

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SASKYA CAROLYNE BODENMÜLLER

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A PEQUENA
INFÂNCIA NA AMÉRICA LATINA: UMA ANÁLISE DA
EDUCAÇÃO INFANTIL OBRIGATÓRIA NO EQUADOR, PERU
E URUGUAI**

Florianópolis
2017

Saskya Carlyne Bodenmüller

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A PEQUENA
INFÂNCIA NA AMÉRICA LATINA: UMA ANÁLISE DA
EDUCAÇÃO INFANTIL OBRIGATÓRIA NO EQUADOR, PERU
E URUGUAI**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Educação e Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bodenmüller, Saskya Carolyne
ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A PEQUENA INFÂNCIA
NA AMÉRICA LATINA : UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INFANTIL
OBRIGATÓRIA NO EQUADOR, PERU E URUGUAI / Saskya
Carolyne Bodenmüller ; orientadora, Eloisa Acires
Candal Rocha , 2017.
238 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infância. 3. Orientações
curriculares. 4. Obrigatoriedade de matrícula. 5.
Educação infantil na América Latina.. I. Rocha ,
Eloisa Acires Candal . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

*Dedico aos viajantes de ontem, hoje e
amanhã.*

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que, de algum modo, estiveram presentes ao longo deste Mestrado, com energias positivas e na torcida para que eu pudesse viver este sonho!

Em especial, ao meu companheiro Renê, pois sem todo o apoio não seria possível dedicar meu tempo exclusivamente a este momento. Agradeço pelo incentivo diário, pela paciência, pela torcida e pela acolhida! Amo-te!

Aos meus pais, que possibilitaram minha vinda à Florianópolis para estudar aos 17 anos, que seguraram o choro nas inúmeras vezes que liguei morrendo de saudades, que respeitaram minha decisão por cursar Pedagogia e ser professora! Quero ser motivo de orgulho pra vocês, hoje e sempre.

À Eloisa, tão carinhosa e generosa, que acalmou minha ansiedade e amenizou minha insegurança! Obrigada por ser esse doce de pessoa, com quem eu aprendi muito (na época em que lia seus textos sem nem conhecê-la pessoalmente) e ainda aprendo, e agora com a sorte em tê-la como orientadora!!!

À minha amiga Rúbia, fiel leitora dos meus textos desde a graduação, a quem eu chamo, carinhosamente, de coorientadora. Obrigada pela parceria!

À Carol e à Lígia, que me ensinaram a ser uma professora melhor, a olhar as crianças com mais respeito, a trilhar novos caminhos e a viver intensamente! Sou eternamente grata por tudo que vocês fizeram por mim, por tê-las em minha vida e por acreditarem em mim quando eu mesma duvidava. Minha admiração por vocês é sem limites...

Ao Grupo do Mestrado 2015 – Jacira, Maria Luiza, Samara, Simone e Zoleima –, quantas coisas boas vivemos e aprendemos juntas! As viagens e grupos de estudos, eventos, cafezinhos e encontros para desabafar: valeu a pena e viveria tudo denovo. Mostramos o quanto é possível tornar a academia mais humana, sem espaço para disputas ou concorrências, pois a nossa luta é a mesma: por uma educação de qualidade para todas as crianças! Agradeço por viver o meu sonho ao lado de pessoas do bem, como vocês!

A todos os professores e professoras da Graduação em Pedagogia, sobretudo àquelas da Habilitação em Educação Infantil, e da Pós-Graduação em Educação o meu respeito e gratidão, pois me sinto privilegiada pela minha formação num espaço público e de muita qualidade. As reflexões e diálogos tecidos ajudaram a constituir minha

trajetória e escolhas profissionais, mas também fizeram nascer esta pesquisadora e a pesquisadora que existe em mim!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela estrutura e possibilidade de cursar o Mestrado, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ao longo dos dois anos.

Às crianças e seus familiares, aos colegas e profissionais com os quais dividi tantos momentos: obrigada por todos os ensinamentos! Sem vocês eu não teria elementos para refletir, aprofundar meu conhecimento e consolidar minha formação. Espero poder retribuir algum dia!

Aos amigos e familiares que compreenderam minha ausência e se orgulham desta minha conquista!

À banca, pela disponibilidade, pela dedicação, pela presença!

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse:

“Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(José Saramago)

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de Mestrado, teve como objetivo geral analisar os documentos curriculares nacionais para a educação infantil de países da América Latina em que há obrigatoriedade de matrícula para crianças com idade anterior aos seis anos, no Equador, Peru e Uruguai. Desse modo, visa-se identificar suas bases epistemológicas, conteúdos centrais e bases conceituais que constituem esses documentos para a educação da pequena infância. Para conhecer os documentos curriculares, a análise documental foi realizada a partir da Técnica de Análise do Conteúdo (VALA, 1999), que ajuda a compreender as bases teóricas, significar e conhecer os conteúdos e conceitos dos documentos. Por meio da T.A.C. foram definidas categorias de análise: *Da Função Social, Dos Conteúdos Curriculares: áreas curriculares, competências e âmbitos de aprendizagem e Da Avaliação*. Com base nos estudos de uma Pedagogia da Infância e seus pressupostos teóricos, este estudo não corrobora com propostas educativas que orientam para a escolarização antecipatória na educação infantil, pois se acredita na especificidade desta etapa educativa, em que as crianças aprendem a partir de experiências significativas que envolvem suas múltiplas linguagens, indo muito além de um ensino prescritivo, transmissivo e tradicional. As análises dos documentos curriculares indicam uma tendência de antecipação da escolarização na educação infantil, principalmente pelos conteúdos curriculares apresentados, os modos de organização e processos avaliativos que se assemelham a etapas educativas posteriores, reafirmando resultados de pesquisa e estudo de caso de Vinao Frago (1983) e Pascale Garnier (2014).

Palavras-chave: Educação Infantil. Orientações curriculares. Obrigatoriedade de matrícula. Infância. América Latina. Educação Infantil na América Latina.

ABSTRACT

This research had as general objective to analyze the national curricular documents for the infantile education of countries of Latin America in which there is compulsory registration for children before the age of six, in Ecuador, Peru and Uruguay. It seeks to identify its epistemological bases, central contents and conceptual bases that constitute these documents for the education of the small childhood. In order to know these curricular documents, the documentary analysis was carried out from the Content Analysis Technique (VALA, 1999), which helps us understand the theoretical bases, signify and know the contents and concepts of the documents. Through T.A.C. categories of analysis were defined: *Social Function, Curriculum Contents: curricular areas, competences and learning environments and Evaluation*. Based on the studies of a Pedagogy of Childhood and its theoretical assumptions, we do not corroborate with educational proposals that guide the anticipatory schooling in children's education, as we believe in the specificity of this educational stage, in which children learn from meaningful experiences that involve their multiple languages, going far beyond prescriptive, transmissive and traditional teaching. It is with this look that we analyze the documents and the curricular guidelines for the small childhood here investigated, that presented us a tendency of anticipation of the schooling in the infantile education, mainly by the curricular contents presented, the modes of organization and evaluation processes that resemble stages later research, reaffirming research results and case study of Vinao Frago (1983) and Pascale Garnier (2014).

Keywords: Child education. Curricular guidelines. Childhood. Compulsory enrollment. Latin America. Child education in Latin America.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ECPI – Early Childhood Care and Education
EPT – Conferência Mundial de Educação para Todos
LLECE – Instituto Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAAD – Planejamento e Acompanhamento de Atividades Docentes
PIE – Programa Interamericano de Educação
PIIA – Plano Iberoamericano em Favor da Infância e da Adolescência
PISA – Program International of Student Avaliation
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRELAC – Projeto Regional de Educação para a Latina e Caribe
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NUPEIN – Núcleo de Estudos da Pequena Infância
ONG´s – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PNUD – Banco Mundial e Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento
Promedlac – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos curriculares nacionais para a educação infantil e obrigatoriedade.....	36
Quadro 2 - Levantamento das teses e dissertações no banco de dados CAPES e BDTD.....	51
Quadro 3 - Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPED.....	61
Quadro 4 - El perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano	75
Quadro 5 - Perfil de saída da educação básica no Peru.....	80
Quadro 6 - Competencias generales Uruguay.....	83
Quadro 7 - Enfoques transversais Peru	91
Quadro 8 - Principios educativos Uruguay	93
Quadro 9 - Orientações docentes Peru	109
Quadro 10 - Orientações para o planejamento docente Uruguay.....	112
Quadro 11 - Objetivos del subnivel de Preparatoria de Educación General Básica Ecuador.....	119
Quadro 12 - Currículo Integrador Ecuador	120
Quadro 13 - Âmbitos de aprendizagem - Currículo Integrador no Equador.....	122
Quadro 14 - Nivel inicial – ciclo II (3 a 5 anos) Peru	127
Quadro 15 - Conteúdos curriculares Uruguay.....	132
Quadro 16 - Blocos curriculares Educação Física Equador	145
Quadro 17 - Conteúdos Educação Cultural e Artística Equador	149
Quadro 18 - Aprendizagens básicas Equador.....	156
Quadro 19 - Identidad y autonomia Equador	157
Quadro 20 - <i>Convivencia</i> Equador	158
Quadro 21 - <i>Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural</i> - Equador.....	159
Quadro 22 - <i>Relaciones lógico-matemáticas</i> Equador	161
Quadro 23 - <i>Comprensión y expresión oral y escrita</i> Equador	163
Quadro 24 - <i>Comprensión y expresión artística</i> Equador.....	164
Quadro 25 - <i>Expresión Corporal</i> Equador	165
Quadro 26 - Critérios de avaliação - Equador.....	166
Quadro 27 - Bloco 1 <i>El yo: la identidad</i> Equador.....	167
Quadro 28 - Bloco 2 <i>El encuentro con otros: la alteridad</i> Equador	168
Quadro 29 - Bloco 3 <i>El entorno: espacio, tiempo y objetos</i> Equador .	168
Quadro 30 – Blocos curriculares Educação Física Equador.....	169
Quadro 31 - Padrões avaliativos Peru	174
Quadro 32 - <i>Estándares de aprendizaje</i> – Nivel 2 Peru	174
Quadro 33 - Avaliação no Uruguay	178
Quadro 34 - Documentação pedagógica Uruguay	180

SUMÁRIO

1. O INÍCIO DA VIAGEM.....	23
1.1 JUSTIFICATIVA.....	23
1.2 OBJETIVO GERAL.....	28
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	28
1.4 CAMINHOS E DELIMITAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	28
2. PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA E RELAÇÕES COM OS CONTEXTOS LATINO-AMERICANOS, A PARTIR DA ANÁLISE ACADÊMICA BRASILEIRA.....	41
2.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	41
2.2 CURRÍCULO E ORIENTAÇÕES EDUCATIVAS PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS.....	44
2.2.1 Perspectivas da obrigatoriedade e de antecipação da escolarização.....	46
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL OBRIGATÓRIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA.....	50
3. AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA AMÉRICA LATINA.....	67
3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO LATINO- AMERICANO.....	67
3.2 A ARQUITETURA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS NOS PAÍSES ANALISADOS: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO.....	74
4. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA CRIANÇAS PEQUENAS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA: O CASO DO EQUADOR, PERU E URUGUAI	87
4.1 DA FUNÇÃO SOCIAL.....	88
4.1.1 Entre o reconhecimento do direito à educação e a prescrição de conteúdo.....	89
4.1.2 Os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pequena infância.....	99
4.1.3 A centralidade do adulto na relação educativa.....	106
4.2 DOS CONTEÚDOS CURRICULARES: ÁREAS CURRICULARES, COMPETÊNCIAS E ÂMBITOS DE APRENDIZAGEM.....	118

4.2.1 Desenvolvimento pessoal e social da criança.....	135
4.2.2 Comunicação e expressão: o foco nos eixos “escrita e oralidade”	138
4.2.3 As relações lógico-matemáticas na educação infantil..	142
4.2.4 O Corpo e a Arte: qual é o lugar dessas dimensões no currículo?	145
4.3 DA AVALIAÇÃO	155
4.3.1 Princípios e perspectivas dos processos avaliativos focados na criança –Equador	155
4.3.2 Princípios e perspectivas dos processos avaliativos focados na criança – Peru.....	171
4.3.3 Princípios e perspectivas dos processos avaliativos focados na criança – Uruguai.....	178
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS	197
ANEXO 1 - Matriz de criterios de evaluación del currículo integrador para el subnivel de preparatoria de educación general básica	209
ANEXO 2 - Matriz de criterios de evaluación del área de educación cultural y artística para el subnivel de preparatoria de educación general básica	237

1. O INÍCIO DA VIAGEM...

Para iniciar estas primeiras linhas introdutórias desta pesquisa, a intenção consistiu em trazer à tona os motivos que me guiaram até aqui, ou seja, nesse lugar de pesquisadora com atenção e interesse pela infância, particularmente a pequena infância¹. Opto em retomar minha própria trajetória dentro do sistema educativo, acentuando as nuances que singularizam o trajeto e marcam minha experiência.

