

ATRASO NO DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO: A OPINIÃO DE PROFISSIONAIS DO BERÇÁRIO

ATRASO EN EL DESARROLLO Y INCLUSIÓN: LA OPINIÓN DE PROFESIONALES DEL GUARDERÍAS

DELAY IN DEVELOPMENT AND INCLUSION: THE OPINION OF PROFESSIONALS OF THE NURSERY

Fabiana Cristina Frigieri de VITTA¹
Mariana Martins MOURO²
Ana Júlia Ribeiro SGAVIOLI³

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi verificar a opinião dos profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil sobre o papel do berçário em relação às diferenças no desenvolvimento das crianças nessa fase. Responderam a uma entrevista semiestruturada 17 profissionais de uma instituição ligada à Secretaria Municipal de Educação de uma cidade de médio porte do interior Paulista. Os resultados apontam que o berçário, ao receber crianças muito novas, é um local propício para a identificação de diferenças desenvolvimentais e favorável para oferecer atividades intencionais que possam melhorar a qualidade do desenvolvimento integral do bebê. As dificuldades decorrentes da formação inadequada devem ser consideradas para que o berçário permita a toda criança usufruir um ambiente estimulante, que atenda ao seu direito fundamental à educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Educação inclusiva. Berçário. Atraso no desenvolvimento.

RESUMEN: *El objetivo de esta investigación fue verificar la opinión de los profesionales que actúan en instituciones de educación infantil sobre el papel del guarderías en relación a las diferencias en el desarrollo de los niños en esa fase. Respondieron a una entrevista semiestructurada 17 profesionales de una institución vinculada a la Secretaría Municipal de Educación de una ciudad de mediano porte del interior Paulista. Los resultados apuntan que la gúardería, al recibir niños muy jóvenes, es un lugar propicio para la identificación de diferencias desarrolladas y favorables para ofrecer actividades intencionales que puedan mejorar la calidad del desarrollo integral del bebé. Las dificultades derivadas de la formación inadecuada deben ser consideradas para que el guardería permita a cada niño*

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9545-7588>>. E-mail: fabiana.vitta@unesp.br.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Discente no PPGEE/FCLAr. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5770-9342>>. E-mail: mahmartiins1@gmail.com

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Discente no PPGEE/FCLAr. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4245-7215>>. E-mail: sgavioliana@gmail.com

usufructuar un ambiente estimulante que atienda a su derecho fundamental a la educación de calidad.

PALABRAS CLAVE: *Educación Infantil. Educación Inclusiva. Guarderías. Retraso en el Desarrollo.*

ABSTRACT: *The objective of this research was to verify the opinion of professional who works on children's education institutions about the function of nursery in relation to developmental difference of children at this stage. An interview were answered for 17 professional of an institution linked to the Municipal Department of Education of a medium-sized city in the Paulista countryside. The results shows that the nursery, receiving very young children, is a propitious place to identify the developmental difference and favorable to offer intentional activities hat can improve the quality of the baby's full development. The resulting difficulties of the inappropriate formation should be considerate to the nursery allow all the child to enjoy a stimulate ambiance who comply the fundamental right of quality education.*

KEYWORDS: *Children's Education. Inclusive Education. Nursery. Developmental Delay.*

Introdução

O berçário, fase que atende crianças entre quatro e dezoito meses, foi incorporado como parte da Educação Infantil com a creche, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996). Como parte do sistema educacional, o berçário deve atender todas as crianças, ou seja, deve estar em consonância com as políticas de educação especial. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a nomenclatura para nomear as crianças na Educação Infantil é bebês (zero a 1 anos e 6 meses), crianças bem pequenas (1 anos e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Desde a LDB, vários documentos foram publicados pelo governo para auxiliar na organização dessa fase da educação. Vitta, Silva e Zaniolo (2016, p. 23) fizeram um estudo dos documentos oficiais, dentre eles a LDB, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, e verificaram que “[...] todo o discurso permite fundamentar a importância do acesso às instituições educacionais a todas as crianças, mas trata-se ainda de um discurso incipiente ligado a essa fase da educação”. O berçário como parte da Educação Infantil é uma fase pouco estudada e discutida nos documentos oficiais e em pesquisas da área (ROSEMBERG, 2012), fato que se estende à inclusão nessa etapa.

