

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

### ***RETRASO EN EL DESARROLLO Y INCLUSIÓN: LA OPINIÓN DE PROFESIONALES DE LAS GUARDERÍAS***

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

Fabiana Cristina Frigieri de VITTA<sup>1</sup>  
Mariana Martins MOURO<sup>2</sup>  
Ana Júlia Ribeiro SGAVIOLI<sup>3</sup>

**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 enseñanza infantil sobre el papel de las 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 señalan que la guardería, 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 la guardería permita a cada niño*

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente del Sector de Educación Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), y del Programa de Postgrado en Educación Escolar (PPGEE), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9545-7588>>. Correo: fabiana.vitta@unesp.br.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Discente en el PPGEE/FCLAr. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5770-9342>>. Correo: mahmartiins1@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Discente en el PPGEE/FCLAr. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4245-7215>>. Correo: sgavioliana@gmail.com

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

**PALABRAS CLAVE:** *Enseñanza 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.*

## **Introducción**

La guardería, fase que atiende niños entre cuatro y dieciocho meses, fue incorporada como parte de la Enseñanza Infantil con la guardería, a partir de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases – LDB (BRASIL, 1996). Como parte del sistema educacional, la guardería debe atender todos los niños, o sea, debe estar acorde con las políticas de educación especial. Según la Base Nacional Común Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), la nomenclatura para nombrar los niños en la Enseñanza Infantil es bebés (cero a 1 años y 6 meses), niños muy pequeños (1 años y 7 meses a 3 años y 11 meses) y niños pequeños (4 años a 5 años y 11 meses).

Desde la LDB, muchos documentos han sido publicados por el gobierno para auxiliar en la organización de esta fase de la educación. Vitta, Silva y Zaniollo (2016, p. 23) hicieron un estudio de los documentos oficiales, entre ellos la LDB, Referencial Curricular Nacional para la Enseñanza Infantil (RCNEI), Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Infantil (DCNEI), Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica y Plan Nacional de Educación (PNE), de 2014, y verificaron que “[...] todo el discurso permite fundamentar la importancia del acceso a las instituciones educacionales a todos los niños, pero se trata aun de un discurso incipiente relacionado a esta fase de la educación”. La guardería como parte de la Enseñanza Infantil es una fase poco estudiada y discutida en los

documentos oficiales y en investigaciones del área (ROSEMBERG, 2012), hecho que se extiende hacia la inclusión en esta etapa.

En este artículo nos disponemos a discutir y analizar la inclusión en la guardería teniendo en cuenta de un programa<sup>4</sup> desarrollado en asociación, desde 2016, entre el GEPADI<sup>5</sup> (Grupo de Estudios e Investigación en Actividad y Desarrollo Infantil) y una guardería vinculada a la Secretaría Municipal de Enseñanza (SME) de una ciudad de mediano porte en el interior de São Paulo, para darles asesoramiento en las actividades que ofrecen al niño, con el objetivo de estimular su desarrollo.

En muchas situaciones fuimos invitados a ver (de forma más atenta y profesional) bebés que, según los profesionales de la institución – profesores y auxiliares de desarrollo escolar (ADE) – estaban retrasados en relación a los demás. En tres ocasiones, tal retraso era visible e innegable. Eran niños y se presentaban muy “blandos” para la edad y, aunque tuvieran más de siete meses, no lograban sostenerse en la postura y tampoco levantar el tronco cuando estaban de boca abajo. Esta condición los impedía de participar de muchas actividades e interactuar con los demás bebés del aula. Los profesionales, a su vez, debido a la demanda de niños, no podían y/o sabían cómo dar una atención diferenciada a ellos, dejándolos en la butaca o poniéndolos acostados apoyados en una almohada. Tras el análisis de la situación, se han creado dispositivos por los discentes de terapia ocupacional (TO) para auxiliar a los niños y mantenerse en la postura sentada y aumentar la interacción y participación en el grupo. Los resultados fueron positivos, según los profesionales y gestores de la institución.

Esta experiencia nos llevó a algunos cuestionamientos: ¿cómo los profesionales comprenden el desarrollo de aquellos niños? ¿A qué hechos atribuían las diferencias observadas? En sus opiniones, ¿cuál es el papel de la guardería frente a este bebé? Desde estas cuestiones delineamos una investigación con el objetivo de verificar la opinión de los profesionales sobre el papel de la guardería en relación a las diferencias en el desarrollo de los niños en esta fase.