Desse modo, na sequência apresentaremos os objetivos desta pesquisa, os quais foram traçados a partir do nosso interesse em conhecer um pouco mais a respeito da educação infantil em contextos latino-americanos. As delimitações teórico-metodológicas que guiaram a pesquisa são discutidas em seguida, as quais se caracterizam como “lentes” para o nosso olhar ao ler, interpretar e analisar as informações contidas em cada documento curricular nacional dos países analisados. Ao final deste capítulo, informamos ao leitor a organização dos capítulos desta dissertação.

1.1 JUSTIFICATIVA

Cresci em uma pequena cidade do Estado catarinense colonizada por alemães, sob forte influência religiosa e marcada por uma cultura tradicional em que a disciplina é um dos elementos centrais na educação. Durante o início da década de 1990, momento em que fui inserida no sistema educativo, os documentos normativos em torno das crianças, respaldados pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), traziam à tona a garantia e o respeito aos seus direitos, fundamentalmente, o direito à educação infantil. Dentre esses documentos, o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) (BRASIL, 1990) afirma que “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação”. Na

¹A pequena infância aqui se constitui por crianças de 0 a 6 anos, que são acolhidas em instituições educativas, como creches e pré-escolas, as quais ainda não frequentam a escola de ensino fundamental. Como afirma Plaisance (2004, p. 222, grifo do autor), “a noção muito ambígua de ‘educação pré-escolar’ foi substituída pela expressão mais geral de ‘educação da pequena infância’ (ou pela contração *educare*, em língua inglesa, que alia educação, atenção, cuidados e guarda) e recobre diferentes idades e instituições”.

mesma direção, o documento *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 1995) anunciava parâmetros de qualidade às instituições de educação infantil na perspectiva das crianças como sujeitos de direitos. Um ano depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) reafirma os pressupostos até então anunciados acerca do direito das crianças à educação e o dever do Estado de educá-las, mediante a garantia de educação pública e gratuita em creches e pré-escolas.

Entretanto, a consolidação da educação infantil como um espaço de direito da criança de ser educada e cuidada chegava de modo muito mais lento em uma cidade pequena, em que a demanda principal era cuidar das crianças para que as famílias trabalhassem na indústria têxtil. Essa finalidade social dava acento a um caráter de educação como meramente assistencialista onde, numa lógica higienista, o aspecto pedagógico das ações de cuidado e da relação com as crianças pequenas ficava reduzido ou praticamente invisibilizado.

A primeira instituição educativa que frequentei, iniciando na educação infantil, era coordenada por freiras da Igreja Católica. Dela, lembro-me bem da ênfase no controle dos corpos, das conversas sobre pecados e valores morais presentes em nossos diálogos e ações diárias.

Os materiais que tínhamos à disposição nos momentos de brincadeiras, que aconteciam nos entre-tempos da alimentação, higiene, descanso e atividades direcionadas, eram caixas de brinquedos com carrinhos, bonecas e baldes, assim como a estrutura fixa dos parques, com balanços, escorregadores e gira-gira. Na perspectiva do assistencialismo, as brincadeiras eram mais vistas como estratégias para passar o tempo, invisibilizando o brincar enquanto “um dos meios das crianças realizarem e agirem no mundo, não apenas para se preparar para ele, mas usando-o como recurso comunicativo para participar da vida cotidiana, na interação social, dando significado às ações” (FERREIRA, 2004 apud RIVERO, 2015, p. 25).

Do “pré”, como chamávamos o último ano da educação infantil, guardo minhas memórias mais marcantes de entrada na escola e de aprendizagens de tipos escolares, nos termos colocados por Chamboredon e Prévot (1986), de um ofício muito específico e restrito ao universo escolar: o ofício de ser aluna. Lembro-me de inserir-me numa rotina marcada de tarefas, tais como: preencher atividades prontas e colorir imagens mimeografadas que eram colocadas nas paredes da sala. Essas atividades ocupavam boa parte do tempo vivido na instituição. A partir desse momento não tínhamos mais o horário de

sono, obrigatório até então, e algumas novidades apareceram no espaço, na sua organização e no mobiliário: havia cabides para as mochilas e cadernos com nossos nomes, como também carteiras e cadeiras individuais. Toda essa organização pedagógica e estrutural tinha o objetivo de preparar-nos para a primeira série, antecipando a escolarização que viria na etapa educacional seguinte: o ensino fundamental. Nesse sentido, se a creche propunha-se apenas ao assistencialismo, enquanto o “pré” visava à preparação de algo que viria, mas não a algo que já estava acontecendo.

Com a entrada no primeiro ano do ensino fundamental, passei a frequentar uma instituição pertencente a uma rede da Igreja Evangélica Luterana, e a questão religiosa e as tradições continuaram ainda muito presentes. Aqui, não era apenas a lógica do assistencialismo, tampouco da antecipação da escolarização que marcavam as práticas pedagógicas², mas a lógica conteudista. Desde muito cedo, a vida escolar girava em torno dos conteúdos curriculares, matérias, atividades e listas de exercícios propostos em apostilas. Todo o grupo precisava acompanhar as matérias e apreender os conteúdos do mesmo modo, pois os prazos para o fechamento das apostilas eram rigorosos e os professores precisavam dar conta, independente das necessidades individuais de cada criança. Os intervalos de 15 minutos, que configuravam a hora do recreio, passavam voando, eram momentos para brincar, pegar a fila no refeitório, comer, ir ao banheiro e, logo, já era hora de voltar para sala e o estudo dos conteúdos.

Ainda no ensino fundamental éramos iniciados em um movimento de estudos integrais para que fôssemos preparados, em longo prazo, para o vestibular, assunto que nos acompanhou desde a quinta série do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. Hoje, ao relembrar a minha trajetória no sistema educativo, pergunto-me: os documentos curriculares nacionais analisados nesta pesquisa indicarão semelhanças com as práticas educativas³ no início dos anos

² Numa perspectiva da Pedagogia da Infância: “implica pensar o termo pedagógico a partir da ideia da didática e da sistematização das relações educativas, de forma a apreendê-la nos termos fixados pela previsão da ação, pelo método, pelo controle das técnicas que utilizadas para ensinar algo” (SCHMITT, 2014, p. 50).

³ Diante disso, práticas educativas dão conta dos processos gerais da constituição dos sujeitos, os quais ocorrem nas instituições de educação infantil e estão vinculados aos objetivos e funções da educação.

1990 ou práticas diferenciadas que se estabelecem nos dias atuais com a pequena infância?

A decisão por fazer uma graduação já fazia parte de um projeto vida que meus pais e eu colocamos após o término do ensino médio. Destaco que as decisões sobre qual curso escolher nem sempre são as mais fáceis e colocam questões para serem tomadas precocemente, para uma vida toda. Por sorte, ao ingressar no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2008, as primeiras discussões já mobilizaram meu interesse pelo curso, como também em atuar na educação infantil. No primeiro ano de estudos, tive a oportunidade de estar junto às crianças pequenas como auxiliar de sala de educação infantil, momento este em que iniciaria minha trajetória profissional na educação, em uma instituição cuja organização era realizada por uma associação de pais e professores. Após dois anos de aprendizado e reflexões diante das práticas e relações ali estabelecidas, acompanhados de meu percurso formativo passei a atuar como professora permanecendo naquele espaço até a minha formação em Pedagogia. Já formada, vivenciei outras ligeiras experiências docentes em instituições particulares, nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Ainda que breves, essas experiências foram essenciais para que eu pudesse definir minhas escolhas profissionais e direcionar meu interesse de formação e atuação para a educação infantil.

No ano de 2013, esse direcionamento para a área se firma, fundamentalmente, pela experiência como professora substituta do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC, instituição que atende crianças de 0 a 6 anos e compõe a educação básica nesta Universidade junto ao Colégio de Aplicação, o qual dá conta do ensino fundamental e médio. Por um período de dois anos, exerci a docência com crianças de diferentes idades, entre 0 a 5 anos. Essa experiência foi central na medida em que permitiu uma reaproximação mais intensa com os estudos, as contribuições e problemáticas da área da educação infantil, sobretudo a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão⁴ proposta pela instituição. Questões como o respeito às crianças e seus direitos, suas formas de participação nas práticas educativas e o desejo de superar relações verticalizadas entre adultos e crianças ficaram cada vez mais latentes nas minhas reflexões. Nesse contexto, posso afirmar

⁴ Professores substitutos têm apenas a carga horária para ensino. Entretanto, podemos participar das atividades de pesquisa e extensão com projetos diversificados e atividades propostas, sem considerar tal carga horária no Planejamento e Acompanhamento de Atividades Docentes (PAAD).

que surge o interesse em adentrar a dimensão da pesquisa, no sentido de refletir sobre o modo como as crianças são acolhidas na educação infantil, o que lhes é proposto e de que modo o direito à educação é garantido a elas. Suscitada pelas discussões das reuniões pedagógicas e grupos de estudos no âmbito do NDI/CED/UFSC, elaborei um projeto de pesquisa e o submeti ao processo seletivo do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC.

A aprovação no Mestrado tem possibilitado uma imersão nos estudos da educação na pequena infância, tanto pela realização das disciplinas como pelas trocas viabilizadas nos encontros em grupo de pesquisa. Essa ampliação das bases conceituais e aproximação com o universo da pesquisa me convocam a pensar de que modo a pesquisa se delimitaria, levando em conta três principais aspectos: o interesse em refletir sobre os questionamentos surgidos desde a perspectiva como professora de crianças pequenas; as lacunas apontadas pela área do conhecimento; e o interesse curioso pelos distintos modos de ser criança na instituição educativa, diferentes daqueles que me constituíram. Esses aspectos, ainda que entrelaçados, diferem-se à medida que se considera as diferenças existentes entre a pesquisa em educação e a situação educativa. As pesquisadoras Rocha e Buss-Simão (2013, p. 5), apoiadas em Gatti, ressaltam que as pesquisas em educação “ampliam a análise das relações educativas, dão suporte para a construção de suas formas de ação ou a base para a compreensão de situações educativas, sem confundi-las, já que é uma área de ação-intervenção direta”.

Assim, volto à minha experiência de uma antecipação da escolarização na educação infantil para compará-la às instituições educativas de hoje. Será que é possível comparar o momento atual com o início dos anos 1990, tal como aquele por mim vivido, no que se refere à função educativa da educação infantil? Como se organiza a educação e o cuidado das crianças pequenas hoje e quais orientações são basilares para a organização das práticas educativas nesta etapa da educação básica? Enfim, algumas outras perguntas podem ser suscitadas a partir da educação recebida ao longo de minha infância e de como me constituo enquanto professora de crianças pequenas.

Desse modo, a pesquisa aqui proposta nos ajudará a compreender alguns desses questionamentos e, um pouco mais além, conhecer como alguns países vizinhos, que integram a América Latina, organizam a educação infantil instituída como obrigatória. Essa ampliação de análise de contexto pode servir como elemento reflexivo para os documentos construídos e práticas educativas vivenciadas no Brasil, ainda que a pesquisa aqui apresentada não seja comparativa.

Nesse sentido, o problema construído nesta pesquisa consiste em compreender as bases epistemológicas, conteúdos centrais e bases conceituais que constituem documentos curriculares nacionais para a educação da pequena infância na América Latina, mais especificamente no Equador, Peru e Uruguai. A partir da problemática apresentada, foram traçados os objetivos da pesquisa, sendo um geral e outros específicos, na intenção de nos ajudar a delimitar o foco da pesquisa.

