações intersetoriais para potencializar políticas públicas de educação na infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Neurociência. Políticas Públicas.

Resumen

Este estudio objetiva discutir las consecuencias deletéreas provocadas por la falta de estimulación en el desarrollo psiconeurológico y el aprendizaje de los niños de cero a tres años, partiendo del principio de que ésta es una fase preponderante de las "ventanas de oportunidades", según los estudios de la neurociencia, en que el cerebro se encuentra en proceso de crecimiento neuronal. Esta basado en los estudios de Bronfenbrenner (1996) y de Vygotsky (1988, 1991), en producciones científicas nacionales y internacionales, además de documentos en el campo de las neurociencias, de la educación, de la psicología, y de las políticas públicas de educación infantil. Discute los contextos favorables al desarrollo infantil en el ambiente de la familia y de la guardería. Concluye citando algunos Programas Brasileños de Atención a la Primera Infancia y muestra algunos resultados de programas de orientación a padres, familias, profesores y cuidadores de niños con y sin discapacidad resaltando la necesidad de acciones intersectoriales para potenciar políticas públicas de educación en la infancia.

Palabras clave: Educación infantil. Neurociencia. Políticas públicas.

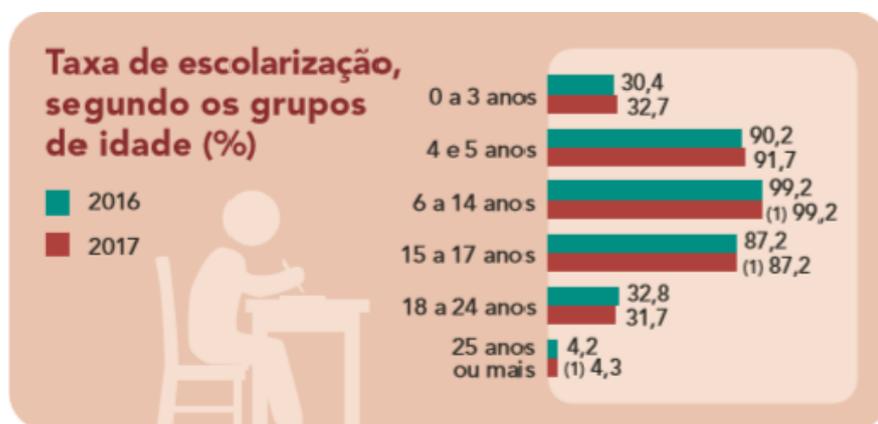
Introdução

Este estudo foi elaborado a partir de uma pesquisa cuidadosa, mas, não exaustiva, de referências bibliográficas no campo das neurociências e de fontes documentais no campo das políticas públicas de Educação Infantil, além de produções científicas nacionais e internacionais. Tem como objetivo discutir o impacto e as consequências deletérias provocadas pela falta de estimulação adequada para o desenvolvimento psiconeurológico e aprendizado infantil das crianças de zero a três anos, partindo do princípio de que esta é uma fase de preponderância das “janelas de oportunidades”, segundo os estudos da neurociência cognitiva, em que o cérebro se encontra em franco processo de crescimento neuronal.

O crescimento do acesso à Educação Infantil ainda está longe de atingir patamares desejáveis. Os indicadores de atendimento, na Pré-Escola cresceu 2,5 pontos percentuais e atingiu 84,9% em 2013; enquanto o número de atendimento na Creche chegou a 25,4%, segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2015). No ano de 2013 teve início a obrigatoriedade da inserção de crianças de 4 anos na Educação Básica (Lei nº 12.796/2013), concomitante à busca pela universalização do ensino para essa faixa etária e à ampliação do acesso para as crianças de zero a três anos, na creche.

Durante os anos de 2016 e 2017 foi possível observar um crescimento da escolarização em ambos os grupos de crianças; tanto na creche, que atingiu 32,7% em 2017, quanto na pré-escola, cujo percentual atingiu 91,7% no mesmo ano, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro1 – Taxa de Escolarização, segundo grupos de idade



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.

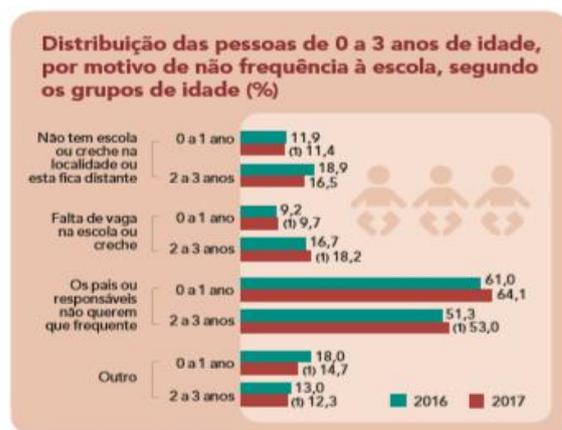
(1) Variação não significativa ao nível de confiança de 95%.