Nesse artigo nos dispomos a discutir e analisar a inclusão no berçário partindo de um programa⁴ desenvolvido em parceria, desde 2016, entre o GEPADI⁵ (Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil) e um berçário vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade de médio porte no interior de São Paulo, para assessorá-los nas atividades que oferecem à criança, com o objetivo de estimular seu desenvolvimento.

Em várias situações fomos chamados a olhar (de forma mais atenta e profissional) bebês que, segundo os profissionais da instituição – professores e auxiliares de desenvolvimento escolar (ADE) – estavam atrasados em relação aos demais. Em três ocasiões, tal atraso era visível e inegável. Eram meninos e apresentavam-se muito “moles” para a idade e, embora tivessem mais de sete meses, não conseguiam se sustentar na postura sentada e nem levantar o tronco quando estavam de barriga para baixo. Essa condição os impedia de participar de muitas atividades e interagir com os outros bebês da sala. Os profissionais, por sua vez, devido à demanda de crianças, não podiam e/ou não sabiam como dar uma atenção diferenciada a eles, deixando-os no bebê conforto ou colocando-os deitados apoiados num travesseiro. Após análise da situação, foram criados dispositivos pelos discentes de terapia ocupacional (TO) para auxiliar as crianças a se manterem na postura sentada e aumentarem a interação e participação no grupo. Os resultados foram positivos, segundo os profissionais e gestores da instituição.

Essa experiência nos levou a alguns questionamentos: como os profissionais entendem o desenvolvimento daquelas crianças? A que fatores atribuíam as diferenças observadas? Na opinião deles, qual o papel do berçário diante desse bebê? A partir destas questões delineamos uma pesquisa com o objetivo de verificar a opinião dos profissionais sobre o papel do berçário em relação às diferenças no desenvolvimento das crianças nessa fase.

Vulnerabilidade e inclusão

É importante destacarmos que a instituição relatada por nós, como outras localizadas nas periferias das cidades, atende crianças consideradas vulneráveis por estarem expostas a

⁴ Programa de orientação junto a berçários sobre as atividades realizadas com crianças de zero a dois anos, com financiamento da Pró-Reitoria de Graduação através do Programa Núcleos de Ensino.

⁵ Grupo cadastrado no CNPq, formado por professores e alunos das áreas de Terapia Ocupacional (TO), Pedagogia e Fonoaudiologia. A pesquisa relatada neste artigo vincula-se a ações da TO na educação de bebês.

diferentes variáveis que configuram risco social, dentre elas baixo nível sócio-econômico e de escolaridade das famílias.

Mas qual a relação entre vulnerabilidade e inclusão? Essa é uma pergunta relevante e quem trabalha com berçário poderá entender rapidamente. Dificilmente teremos no berçário bebês já diagnosticados com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, conforme definido nos documentos oficiais, com especial atenção à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal fato justifica-se por conta da faixa etária, pois um bebê com um quadro de comprometimentos diagnosticados geralmente é atendido em instituições médicas e de reabilitação.

Então, o que significa inclusão no berçário? Significa assumir que algumas crianças poderão apresentar dificuldades durante as atividades de rotina, ou seja, não responder aos estímulos como seria esperado para a fase que está. Tal fato pode acontecer por decorrência de fatores biológicos imperceptíveis ao nascimento ou da exposição a riscos sociais que prejudiquem a aquisição de comportamentos adaptativos.