1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar os documentos curriculares nacionais para a educação infantil em países latino-americanos em que há obrigatoriedade de matrícula para crianças com idade anterior aos 6 anos no Equador, Peru e Uruguai, visando identificar suas bases epistemológicas, conteúdos centrais e bases conceituais que constituem esses documentos para a educação da pequena infância.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Construir um panorama de como se organizam os documentos curriculares nacionais para a educação infantil no Equador, Peru e Uruguai, os quais que já instituíram a obrigatoriedade para os últimos anos da educação infantil;
- Localizar os conteúdos centrais e as bases conceituais determinantes na estruturação e constituição dos documentos curriculares nacionais para a educação que antecede os 6 anos nos diferentes países analisados;
- Identificar as bases epistemológicas que embasam os documentos curriculares nacionais.

1.4 CAMINHOS E DELIMITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Um aspecto que caracteriza a pesquisa em Educação se traduz na necessidade de analisar os fenômenos tanto em sua multiplicidade como em sua singularidade, o que requer um diálogo interdisciplinar para compreender as contradições e complexidades desse campo. Nesse sentido, conforme pontua Gatti (2012), o conhecimento produzido é

obtido a partir de um desvendamento de processos, da explicação consistente de fenômenos segundo algum referencial.

De acordo com Charlot (2006, p. 9), esse referencial se entrecruza com conhecimentos e métodos de diversos campos disciplinares e saberes e práticas:

Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação.

Assim, ainda que a temporalidade das pesquisas seja diferente daquela encontrada na realidade dos sistemas educativos, entendemos que as reflexões aqui suscitadas podem intensificar a defesa por orientações curriculares e práticas educativas que garantam a especificidade da pequena infância, em contraposição a processos de escolarização antecipatória ou preparatórios para etapas seguintes. Por outro lado, sabe-se das dificuldades encontradas na relação entre o conhecimento produzido, a política pública e sua viabilização na realidade. Referenciada em Rocha e Buss-Simão (2013), Campos ressalta essa questão:

[...] é importante lembrar que muitos dos problemas que vivemos na educação, no país, não se explicam por uma falta de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas muito mais por uma falta de condições políticas, para viabilizar aquilo que todos sabem que deve ser feito. (CAMPOS, 2009 apud ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013, p. 5).

No entanto, em se tratando da pesquisa, também é importante ressaltar os seus limites de apreender e abarcar a análise da realidade. O conhecimento construído na realização de uma investigação não dará e nem deve pretender dar conta da totalidade de um fenômeno ou de um processo, pois a compreensão será sempre a visão a partir de uma perspectiva. Desde a definição dos critérios de escolha, de interpretação

dos dados, até o olhar de quem faz a pesquisa, o campo da educação envolve múltiplos fatores para a sua compreensão (GATTI, 2012).

Desse modo, a pesquisa aqui produzida nos provoca a pensar sobre as concepções que estão em vigor nos documentos nacionais curriculares que podem refletir nas práticas educativas. Conhecer o que nossos países vizinhos propõem para a pequena infância pode nos auxiliar a olhar a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil de um novo ângulo e construir um senso crítico a respeito das práticas educativas que estão em vigor na atualidade na América Latina.

Após apresentar aspectos mais gerais sobre a pesquisa em Educação, dedicamo-nos a discutir sobre os pressupostos teórico-metodológicos que orientam nossa pesquisa: os estudos de uma Pedagogia da Infância e a Técnica de Análise de Conteúdo.

Os estudos de uma **Pedagogia da Infância**, preocupados com “os processos educativos que envolvem as crianças” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016 p. 33), integram um campo do conhecimento denominado Estudos Sociais da Infância, cuja particularidade se sustenta na investigação interdisciplinar acerca da construção social da infância a partir da convergência de uma variedade de áreas disciplinares, como, por exemplo, a Sociologia, História, Filosofia, Antropologia, entre outras. A partir dessa localização disciplinar mais específica é que nos situamos dentro da pesquisa educacional.

Nessa direção, de acordo com Faria (1998 apud SOUZA; TEBET, 2015, p. 131) lutamos pela:

[...] construção de uma pedagogia não escolar para as creches, superando o assistencialismo, integrando educação e cuidado, contemplando as famílias, organizando o espaço, observando, elaborando projetos ao invés de trabalhar com disciplinas curriculares, garantindo a construção da cultura infantil principalmente através do convívio entre pares. (FARIA, 1998 apud SOUZA; TEBET, 2015, p. 131).

Na perspectiva de uma Pedagogia da Infância, corroboramos com Faria (1998 apud SOUZA; TEBET, 2015) ao afirmar que as práticas educativas em creches e pré-escolas devem ser pautadas na educação e no cuidado, ao mesmo tempo em que se opõe ao ensino organizado por disciplinas curriculares. Por isso, defendemos a especificidade da educação infantil, a valorização das relações e experiências vividas na infância. Assim, afastamos e mantemo-nos críticos às práticas

pedagógicas pautadas no ensino transmissivo e fabricadas no âmbito de relações de subordinação, pois acreditamos que a docência acontece na relação educativa e a criança como sujeito ativo de seu processo educativo, não se reduz à dimensão cognitivo-intelectual, pelo contrário:

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário [...]. (ROCHA, 2000, p. 69).

Nesse sentido, busca-se uma educação para o desenvolvimento integral da criança, que a considera como sujeito de direitos, produtora de uma cultura que lhe é própria, que estabelece relações diversas, que se comunica por meio das múltiplas linguagens que a constituem. As crianças são, então, sujeitos potentes, capazes de participar da vida social e assuntos que lhe dizem respeito, bem como são participantes ativos nos processos educativos, justificando, assim, a defesa por relações mais horizontalizadas entre crianças e adultos. Já a infância é aqui entendida como uma categoria geracional, histórica e socialmente construída, ou seja, é vivida de diversas maneiras de acordo com o contexto em que as crianças estão inseridas.

Desse modo, as propostas educativas para esta etapa educativa apontam para as interações e a brincadeira como eixos centrais na educação da pequena infância, com tempos e espaços que contemplem os interesses e necessidades das crianças, complexificando os desafios na medida em que as crianças constroem relações com o proposto. A seleção de materiais e o repertório, seja ele artístico-cultural ou de outras dimensões, tem o objetivo de potencializar a expressão por parte das crianças, como mostrar-lhes outras tantas possibilidades presentes no mundo. Esse modo de compor a educação da infância também é refletido nos processos avaliativos, que consideram o processo de construção de significados e conhecimentos, não o resultado como forma de aferir e promover as crianças.

A simultaneidade de ações é outro elemento importante diante dessa perspectiva, pois entendemos que as crianças se desenvolvem em diferentes ritmos, estabelecem conexões de formas variadas e demonstram interesses distintos, ou seja, não é possível pensar em momentos que estabelecem um único tempo de fruição ou contato com

os objetos, mas propostas diversas que acolham o movimento de cada uma. A fim de possibilitar esses encontros com materiais, crianças, adultos e a cultura, a ação docente é organizada a partir de uma intencionalidade, em que a organização das práticas pedagógicas não é aleatória, mas se apresenta como proposta educativa que dá visibilidade às crianças e seus modos de viver a infância.

Falamos aqui também inspiradas por um coletivo que, a partir dos contributos de uma Pedagogia da Infância, desenvolve pesquisas e reflexões acerca da infância e a especificidade da educação há duas décadas na UFSC, o Núcleo de Estudos da Pequena Infância (NUPEIN). Para além das pesquisas em nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, este núcleo promove debates e formações voltadas à Rede Municipal de Educação no município de Florianópolis e cidades próximas, numa relação dialógica, a fim de reafirmar os direitos das crianças à educação de qualidade, bem como a valorização dos profissionais que atuam junto à instituição educativa.

Portanto, é dentre tantos motivos aqui apresentados que defendemos uma pedagogia própria para a infância, que reconheça as especificidades deste momento da vida, a ação própria e potente das crianças, entre outros aspectos que a constituem.

Já o aspecto metodológico pertinente para a pesquisa aponta para uma análise documental, a qual será guiada pela **Técnica de Análise de Conteúdo**, já que este recurso metodológico “permite inferências⁵ sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (VALA, 1999, p. 104). Essa tarefa é muito importante, pois nos ajudará a compreender quais são as orientações curriculares para a pré-escola, levando em considerações que alguns aspectos podem não estar explícitos no texto e devem ser identificados nas entrelinhas. Ou seja:

Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a

⁵ De acordo com Shiroma, Campos e Evangelista (2004, p.5), “produzir inferências tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados obtidos na leitura do discurso com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo e com a situação concreta de seus produtores e receptores”.

analisar e as condições de produção da análise. (VALA, 1999, p. 104).

Tal técnica permitirá entender, por exemplo, como o documento analisado indicará princípios que nos ajudam a ter outro olhar sobre a criança, que consideram suas relações, sua participação no seu próprio processo educativo, a alteridade e a garantia de seus direitos, diferenciando-se de perspectivas tradicionais sobre as crianças e suas infâncias. Ainda, podemos nos deparar com países que tomam outra direção em relação à educação infantil obrigatória, não garantindo sua especificidade e organizando-a de acordo com outros critérios, que se assemelham às etapas educativas posteriores.

Desse modo, na Técnica de Análise de Conteúdo:

Parte-se do pressuposto que toda mensagem contém grande quantidade de informações sobre seu autor: filiações teóricas, concepção de mundo, interesses de classe, motivações, expectativas. O autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Sendo produtor, é ele próprio um produto social, está condicionado pelos interesses da sua época ou da classe a que pertence. A teoria utilizada pelo autor expressa as concepções de realidade. (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p. 5).

Ou seja, a partir da leitura e análise dos documentos curriculares nacionais será possível compreender o que é proposto para a pequena infância, identificar suas bases epistemológicas, conteúdos centrais e bases conceituais. Também é importante considerar que esses documentos são construídos em meio a disputas, por isso as análises precisam levar em conta os contextos políticos, sociais e econômicos em que foram produzidos. Assim, além da análise das informações dos documentos curriculares, a partir da contextualização da produção desses documentos, é possível reconhecer em cada país:

[...] uma cultura específica, com tipos de símbolos organizados e selecionados, que estão diretamente relacionados com os tipos de estudantes e com o modo com os quais eles fazem uso desse tipo de conhecimento que é estratificado socialmente e que representa conflitos. É com base nesses conflitos que se torna possível a compreensão das

funções econômicas e culturais das instituições educacionais. (SILVA, 2016, p. 215).

Para utilizar a técnica escolhida como instrumento metodológico é preciso conhecer as diretrizes que a compõem, como a pré-análise, a composição do *corpus* da pesquisa e, por fim, a análise. Reconhecemos a importância de apresentar ao leitor como a técnica é desenvolvida, legitimando-a e reafirmando a sua importância na pesquisa, pois nos auxilia a "ver" o documento de um modo mais profundo e criterioso.

A pré-análise é a seleção dos documentos que serão analisados durante a pesquisa. Aqui definimos quais os países serão incluídos e os critérios que nos fazem tomar essa decisão. Inicialmente desejávamos conhecer os documentos curriculares nacionais de todos os países da América Latina e, assim, construir um panorama para conhecer de que modo está organizada a educação de crianças pequenas nesses países.

Nesse processo inicial de mapeamento, além de conhecermos quais países têm instituída a obrigatoriedade da educação infantil também foi possível encontrar outros cujos projetos educacionais para a pequena infância parecem estar em construção, já que não temos informações básicas sobre a organização da educação infantil. Esse é o caso, por exemplo, da Guiana, do Suriname, do Panamá, da Nicarágua, dentre outros.