Em 2014 foi estabelecido o novo Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 13.005/2014, com previsão decenal para sua execução e efetivação por meio de 20 metas a serem alcançadas até o ano de 2024. Destaca-se, para este estudo, a Meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

O que se observa, entretanto, é que a universalização da Educação Infantil na pré-escola, estabelecida para o ano de 2016, não foi alcançada, permanecendo tão grave quanto a situação de não escolarização das crianças de zero a três anos, cuja obrigatoriedade continua sem visibilidade pelo poder público; sem descartar o fato de que a universalização da pré-escola não extingue a permanência da falta de estimulação essencial dos bebês de zero a três anos, na creche e daqueles considerados em situação de risco (GRUNEWALD & ROLNICK, 2010). A ampliação do acesso às creches, para as crianças de 0 a 3 anos, atingiu apenas 32,7% dessa população no ano de 2017, levantando a suspeita de que em 2024 não conseguiremos alcançar o patamar de 50% de crianças frequentando a creche. Consequentemente, os dados do Anuário estimaram que 6,8 milhões de crianças de 0 a 3 anos estavam fora da escola e, portanto, sem seus direitos garantidos. Em contrapartida, as justificativas apresentadas pela Amostra de Domicílios, para a ausência de frequência à escola desta faixa etária, referem-se a fatores como a) os pais e responsáveis não desejam a frequência à escola (maior percentual); b) dificuldade de acesso por falta de vagas nas creches; c) falta de creche próximo à residência ou creche distante da localidade, conforme Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Distribuição das pessoas de 0 a 3 anos por motivo de não frequência à escola



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.
(t) Variação não significativa ao nível de confiança de 95%.

Uma crítica acerca desses dados aponta para a responsabilidade do Estado, por não oferecer instituições escolares em número suficiente para atender à demanda da população infantil e, também, por questionar os motivos que estão levando os pais a não desejar que seu filho frequente a creche. Ou seja, Família e Estado perpetuam o não reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Fatores políticos e sociais podem ser analisados a partir desses indicadores estatísticos, mas poderiam ser objeto de outro estudo. Neste momento, interessa discutir os efeitos desastrosos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos, que resultam da falta de estimulação adequada no contexto dos ambientes da família e da escola.

Contextos favoráveis ao desenvolvimento infantil

Desde o nascimento torna-se imprescindível oferecer à criança contextos ricos em estimulação, a fim de que ela possa se desenvolver, em todos os sentidos, de forma prazerosa e equilibrada. Com base na teoria bioecológica do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner (1996), são vários os contextos interconectados, nos quais o indivíduo está inserido e dos quais sofre influência de maneira direta ou indireta. Os contextos mais próximos da criança são: a família, a escola e os amigos, constituindo o contexto do Microsistema, onde se constroem as interações interpessoais básicas para a criança. À medida que há a inserção em novos ambientes, surge o contexto do Mesosistema, no qual interagem os diversos microsistemas. Apesar de não agirem diretamente com a criança, Bronfenbrenner (1996), indica a influência indireta dos elementos do Exosistema (vizinhos, amigos da família, locais de trabalho dos pais, entre outros), mas, que constituem um apoio essencial para o desenvolvimento. E, finalmente, o Macrossistema, que engloba os valores e os princípios, de uma cultura específica, que condicionam o comportamento dos indivíduos. Esses contextos inter-relacionados precisam ser analisados quando do estudo e compreensão dos fatores intervenientes no/para o desenvolvimento infantil, a partir das relações entre a criança e as diferentes pessoas nos diferentes sistemas.

Sabe-se que Bronfenbrenner era adepto e simpatizante dos estudos de Vygotsky, criador da Teoria Sócio-histórica, que foi a primeira a especificar a importância e a influência dos contextos social e histórico para o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, Vygotsky (1988, p. 75), estabelece que:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual: primeiro, entre pessoas (*interpsicológico*), e, depois, no interior da criança (*intrapsicológico*) (Grifos do autor).

Dessa forma, é no nível social, primeiramente em sua relação com o outro mais próximo em seu ambiente (geralmente a mãe ou o pai), que a criança vai desenvolver a fala, a imitação, a percepção, a inteligência, a conduta social, entre todas as outras funções psicológicas superiores e formas de comportamento social. Leontiev (2005, p. 64), um dos principais colaboradores de Vygotsky, junto com Luria, afirma que o desenvolvimento mental da criança se inicia em um mundo humanizado. É nesse sentido, da relação com os adultos, que resulta o processo de formação das ações mentais.