Janczura (2012) analisa os conceitos de risco e vulnerabilidade segundo vários autores. Embora cada referencial utilize um cabedal de conhecimentos distintos ligados a diferentes áreas – psicologia, sociologia, educação –, a autora defende que risco envolve variáveis sócio ambientais, políticas, tecnológicas, enquanto vulnerabilidade é uma condição de fragilidade do sujeito exposto a esse risco, juntamente com condições biológicas relacionadas à etapa de vida ou a sua constituição.

Segundo Pilz e Schermann (2007, p. 182), em estudo com o objetivo, dentre outros, de verificar a prevalência de suspeitas de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e possíveis associações com fatores ambientais e biológicos,

As crianças que vivem em países em desenvolvimento estão expostas a múltiplos riscos, entre os quais o de apresentarem uma alta prevalência de doenças, o de nascerem de gestações desfavoráveis e/ou incompletas e o de viverem em condições socioeconômicas adversas. Tal cadeia de eventos negativos faz com que essas crianças tenham maior chance de apresentar atrasos em seu potencial de crescimento e desenvolvimento.

Esses autores verificaram que a renda familiar é o fator com maior associação com a suspeita de atraso no desenvolvimento, seguido pela escolaridade da mãe. Tais associações também foram encontradas em estudo desenvolvido por Halpern et al. (2000).

A criança na faixa etária do berçário é, pela fase de vida que se encontra, mais vulnerável aos riscos sociais, por estar desenvolvendo capacidades e aprendendo novas habilidades. No entanto, não podemos confundir o papel da Educação Infantil com mero assistencialismo, ou como forma de compensar a interferência de diferentes fatores na qualidade de vida do bebê. A Educação Infantil não pode e não deve ser compensatória. No Brasil, principalmente nas etapas iniciais, a escola configura-se como dispositivo estratégico para combater a pobreza e como uma “[...] medida paliativa para aliviar os resultados de políticas econômicas que se fundamentam na ideia de gastos mínimos na área social” (CAMPOS, 2013, p. 198), afastando-a do direito social, podendo se configurar como meio de exclusão de parcela da população.

Ao considerarmos que a creche, que abarca o berçário, tem papel predominantemente assistencialista, corremos o risco de olhar para as crianças através de qualidades sociais que levam à exclusão, deixando de oferecer-lhes condições que permitam melhorar sua história, a partir da função educativa e pedagógica da escola. Como bem conclui Caliman (2006, p. 393),

Ao contrário, o reconhecimento da função educativa consente de introduzir na escola novas estratégias estruturais, organizativas e pedagógicas mais eficazes. Tal reconhecimento, no entanto, comportaria: o esforço dos serviços de orientação com uma presença mais adequada dos profissionais da educação (psicólogos, pedagogistas, agentes de saúde, educadores profissionais, assistentes sociais); a integração da escola na rede de serviços úteis e necessários para o desenvolvimento das ações preventivas e curativas; o desenvolvimento de uma função de liderança naquilo que diz respeito à programação das intervenções, através da articulação, dentro da escola de procedimentos orientados à prevenção e à consolidação de processos de *empowerment*.

É importante ter essa compreensão e empreender esforços para otimizar as atividades oferecidas para estimular o desenvolvimento global, conseqüentemente interferindo na vulnerabilidade dessas crianças e empoderando-as. Vitta (2010, p. 79) defende que o berçário é uma etapa educacional inclusiva *a priori*, “[...] tanto pelas características particulares inerentes a essa etapa do processo educacional, quanto pelos aspectos desenvolvimentais dessa faixa etária”.

Para isso, no entanto, as concepções, o olhar, o entendimento que os profissionais têm sobre as diferenças no desenvolvimento e as possibilidades de oferecer uma instituição comprometida com a educação de todas as crianças é a base para fortalecer a realidade existente em nosso país. A partir desse conhecimento sobre o que pensam as pessoas que

estão na prática diariamente é possível construir programas de formação e intervenção que realmente respondam às necessidades da creche, especialmente do berçário.

Diferenças no desenvolvimento e o papel do berçário – como fizemos a pesquisa?