Diante disso, uma segunda delimitação foi, além da instituição da obrigatoriedade de matrícula que antecede os 6 anos, selecionar os países latino-americanos que compõem o Mercosul, pois consideramos que além de estarem mais próximos geograficamente, também apresentam um fato em comum que justifica a escolha nesta pesquisa. Todos os países firmaram compromisso com o pacto "Educação para Todos"⁶, que tem como um dos focos a educação na primeira infância, *Early Childhood Care and Education* (ECPI). Essa focalização na primeira infância da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

[...] tem como objeto o apoio à sobrevivência, ao crescimento, desenvolvimento e à aprendizagem das crianças – o que compreende ocupar-se da saúde, nutrição e higiene bem como do

⁶ Na ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, e organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesta Conferência é estabelecido um compromisso com os países, a respeito dos direitos básicos de todas as crianças.

desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional – desde o nascimento até sua entrada na escola primária em ambiente formal, informal e não-formal. (UNESCO, 2007, p. 5).

Diante dessa focalização e dos objetivos elencados, muitas são as formas de organização curricular e reconhecimento da especificidade de uma educação infantil, com qualidade e direito de todas as crianças. Para encontrar e conhecer os documentos curriculares nacionais para a educação infantil, acessamos a página oficial do Mercosul Educacional, que, por sua vez, disponibiliza *links* para acesso aos diferentes Ministérios responsáveis pela educação de cada país pertencente a esse bloco econômico. Buscamos leis educacionais nacionais e documentos curriculares que orientam a educação infantil, os quais pudessem indicar como é esta organização.

Esse levantamento permitiu perceber que a educação infantil em alguns dos países latino-americanos apresenta inúmeras nomenclaturas que, de um modo geral, evidenciam a especificidade dessa primeira etapa da educação: *Educación Inicial*, *Educación Parvularia*, *Educación Preparatoria* e Educação Infantil. Em contrapartida, os estudos de Campos, Campos e Silva (2012, p. 4) enfatizam a existência de um discurso comum nesses países latino-americanos, que prioriza “o investimento na infância como uma estratégia para romper o ‘círculo vicioso da pobreza’”. Assim, como ressaltam as autoras, “[...] estratégias de focalização da educação nos chamados segmentos vulneráveis da população, reatualizam antigas práticas de educação compensatória, criam novos dispositivos de controle social sobre as crianças e suas famílias, [...]” (CAMPOS, CAMPOS e SILVA, 2012, p. 82).

Outro elemento percebido nesta pesquisa pelos documentos foi a diversidade de nomenclaturas dos Ministérios responsáveis pela educação infantil, ora vinculados à pasta da Educação, ora vinculados à Saúde, à Assistência Social ou, ainda, à Cultura⁷. Consideramos que este dado pode nos sinalizar questões importantes a respeito das concepções em torno da educação, de criança e infância, as quais consideramos como basilares na construção de programas educativos.

Por outro lado, também dão indicativos de como organizam a educação destinada às crianças em idade pré-escolar – até o presente momento, nenhum dos países instituiu a obrigatoriedade de matrícula em creches (0 a 3 anos). Um último dado, também importante de se

⁷ Essa constatação não está restrita aos países apresentados no Quadro 1.

considerar, foi a dificuldade em conseguir encontrar o principal documento curricular nacional que orienta as práticas educativas em meio a inúmeras publicações, desde orientações voltadas às famílias, até indicações mais específicas para que os professores saibam planejar em cada nível educacional.

No Quadro 1, a seguir, foram sistematizadas as informações encontradas relativas: (1) à idade de frequência obrigatória na educação infantil de alguns países da América Latina; (2) ao nome dos seus respectivos documentos curriculares nacionais, disponibilizados nas páginas oficiais; (3) aos ministérios a que estão vinculados esta educação; e, por fim, (4) idade que define a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil.

Quadro 1 - Documentos curriculares nacionais para a educação infantil e obrigatoriedade

(Continua)

País	Documento Curricular	Ministério ao qual se vincula	Obrigatoriedade
Argentina	<i>Diseño Curricular para la Educación Inicial</i> (2008)	<i>Dirección General de Cultura y Educación -</i> Província de Buenos Aires	4 e 5 anos
Bolívia	<i>Currículo del Subsistema de Educación Regular</i> (2011) <i>Diseño curricular para el nivel de Educación Inicial</i> (2004)	<i>Ministerio de Educación</i>	4 e 5 anos
Brasil	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)	Ministério da Educação	4 e 5 anos
Chile	<i>Bases Curriculares de la Educación Parvularia</i> (2005)	<i>Ministerio de Educación</i>	Não é obrigatório
Colômbia	<i>Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial em el marco de la Atención Integral</i> (2014)	<i>Ministerio de Educación Nacional</i>	5 anos

Equador	<i>Currículo Educación General Básica Preparatoria (2016)</i>	<i>Ministerio de Educación</i>	3 a 5 anos
Paraguai	<i>Marco Curricular de la Educación Inicial (2005)</i>	<i>Ministerio de Educación y Cultura</i>	5 anos
Peru	<i>Currículo Nacional de la Educación Básica (2016)</i>	<i>Ministerio de Educación</i>	3 a 5 anos
Uruguai	<i>Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (2014)⁸</i>	<i>Ministerio de Educación y Cultura</i>	3, 4 e 5 anos
Venezuela	<i>Educación Inicial - Bases Curriculares (2005)</i>	<i>Ministerio de Educación y Deportes</i>	0 a 6 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

A partir desse momento, foi necessário estabelecer alguns critérios para a escolha de um número reduzido de documentos para a análise, considerando o tempo para esta pesquisa em nível de Mestrado. Desse modo, destacamos que o documento curricular nacional brasileiro de caráter mandatório, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), não será analisado, mas podemos fazer aproximações das experiências vividas aqui com nossos países vizinhos, além de perceber as repercussões desse atendimento nos demais países. Vale ressaltar que esta pesquisa não tem caráter comparativo, entretanto, abre-se, assim, a possibilidade de construir uma “integração regional e de intercâmbio das construções teóricas, dos

⁸No Uruguai, o *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC) é responsável pela educação não-formal e a *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP) é responsável pela educação formal. Há um currículo geral para a educação formal publicado em 2008 que inclui orientações de práticas educativas para crianças de 3, 4 e 5 anos. Porém, este documento está num processo de revisão e em função deste processo transitório. Por isso, optamos por analisar o Marco Curricular como documento orientador, elaborado por diferentes atores sociais, dentre os quais estão MEC e ANEP. Tal publicação está voltada para orientar as políticas curriculares no país.

avanços nas leis, das políticas e práticas que em cada país vêm se efetivando, com possibilidade de ocasionar incremento nesses campos” (BRASIL, 2013, p. 8), em outras pesquisas e artigos que possam ser desenvolvidos a partir desta pesquisa.

Assim, estabelecemos critérios para eleger três países que teriam seus documentos curriculares nacionais analisados de acordo com o objetivo desta pesquisa: identificar suas bases epistemológicas, conteúdos centrais e bases conceituais que constituem esses documentos para a educação da pequena infância. Nosso critério consistiu em selecionar, dentre os documentos que tivemos acesso, aqueles cujos documentos curriculares nacionais sejam mais recentes e reúnem em um mesmo documento todas as informações necessárias, no sentido de ser possível realizar um melhor detalhamento da atual organização da educação infantil no país e atender aos objetivos desta pesquisa.

Estabelecido os critérios chegamos a três países que serão objeto desta pesquisa: Equador, Peru e Uruguai. As práticas educativas com crianças pequenas em países vizinhos ainda são pouco conhecidas por nós, já que nossas referências são fortemente européias. Com a certeza de que podemos aprender e refletir com as diferentes experiências propostas para a educação infantil obrigatória nesses países, também é possível perceber caminhos que os levaram à construção de documentos num âmbito maior, num contexto latino-americano sob forte influência de organismos internacionais, dentre outras como a influência do empresariado.

A constituição do *corpus* da pesquisa, para além dos documentos que serão analisados, é realizada na medida em que os trabalhos acadêmicos com temáticas semelhantes são selecionados nas plataformas de produção acadêmica: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Esse direcionamento só é possível após delimitar o objeto de pesquisa e os temas a ele relacionados.

Desse modo, o **Capítulo 1**, que aqui se apresenta, delimitou-se a contar sobre a relação da pesquisa e sua trajetória com o objeto de pesquisa na **Justificativa**, como também apresentar ao leitor o **Objetivo Geral** e os **Objetivos Específicos**. Para orientar nossa análise, também apresentamos **Caminhos e delimitações teórico-metodológicos da pesquisa**, os quais detalham aspectos sobre a Pedagogia da Infância, a Técnica Análise de Conteúdo e os critérios que nos levaram à escolha dos documentos curriculares nacionais de Equador, Peru e Uruguai como objetos de pesquisa.

No **Capítulo 2** serão discutidos aspectos sobre a **Institucionalização da infância, Currículo e Orientações educativas para as crianças de 0 a 6 anos, Perspectivas da obrigatoriedade e de antecipação da escolarização**. Além disso, propusemo-nos a dialogar com os trabalhos acadêmicos encontrados nos bancos de dados (CAPES, BDTD e ANPED) que estão relacionados com o tema, a fim de potencializar a análise dos documentos curriculares nacionais de Equador, Peru e Uruguai, em **A educação infantil obrigatória: uma análise da produção acadêmica brasileira (2011 – 2015)**.

Já no **Capítulo 3**, será realizada a contextualização da política educacional internacional que tem grande influência sobre a construção dos documentos curriculares nacionais aqui apresentados, como também aqueles que não foram analisados, em **A educação infantil no contexto latino-americano**. Nossos esforços também se concentrarão na apresentação da organização de cada documento, no item intitulado **A arquitetura dos documentos curriculares nacionais nos países analisados: estrutura e organização**, na tentativa de que o leitor visualize o modo como cada país apresenta princípios relacionados às práticas educativas na educação infantil obrigatória e seus respectivos conteúdos curriculares.

O **Capítulo 4** está voltado para as categorias centrais desta pesquisa, as quais versam diretamente sobre a função da educação infantil, conteúdos curriculares e avaliação. Dentro de cada categoria, desdobram-se ainda subcategorias que são indispensáveis para a compreensão do que é proposto para esta etapa educativa. Na primeira categoria, **Da Função Social**, nosso esforço foi compreender qual é a função da educação das crianças pequenas, com base em três subcategorias: **Entre o reconhecimento do direito à educação e a prescrição de conteúdo, Os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pequena infância e A centralidade do adulto na relação educativa**.

Ainda no capítulo 4, a segunda categoria central desta pesquisa, **Dos Conteúdos Curriculares: áreas curriculares, competências e âmbitos de aprendizagem**, aprofunda a discussão a partir das áreas curriculares que os documentos apresentam, no sentido de conhecer o que é proposto na primeira etapa da educação básica nesses países: **Desenvolvimento pessoal e social da criança, Comunicação e expressão: o foco nos eixos “escrita e oralidade”, As relações lógico-matemáticas na educação infantil e O corpo e a arte: qual é o lugar dessas dimensões no currículo?**. A última categoria, **Da Avaliação**,

ênfatiza os **Princípios e perspectivas dos processos avaliativos focados na criança**.

Para finalizar, as **Considerações Finais** apresentam uma visão geral sobre o que os documentos curriculares nacionais apresentam para a educação da pequena infância, similitudes e diferenças que delineiam as práticas educativas em cada país, e quais foram nossas principais descobertas baseadas nos objetivos iniciais desta pesquisa.

2. PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA E RELAÇÕES COM OS CONTEXTOS LATINO-AMERICANOS, A PARTIR DA ANÁLISE ACADÊMICA BRASILEIRA

Como se configura a educação das crianças pequenas em instituições educativas? De que modo a obrigatoriedade de matrícula tem refletido nas práticas educativas e modos de organização curricular dessa etapa educativa? O exercício neste capítulo consiste em compreender a educação infantil na Modernidade e o caminho percorrido até a instituição da obrigatoriedade de matrícula que antecede os 6 anos no Brasil. Além disso, buscamos uma aproximação com a produção acadêmica brasileira para iniciar o diálogo sobre a temática pesquisada, os documentos curriculares nacionais para a educação infantil em alguns países da América Latina, dentre eles Equador, Peru e Uruguai.