Para Vygotsky (1998), o brincar é condição imperativa para o desenvolvimento das funções neuropsicomotoras, de base, das crianças. A ação de brincar promove o rito de iniciação para as vidas afetiva, intelectual e psicomotora, entre outros aspectos, estimulando as funções mentais superiores por meio da mediação cultural sobre o cérebro humano. Através do brinquedo, a criança se desenvolve, suas funções mentais entram em atividade; ela aprende a se comunicar e amplia seu repertório linguístico. Por intermédio da fala, se relaciona social, afetiva e cognitivamente com o meio. E mais: “[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal”, como afirma Vygotsky (idem, p. 134). Neste sentido, é fundamental a presença do mediador, do pai ou da mãe, do professor ou do outro mais experiente, que, entrando no jogo, no mundo de fantasia, no jogo de faz-de-conta da criança, passa a estimular seu desenvolvimento potencial.

As crianças são beneficiadas substancialmente em seu processo de desenvolvimento, quando estimuladas de forma adequada, o que muitas vezes é resultado de atividades que envolvem o brincar. Utilizando os estudos sobre o brinquedo, como uma das formas principais para a investigação do desenvolvimento infantil, Vygotsky (1988, p. 122), afirmou que o brinquedo dirige o desenvolvimento; e é através dele que “[...] a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores” (p. 173); aprende a agir numa esfera cognitiva e “[...] envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados [...]”.

O que se observa é que ambas as teorias, a bioecológica, do desenvolvimento humano e a teoria sócio histórica, advogam em favor da influência do contexto social e do Microsistema para o desenvolvimento mental e integral do ser humano, destacando-se aqui a imperiosa necessidade de reconhecer a infância precoce (0 a 3 anos), como

prioridade nos programas de intervenção de educação e como forma de prevenção de problemas futuros no desenvolvimento infantil. Destaca-se, portanto, a presença da família, enquanto cuidadora, para o estabelecimento dos vínculos afetivos e sociais saudáveis e imprescindíveis para a formação da arquitetura cerebral e da inteligência, a partir do nascimento dos/as filhos/as, bem como a importância da creche e de professores habilitados para o exercício das intervenções essenciais ao desenvolvimento integral das crianças.

O Contexto Educacional da Creche

As grandes transformações do mundo moderno reclamam por novos modelos educativos, especificamente no que tange à Educação Infantil, pelo desejo de ruptura com os antigos padrões filantrópicos, paternalistas e assistenciais; tendo em vista a consciência de sua deformidade e ineficácia. Nas últimas décadas do século XX a educação sofreu abalos estruturais, por efeito da necessidade de revisão dos conceitos de “inclusão - exclusão”; “homogeneidade - heterogeneidade”, “igualdade - diferença”, “preconceito - equidade”, bem como nos conceitos de “criança”, “infância” e “Educação Infantil”.

Entretanto, é notório o reconhecimento da importância da educação da criança em creches e em pré-escolas, para o processo de constituição do sujeito em toda sua estrutura, seja ela física, orgânica, emocional, intelectual e social. A educação das crianças de 0 a 5 anos já é reconhecida como direito-cidadão; mas, ainda carece de mais investimento de recursos públicos, principalmente quando se trata de crianças de meios desfavorecidos, órfãs, com deficiências, discriminadas, violentadas, exploradas e oprimidas socialmente. Permanecem necessários os esforços governamentais para que as crianças assumam seu lugar de direito, como protagonistas de políticas públicas educacionais, mesmo com o Brasil, e inúmeras outras nações, vivendo sob o paradigma da inclusão social, que avança a partir das últimas décadas do século XX e pela força de inúmeros dispositivos legais, dos quais o Brasil é signatário. A garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos encontra-se estabelecida por meio de legislações, como: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, a Resolução Nº5, de 17 de dezembro de 2009, do MEC, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Quanto às crianças com deficiência, há a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência; e, na legislação nacional, os Decretos 5.296/04 e 3.298/99 e a Lei 7.853/89.

Estabelecida como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 envolve o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, na Creche e o atendimento às crianças de 4 a 5 anos na pré-escola. Espera-se que a creche ofereça a possibilidade de estimulação de funções físico-motoras, emocionais e cognitivas, essenciais ao desenvolvimento da criança. Entretanto, no âmbito da formação de nível superior, para os professores de Educação Infantil “[...] a faixa etária de 0 a 3 anos constitui uma lacuna na formação” (BRASIL, 2009, p. 52). Ainda, nesse mesmo Relatório, foram apontados indicadores da pouca qualidade dos serviços prestados nas creches públicas, no que se refere às instalações físicas e no ambiente pedagógico dirigido às crianças de classes populares.