## **Vulnerabilidad e inclusión**

---

<sup>4</sup> Programa de orientación junto a las guarderías sobre las actividades realizadas con niños de cero a dos años, con financiamiento de la Pro-Rectoría de Grado a través del Programa Núcleos de Enseñanza.

<sup>5</sup> Grupo registrado en el CNPq, formado por profesores y alumnos de las áreas de Terapia Ocupacional (TO), Pedagogía y Fonoaudiología. La investigación relatada en este artículo se vincula a acciones de la TO en la educación de bebés.

Es importante destacar que la institución relatada por nosotros, como otras ubicadas en las periferias de las ciudades, atiende a niños considerados vulnerables por estar expuestos a diferentes variables que configuran riesgo social, entre ellos bajo nivel socioeconómico y de escolaridad de las familias.

Pero ¿cuál la relación entre vulnerabilidad e inclusión? Esta es una pregunta relevante y el que trabaja con guardería podrá comprender rápidamente. Difícilmente tendremos en la guardería bebés ya diagnosticados con discapacidad, con trastornos globales del desarrollo y con altas habilidades/superdotación conforme definido en los documentos oficiales, con especial atención a la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal hecho se justifica por cuenta de la franja etaria, pues un bebé con un cuadro de comprometimientos diagnosticados generalmente es atendido en instituciones médicas y de rehabilitación.

Entonces, ¿qué significa inclusión en la guardería? Significa asumir que algunos niños podrán presentar dificultades durante las actividades de rutina, o sea, no contestar a los estímulos como se espera para esta fase que está. Tal hecho puede ocurrir por recurrencia de factores biológicos imperceptibles al nacimiento o de la exposición a riesgos sociales que perjudiquen la adquisición de conductas adaptativas.

Janczura (2012) analiza los conceptos de riesgo de vulnerabilidad según muchos autores. Aunque cada referencial utilice un presupuesto de conocimientos distintos relacionados a diferentes áreas – psicología, sociología, educación –, la autora defiende que riesgo involucra variables socio ambientales, políticas tecnológicas, como vulnerabilidad es una condición de fragilidad del sujeto expuesto a este riesgo, juntamente con condiciones biológicas relacionadas a la etapa de vida o su constitución.

Según Pilz y Schermann (2007, p. 182), en un estudio con el objetivo, entre otros, de verificar la prevalencia de sospechas de retraso en el desarrollo neuropsicomotor y posibles asociaciones con factores ambientales y biológicos,

Los niños que viven en países en desarrollo están expuestos a múltiples riesgos, entre los cuales el de presentar una gran prevalencia de enfermedades, o de nacer de gestaciones desfavorables y/o incompletas y el de vivir en condiciones socioeconómicas adversas. Tal cadena de eventos negativos hace que esos niños tengan más chance de presentar retrasos en su potencial de crecimiento y desarrollo.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> 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

Estos autores verificaron que la renta familiar es el hecho con más asociación con la sospecha de retraso en el desarrollo, seguido por la escolaridad de la madre. Tales asociaciones también se han encontrado en estudio desarrollado por Halpern et al. (2000).

El niño en la franja etaria de la guardería es, por la fase de vida que se encuentra, más vulnerable a los riesgos sociales, por estar desarrollando capacidades y aprendiendo nuevas habilidades. Sin embargo, no podemos confundir el papel de la Enseñanza Infantil con simple calidad de vida del bebé. La Enseñanza Infantil no puede y no debe ser compensatoria. En Brasil, principalmente en las etapas iniciales, la escuela se configura como dispositivo estratégico para combatir la pobreza y como una “[...] medida paliativa para aliviar los resultados de políticas económicas que se basan en la idea de gastos mínimos en el área social” (CAMPOS, 2013, p. 198), alejándose del derecho social, pudiendo configurarse como medio de exclusión de parcela de la población.