2.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Uma breve análise do contexto da escola e da educação nas sociedades modernas permite, segundo Cambi (1999), identificar que, a partir de uma revolução geográfica e o deslocamento do interesse do Oriente para o Ocidente, a descoberta e colonização de novas terras seguiram também uma revolução econômica com o nascimento dos Estados-Nação e a estruturação da lógica estatal, na qual as decisões e o controle são centralizados. Acompanhou-se a isso uma revolução social, na medida em que nasce a burguesia e, por consequência, novas relações de poder, além de uma revolução ideológico-social, com a laicização e racionalização. Essas camadas de transformações, envolvendo múltiplas contradições, contornam a educação e a origem dos sistemas educativos.

A escola, entre outras instituições, passa assumir a “função do controle e da conformação social” (CAMBI, 1999, p. 198), este é momento em que a Pedagogia surge como Ciência, já que é preciso conhecer o homem para então educá-lo, conforme as necessidades de uma sociedade moderna. Corpo e consciência humana, uma vez que vão sendo racionalmente compreendidos, são submetidos às normas de maior controle e conformação social, no sentido de um enquadramento “a modelos de normalidade e de eficiência/produtividade social, além de docilidade político-ideológica” (CAMBI, 1999, p. 202). Assim, se, por um lado, o projeto educativo da Modernidade busca a emancipação, por

outro, esta finalidade está atrelada à conformação dos sujeitos, sua sujeição a uma normatização e regulação de acordo com um “modelo ideal”.

Em meio a tantas mudanças na sociedade, a criança assume outro papel na família e diante dos adultos: além de ser educada para os processos de conformação social, esta também deverá ser cuidada e acolhida em instituições educativas que visam sua formação, numa ação de educação e cuidado compartilhada com a família, até que ela esteja apta para as atribuições da vida adulta. Segundo Cambi (1999), nas escolas isso se reflete na regulação dos tempos para melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem e da produtividade humana. Dessa perspectiva, conforme ressalta Narodowski (2001, p. 24): “A criança é o pressuposto universal para a produção pedagógica, pressuposto de entidade irrefutável como cimento privilegiado da educação escolar”.

Assim, coloca-se a necessidade de construir um currículo para formar os sujeitos nessa nova cultura, baseado na “[...] formação do cidadão, de um indivíduo ativo na sociedade e inserido na organização da comunidade estatal, ligado aos costumes do povo a que pertence e à prosperidade da Nação, consciente de seus direitos e de seus deveres como sujeito social” (CAMBI, 1999, p. 211).

Como consequência de todo esse projeto, a educação pelas escolas é a educação das massas, pautado na pluralidade de paradigmas e discussão sobre os problemas presentes na sociedade, marca da Modernidade.

Apesar das mudanças nas escolas, no Brasil as crianças de 0 a 6 anos ainda permaneciam distantes desse cenário público, e, ficando restritas ao universo privado, a responsabilização recaía sobre a família. Mais tarde, a partir do final do Século XIX, é que passa a ser vista como necessidade, ainda sob grande influência jurídico-social, médico-higienista e religiosa, como afirma Kuhlmann Junior (2002, p. 464):

A proteção à infância é o motor que a partir do final do século XIX impulsiona em todo o mundo ocidental a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da saúde e de sua sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que estas

podem ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público.

É na história do processo de industrialização das sociedades modernas e da entrada da mulher no mercado de trabalho que o atendimento à educação infantil no Brasil passa a ser concebido como relevância social. Como afirmam Chamboredon e Prévot (1986, p. 35), “A mobilidade geográfica e profissional e a urbanização determinam transformações na organização familiar que contribuem para o aumento da demanda de guarda de crianças”.

Além disso, os movimentos sociais dos trabalhadores e das mulheres sinalizavam a importância de reconhecer o direito das crianças à educação, fato este que teve grande influência na construção histórica acerca da criança e infância, na medida em que se colocava como necessidade a criação de instituições educativas, indo além de instituições meramente de guarda. O debate surgido nesta época, em finais do século passado, em torno de questões fundamentais sobre o como educar, como organizar um cotidiano educativo e outras de caráter educativo-pedagógico, permanecem sendo fonte de interrogações até os dias atuais nas discussões sobre o direito das crianças à educação infantil, entre professores, pesquisadores, Estado e famílias.

A consolidação da educação infantil como direito das crianças é uma luta que teve maior visibilidade a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e continua recente na área, reafirmada nos documentos oficiais e políticas de Governo. Com a promulgação desta Constituição, que estabelece o direito das crianças pequenas ao atendimento educativo em creches e pré-escolas, desencadeou-se a organização de importantes documentos e políticas educacionais⁹.

Segundo Cerisara (2002), apesar de o discurso afirmar esse atendimento como um direito das crianças, a organização do mesmo evidenciou que a maioria das vagas era destinada às mães trabalhadoras, ou seja, o direito à vaga era das mães que trabalhavam independente do direito de todas as crianças à educação. Sendo assim, creches e pré-escolas não eram reconhecidas como um direito das crianças, mas sim, tratadas como uma opção para as famílias. Nesse contexto, as práticas

⁹A saber: *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei no9394/1996 (BRASIL, 1996); *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009); entre outros.

educativas eram concebidas pela lógica da compensação social, isto é, práticas que visavam compensar carências das famílias, resultantes de situações marcadas pela desigualdade social. Dos profissionais, exigia-se pouca qualificação para exercer a função, sem formação inicial adequada.

Além das mudanças estruturais necessárias nesse atendimento, também havia um movimento com relação à concepção de infância, indicados pelos campos sociológico e antropológico que rompiam com uma ideia rígida de infância (NARODOWSKI, 2001). A virada do olhar para a dimensão social, cultural e histórica da infância tira da invisibilidade os aspectos de heterogeneidade social, que é constitutiva das diversas infâncias. Esse reconhecimento da infância enquanto construção social se torna essencial para pensar um projeto educativo voltado à infância.

2.2 CURRÍCULO E ORIENTAÇÕES EDUCATIVAS PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), marco legal da inclusão das creches e pré-escolas no sistema educativo e da profissionalização da área, a educação infantil deve assumir o educar e o cuidar como práticas que orientam essas instituições. Nessa direção, as discussões sobre documentos curriculares emergem na medida em que as instituições devem organizar as práticas educativas a fim de promover “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). Até então, a elaboração de currículos era destinada, de forma mais sistemática, ao ensino fundamental e ao ensino médio.

Acerca dos documentos curriculares, Sacristán (2013, p. 18, grifo do autor) ajuda-nos a compreender a sua função:

O currículo determina que conteúdos que serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento* escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade.

Partimos da citação do autor para pensar sobre outros modos de composição do currículo, por compreender que na educação infantil deve ser diferenciado e específico para esta etapa educativa. Plaisance (2004) distingue os diferentes tipos de currículo na educação: *currículo formal*, *currículo escondido* e *currículo real*. O primeiro está relacionado àquele oficial, contido em documentos oficiais nacionais e programas de governo. Já *currículo escondido* corresponde às experiências e aprendizados que escapam “à percepção imediata dos atores” (PLAISANCE, 2004, p. 232). *Ocurrículo real* é aquele “que designa o conjunto das aprendizagens realizadas pelos alunos, quer sejam ou não explicitamente visadas pelos adultos” (PLAISANCE, 2004, p. 232). Ou seja, ainda que haja a necessidade de estabelecer orientações curriculares, esta pode diferenciar-se da forma escolar para atender as necessidades das crianças, que se abre para a cultura e processos constitutivos próprios desse momento do desenvolvimento.

Apesar das diferentes concepções do currículo, entendemos que a educação da pequena infância deve resguardar o tempo e organizá-lo de modo a respeitar os diferentes ritmos das crianças, considerando as heterogeneidades que brotam de um coletivo. Com isso, as instituições de educação infantil, como anunciam Chamboredon e Prévot (1986, p. 47), “não pretendem desenvolver, somente, a inteligência, mas, ainda, formar a sensibilidade, o gosto, a sociabilidade, o sentido moral, a linguagem, desenvolver o corpo”.

Assim, nossa compreensão acerca de orientações curriculares para a educação infantil está longe de ser um currículo conteudista, com estratégias de ação limitadas aos conhecimentos descritos nos documentos, com tempo específico para desenvolver atividades e num modelo que, na maioria das vezes, é configurado dos mesmos modos, independente dos contextos em que as crianças estão inseridas. Acreditamos em indicações de estratégias da ação pedagógica que possibilitem a organização de um conjunto de experiências que ampliem o repertório “cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009a, p. 12) das crianças, das mais variadas formas, tempos, espaços e materiais, considerando a heterogeneidade dos espaços de socialização.

Nessa direção, é preciso considerar ainda que o processo de conhecimento de si e do mundo, pelo qual vive a criança na educação na infância, não consiste apenas em “progressos”, mas também recuos que fazem parte desenvolvimento. O currículo enquanto modelo fechado, listagem de conteúdos, não leva em conta a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo, em especial dos próprios

sujeitos da relação educativa, as crianças, já que é elaborado e conduzido a partir de uma relação transmissiva de via única e não dialógica. Nessa perspectiva, não se considera o fato de que a criança, enquanto sujeito, elabora saberes de experiências outras vividas em outros espaços.

Ainda que se refira ao contexto educativo da Inglaterra, concordamos com Moss (2009, p. 422), quando se refere a uma interpretação equivocada do que seja um currículo para pequena infância: “Ao invés de princípios, valores e metas amplos, abertos à interpretação por profissionais de confiança, como nos países nórdicos, a versão preliminar do currículo é entendida como um manual para técnicos: ele não cria ‘espaço democrático’ e não encoraja a prática democrática”.

Desse modo, a análise aqui proposta parte de alguns pressupostos da Pedagogia da Infância, que considera as práticas democráticas citadas anteriormente e as crianças como objeto de estudo, potentes nas relações, capazes de produzir conhecimento a partir de suas experiências e saberes construídos tanto em contextos educativos quanto de âmbito familiar. Isso “significa que a infância desloca-se do lugar de estágio preparatório, para ser entendida como um componente da estrutura da sociedade”, como também “importante em seu próprio direito como um estágio no curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003 apud NASCIMENTO, 2009, p. 32).

2.2.1 Perspectivas da obrigatoriedade e de antecipação da escolarização

Assim como a obrigatoriedade de matrícula para as crianças entre 4 e 5 anos na educação infantil brasileira foi instituída¹⁰(BRASIL, 2009b), alguns países da América Latina também já têm estabelecida esta obrigatoriedade que antecede os 6 anos. Tomando o conjunto de países da América Latina (Argentina, Brasil, Colômbia, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Bolívia, Chile, Peru e Equador), o Brasil foi um dos últimos a instituir a obrigatoriedade da educação infantil. No entanto, ainda que esta normativa seja recente no contexto brasileiro, também o é nos demais contextos latino-americanos.

¹⁰ Emenda Constitucional n° 59/2009 (BRASIL, 2009b).

Os primeiros países membros do MERCOSUL instituir a obrigatoriedade¹¹ para crianças de 5 anos na educação infantil foram a Colômbia (1994) e o Paraguai (1998), tornando-se obrigatória também na Argentina em 2006. O Peru (2003) estabeleceu a obrigatoriedade para crianças de 3 a 5 anos, bem como Uruguai (2008) e Equador (2011). No Brasil (2009) e na Bolívia (2011), instituiu-se obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos. A Venezuela (2009) é o único país que estabeleceu a obrigatoriedade da educação infantil de 0 a 6 anos. Chile ainda não instituiu a obrigatoriedade para a pequena infância.

Em análise sobre os desdobramentos da mudança que implica a passagem de uma opção das famílias e direito das crianças para a matrícula obrigatória, Garnier (2014) enfatiza as especificidades que são relativas aos contextos educativos de atendimento às crianças pequenas e que se afastam das práticas pedagógicas de tipo escolares.

Referindo-se à pré-escola, que na França é chamada de “escola maternal” e atende crianças de 3 a 6 anos, sob responsabilidade do Ministério da Educação Nacional, o autor ressalta a especificidade explicitada na própria denominação institucional dessa etapa educativa: “maternal”, pois deve “acolher e proteger as crianças pequenas” (GARNIER, 2014, p. 67). De outro lado, não indo necessariamente na contraposição, mas localizando-se em outro lugar pelo fato de ser distinta, a “escola” prepara para a escolaridade obrigatória (GARNIER, 2014). A forma escolar estabelece “uma relação social específica, a relação pedagógica por formas de aprendizagem descontextualizadas visando aos saberes objetivados, codificados e sistematizados, pelo privilégio concedido a uma cultura escrita”, a partir da “seleção, hierarquização e didatização dos saberes que são objeto de ensino” (GARNIER, 2014, p. 71).