Para responder ao objetivo de nossa pesquisa entrevistamos 17 profissionais: seis professores, nove ADEs, o diretor e a auxiliar de direção. Desses, três ADEs e o diretor são do sexo masculino. As entrevistas foram realizadas na própria instituição, após autorização da direção, como parte do projeto desenvolvido pelo GEPADI junto à SME, e aprovação do comitê de ética.

A entrevista foi semiestruturada, com questões abertas que permitiram maior flexibilidade aos entrevistados e foram gravadas e transcritas na íntegra. Para a análise do material nos baseamos em Bardin (2016). Dessa forma, após lermos o material, explicitamos e sistematizamos os conteúdos dos textos que possibilitaram inferências e significações específicas aos eixos temáticos: conceitos e fatores que interferem no desenvolvimento e papel do berçário nesse cenário.

Conceitos e fatores que interferem no desenvolvimento

A maioria dos entrevistados concordou que há diferenças no desenvolvimento entre as crianças da mesma idade, no berçário. Alguns remeteram esse fato a uma situação normal. Na fala abaixo, exemplificamos alguns professores que parecem entender não haver uma idade fixa para que todas as crianças adquiram os comportamentos motores, existindo alguma variabilidade.

[...] na minha turma são crianças de 1 ano, a maioria está andando e quem não está, está em processo, tem boa percepção das coisas, tem uma boa atenção, então assim, para a idade eles estão dentro da normalidade (prof1⁶).

Vários profissionais referiram-se a crianças que diferem das demais por não apresentarem comportamentos esperados para a faixa etária, mas ainda com uma ideia de normalidade, com destaque aos motores, linguagem, socialização.

⁶ Apresentamos algumas falas que ilustram o entendimento dos entrevistados. Para garantir o anonimato, os trechos foram designados em relação à função, seguido de uma numeração.

Eu acho muito cedo para a gente afirmar alguma coisa, como eu disse a gente tem os parâmetros da faixa etária, no meu caso, eu tenho crianças de nível três, elas já estão começando a falar, mas eu sei que algumas crianças vão demorar mais que as outras (prof3).

Olha, eu vejo diferença no desenvolvimento de uma para outra, agora se tem uma que está mais adiantada ou atrasada que a outra, isso eu não tenho experiência pra te falar, mas tem umas que desenvolvem em um curto tempo e a outra não (ADE4).

Na análise das entrevistas, verificamos insegurança ao conceituarem o atraso no desenvolvimento, sendo que muitos remeteram à observação e comparação entre as crianças do grupo para justificar sua percepção. Mas, como é conceituado atraso no desenvolvimento? Precisamos entender melhor o que significa essa expressão, tão dita no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Dornelas, Duarte e Magalhães (2015) fizeram um estudo com o objetivo de verificar como o termo atraso no desenvolvimento neuropsicomotor se constituiu ao longo do tempo, com base na pesquisa bibliográfica. O termo é usado dentro e fora do Brasil para designar diferentes problemas, mudando no decorrer do tempo. Em nosso país, na década de 80, referiu-se a crianças com retardo mental e, em seguida (década de 90), àquelas com algum tipo de atraso do desenvolvimento. Esses autores observaram que o termo não apresenta consenso, nem em relação à população enquadrada, nem pelo seu uso.

Nas duas situações, o termo é citado de maneira generalista e excessivamente abrangente e esta variedade de possibilidades pode ser justificada pelo método mais usado para identificar crianças com atraso: a triagem do desenvolvimento (DORNELAS; DUARTE; MAGALHÃES, 2015, p. 100).

Destacaram, por fim, a partir da análise dos textos, que o atraso no desenvolvimento observado por avaliações em crianças pequenas deve ser considerado como diagnóstico temporário, mas que pode persistir, configurando-se como dificuldade de aprendizagem no futuro.