Al considerar que la niñería, que abarca la guardería tiene un papel predominantemente asistencialistas, damos el paso de mirar a los niños desde calidades sociales que llevan a la exclusión, dejando de ofrecerles condiciones que permitan mejorar su historia, a partir de la función educativa y pedagógica de la escuela. Así como concluye Caliman (2006, p. 393),

De lo contrario, el reconocimiento de la función educativa consiente de introducir en la escuela nuevas estrategias estructurales, organizativas y pedagógicas pero eficaces. Tal reconocimiento, sin embargo, abarcaría: el esfuerzo de los servicios de orientación con una presencia más adecuada de los profesionales de la educación (psicólogos, pedagogistas, agentes de salud, educadores profesionales, asistentes sociales); la integración de la escuela en la red de servicios útiles y necesarios para el desarrollo de las acciones preventivas y curativas; el desarrollo de una función de liderazgo en lo que respecta a la programación de las intervenciones, desde la articulación, dentro de la escuela de procedimientos orientados a la prevención y a la consolidación de procesos de *empowerment*.<sup>7</sup>

Es importante tener esta comprensión y emprender esfuerzos para optimizar las actividades ofrecidas para estimular el desarrollo global, consecuentemente, interfiriendo en

---

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.

<sup>7</sup> 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*.

la vulnerabilidad de estos niños y empoderándolos. Vitta (2010, p. 79) defiende que la guardería es una etapa educacional inclusiva *a priori*, “[...] tanto por las características particulares inherentes a esta etapa del proceso educacional, cuanto por los aspectos desarrolladores de esta franja etaria”.

Para ello, sin embargo, las concepciones, la mirada, la comprensión que los profesionales tienen sobre las diferencias en el desarrollo y las posibilidades de ofrecer una institución comprometida con la educación de todos los niños es la base para fortalecer la realidad existente en nuestro país. A partir de este conocimiento sobre lo que piensan las personas que están en la práctica diariamente es posible construir programas de formación e intervención que realmente contestan a las necesidades de niñerías, especialmente de guarderías.

### **Diferencias en el desarrollo y el papel de guardería – ¿cómo hicimos la investigación?**

Para contestar al objetivo de nuestra investigación entrevistamos 17 profesionales: seis profesoras, nueve ADEs, el director y la auxiliar de dirección. De esos, tres ADEs y el director son del sexo masculino. Las entrevistas han sido realizadas en la propia institución, tras la autorización de la dirección, como parte del proyecto desarrollado por el GEPADI junto a la SME, y aprobación del comité de ética.

La entrevista fue semiestructurada, con cuestiones abiertas que permitieron más flexibilidad a los entrevistados y han sido grabadas y transcritas en la íntegra. Para el análisis del material nos basamos en Bardin (2016). De este modo, tras leer el material, explicitamos y sistematizamos los contenidos de los textos que posibilitaran interferencias y significaciones específicas a los ejes temáticos: conceptos y factores que interfieren en el desarrollo y papel de la guardería en este escenario.

### **Conceptos y factores que interfieren en el desarrollo**

La mayoría de los entrevistados estuvo de acuerdo que hay diferencias en el desarrollo entre los niños de la misma edad, en la guardería. Algunos rematieron este hecho a una situación normal. En el habla abajo, ejemplificamos algunos profesores que parecen comprender que no hay una edad fija para que todos los niños adquieran los comportamientos motores, existiendo alguna variabilidad.

*[...] en mi grupo son niños de 1 año, la mayoría está caminando y quien no está, está en proceso, tienen buena percepción de las cosas, tiene una buena atención, entonces así, para la edad ellos están dentro del normal (prof1)<sup>8</sup>*<sup>9</sup>

Muchos profesionales se refirieron a niños que difieren de los demás por no presentar comportamientos esperados para la franja etaria, pero aun con una idea de normalidad, con destaque a los motores, lenguaje, socialización.

*Yo creo que es muy temprano para firmar algo, como yo dije nosotros tenemos los parámetros de la franja etaria, en mi situación, yo tengo los niños de nivel tres, ellos ya han empezado a hablar, pero yo sé que algunos niños van a tardar mucho más que otros (prof3).*<sup>10</sup>

*Mira, yo veo diferencia en el desarrollo de uno para el otro, pero si hay uno que está más adelantado o retrasado que otro, eso no tengo experiencia en decir, pero hay unos que desarrollan en un corto tiempo y otros no (ADE4)*<sup>11</sup>

En el análisis de las entrevistas, verificamos inseguridad al conceptuar el retraso en el desarrollo, siendo que muchos remetieron a la observación y comparación entre los niños del grupo para justificar su percepción. Pero, ¿cómo se conceptúa retraso en el desarrollo? Necesitamos comprender mejor qué significa esta expresión, tan hablada en el cotidiano de las instituciones de Enseñanza Infantil.