Esse ordenamento escolar de conteúdos, ensino e transmissão para a aprendizagem por parte dos alunos apresenta, conforme Viñao Frago (1983), um evidente paralelismo com as correntes do mercado, pautadas numa organização hierarquizada e sistematizada do trabalho industrial em que o tempo de produção passa a ser cronometrado, aproveitando eficiência, eficácia e alto rendimento de mãos de obra desqualificadas e baratas. Segundo o autor, pode-se encontrar as origens dessas correntes no sistema educativo em aplicação na escola, com respaldo de determinadas vertentes psicológicas:

¹¹ Dados retirados da pesquisa de Campos (2012).

[...] una regulación de tiempos y un control de la eficacia de los estímulos y métodos empleados y del rendimiento individual en relación con los objetivos y programas desagregados. Aún siendo obvio que esta tendencia presenta un evidente paralelismo con las corrientes del fayolismo y taylorismo en la organización empresarial (medición de tiempos y fijación de tiempos standard, control y desagregación de los procesos y actividades, establecimiento de sistemas de programación-asignación de tiempos a cada movimiento – que permiten en cada momento conocer las «desviaciones» que pasan a considerarse anómalas, etc.), sus orígenes en el sistema educativo se hallan en la aplicación a la escuela – conscientemente o no – de los modelos proporcionados por la industria y hoy encuentra apoyo en determinadas corrientes psicológicas, extendiéndose no sólo al control de los conocimientos sobre unos contenidos determinados, sino incluso al desarrollo y orientación personal.(FRAGO, 1983, p. 185).

Nesse sentido, entendemos que esse modo de conceber a educação não é desvinculado de um projeto político maior, como enfatiza Moss (2009, p. 420): “O neoliberalismo almeja despolitizar a vida, reduzindo tudo a questões de valor monetário e cálculos, práticas de gerenciamento e técnicas”. Na educação infantil brasileira essa forma política de organização da vida se reflete na medida em que os projetos educativos para a pequena infância se dão “pela ilusão da equiparação dos conhecimentos pela via da transmissão e do ensino de mão única, rendendo-se às definições, orientações e práticas educativas focadas num domínio individual descontextualizado” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 4).

As observações que tratam estes autores nos encaminham a pensar que a instituição da obrigatoriedade da educação infantil poderá desencadear processos de antecipação da escolarização, na medida em que a orientação visa “privilegiar a aquisição de competências e de conhecimentos relativos ao domínio da língua em detrimento da comunicação e da expressão dos alunos” (GARNIER, 2014, p.72).

De outra parte, posicionamo-nos na perspectiva crítica a esses projetos educativos que partem de um modelo escolarizante, os quais, como vimos, antecipam a entrada da criança num modo de organização

e de pensamento pautado na eficiência, no controle, no máximo rendimento individual do corpo, na desqualificação e não valorização da capacidade criativa e imaginativa dos sujeitos.

Defendemos uma perspectiva educativa que se sustenta no respeito aos direitos das crianças à educação e à vivência plena de sua infância nos espaços educativos. Atrelada a essa perspectiva, a infância é interrogada a partir de sua heterogeneidade constitutiva e a concepção de criança se afasta daquelas que as tomam como meros sujeitos passivos de uma relação de ensino transmissivo – o aluno –, na medida em que as reconhece como sujeitos potentes que devem ser considerados nas decisões políticas e sociais. É necessário desprender-se de concepções que as julgam apenas a partir do que lhes falta, da ausência de conhecimento e da impossibilidade de dar testemunhos.

Considerando esses pressupostos conceituais, Cerisara (1999) anuncia qual a especificidade defendida para a educação da primeira infância em espaços de creches e pré-escolas, que:

[...] requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social. (CERISARA, 1999, p. 16).

É importante ressaltar que, ao apontar essas diferenças, não estamos fazendo uma defesa pela cisão da educação infantil com o ensino fundamental, pelo contrário, o posicionamento mais abrangente envolve a defesa pelo prolongamento de uma organização específica para a infância tanto na educação infantil quanto nos primeiros anos da etapa educativa seguinte, com vistas a resistir aos modelos de mercado impostos cada vez mais cedo. Importa enfatizar a necessidade de que sejam respeitadas as especificidades pertinentes a cada nível educacional e aos grupos etários atendidos. Desse modo, a educação infantil não deve ser “considerada apenas como preparação para o próximo estágio da educação, [...] mas como um período específico em que as crianças vivem suas próprias vidas” (MOSS, 2011, p. 146).

Reconhecer a educação infantil como um espaço em que as crianças brincam e interagem, que vivem experiências, produzem cultura e possuem tempos e espaços a sua disposição para explorar suas

múltiplas linguagens deve ser um projeto educativo distinto daqueles pautados na antecipação da escolarização das crianças na pré-escola.

Dessa maneira, apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos com a realização de um levantamento das produções acadêmicas que trataram de temáticas envolvendo: educação infantil, obrigatoriedade e orientações curriculares. Para tanto, buscamos conhecer e nos aproximar dos estudos já produzidos, a fim de iniciar o diálogo e adensar nossas discussões acerca das orientações curriculares para a educação infantil obrigatória nos países da América Latina.

2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL OBRIGATÓRIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA¹²

Buscando uma aproximação com a temática da pesquisa, realizamos um mapeamento das produções com temáticas relacionadas à obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. O levantamento foi realizado em três bases de dados de trabalhos e pesquisas nacionais da área da Educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Banco de Teses da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período que compreendeu os últimos cinco anos (2011-2015). Entendemos que as informações sobre a educação infantil obrigatória no Brasil poderão ser relacionadas com nosso objeto de pesquisa, a fim despertar reflexões sobre as similitudes e diferenças com os documentos curriculares da educação infantil nos países latino-americanos selecionados para análise, apesar de não ser uma pesquisa comparativa.

No Banco de Teses da CAPES e na BDTD, os trabalhos foram selecionados, inicialmente, pela presença dos termos inseridos na busca presentes nos títulos, nos resumos e nas palavras-chave. No banco da CAPES, o levantamento da produção foi realizada compreendendo os anos de 2011 e 2012, já que na época da consulta¹³, ainda não estavam registrados os trabalhos dos anos posteriores.

O banco de dados da BDTD foi utilizado para mapearmos trabalhos entre 2013 a 2015. Realizamos quatro diferentes buscas com a

¹² A nomenclatura e os conceitos utilizados em cada trabalho encontrado serão respeitados e utilizados para a descrição das pesquisas, como, por exemplo: crianças, práticas educativas, orientações pedagógicas ou orientações curriculares, professores, pré-escola ou educação infantil etc.

¹³ Essa consulta foi realizada no início do primeiro semestre de 2016.

combinação de duas ou três palavras-chave para mapear os trabalhos relacionados ao tema desta pesquisa, na tentativa de refinar ao máximo a busca e encontrar possibilidades para iniciar o diálogo. As buscas foram realizadas com as seguintes combinações de termos:

- Busca 1 - *Currículo; Educação Infantil* = 1710 (CAPES) e 52 (BDTD) trabalhos;
- Busca 2 - *Obrigatoriedade; Pré-escola* = 0 (CAPES) e 2 (BDTD) trabalhos;
- Busca 3 - *Currículo; Educação Infantil; Obrigatoriedade* = 920 (CAPES) e 0 (BDTD) trabalhos;
- Busca 4 - *Currículo; Educação Infantil; Pré-escola* = 53 (CAPES) e 5 (BDTD) trabalhos.

Após o levantamento das pesquisas, foi realizada a leitura dos seus resumos e, nesta parte, alguns trabalhos foram desconsiderados, pois apesar de apresentarem as palavras relacionadas, abordavam outras temáticas ou pertenciam a outras áreas de pesquisa. As palavras-chave que indicaram um número de trabalhos extensos foram descartadas e refizemos a busca incluindo mais uma palavra para refiná-la. Ao final, o levantamento resultou em três pesquisas consideradas relevantes para compor nossa aproximação com a temática da pesquisa. O Quadro 2, que segue, apresenta as pesquisas selecionadas.

Quadro 2 - Levantamento das teses e dissertações no banco de dados CAPES e BDTD

Relação de dissertações e teses selecionadas CAPES e BDTD				
Banco	Autora/as	Título	Área/Nível/ Instituição	Ano
CAPES	CHULEK, Viviane.	“A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR”	Educação/ Mestrado/ UFPR	2012
BDTD	MACÊDO, Lenilda Cordeiro de.	“A infância resiste à pré-escola?”	Educação/ Doutorado/ UFPB	2014
BDTD	FERNANDES, Cinthia Votto.	“A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência”	Educação/ Doutorado/ UFRGS	2014
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 3				

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Para compreender melhor nosso objeto de estudo da pesquisa, apresentaremos alguns aspectos das pesquisas encontradas na tentativa de instaurar um diálogo que nos permita aproximação com as questões relacionadas à temática pesquisada. Além dessas aproximações, as discussões presentes nas pesquisas encontradas trazem dados importantes acerca da organização da pré-escola no Brasil, elementos que nos permite compreender as possibilidades e formas de organização outras em contextos de países latino-americanos, cuja obrigatoriedade já foi instituída.

Na pesquisa *A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR*, Viviane Chulek (2012 p. 14) questiona “qual a compreensão de crianças que frequentam o último ano da Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental sobre essas duas etapas da Educação Básica?”. No contexto da cidade investigada, aponta-se duas expectativas das famílias distintas de entrada no ensino fundamental, uma delas se situa em torno da defesa pela permanência das crianças até o limite máximo na educação infantil, seja porque essas instituições ofertam o atendimento em jornada de tempo integral, ou pelo desejo de que as crianças aproveitem, até o limite institucional etário máximo permitido, a possibilidade de brincar.

Uma segunda expectativa se refere à opção de incluir as crianças, cada vez mais cedo, no ensino fundamental, inclusive com 5 anos de idade por meio de liminar judicial. Essas ações, segundo a pesquisadora, revelam as incertezas, não só das famílias, mas também dos profissionais que atuam na educação infantil e do poder público sobre a função educativa da educação infantil e do ensino fundamental, assim como o desconhecimento acerca da especificidade de cada etapa da educação básica e os ordenamentos legais que as envolvem. Atravessando estas questões, Chulek (2012) coloca a urgência de aproximar-se e poder ouvir os principais sujeitos envolvidos nesse processo, as crianças.

A partir de uma pesquisa etnográfica, a dissertação foi realizada em duas instituições públicas da Rede Municipal de Curitiba, sendo uma delas uma instituição de educação infantil e outra de ensino fundamental. A escolha das instituições considerou aspectos de proximidade relacionados à passagem da maioria das crianças da pré-escola investigada para a escola municipal, também campo da pesquisa. A partir de observações participantes e entrevistas com as crianças, Chulek (2012) aproximou-se de um grupo de crianças da pré-escola e de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. A escolha teórico-

metodológica pela inclusão da perspectiva das próprias crianças é sustentada pelas contribuições da Sociologia da Infância, área de conhecimento que, conforme ressalta a pesquisadora, “[...] possibilita que as crianças passem a ser vistas como partícipes de todas as relações sociais estabelecidas com seus pares e com adultos, e, por consequência, suas vozes passam a ser desejadas como fonte de informação pelos pesquisadores da área” (CHULEK, 2012, p. 15).

Para compreender as especificidades de cada uma das etapas da educação básica, a autora realizou uma análise documental a partir dos “principais documentos normativos e orientadores de âmbito nacional, estadual (Paraná) e municipal (Curitiba), produzidos pós-LDB” (CHULEK, 2012, p. 15).