Esses resultados reforçam a exigência da centralidade das políticas públicas de Educação Infantil, nas agendas dos poderes públicos, sobretudo no que se refere à garantia de creches públicas; além da promoção de formação qualificada para professores e agentes sociais que atuam nesse segmento de ensino. A defesa é de que a educação na creche se constitui como direito inalienável; e é um dos principais determinantes de uma atenção de qualidade para a criança-cidadã, de 0 a 3 anos, na medida em que potencializa o desenvolvimento, favorece o aprendizado futuro e combate as desigualdades sociais. Entretanto, questiona-se: quando há falta de vagas nas creches, ou quando elas estão localizadas distantes dos domicílios, impedindo os pais de baixa renda de efetuar a matrícula dos alunos, como sair em defesa da educação pública, se há a ausência do Estado para com seu dever legal? Como atribuir a responsabilidade pela não educação dos filhos aos pais empobrecidos das classes populares, se falta apoio da estrutura governamental? Como avaliar o impacto da creche na vida das crianças de zero a três anos, se elas não frequentam a escola?

Essa última questão foi objeto da pesquisa sobre “A Importância da Qualidade da Creche para a Eficácia na Promoção do Desenvolvimento Infantil” (BARROS et al.,2011), que avaliou, entre outros aspectos, o impacto da qualidade global da creche nas dimensões do desenvolvimento social, físico e mental criança. Nesse aspecto, os resultados evidenciaram “[...] que a qualidade das creches tem um impacto substancial no desenvolvimento social e

mental das crianças, embora não apresente impacto em seu desenvolvimento físico” (idem, p. 224).

O não impacto no desenvolvimento físico pode ser justificado pelo desconhecimento da importância fundamental do espaço físico na creche. Sabe-se que os bebês de 0 a 1 ano estão em processo do desenvolvimento psicomotor, da marcha independente e autônoma, o que não exige amplos espaços físicos para essa atividade. Nesse período, os movimentos são rudimentares, envolvendo ações como: rolar, arrastar, agarrar, engatinhar, pôr-se de pé com apoio e andar. Entre os 2 e 3 anos de idade, a criança apresenta movimentos fundamentais, que exibem habilidades motoras mais desenvolvidas, como: correr, saltar, lançar, rebater, entre outras (GOBBARD; RODRIGUES, 2006, p. 247). Por outro lado, as atividades de estimulação da linguagem, propiciadoras do desenvolvimento mental e social, são (ou deveriam ser) mais utilizadas pelos/as professores/as na creche.

No caminho do desenvolvimento da linguagem oral, que evolui da comunicação pelo choro, passando pelas primeiras expressões e entonações vocálicas, pelo balbúcio, até a produção das primeiras palavras e frases, o/a professor/a ocupa um papel de destaque para estimular, ouvir e responder às tentativas de comunicação da criança. Adultos e crianças, na creche, passam a ser os sujeitos de convivência, ampliando o espaço de socialização da criança. Assim, é notória a exigência de formação diferenciada e qualificada, requerida para a atuação com a educação da primeira infância. Lamentavelmente, embora legislada, a Educação Infantil não é compulsória como o Ensino Fundamental, permanecendo a exigir do professor um nível mínimo de qualificação para atuar com crianças, que consiste no o Certificado de Docência do Ensino Médio, o Curso Normal.

Nesse sentido, com base nas críticas anunciadas pela literatura, quanto à superficialidade dos ensinamentos nos cursos de nível médio, que não capacitam os egressos a assumirem a sua atuação profissional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica, e sabedores da existência de leigos ainda trabalhando em muitas creches, convém reconhecer o quanto há e o quanto falta para alcançar padrões de qualidade na Educação Infantil.

O Contexto da família

O estudo da criança sempre foi objeto de grande interesse por parte de psicólogos e psicanalistas, desde a vida intrauterina até o pós-nascimento, estudando o crescimento e o desenvolvimento infantil. Pesquisadores como Wallon (1975), Winnicott (1980), Rappaport

(1981), Bowlby (1990), Vygotsky (1988, 1991), entre outros, buscam compreender as influências dos relacionamentos objetivos e interpessoais da criança, em seu ambiente, e como elas moldam o desenvolvimento da personalidade e da função mental.