Essa discussão ainda é mais comum à área de saúde, pois os profissionais que atuam no berçário estão pouco ou nada habilitados a aplicar avaliações desenvolvimentais. O entendimento de atraso no desenvolvimento que vai ao encontro da ideia “[...] de que algo não está indo bem com a criança, pois ela não segue a sequência esperada de aquisições importantes para o seu desenvolvimento” (DORNELAS; DUARTE; MAGALHÃES, 2015, p. 101) é a compreensão que impera.

Os profissionais entrevistados mostraram distanciamento de um entendimento biológico como causa dos atrasos que observam nos bebês. A família e o ambiente que a cerca receberam destaque nos discursos quando se reportaram aos fatores que podem promover atraso no desenvolvimento.

[...] atraso do ponto de vista emocional, problemas em casa, os pais estão se separando, então elas ficam mais travadas, a gente percebe (ADE3).

Pode ser também o meio social que ela vive, não vai estimular, tipo assim, eu já vi criança que demorou pra andar, aí nós descobrimos que a mãe deixava muito no carrinho, então o meio social não estimulava (prof5).

[...] você percebe no dia a dia que mais vem da criação. Cada criança pega um pouco da personalidade do pai e da mãe, dependendo de com quem fica fora do berçário [...] mas é o estímulo, não tem aquele estímulo dentro de casa (ADE6).

A qualidade dos estímulos recebidos seria o grande responsável pelo desenvolvimento da criança, na fala dos profissionais. Dessa forma, quando a qualidade é baixa, o desenvolvimento ficaria comprometido. Como as crianças são pequenas, a visão da família como responsável pelo fornecimento de experiências que as estimulem foi imperativa.

Essa ideia vai ao encontro de vários estudos sobre a influência da família no desenvolvimento da criança. Andrade et al. (2005) encontraram associação positiva entre escolaridade materna e estimulação, pois interfere na organização do ambiente, maior variedade de estímulos, envolvimento emocional e verbal. Ressaltaram que “[...] quanto melhor a qualidade da estimulação ambiental disponível para a criança, melhor o seu desempenho cognitivo” (p. 609). A relação entre possibilidades de estimulação por parte da mãe e desenvolvimento também foi encontrada em pesquisas realizadas por Martins et al. (2004) e Guimarães et al., (2013).

Os profissionais responsáveis pela administração e pela organização pedagógica do berçário mostraram-se coerentes e conscientes em relação aos múltiplos fatores que influenciam o desenvolvimento da criança pequena. Conhecem a comunidade com a qual atuam e destacaram os problemas vividos por ela e que interferem na rotina de atividades do bebê e sua estimulação por parte da família, com especial destaque aos fatores que já comentamos: baixa renda e escolaridade. Incluíram ainda questões de segurança, habitação e saúde, como uso de drogas, e remeteram a um trabalho conjunto entre as áreas de educação, saúde e social o sucesso das políticas públicas para melhora da qualidade de vida dessa população.

O entendimento da situação de risco ao qual a criança está exposta é de grande valia no processo de Educação Infantil. De acordo com Maia e Willians (2005, p. 99),

[...] faz-se necessário, que os profissionais que atuam junto à infância e adolescência, tomem conhecimento de cada um desses fatores, minimizando crenças e questões pessoais que possam contradizer a identificação de tal risco, bem como sejam conscientizados de sua importância como possíveis analistas e possam intervir denunciando, tendo como objetivo o bem-estar da criança ou do adolescente.

Maia e Willians (2005) evidenciaram que os profissionais da área educacional, com destaque aqui aos da creche, estão entre aqueles que podem se comprometer com essa situação.

Papel do berçário nesse cenário

A percepção de que o berçário tem papel importante para o desenvolvimento dos bebês é clara entre os profissionais que entrevistamos. No entanto, enquanto a maioria falou sobre as possibilidades positivas da instituição, alguns mostraram dúvidas relacionadas à sua entrada precoce no berçário.

[...] a criança acaba muito ficando no berçário e a família acaba não conhecendo muito bem, né, e eu acho que o que falta mesmo é estímulo e esse diálogo mesmo da família (ADE2).