A primeira categoria traçada a partir dos dados da pesquisa foi o “tempo”, que se diferencia na educação infantil e no ensino fundamental. Na primeira etapa, “embora exista uma programação de rotina, o tempo é mais flexível e sujeito a alterações em virtude dos interesses das crianças” (CHULEK, 2012, p. 152). Já na segunda, “a organização do tempo parece estar a serviço do conhecimento e homogeneização de aprendizagens” (CHULEK, 2012, p. 152). O ensino fundamental, a partir das observações da pesquisadora, apresenta-se com longos períodos dedicados às atividades, mas também pela espera, já que, ao terminar a sua atividade, a criança deve esperar por todo o grupo até iniciar a próxima proposta.

A segunda categoria consistiu no “espaço organizado” e, com relação a isso, verifica-se que, na educação infantil, as crianças, ainda que sejam menores, têm acesso aos materiais e objetos da sala com mais autonomia do que na etapa posterior. Diferente do que propõem os documentos sobre a transição de uma etapa para a outra, as salas de ensino fundamental são centradas no adulto e as crianças não têm a possibilidade de acessar materiais, brinquedos e outros objetos, ficando o acesso condicionado a uma autorização prévia do adulto.

A terceira categoria, “alfabetização e letramento”, aponta que essas atividades são realizadas em ambas as etapas, com níveis de complexidade diferentes. As crianças da educação infantil demonstram, de acordo com a pesquisadora, um “maravilhamento” junto à curiosidade de conhecer as letras e relacioná-las a outras atividades de seu cotidiano. Já no ensino fundamental, essas atividades são observadas de maneira descontextualizada com as demais áreas e, assim, “tornam-se cansativas e colocam em foco as crianças que possuem dificuldades” (CHULEK, 2012, p. 152). Mesmo reconhecendo essas atividades na educação infantil, as crianças demonstram saber que nessa etapa “as

interações e o brincar permeiam essas práticas permanentemente” (CHULEK, 2012, p. 153). Os relatos das crianças sobre o ensino fundamental mostram que o foco é outro: matemática, português e ciências.

Apesar de mostrar, a partir dos dados coletados, que na educação infantil o direito da criança à vivência de sua infância brincando e interagindo supere a experiência do ensino fundamental, Chulek (2012) também assinala problemas na primeira etapa da educação básica, principalmente pelo número de crianças por sala. Mesmo respeitando a legislação vigente, o espaço não comporta tantas crianças, assim como o número de adultos para atendê-las, educá-las e organizar experiências significativas não é suficiente. Nessa direção, a pesquisadora chama-nos atenção para que não hierarquizemos uma etapa em detrimento da outra, mas para que possamos pensar na transição de uma para outra, tão importante para as crianças e sua infância, numa “perspectiva de continuidade e não de ruptura” (CHULEK, 2012, p. 154), pois ainda que cada etapa tenha suas próprias especificidades, existe um mesmo sujeito, a criança.

Desse modo, a pesquisa de Chulek (2012) adverte para a antecipação da entrada das crianças no ensino fundamental, mobilizadas por uma interpretação equivocada por parte das famílias. Revela e ressalta a importância de se garantir que os direitos das crianças sejam respeitados, sobretudo com relação à garantia de uma educação de qualidade em cada uma das etapas da educação básica.

Na tese de doutorado *A infância resiste à pré-escola?*, Macêdo (2014, p. 16) buscou “compreender qual é o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança e da infância”. Concebendo a criança como sujeito que se constitui na e pela cultura, a pesquisadora propõe-se a “analisar como as crianças vivem sua condição de infância na educação infantil” (MACÊDO, 2014, p. 16), a partir da compreensão de infância enquanto “construção social, categoria geracional e estrutural da sociedade” (MACÊDO, 2014, p. 20).

Partindo do questionamento sobre “como as crianças produzem e reproduzem cultura na instituição e se as práticas pedagógicas das professoras possibilitam às crianças vivenciarem suas infâncias” (MACÊDO, 2014, p. 114), a pesquisa foi realizada com dois grupos da pré-escola, com crianças entre 4 e 5 anos, em uma instituição de educação infantil pública. A tendência de preparar as crianças para o ensino fundamental, principalmente com a obrigatoriedade de matrícula das crianças na pré-escola, instigou a pesquisadora a conhecer como isso incide sobre a constituição desses sujeitos nas instituições de educação

infantil. O recurso metodológico utilizado foi o vídeo, por considerar que este pode captar imagens e sons que possam passar despercebidos pela pesquisadora, além da possibilidade de revisitá-los ao longo do período pesquisado.

Após apresentar o contexto histórico das crianças e instituições educativas na Modernidade, Macêdo (2014) localiza o leitor com fotos e dados acerca do campo de pesquisa e dos sujeitos envolvidos: estrutura da instituição, formação das professoras, projeto pedagógico da instituição e mapeamento das condições sociais e econômicas das crianças e suas famílias. Para este último, a autora analisou dados de questionário aplicado junto às famílias. Neles, foi possível perceber que elas dependem muito da instituição numa perspectiva assistencial, já que a maioria dos familiares trabalha e, assim, dependem de um local para deixar seus filhos.

Ao analisar o projeto pedagógico da instituição, Macêdo (2014) revela que este se fundamenta em projetos de Organizações Não-Governamentais (ONG's) que atuam nas formações de professores e oferecem materiais para o trabalho pedagógico nas instituições do município. Segundo a autora, os dados trazidos a partir do projeto pedagógico são reveladores de dois tipos de ausências da gestão pública: uma primeira é a própria responsabilidade do município com a educação infantil, e uma segunda diz respeito à ausência das orientações curriculares nacionais pertinentes à primeira etapa da educação básica.

No projeto pedagógico da instituição, a pesquisadora também verificou a inexistência dos princípios e orientações contidos nas DCNEI (BRASIL, 2009), o qual vale lembrar é um documento de caráter mandatório. Quanto ao corpo docente, a maioria dos profissionais da instituição investigada possuía graduação em Pedagogia e especialização na área, além de atuarem anos com crianças.

A pesquisa de Macêdo (2014) mostra como a estrutura das salas dos grupos da pré-escola tem características que se assemelham às escolas dos anos iniciais: “Tem sete mesas e vinte e oito cadeiras adequadas à faixa etária [...]. As paredes são decoradas com letras do alfabeto maiúsculas, confeccionadas com TNT”, e dentre os materiais, “caixas com material didático e mimeógrafo” (MACÊDO, 2014 p. 101). Enquanto contexto comunicacional, o espaço anuncia, por meio de cartazes, a rotina do grupo e as relações que ali são estabelecidas: “entrar na sala em ordem (fila)”, “recreação”, “atividades dirigidas”. De acordo com a autora, este é o cotidiano educativo reconhecido no sistema educacional do município, logo, em todas as instituições de

educação infantil, respeitando a ordem: alimentação, higiene, atividades dirigidas, sono e recreação.

Outro cartaz afixado ilustra o nome das crianças impedidas da recreação por transgressão das regras (MACÊDO, 2014). Apesar de existirem brinquedos em ambas as salas dos grupos pesquisados, os dados trazidos na pesquisa revelam como o espaço e sua organização estão em consonância com práticas pedagógicas escolarizantes, no sentido de uma antecipação da escolarização. Tudo parece ter como finalidade fazer com que as crianças se acostumem com a forma escolar.

O brincar não é valorizado, mostrando, assim, um desconhecimento da especificidade do processo de desenvolvimento na pequena infância, pressuposto fundamental para atuação com crianças na educação infantil. Isso se revela na medida em que a brincadeira não está vinculada às atividades pedagógicas, e que é permitida como “uma recompensa e não um direito das crianças” (MACÊDO, 2014, p. 219). No último ano da educação infantil, a autora indica que o brincar ocupa, em média, apenas “45 minutos do tempo das crianças” (MACÊDO, 2014, p. 118) e a ênfase é dada na alfabetização das crianças, para que cheguem ao primeiro ano alfabetizadas. As múltiplas linguagens que as crianças utilizam para se expressar e comunicar-se são secundarizadas e, até mesmo, desconsideradas: “A escrita é o produto, resultado de todo o trabalho, precisa ser bem feita, bonita” (MACÊDO, 2014, p. 154).

Esse cenário revela modos de controle do pensamento, dos movimentos, das relações e dos diálogos, relacionando-se mais a uma pedagogia do controle, em outras palavras, “A ausência de diálogo entre professoras e crianças, o cerceamento do movimento e da linguagem rítmica corporal, se constituem sintomas da pedagogia do controle” (MACÊDO, 2014, p. 214). Todos esses esforços aproximam a instituição de educação infantil à lógica da produção industrial, guiada pelo rendimento máximo, que deriva do movimento corporal mínimo e do controle do pensamento, na medida em que sua função social se concentra na preparação para um vir a ser executor de comandos ou, se quiser, um trabalhador da produção em massa.

De acordo com Macêdo (2014), mesmo nos momentos do que seriam atividades livres para as crianças existem algumas estratégias para controlá-las, como colocar DVD's para elas assistirem, sem que possam levantar do tapete ou fazer algum comentário sobre o filme, e estes, na maioria das vezes, não são escolhidos com cuidado pelo conteúdo, com tendências consumistas, discriminatórias, sexistas, entre outras. Ainda que esses momentos sejam livres, isso não implica que as crianças tenham autonomia e liberdade para escolherem os brinquedos e

materiais com os quais desejam brincar, mas dependem de decisões arbitrárias por parte das professoras.

Diante das observações, a pesquisadora aponta que não há uma intenção de possibilitar às crianças autonomia ou instigar senso crítico. Ao se deparar com uma criança questionadora, “autônoma e sagaz”, curiosa diante do que lhe é apresentado, esta “é considerada sem limites, sem educação” (MACÊDO, 2014, p. 127) e perturbadora da ordem estabelecida.

A interação e encontro das crianças com outros grupos raramente acontece, nem mesmo no refeitório, pois de acordo com as professoras é mais fácil ter o controle quando estão em grupos menores. Em sala, é comum que as professoras interfiram nas conversas e brincadeiras a todo o momento, com a intenção de evitar conflitos, mas ao mesmo tempo impossibilitando que as crianças resolvam as situações, negociem brinquedos e dialoguem com os seus pares. No entanto, como ressalta Macêdo (2014, p. 152), ainda que o ambiente não seja “[...] organizado e estruturado para as crianças desenvolverem sua autonomia, elas conseguem, quase sempre, brincar, fazer amizade, fantasiar, conversar e reproduzir aquilo que as professoras ensinam de forma singular”.

Essas práticas pedagógicas dão contornos a uma ideia de criança como um ser incompleto, incapaz e indisciplinado, que precisa ser regularmente domesticado, conforme enfatiza Macêdo (2014, p. 213): o “papel da instituição é socializar/moldar o comportamento e o pensamento das crianças”. Ao mesmo tempo, isso parece ser tomado pela instituição como sua atribuição única ao mostrar a legitimidade dada ao que é proposto dentro do contexto institucional e pelo desinteresse demonstrado ao que as crianças mostram como experiências vividas em outros lugares e a partir de outros tipos de relações. Nesse sentido, priorizam-se atividades mecânicas e com vistas a treinar habilidades, ao invés de potencializar e desenvolver a fantasia e o imaginário das crianças. Assim, o controle se faz presente de forma intensa em grande parte dos momentos, na perspectiva de que dessa forma se garanta às crianças que elas aprendam e sejam socializadas. Isso vai se explicitando tanto na organização das propostas pedagógicas traçadas como nas relações e práticas que os adultos vão estabelecendo as crianças, conforme foi apontando a pesquisadora.

Entretanto, como enfatiza Macêdo (2014), não significa que haja por parte das crianças uma submissão passiva e sem resistência às regras e ao controle. Pelo contrário, observa-se que, ao mesmo tempo em que elas transgridem as regras, produzem e elaboram algo que lhes é próprio, ainda que sejam penalizadas quando isso ocorre. Não há sinais

de “docilidade e passividade no grupo” (MACÊDO, 2014 p. 216). E apesar do “não lugar, o lugar do silêncio, dos sem voz, da afonia, da disciplinarização dos corpos e mentes” (MACÊDO, 2014 p. 221) na pré-escola investigada as crianças demonstram resistência às práticas disciplinadoras.