Já na vida intrauterina, o feto é capaz de sofrer com os efeitos adversos do meio externo, que o afetam, juntamente com a mãe, como: alcoolismo, uso de substâncias tóxicas, tabagismo, uso inadequado de medicamentos, poluição ambiental, desnutrição, entre outros fatores, além da falta de assistência à saúde da gestante durante a gravidez. Além desses fatores, as condições emocional, mental e social-materna desfavoráveis, associadas ou não, põem em risco a saúde do futuro bebê. Portanto, desde o útero e, sobretudo, nos primeiros anos de vida, o bebê apresenta uma vulnerabilidade natural, que o torna dependente, física e emocionalmente, do ambiente (WINNICOTT, 1980), necessitando da presença de uma mãe “suficientemente boa”, nas palavras desse autor. É nessa idade que, sob condições favoráveis, tem início o fortalecimento dos laços afetivos entre a mãe e o bebê, com condições de persistirem ao longo da vida. Segundo Bowlby (1990, p. 64), trata-se do “primeiro e mais persistente vínculo afetivo”, mesmo outros estudos reconhecendo que os bebês desenvolvem apegos por outras figuras “secundárias”, além das primordiais (RAMIRES; SCHNEIDER, 2010). Entretanto, essa ligação afetiva, também conhecida como “*attachment*”, pode não ocorrer, resultando na resistência materna em acolher o bebê e, conseqüentemente, em condutas de negligência para com os cuidados de que ele necessita. Porém, a negligência materna nem sempre resulta de uma atitude intencional; pode ocorrer por fatores extrínsecos, que impedem a mãe da cuidadosa assistência ao filho, como, por exemplo, as mães que vivem sob violência e extrema pobreza.

Entende-se por “negligência”, as condições indicadas pelo World Health Organization e International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (WHO & ISPCAN, 2006), citadas por Pasian; Bazona; Pasian; Lacharitéb (2015, p 107).

[...] pode-se considerar que a negligência infantil se configura quando os pais, geralmente de um modo crônico, não têm vontade/disposição ou capacidades psicológicas requeridas para cuidar da criança e, dessa forma, acabam respondendo inadequadamente às necessidades de seus filhos e não demandam ou não conseguem aproveitar da ajuda de outras pessoas que poderiam/deveriam ajudar.

A estruturação cerebral da criança sofre com essas vivências estressantes, principalmente após o nascimento, nos primeiros anos de vida, quando a negligência advém

da figura materna ou do cuidador primordial, cujos resultados interferem profundamente na construção do desenvolvimento cerebral.

Com o nascimento, o cérebro do bebê entra em processo de grande desenvolvimento e estudos em neurociência informam que:

Nos dois primeiros anos de vida ocorre o desenvolvimento mais acentuado do cérebro: o seu peso duplica, há aumento importante do volume da substância branca e do grau de mielinização e um aumento menor do volume da substância cinzenta [...]. A rápida formação de sinapses inicia-se nos primeiros meses de vida pós-natal e atinge o máximo de densidade aproximadamente aos três meses no córtex sensorial, e entre dois e 3,5 anos no córtex frontal [...]. É importante salientar que os cuidados dos pais, o ambiente, as interações sociais e afetivas etc. podem influenciar este desenvolvimento (CASELLA; AMARO JR.; COSTA, 2011, P. 50).

Portanto, o que se observa, do ponto de vista neurocientífico, é que a estrutura cerebral apresenta um acelerado desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança, nos aspectos do volume; observa-se, ainda, o crescimento de sinapses ou sinaptogênese, tornando esse período bastante sensível e importante para a aquisição de habilidades e para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Esse período também é conhecido como “período crítico”, em que as “janelas de oportunidades” estão abertas a todo tipo de experiências infantis; sejam elas positivas ou negativas. Ou seja, as primeiras experiências vividas pela criança, desde seu nascimento, marcam sensivelmente a estrutura do cérebro, que se encontra em processo de maturação; o cérebro consolida a qualidade das experiências sofridas (MUSTARD, 2010).

Iniciando com o desenvolvimento dos canais sensoriais da visão, da audição e do tato, o cérebro infantil envia as mensagens para outros circuitos cerebrais “[...] que afetam a emoção, o comportamento, a linguagem e a alfabetização, a fala, a cognição, e com os circuitos biológicos que afetam a saúde física e mental”, segundo Mustard (2010, p. 57). Portanto, são esses circuitos biológicos que irão influenciar a forma como lidamos com os desafios da vida cotidiana. Reafirmando, “[...] todo o processo de aquisição de qualquer informação pelo cérebro passa pelos caminhos sensoriais que permitem “captar” as qualidades do mundo externo e transmiti-las ao sistema nervoso central” (ARAUJO, 2011, p. 40).

São os estudos do sistema nervoso central, por meio das neurociências, que alertam para os resultados desastrosos que a negligência precoce e os abusos na primeira infância causam no funcionamento do cérebro. Os maus tratos e a violência doméstica causam um

estresse na criança, conhecido como “estresse tóxico”, alterando a estrutura, a atividade química do cérebro e o seu funcionamento emocional e comportamental.