Dornelas, Duarte y Magalhães (2015) hicieron un estudio con el objetivo de verificar cómo el término en el desarrollo neuropsicomotor se ha constituido a lo largo del tiempo, con base en la investigación bibliográfica. El término es utilizado dentro y fuera de Brasil para designar diferentes problemas, cambiando con el tiempo. En nuestro país, en los años 80, se ha referido a los niños con retardo mental y, enseguida (década de 90), a los con algún tipo de retraso del desarrollo. Estos autores observaron que el término no presenta consenso, ni con relación a la población encuadrada, tampoco por su uso.

En las dos situaciones, el término es citado de modo generalista y excesivamente abaragente y esta variedad de posibilidades se puede justificar por el método más utilizado para identificar niños con retraso: la

<sup>8</sup> Presentamos algunas hablas que ilustran la comprensión de los entrevistados. Para garantizar el anonimato, los trechos han sido designados en relación a la función, seguido de una numeración.

<sup>9</sup> 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 (prof1).

<sup>10</sup> 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).

<sup>11</sup> 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).

clasificación del desarrollo (DORNELAS; DUARTE; MAGALHÃES, 2015, p. 100).<sup>12</sup>

Destacaron, por fin, desde el análisis de los textos, que el retraso en el desarrollo observado por evaluaciones en niños pequeños debe ser considerado como diagnóstico temporario, pero que puede persistir, configurándose como dificultad de aprendizaje en el futuro.

Esta discusión aun es más común al área de salud, pues los profesionales que actúan en la guardería están poco o nada habilitados a aplicar evaluaciones desarrolladoras. El entendimiento de retraso en el desarrollo que está acorde con la idea “[...] de que algo no está bueno con el niño, pues él no sigue la secuencia esperada de adquisiciones importantes para su desarrollo” (DORNELAS; DUARTE; MAGALHÃES, 2015, p. 101) es la comprensión que impera.

Los profesionales entrevistados mostraron alejamiento de una comprensión biológica como causa de los retrasos que observan en los bebés. La familia y el ambiente que lo acerca reciben destaque en los discursos cuando se reportan a los hechos que pueden promocionar retraso en el desarrollo.

*[...] retraso desde el punto de vista emocional, problemas en casa, los padres están separándose, entonces ellos se quedan más paralizados, nosotros percibimos (ADE3).<sup>13</sup>*

*Puede ser también el medio social que él vive, no va a estimular, yo ya vi niño que tardó para caminar, entonces descubrimos que la madre lo dejaba mucho en el cochecito de bebé, entonces el medio social no estimulaba (prof5)<sup>14</sup>*

*[...] usted nota en el día a día que más viene de la creación. Cada niño toma un poco de la personalidad del padre y de la madre, dependiendo de con quién se queda afuera de la guardería [...] pero es el estímulo, no tiene aquél estímulo dentro de casa (ADE6)<sup>15</sup>*

La calidad de los estímulos recibidos sería el gran responsable por el desarrollo del niño, en la habla de los profesionales. De este modo, cuando la calidad es baja, el desarrollo

<sup>12</sup> 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).

<sup>13</sup> atraso do ponto de vista emocional, problemas em casa, os pais estão se separando, então elas ficam mais travadas, a gente percebe (ADE3).

<sup>14</sup> 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).

<sup>15</sup> 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).

se queda comprometido. Como los niños son pequeños, la visión de la familia como responsable por el fornecimiento de experiencias que las estimulen fue imperativa.

Esta idea está acorde con muchos estudios sobre la influencia de la familia al desarrollo del niño. Andrade et al. (2005) encontraron asociación positiva entre escolaridad materna y estimulación, pues interfiere en la organización del ambiente, mayor variedad de estímulos, involucramiento emocional y verbal. Señalaron que “[...] cuanto mejor la calidad de la estimulación ambiental disponible para el niño, mejor su desempeño cognitivo” (p. 609). La relación entre posibilidades de estimulación por parte de la madre y desarrollo también se ha encontrado en investigaciones realizadas por Martins et al. (2004) y Guimarães *et al.*, (2013).

Los profesionales responsables por la administración y por la organización pedagógica de la guardería se han mostrado coherentes y conscientes en relación a los múltiples factores que influyen en desarrollo del niño pequeño. Conocen la comunidad con la cual actúan y desatacaron los problemas vividos por ella y que interfieren en la rutina de actividades del bebé y su estimulación por parte de la familia, con especial destaque a los hechos que ya comentamos: baja renta y escolaridad. Incluyeron aun cuestiones de seguridad, habitación y salud, como el uso de drogas, y remetieron a un trabajo conjunto entre las áreas de educación, salud y social el suceso de las políticas públicas para mejora de la calidad de vida de esta población.