Não sei porque acontece o atraso, talvez na própria escola se a professora não interagir com a criança, a criança não aprende sozinha (ADE3).

A discussão sobre a precocidade da oferta de educação já para os bebês está sempre presente em pesquisas sobre berçário, decorrente de uma visão assistencialista e de uma concepção de criança vinculada a cuidados, de preferência, maternos (VITTA, EMMEL, 2004, VITTA, 2010; MOREIRA *et al.*, 2014). O berçário, mesmo em muitas falas positivas, apareceu como responsável por suprir falhas na estimulação que poderiam ser realizadas em casa. Todos concordaram que ele poderá estimular a criança de forma mais organizada, favorecendo o desenvolvimento, mas quase sempre para suprimir o que deveria estar sendo oferecido em casa.

[...] tanto a criança que tem atraso ou a que não tem, ela tem que frequentar por pelo menos meio período a escola, porque assim, o que a gente pode oferecer aqui para elas, muitas vezes não tem em casa, sem contar a questão da socialização [...] (prof3).

[...] acho importante, porque se tem alguma carência na família, aqui vamos tentar suprir, porque as professoras estimulam bastante as crianças – oferecem brinquedos, livros, aqui a gente tem os vídeos, músicas, vários tipos de atividades com tinta (ADE 5).

A gente tem toda infraestrutura, só posso falar particularmente desse berçário, a gente tem todo apoio material, equipe gestora também, sempre estão orientando a gente, dando dicas de como a gente despertar melhor essa criança, como brincar com cada objeto, cada brinquedo, cada jogo, como a gente pode conversar, atraindo ela pra engatinhar mais (ADE4).

A infraestrutura das instituições, embora alvo de críticas, em contraposição à situação social, educacional e econômica da família, favorece a estimulação do desenvolvimento infantil, segundo os participantes. Já foi publicado pelo governo uma série de documentos que normatizam os espaços institucionais, orientando para melhores práticas. No entanto, há que se destacar que o Brasil é muito grande e possui uma diversidade de realidades, que nem sempre correspondem ao que é esperado ou normatizado. Campos *et al.*, (2011), num estudo desenvolvido em seis capitais com o objetivo de analisar os ambientes de creches e pré-escolas, verificaram níveis insatisfatórios de qualidade, sendo que aquelas em bairros mais pobre tendiam a ter piores resultados. Destacaram que

*[...] se algumas condições básicas fossem garantidas a essas instituições e aos seus profissionais e algumas mudanças fossem promovidas nas práticas pedagógicas adotadas, seria possível alcançar resultados significativamente mais altos nas pontuações das escalas de avaliação de ambientes de creches e pré-escolas (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 47).*

Um dos fatores a se considerar para a melhora da qualidade no atendimento aos bebês é, com certeza, relativo à formação dos profissionais. Nesta pesquisa, gestores e docentes eram graduados em pedagogia, sendo que uma professora, embora tivesse contato há dois anos com Educação Infantil, trabalhava com o berçário há apenas uma semana. Quanto aos ADEs, apenas um tinha pedagogia e quatro iniciaram seu contato com o berçário há menos de dois meses, pois a prefeitura estava em processo de convocação de candidatos aprovados para a função. A maioria não tinha formação para estar numa instituição educacional, não possuíam cursos que os habilitassem para atender aos bebês e estavam aprendendo na prática.

Antes da pessoa entrar, pelo menos na área de educação [...] seria necessário um curso, nem que sejam 3 dias, só para a pessoa ter uma base do que ela vai fazer e com o que ela vai lidar [...] melhor seria um cursinho, uma preparação um pouco melhor só para saber, e para essas crianças que tem um pouco mais de dificuldade, uma pessoa que já tem um conhecimento prévio do que ela deve fazer, mais ou menos uma especialização na área (ADE6).

Pelo menos os ADE, eu acho que falta alguma coisa, algum curso para a gente ter uma noção, para desenvolver as crianças... entender mais sobre o desenvolvimento da criança e poder trabalhar com isso (ADE7).