Estudando os efeitos dos maus tratos para o desenvolvimento do cérebro da criança Shonkoff e Phillips (2000, p. 5), afirmam que:

[...] o desenvolvimento saudável do cérebro inclui situações em que os balbucios, gestos ou gritos dos bebês trazem reações confiáveis e apropriadas de seus cuidadores. Essas interações cuidador-criança - às vezes chamadas de “servir e retornar” - reforçam os caminhos neuronais dos bebês quanto às interações sociais e como atender às suas necessidades, tanto física quanto emocionalmente. Se as crianças vivem em um mundo caótico ou ameaçador, em que seus cuidadores respondem com abuso ou cronicamente não fornecem resposta, seus cérebros podem se tornar hyperalert para o perigo ou não se desenvolver completamente.

Dessa forma, a criança aprende a se comportar negativamente e a reagir negativamente ao ambiente; sua reação à bondade e à nutrição pode ser prejudicada. Ela pode apresentar dificuldade em estabelecer interações sociais, bem como responder agressivamente a elas.

Para Young (2010, p. 3), “experiências traumáticas podem danificar estruturas profundas do cérebro. As experiências positivas nos ambientes físico, social e psicológico da criança ativam vias importantes e estimulam conexões que melhoram seu desenvolvimento”. Tanto as experiências traumáticas, condições adversas na vida intrauterina, como a ausência ou atrasos nas estimulações essenciais, após o nascimento, resultam na perda dos momentos ideais para o desenvolvimento infantil. Experiências traumáticas como abandono, negligência, abuso físico ou sexual, violência doméstica entre outros, vividas no curso da primeira infância, além de produzir efeitos desastrosos e difíceis de minorar o desenvolvimento cerebral, resultam em comportamentos antissociais, agressivos, no momento de entrada para a escola. As crianças podem apresentar comportamentos de angústia, ansiedade, estresse, impulsividade, hiperatividade, e também, na vida adulta, delinquência e uso de substâncias tóxicas (MUSTARD, 2010).

Sabemos que os pais são os responsáveis primordiais pela criação dos filhos; entretanto, a família necessita de uma rede de apoio da comunidade e de ações governamentais no campo da educação, da saúde, da assistência; enfim, de todo um contexto para a promoção do bem estar de seus membros. “O desenvolvimento na primeira infância depende do grau de interação dos cuidadores com os bebês e com as crianças pequenas, e do grau de apoio social”, segundo Mustard (2010, p. 84).

Durante a primeira infância, entre os cuidadores da criança, emergem como figuras principais na família, os pais; e na creche, os professores. Ambos têm responsabilidade na formação, no crescimento e no desenvolvimento da criança. A escola, complementando e apoiando a ação educativa da família, colabora na construção das identidades individual e coletiva da criança, pela via da socialização e da interação com outras crianças e adultos. O perfil do educador, na creche, exige qualificação diferenciada que o capacite, não apenas a suprir as demandas afetivas e emocionais das crianças de 0 a 3 anos, mas, a criar estratégias pedagógicas para a estimulação do desenvolvimento mental, cognitivo, linguístico e social, dentro de uma atmosfera de acolhimento, inclusão e segurança. Entretanto, no Brasil, os processos formativos dos professores, para atuação na creche, deixam a desejar, conforme já explicitados em estudos sobre o tema.

Nesse sentido, convém refletir sobre o elevado índice de pais que não desejam que seus filhos frequentem a creche, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua em 2016 -2017, mostrada anteriormente, no Quadro 2. Embora a pesquisa não faça referência ao perfil dos pais, quanto ao nível de escolaridade e à origem sócio econômica, hipóteses podem ser levantadas por meio dos argumentos: a) os pais preferem acompanhar de perto o crescimento dos filhos; b) os pais acreditam que os filhos estão mais seguros e protegidos em casa, do que na creche; c) os pais não acreditam na creche, como espaço educativo qualificado; d) os pais acreditam que os professores não estão qualificados para educar os seus filhos; e) os pais consideram que a creche é um espaço apenas para brincar; e, assim, não é necessário pagar por esse serviço.

Mesmo com todos os argumentos em contrário, advogamos em favor da importância da frequência à creche, enquanto espaço de cuidado, educação e convivência social; lembrando, com Bronfenbrenner e com Vygotsky, entre outros estudiosos da Psicologia, que a inteligência se constrói por meio das interações sociais, no coletivo. Parte-se do princípio de que, no contexto da sociedade contemporânea, muitos pais e professores enfrentam dificuldades e desafios para a educação da criança de 0 a 3 anos, pelas singularidades necessárias à sua formação integral. Sob essa ótica, a expansão de programas de intervenção precoce para a criança e sua família, bem como grupos de orientação a pais e educadores, trazem importantes resultados.