El entendimiento de la situación de riesgo al cual el niño está expuesto es de gran valía en el proceso de Enseñanza Infantil. Acorde con Maia y Willians (2005, p. 99),

[...] se ve necesario que los profesionales que actúan junto a la infancia y adolescencia, tengan conocimiento de cada uno de esos factores, minimizando creencias y cuestiones personales que puedan contradecir la identificación de tal riesgo, así como se conscienticen de su importancia como posibles analistas y puedan intervenir denunciando, teniendo como objeto el bien estar del niño o del adolescente.<sup>16</sup>

Maia y Willians (2005) evidenciaron que los profesionales del área educacional, con destaque aquí a los de la guardería, están entre los que pueden comprometer con esta situación.

---

<sup>16</sup> [...] 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.

## Papel de la guardería en este escenario

La percepción de que la guardería tiene papel importante para el desarrollo de los bebés es clara entre los profesionales que entrevistamos. Sin embargo, mientras que la mayoría habló sobre las posibilidades positivas de la institución, algunos mostraron dudas relacionadas a su entrada precoz en la guardería.

*[...] el niño se queda mucho tiempo en la guardería y la familia acaba no conociéndolo muy bien, y yo creo que falta estímulo y este dialogo de la familia (ADE2).<sup>17</sup>*

*No sé porque ocurre el retraso, quizás en la propia escuela si la profesora no interactuara con el niño, el niño no aprende solo (ADE3)<sup>18</sup>*

La discusión sobre la precocidad de la oferta de educación ya para los bebés está siempre presente en investigaciones sobre guarderías, recurrente de una visión asistencialista y de una concepción vinculada a los cuidados, preferiblemente, maternos (VITTA, EMMEL, 2004, VITTA, 2010; MOREIRA *et al.*, 2014). La guardería, aunque en muchas hablas positivas, apareció como responsable por suplir deficiencias en la estimulación que podrían ser realizadas en casa. Todos están de acuerdo que él podrá estimular al niño de forma más organizada, favoreciendo el desarrollo, pero casi siempre para suprimir lo que se debería ofrecer en casa.

*[...] tanto el niño que tiene retraso o lo que no tiene, él tiene que frecuentar por lo menos medio periodo la escuela, porque así, lo que podemos ofrecer aquí para ellos, muchas veces no tiene en casa, además de la cuestión de la socialización [...] (prof3).<sup>19</sup>*

*[...] creo que sea importante, porque si hay alguna carencia en la familia, aquí vamos a intentar suplir, porque las profesoras estimulan mucho los niños – ofrecen juguetes, libros, aquí nosotros tenemos videos, música, muchos tipos de actividad con tinturas (ADE 5).<sup>20</sup>*

<sup>17</sup> 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).

<sup>18</sup> Não sei porque acontece o atraso, talvez na própria escola se a professora não interagir com a criança, a criança não aprende sozinha (ADE3).

<sup>19</sup> 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).

<sup>20</sup> 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).

*Tenemos toda infraestrutura, solo puedo hablar particularmente de esta guardería, nosotros tenemos todo apoyo material, equipo gestor también, siempre nos están orientando, dando consejos de cómo despertamos mejor al niño, cómo se juega con cada objeto, cada juguete, cada juego, cómo nosotros podemos hablar, estimulándolo a gatear más (ADE4)<sup>21</sup>*

La infraestructura de las instituciones, aunque objeto de críticas, en contraposición a la situación social, educacional y económica de la familia, favorece a la estimulación del desarrollo infantil, según los participantes. Ya se ha publicado por el gobierno una serie de documentos que estandarizan los espacios institucionales, orientando para mejores prácticas. Sin embargo, hay que destacar que Brasil es muy grande y posee una diversidad de realidades, que ni siempre corresponden al que es esperado o estandarizado. Campos *et al.*, (2011), en un estudio desarrollado en seis capitales con el objetivo de analizar los ambientes de niñería y jardín de infancia, verificaron niveles insatisfactorio de calidad, siendo que aquellos en barrios más pobres tendían a ser peores resultados. Destacaron que [...] si algunas condiciones básicas fueran garantizadas a estas instituciones y a sus profesionales y algunos cambios fueran promocionados en las prácticas pedagógicas adoptadas, sería posible lograr resultados significativamente más altos en las puntuaciones de las escalas de evaluación de ambientes de guarderías y jardines de infancia.