Essa deficiência em termos de formação está diretamente relacionada ao desenvolvimento infantil na faixa etária de 4 a 18 meses e às atividades que podem ser realizadas com caráter educacional. Mesmo os profissionais mais antigos na área de educação relataram ter pouco conhecimento sobre o assunto, sendo que algumas remeteram suas práticas à experiência pessoal, de mãe. Essa situação também foi verificada por Vitta e Emmel (2004) nas entrevistas realizadas com profissionais de berçários. Elas “[...] disseram não saber exatamente as habilidades a serem adquiridas pela criança nas diferentes idades. Baseiam-se na experiência de mães e na prática que têm no berçário” (p. 183). A ideia da relação mãe x profissional remete à preponderância do gênero feminino nessa atuação e já foi discutida em várias pesquisas (ARCE, 2001; KRAMER, 2006; TELLES, 2018).

Ademais, a problemática da formação para o berçário é antiga e comum em vários municípios. No que fez parte desta pesquisa, todas as salas de berçário têm professores concursados e ADEs, mas essa não é a realidade de muitas administrações, que deixam essa faixa etária sob a responsabilidade de profissionais sem habilitação específica para o magistério.

Na leitura do material que coletamos, com exceção dos gestores, as respostas de professores e ADEs mostraram pouca diferença. As professoras, embora tenham formação em pedagogia, não têm conhecimentos específicos relativos ao desenvolvimento nesta faixa etária, apresentando dificuldades comuns aos ADEs. Essas duas categorias relataram certa angústia em relação à falta de formação específica para um trabalho mais efetivo em instituição educacional junto aos bebês.

As diferenças observadas nas entrevistas remetem mais à experiência em instituição de Educação Infantil com o berçário do que à formação, sendo que ter prática com essa população leva-os a sentir maior segurança em relação à função da educação como forte aliada na promoção da criança. No entanto, é preciso garantir que tal entendimento não caminhe por uma vertente social, assistencialista, mas, sim, que seja visto como direito da criança à educação de qualidade, que promova seu desenvolvimento integral, como regem os documentos oficiais.

O trabalho de formação de recursos humanos no berçário faz parte da organização de bases formais e informais de apoio para melhorar a qualidade do desenvolvimento da criança,

auxiliando na diminuição de sua vulnerabilidade por potencializar o ambiente social. Segundo Janczura (2012, p. 304),

Essa nova perspectiva estimula competências de todos os envolvidos com a criança e o adolescente, fortalecendo e resgatando o potencial das redes e inaugurando um novo referencial para as políticas e práticas voltadas para a criança e o adolescente em contexto de pobreza.

Essa ideia vai ao encontro ao respeito do direito de toda criança à educação de qualidade e não compensatória e assistencial. Considerando a discussão de Caliman (2006, p. 385) sobre a evolução dos direitos das crianças, implementados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tivemos três mudanças que podem ser consideradas evoluções.

A primeira diz respeito ao progresso social e cultural através do reconhecimento da criança como pessoa; a segunda refere-se ao progresso jurídico no reconhecimento da criança como sujeito de direitos; a terceira, o progresso político no reconhecimento da criança como cidadão.

O autor chamou atenção para o cuidado que precisamos ter com essas afirmações, considerando que a criança é um ser em processo de amadurecimento e por isso necessita do apoio de vários setores. Com isso, concordamos com o que é explícito no mais atual documento sobre educação, a BNCC, que se compromete com a educação integral.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidade (BRASIL, 2017, p. 14).

Considerações finais

Toda criança tem direito à escola de qualidade, que potencialize seu desenvolvimento e suas condições de vida e, acima de tudo, que promova a inclusão. Quando pensamos no atendimento em berçários, a formação adequada dos profissionais é crucial para que não

aconteça a exclusão de bebês por apresentarem comportamentos julgados como atrasados ou atípicos. As diferenças entre fases de desenvolvimento psicomotor nessa faixa etária exigem conhecimento sobre este assunto, assim como sobre como organizar intencionalmente atividades que estimulem habilidades para agir no e sobre o ambiente, proporcionando aprendizagem, autonomia e autoestima, ou seja, empoderamento.