Considerações finais

A questão da educação da criança permanece como um grande desafio para as políticas públicas no Brasil, principalmente no que tange às crianças de 0 a 3 anos, oriundas de baixa renda, que necessitam de cuidados e atenção e que permanecem fora das prioridades das agendas governamentais. Os recursos do Estado devem se posicionar, já no período pré-natal, por meio de assistência integral à gestante e sua família.

Urge ampliar as iniciativas do governo federal, de modo a alcançar todos os estados e municípios da União, buscando implantar novos programas e serviços, fortalecer a rede por meio da intersetorialidade, otimizando a efetividade das ações e evitando o desperdício de recursos financeiros. Programas e ações intersetoriais, no contexto da educação e da saúde, devem, prioritariamente, conhecer as condições em que vivem as crianças desfavorecidas, que vivem sob condições de pobreza, de desassistência, doentes ou com deficiências, a fim de planejar e desenvolver posteriores atendimentos de educação e de saúde.

Ao colocar o foco sobre a trajetória de Programas de Atendimento à Primeira Infância, é possível observar que eles estão dispersos entre os órgãos do governo, como o Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Ministério da Economia, Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA), criado em 2016, além de programas mantidos por entidades privadas, redes e associações profissionais. No Brasil, alguns dos Programas gerenciados por órgãos governamentais, que têm objetivo de assistência às famílias de classes populares, mostram que muitos apresentam superposição de objetivos e de funcionamento; alguns abrangem estados e municípios determinados, de forma que não há um programa único com o viés educacional e com a cobertura em todos os estados da federação. Entre eles, podem ser citados: Programa Primeira Infância Melhor, Programa “Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil” do UNICEF/MEC (GOMES, p. 15), Programa Criança Feliz, Programa Brasil Carinhoso, que atende crianças de 0 a 48 meses, contempladas pelo Benefício de Prestação Continuada, Programa Mãe Coruja, entre outros.

Estudos sobre grupos de orientação aos pais, com inserção direta no contexto educacional; e que são destinados, especificamente, a orientar os pais com objetivo na educação dos filhos, como o de Biasoli-Alves (2005), demonstram ganhos na relação entre pais e filhos. Esses estudos demonstraram, entre outros aspectos: a) mudança nas percepções dos pais sobre o comportamento e atitudes dos filhos, b) evolução na forma de

os pais observarem o que se passa no cotidiano de sua casa e na vida das crianças [...], c) maior envolvimento dos pais nas atividades dos filhos, no dia-a-dia, implicando em participação nas tarefas de rotina, quanto propondo outras, mais voltadas ao lazer, d) os pais passaram a manifestar mais segurança quanto à forma de lidar com os filhos e no relacionamento menos tenso com eles [...], (BIASOLI-ALVES, 2005, p. 68).

Uma pesquisa que avaliou uma intervenção envolvendo o pai e seu bebê, com Síndrome de Down, revelou que “[...] a frequência de vários comportamentos positivos do pai aumentou, como comentários positivos, dicas verbais, dicas gestuais, ajuda física, imitação/expansão da vocalização da criança, modelar, rotular e dar comando” (SILVA; AIELLO, 2012, p.110). O fundamental é que programas de orientação a pais resultam no aumento da qualidade das interações com os filhos, cuja reciprocidade dá maior confiança e segurança emocional aos filhos, em relação aos pais.

Nesse sentido, os Programas de orientação precisam ser estendidos além dos pais, aos professores, cuidadores e agentes de saúde, no que tange ao desenvolvimento na primeira infância, visando contribuir para potencializar e qualificar formas de intervenções interpessoais, acenando para a importância do brincar como um dos principais fatores à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças, em casa e na escola (WHO; UNICEF, 2012). Sob essa ótica, facilitar as relações afetivas entre a família e a criança, e a família e a escola, bem como o convívio com outras crianças com as mais diferentes singularidades, em um ambiente social e educacional inclusivo, constitui um elemento facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Referências

ARAUJO, Aloísio Pessoa de. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva.** (Coordenador). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

BARROS, Ricardo et al. A importância da qualidade da creche para a eficácia na promoção do desenvolvimento infantil. In: ARAUJO, Aloísio Pessoa de. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva.** (Coordenador). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011, p. 212 - 230.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Orientação de pais: partilhar conhecimentos sobre desenvolvimento e práticas de educação como estratégia de intervenção. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2005; 14 (Esp.), 64 -70.

BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2001.