[...] si algunas condiciones básicas fueran garantizadas a estas instituciones y a sus profesionales y algunos cambios fueran promocionados en las prácticas pedagógicas adoptadas, sería posible lograr resultados significativamente más altos en las puntuaciones de las escalas de evaluación de ambientes de guarderías y jardines de infancia. (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 47).<sup>22</sup>

Uno de los factores a considerar para la mejora de la calidad en la atención a los bebés es, seguramente, relativo a la formación de los profesionales. En esta investigación, gestores y docentes eran graduados en pedagogía, siendo que una profesora, aunque tuviera contacto hacía dos años con la Enseñanza Infantil, trabajaba con la guardería hacía solo una semana. Cuanto a los ADEs, solo uno tenía pedagogía y cuatro iniciaron su contacto con la guardería hacía menos de dos meses, pues la prefectura estaba en proceso de convocación de candidatos

<sup>21</sup> 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).

<sup>22</sup> [...] 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).

aprobados para la función. La mayoría no tenía formación para estar en una institución educacional, no poseían cursos que los habituaran para atender a los bebés y estaban aprendiendo con la práctica.

*Antes que uno entre, por lo menos en el área de educación [...] sería necesario un curso, aunque sea 3 días, solo para que uno tuviera una base de lo que va a hacer y con qué va a lidiar [...] mejor sería un cursillo, una preocupación un poco mejor solo para saber, y para esos niños que tienen un poco más de dificultad, una persona que ya tiene un conocimiento previo de lo que va a hacer, más o menos una especialización en el área (ADE6).<sup>23</sup>*

*Por lo menos los ADE, yo pienso que falta algo, algún curso para tener una idea, para desarrollar los niños... comprender más sobre el desarrollo del niño y trabajar con eso (ADE7).<sup>24</sup>*

Esta deficiencia en términos de formación está directamente relacionada al desarrollo infantil en la franja etaria de 4 a 18 meses y a las actividades que se pueden realizar con carácter educacional. Aunque los profesionales más antiguos en el área de educación hayan relatado tener poco conocimiento sobre el tema, siendo que algunas remetieron sus prácticas a la experiencia personal, de madre. Esta situación también verificó Vitta y Emmel (2004) en las entrevistas realizadas con profesionales de guarderías. Ellas “[...] dijeron no saber exactamente las habilidades a adquirirse por el niño en las diferentes edades. Se basan en la experiencia de madres y en la práctica que tienen en la guardería” (p. 183). La idea de la relación madre x profesional remete a la preponderancia del género femenino en esta actuación y ya se ha discutido en muchas investigaciones (ACRE, 2001; KRAMER, 2006; TELLES 2018).

Además de eso, el tema de la formación para la guardería es antiguo y común en muchos municipios. En lo que hace parte de esta investigación, todos los aulas de guardería tienen profesores concursados y ADEs, pero esta no es la realidad de muchas administraciones, que deja esta franja etaria por responsabilidad de profesionales sin habilitación específica para el magisterio.

En la lectura del material que recolectamos, a excepción de los gestores, las respuestas de profesores y ADEs mostraron poca diferencia. Las profesoras, aunque tengan formación en

<sup>23</sup> 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).

<sup>24</sup> 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).

pedagogía, no tienen conocimientos específicos relativos al desarrollo en esta franja etaria, presentando dificultades comunes a los ADEs. Estas dos categorías relataron alguna angustia en relación a la falta de formación específica para un trabajo más efectivo en institución educacional junto a los bebés.

Las diferencias observadas en las entrevistas remeten más a la experiencia en institución de Enseñanza Infantil con la guardería que a la formación, siendo que tener práctica con esta población los lleva a sentir más seguridad en relación a la función de la educación como fuerte aliada en la promoción del niño. Sin embargo, es necesario garantizar que tal entendimiento no camine por un lado social, asistencialista, sino que se lo vea como derecho del niño a la educación de calidad, que promocióne su desarrollo integral, como reaccionan los documentos oficiales.