Cada atividade realizada com o bebê, seja de higiene, alimentação, vestuário, com brinquedos, música, em espaços internos ou externos, deve envolver o planejamento intencional com objetivos educacionais. Quando a atividade tem objetivos definidos, fica mais fácil escolher os espaços, os materiais e a forma de proposição. A adaptação das atividades para cada bebê, com suas particularidades desenvolvimentais, ou seja, considerando suas habilidades, capacidades e suas necessidades individuais é decorrente desse planejamento. Por fim, a avaliação do processo, verificando se realmente atendeu a proposta e facilitou a aprendizagem, auxiliará na organização das outras atividades, permitirá o acompanhamento da aprendizagem de cada bebê, enriquecendo e valorizando o processo educacional no berçário.

O planejamento das atividades de forma intencional proporciona a melhor administração do espaço físico, dos recursos financeiros investidos em materiais e a tomada de decisão sobre formação continuada que contemple necessidades reais do e no contexto educacional, permitindo que toda criança usufrua de um ambiente estimulante que atenda ao seu direito fundamental à educação de qualidade.

Embora esse estudo seja decorrente de uma amostra pequena, restrita ao berçário de uma escola de Educação Infantil, temos certeza que representa vários cenários educacionais presentes no Brasil. Esperamos que nossas inquietações possam auxiliar os leitores a pensar sobre como tem sido a inclusão no berçário e, mais especificamente, em como temos tratado as diferenças no desenvolvimento nessa fase da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. A. *et al.* Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 606-611, Ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000400014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2018.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jul., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. **Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2017.

CALIMAN, G. Estudantes em situação de risco e prevenção. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 383-396, jul./set., 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2018.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

CAMPOS, M. M. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2018.

DORNELAS, L. F.; DUARTE, N. M. C.; MAGALHÃES, L. C. Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do tema. **Rev Paul de Pediatría**, v. 33, n. 1, p. 88-103, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822015000100088&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 23 jul. 2018.

GUIMARÃES, A. F. *et al.* Risk of developmental delay of children aged between two and 24 months and its association with the quality of family stimulus. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 452-458, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822013000400452&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2018.

HALPERN, R. *et al.* Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida. **Jornal de Pediatría**, v. 76, n. 6, p. 421-428, 2000.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12173>. Acesso em: 10 agosto 2018.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em 18 jun. 2018.

MAIA, J. M.; WILLIAMS, L. C. Risk and protective factors for child development. **Temas Psicol**, v. 13, p. 91-103, 2005. Disponível em: <http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/artigos/2005-maia-e-williams.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MARTINS, M. F. D. *et al.* Quality of the environment and associated factors: a pediatric study in Pelotas, Rio Grande do Sul, Brazil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 710-718, Jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2018.

MOREIRA, D. S. *et al.* Influência de procedimentos educativos. **Revista Terapia Ocupacional USP**, v. 25, p. 217-224, set./dez. 2014.

PILZ, E. M. L.; SCHERMANN, L. B. Determinantes biológicos e ambientais no desenvolvimento neuropsicomotor em uma amostra de crianças de Canoas/RS. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 181-190, mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000100021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2018.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. B. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p.10-46.

TELLES, M. F. M. **Quem ensina na creche: análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Unesp**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018. 179f.

VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 177-189, ago., 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2018.

VITTA, F. C. F. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 75-93, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2018.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANIOLO, L. O. Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 ago. 2018.

Como referenciar este artigo

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de.; MOURO, Mariana Martins; SGAVIOLI, Ana Júlia Ribeiro. Atraso no desenvolvimento e inclusão: a opinião de profissionais do berçário. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 826-841, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12209

Submetido em: 06/08/2018

Aprovado em: 21/09/2018