_____. **Decreto nº 3.298/99**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 5.296/04**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº5/ 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>>. Acesso em: 17 fev.2017.

_____. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Decreto nº 6.949/2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 25 out. 2010.

_____. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**. Brasília: MEC, SEB, UNESCO, 2009.

_____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 2015. Disponível em <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. **Lei nº 12.796/2013**. 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.

_____. **Lei Nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASELLA, Erasmo Barbante; AMARO JR, Edson. COSTA, Jaderson Costa da. As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura. In: ARAUJO, Aloísio Pessoa de. **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. (Coordenador). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011, p. 37 - 78.

GOBBARD, Carl; RODRIGUES, Luis Paulo. Testes contemporâneos de avaliação do comportamento motor. In: MOURA-RIBEIRO, Maria Valeriana Leme de; GONÇALVES, Vanda Maria Gimenes. **Neurologia do desenvolvimento da criança**. Rio de Janeiro: Revinter, 2006, p. 243 -257.

COMES, Jodete Bayer. **Política nacional de Educação Infantil no Brasil**: uma luta contínua, uma política descontínua. GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em < www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4332-int.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GRUNEWALD, Rob; ROLNICK, Arthur. Um investimento produtivo: desenvolvimento da primeira infância. In: Fundação Maria Cecília do Souto Vidigal. **Desenvolvimento da primeira infância**: da avaliação à ação: uma prioridade para o crescimento e a equidade / tradução Magda Lopes. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação 2017**. Disponível em < www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LEONTIEV NA. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV NA, VYGOTSKY AR, LURIA e outros. **Psicologia e Pedagogia**. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005, p. 59-76.

MUSTARD, James Fraser. Desenvolvimento cerebral baseado em experiências: as bases científicas da importância do desenvolvimento da primeira infância em um mundo global. In: Fundação Maria Cecília do Souto Vidigal. **Desenvolvimento da primeira infância**: da avaliação à ação: uma prioridade para o crescimento e a equidade / tradução Magda Lopes. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010.

PASIAN, Mara Silvia; BAZONA, Marina Rezende; PASIAN, Sonia Regina; LACHARITÉB, Carl. Negligência infantil a partir do Child Neglect Index Aplicado no Brasil. *Psychology /Psicologia Reflexão e Crítica*, 2015, 28(1), 106-115.

RAMIRES, Vera Regina Röhnelt; SCHNEIDER, Michele Scheffel. Revisitando alguns conceitos da Teoria do Apego: comportamento versus representação? **Psicologia: teoria e pesquisa**. Jan-Mar 2010, Vol. 26 n. 1, pp. 25-33.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; HERZBERG, Eliana. **Psicologia do desenvolvimento**. Volume 2. *A infância inicial*: o bebê e sua mãe. São Paulo: E.P.U., 1981.

SILVA, Nancy Capretz Batista da; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Ensinando o pai a brincar com seu bebê com síndrome de Down. **Educar em Revista**, jan. / mar. 2012, n. 43, p. 101-116.

SHONKOFF, J. P., & PHILLIPS, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington, D.C.: National Academy Press. In: **Understanding the Effects of Maltreatment on Brain Development**. ISSUE BRIEF April 2015. Disponível em <<https://www.childwelfare.gov/pubs/issue-briefs/brain-development>> . Acesso em: 10 Mar 2019.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. Coleção Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação na infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNICEF. **Early childhood development and disability: a discussion paper**. 2012. Disponível em < <https://www.who.int/>>. Acesso em: 12 Set.2018.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento do indivíduo**. Belo Horizonte: Interlivros, 1980.

YOUNG, Mary Eming. A Agenda do DPI: reduzindo a lacuna. In: Fundação Maria Cecília do Souto Vidigal. **Desenvolvimento da primeira infância: da avaliação à ação: uma prioridade para o crescimento e a equidade / tradução Magda Lopes**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010, p. 1 – 15.

Nota

¹ 'Attachment' refere-se à ligação afetiva ou vínculo estabelecido pelo bebê, primordialmente, com a figura materna, ou dirigido pela criança às figuras de confiança, resultando na constituição de uma personalidade bem desenvolvida na idade adulta.

Sobre a autora

Nelma Alves Marques Pintor

Doutora em Ciências da Criança e da Mulher pelo Instituto Fernandes Figueira/FIOCRUZ (2012), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense/UFF (1987). Formação em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP (1979). Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa "Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão" do Programa de Pós-Graduação em Educação (GRUPEPE), Faculdade de Educação/UFF/ RJ, sob Coordenação da Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa. Membro participante da Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), UNAM, México. E-mail: nemapintor@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3929705037181995> Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5037-7365>

Recebido em: 13/08/2019

Aceito para publicação em: 29/09/2019