El trabajo de formación de recursos humanos en la guardería hace parte de la organización de bases formales e informales de apoyo para mejorar la calidad del desarrollo del niño, auxiliando en la disminución de su vulnerabilidad por potencializar el ambiente social. Según Janczura (2012, p. 304),

Esta nueva perspectiva estimula competencias de todos los involucrados con el niño y el adolescente, fortaleciendo y rescatando el potencial de las redes e inaugurando un nuevo referencial para las políticas y prácticas direccionada para el niño y el adolescente en contexto de pobreza.<sup>25</sup>

Esta idea está acorde con el respeto del derecho de todo el niño a la educación de calidad y no compensatoria y asistencial. Considerando la discusión de Caliman (2006, p. 385) sobre la evolución de los derechos de los niños, implementados en Brasil por el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA), tuvimos tres cambios que pueden ser considerados evoluciones.

La primera respecta al progreso social y cultural a través del reconocimiento del niño como persona; y la segunda se refiere al progreso jurídico en el reconocimiento del niño como sujeto de derechos; la tercera, el progreso político en el reconocimiento del niño como ciudadano.<sup>26</sup>

El autor llamó la atención para el cuidado que debemos tener con estas afirmaciones, considerando que el niño es un ser en proceso de maduración y por ello necesita del apoyo de

---

<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup> 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.

varios sectores. Con ello, estamos acordes con lo que está explícito en el más actual documento sobre educación, BNCC, que se compromete con la educación integral.

Reconoce así que la Educación Básica debe tener en mente la formación y el desarrollo humano global, lo que implica comprender la complejidad y la no linealidad de este desarrollo, rompiendo con visiones reduccionistas que privilegian o la dimensión intelectual (cognitiva) o la dimensión afectiva. Significa, también, asumir una visión plural, singular e integral del niño, del adolescente, del joven o del adulto – considerándolos como sujetos de aprendizaje – y promocionar una educación direccionada a su acogimiento, reconocimiento y desarrollo pleno, en sus singularidades y diversidades. Además de eso, la escuela, como espacio de aprendizaje y democracia inclusiva, debe fortalecer en la práctica coercitiva de no discriminación, no prejuicio y respeto a las diferencias y diversidad (BRASIL, 2017, p. 14).<sup>27</sup>

### Consideraciones finales

Todo el niño tiene derecho a la escuela de calidad, que potencialice su desarrollo y sus condiciones de vida y, ante todo, que promueva la inclusión. Cuando pensamos en la atención en guarderías, la formación adecuada de los profesionales es crucial para que no ocurra la exclusión de bebés por presentar comportamientos juzgados como retrasados o atípicos. Las diferencias entre fases de desarrollo psicomotor en esta franja etaria exige conocimiento sobre este tema, así como sobre cómo organizar intencionalmente actividades que estimule habilidades para lograr en él y sobre el ambiente, proporcionando aprendizaje, autonomía y autoestima, o sea, empoderamiento.

Cada actividad realizada con el bebé, sea de higiene, alimentación, vestuario, con juguetes, música, en espacios internos o externos, debe involucrar el planeamiento intencional con objetivos educacionales. Cuando la actividad tiene objetivos definidos, queda más fácil escoger los espacios, los materiales y la forma de proposición. La adaptación de las actividades para cada bebé, con sus particularidades desarrolladoras, o sea, considerando sus habilidades, capacidades y sus necesidades individuales es recurrente de este planeamiento.

---

<sup>27</sup> 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, a 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).

Por fin, la evaluación del proceso, verificando si realmente atendió a la propuesta y facilitó el aprendizaje de cada bebé, enriqueciendo y valorando el proceso educacional en la guardería.

El planeamiento de las actividades de forma intencional promueve la mejor administración del espacio físico, de los recursos financieros, invertidos en materiales y la toma de decisión sobre formación continua que contemple necesidades reales del y en el contexto educacional, permitiendo que todo el niño disfrute de un ambiente estimulante que atienda a su derecho fundamental a la educación de calidad.

Aunque este estudio sea recurrente de una muestra pequeña, restringida a la guardería de una escuela de Enseñanza Infantil, estamos seguros que representa muchos escenarios educacionales presentes en Brasil. Esperamos que nuestras inquietudes puedan auxiliar a los lectores a pensar sobre cómo ha sido la inclusión en la guardería y, más específicamente, en cómo hemos tratado las diferencias en el desarrollo en esta fase de la educación.

## REFERENCIAS

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](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](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](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](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](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](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](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](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](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 Básica1. **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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 ago. 2018.

### Cómo referenciar este artículo

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

**Sometido em:** 06/08/2018

**Aprobado em:** 21/09/2018