O trabalho de Cinthia Votto Fernandes (2014), outra pesquisa relacionada à temática, buscou compreender quais são os significados que constituem a identidade da pré-escola a partir do que crianças, famílias, professores, equipe da escola e supervisores da Secretaria Municipal de Educação dizem. Para tanto, a pesquisadora realizou entrevistas, analisou desenhos e documentos das unidades escolhidas como campo da pesquisa. Fizeram parte da pesquisa duas instituições: uma de educação infantil e outra de ensino fundamental; uma próxima a outra, para onde a maioria das crianças migrava ao final da primeira etapa. Seu foco consistiu na transição entre o último ano da educação infantil e o primeiro da escola.

A análise do que dizem algumas famílias, professoras e diretoras das instituições “revela uma sobreposição do educar ao cuidar” (FERNANDES, 2014, p 114) na pré-escola. As falas vão mostrando que a principal expectativa com a pré-escola é a pré-alfabetização da criança e a aquisição de habilidades relativas à escrita e à leitura, reforçando a ideia de que uma educação preparatória se sobrepõe ao cuidado e à concepção de educação de forma mais ampliada.

Outra ideia presente nas falas a respeito da pré-escola é a de que a educação, além de ser preparatória, deve também ser compensatória, no sentido de preparar as crianças pobres para viverem em sociedade (FERNANDES, 2014). Ainda que esses discursos tenham aparecido como predominantes, a pesquisa mostra que algumas famílias também percebem a pré-escola como um importante lugar de encontro com outras crianças e adultos e, a partir dessas relações, local de produção de conhecimento.

As entrevistas realizadas com as professoras indicaram o caráter preparatório da função educativa da pré-escola, antecipando práticas de escolarização. Dentre essas práticas pedagógicas, o uso com as crianças de caderno para desenvolver as noções de linhas e espaço, o desenvolvimento da motricidade fina utilizando tesoura e fazendo bolinhas de papel crepom, por exemplo, além da leitura das letras do alfabeto e de exercícios para memorizá-las como práticas que fazem parte da rotina diária do grupo. As “tarefas” e os “trabalhinhos”, como são chamados, acabam adquirindo um peso privilegiado sobre a organização do tempo, que se torna pouco flexível, rotineiro e sempre

igual. Dentre as fundamentações para tais propostas pedagógicas, a mais frequente é a de que uma preparação nesses moldes impede que as crianças enfrentem dificuldades ao saírem da educação infantil.

Diante das observações feitas pela pesquisadora, “é percebida uma ênfase na repetição, com vias à memorização dos conteúdos, sem haver qualquer relação com o momento vivido pelas crianças ou as situações do dia” (FERNANDES, 2014, p 135). Outro elemento que chama a atenção é traduzido nas fotos apresentadas na pesquisa é a invisibilidade das crianças que ocupam o espaço da sala. Com poucos brinquedos visíveis e fora do alcance das crianças, a sala é organizada com mesas e cadeiras, um quadro negro e a mesa da professora. Nas paredes, ao mesmo tempo em que é possível perceber a presença de cartazes feitos pelos adultos, pode-se notar a ausência de produções das crianças compondo o contexto comunicativo.

A linguagem oral perde sua importância em relação à linguagem escrita ao longo da pré-escola e, assim, tanto na roda como em outros momentos da rotina, o corpo e os movimentos têm a função de serem preparados para a escrita: coordenação, motricidade fina, equilíbrio. Diante disso, é possível “perceber que a função social da escrita ocupa menos lugar do que o treino de habilidades motoras, memorização e associação de letras e som” (FERNANDES, 2014, p. 153). Como exemplo disso, as rodas de conversa que consistem muito mais em momentos em que os adultos falam sobre suas propostas, conteúdos curriculares e encaminhamentos das atividades planejadas por eles, do que de fato uma conversa dialogada na qual as crianças também participam sendo ouvidas, consultadas e consideradas. Como enfatiza Fernandes (2014, p. 211), as atividades são “baseadas em propostas estéreis, sem significado para as crianças e relacionadas a um treino visomotor, não com a intenção de ampliar as relações sociais, culturais e cognitivas”.

Por outro lado, a pesquisa, ao voltar-se para as crianças do primeiro ano revela que na escola elas encontram mais oportunidades para poderem brincar, ou seja, na entrada para o ensino fundamental a brincadeira é mais presente no cotidiano das crianças, do que quando estavam na pré-escola (FERNANDES, 2014). Ainda que essas oportunidades aconteçam em um tempo específico e reduzido, que é o tempo durante o recreio, elas afirmam ter espaços maiores para a brincadeira e indicam que, na pré-escola, “quando o brincar ocorre por mais tempo, está relacionado com os ‘conteúdos’ definidos pelo professor” (FERNANDES, 2014, p.156).

Assim, é possível perceber pelas análises de Fernandes (2014, p. 212) que o brincar na pré-escola, ao invés de ser concebido como um momento de liberdade de ação da criança, de intensificação da imaginação e do fazdeconta, acaba se configurando como estratégias utilizadas para que “as crianças compreendam o quanto antes todos os fazeres que o ‘ofício de aluno’ as impõem”.

Em suas linhas conclusivas, a pesquisa aponta para a inexistência de uma maior atenção para a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Acerca disso, parece haver uma compreensão reduzida de a passagem de uma etapa para a outra acontece porque as crianças estão se tornando maiores (FERNANDES, 2014). Em relação à identidade preparatória e escolarizante da pré-escola revelada na pesquisa, Fernandes (2014, p. 213) enfatiza que à medida que “as crianças não são compreendidas como competentes, atores sociais, produtoras de cultura”, organizam-se práticas pedagógicas que buscam preencher o que lhes falta, além de projetar um futuro em detrimento de um tempo presente e de um repertório de saberes que elas possuem acerca do mundo. Nesse sentido, “parece haver somente uma forma aceitável de se relacionar com o mundo, que é a forma adulta, e que esta irá atribuir às crianças a sua maturidade” (FERNANDES, 2014, p. 213).

As três pesquisas apresentadas, resultantes do levantamento da produção no banco da CAPES e na BDTD, mostram que, apesar de todo o esforço da área para garantir a especificidade da educação infantil e das discussões que culminam em documentos orientadores, como é o caso das DCNEI (BRASIL, 2009), ainda é recorrente encontrar contextos que consideram a pré-escola uma preparação para o ensino fundamental. Rotinas rígidas com inúmeras atividades de escrita e leitura descontextualizadas e sem significado para as crianças, estruturas com cadeiras e mesas que se assemelham às salas de aula de escolas, a redução do tempo do brincar e a escassez de materiais são algumas das situações encontradas nas instituições que atendem as crianças de 4 e 5 anos.

Sobre o processo de transição entre educação infantil e ensino fundamental, foi possível perceber que este não é planejado e, por vezes, nem mesmo as famílias compreendem qual o impacto dessas mudanças na vida das crianças e a especificidade de cada etapa. Como consequência, ocorre a hierarquização de uma etapa sobre a outra e a ideia construída de que somente com o ingresso na escola que as crianças irão aprender algo, enfatizando a linguagem escrita como

conhecimento mais relevante e secundarizando as demais linguagens, até mesmo desconsiderando-as.

Nos anais eletrônicos da **ANPED**, resultantes dos encontros anuais, consultamos trabalhos concentrados no “Grupo de Trabalhos (GT) 07 - Educação da criança de 0 a 6 anos”. Mantendo o recorte temporal dos últimos cinco anos (2011-2015) os resultados encontrados foram poucos, o que nos levou a ampliar as buscas, dessa vez restringindo o período de trabalhos para os últimos dez anos (2006-2015). Com essa redefinição foram encontrados 183 trabalhos, dos quais, pela leitura dos seus títulos e resumos, apenas cinco deles foram considerados relevantes para compor o levantamento de produções, sendo os demais descartados, pois não abordavam temas relacionados aos que nos propusemos a pesquisar. Recorremos também aos trabalhos reunidos no “GT 12 - Currículo” na intenção de encontrar mais produções, no entanto, não encontramos algum que pudesse contribuir com os propósitos de nossa pesquisa, já que a maioria dos trabalhos deste grupo não trata sobre a educação infantil.

No Quadro 3 são apresentados os trabalhos selecionados no “GT 07 - Educação da criança de 0 a 6 anos”.

Quadro 3 - Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPED

Banco	Autora/es	Título	Instituição	Ano
ANPED	MARTINS, Maria Cristina; BRETAS, Silvana A.	“O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil”	UFS	2008
ANPED	WIGGERS, Verena	“Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na educação infantil”	UFSC	2009
ANPED	CRUZ, Rosimeire C. de Andrade	“A pré-escola vista pelas crianças”	UFSC	2009
ANPED	CAMPOS, Roselane F.	“‘Política pequena’ para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina”	UFSC	2012
ANPED	CORREA, Bianca C.; BUCCI, Lorenza	“A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças”	USP- FFCLRP	2012
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 5				

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Em 2008, na 31ª Reunião Anual da ANPED, o trabalho apresentado “O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil” teve como objetivo “coletar e analisar a opinião das crianças sobre sua escola, numa perspectiva de valorizar a voz infantil” (MARTINS; BRETAS, 2008, p. 3). As análises que são mostradas no trabalho resultam de uma pesquisa etnográfica realizada em cinco instituições de educação infantil da Rede Municipal de Aracajú. O trabalho revela, a partir da perspectiva das crianças, que as práticas educativas que antecedem a passagem para o ensino fundamental visam o ensino da leitura, da escrita e de operações básicas de matemáticas com longos períodos de exercício. Conforme relatam as autoras, essas práticas educativas se dão em contextos de estruturas precárias que não possibilitam tempos e espaços de vivência plena da infância: “São práticas educativas que apresentam uma concepção tradicional de ocupação dos tempos da infância e colaboram com os dispositivos de escolarização e disciplinarização da criança, impondo a ela uma rotina demarcada por “dever” a cumprir para o sucesso escolar” (MARTINS; BRETAS, 2008, p. 6).

O trabalho apresentado por Wiggers (2009, p. 1), intitulado “Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na educação infantil”, mostrou “os principais aportes teóricos e metodológicos, incluindo conceitos, autores e correntes filosóficas que fundamentam as orientações curriculares para creches e pré-escolas nas redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina”. Analisando os documentos municipais, a autora verifica que, apesar do caráter mandatório das DCNEI (BRASIL, 2009), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) aparece como sendo o mais utilizado para subsidiar a construção dos documentos curriculares nos municípios catarinenses. Nesse sentido, Wiggers (2009, p. 14) observa a frequência com que a pré-escola é concebida “como mera preparação para o ensino fundamental”, com vistas ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades consideradas como fundamentais.

No trabalho “A pré-escola vista pelas crianças”, Cruz (2009) analisou, a partir da inclusão da perspectiva das crianças, o que elas pensam sobre a pré-escola que frequentam e sobre as práticas pedagógicas nela realizadas. Seus dados revelam que a instituição é vista como um lugar de controle e disciplina, traduzidos em rotinas fixas, que se repetem todos os dias e até mesmo em castigos, aplicados quando não são cumpridas as *tarefas*. Nesse sentido, na análise

apresentada pela autora, elementos de aprendizagens ou com foco educativo-pedagógico foram muito pouco percebidos pelas crianças, as quais expressaram ênfase na execução de tarefas e ordens das professoras, na maioria das vezes sem saberem o porquê.

Segundo Cruz (2009), a rotina diária da instituição investigada consiste em momentos de alimentação, higiene, repouso e outros, entretanto, apenas a “tarefa” foi classificada como pedagógica pelas professoras. Tais atividades consistiam em decodificar letras e números e aprender noções básicas para conseguir ler e escrever. Os desenhos das crianças serviam como instrumentos de reforço do ensino, ou “como estratégia para a aprendizagem (entendida como fixação e memorização) de conteúdos relacionados à língua escrita e a datas comemorativas” (CRUZ, 2009, p. 6). Ou ainda, como recurso para ocupar o tempo das crianças até a próxima atividade.

O brincar, apesar de ser uma atividade central pela qual a criança se relaciona com o mundo, é concebido tal qual as produções das crianças, como outra estratégia pedagógica para manter as crianças cansadas e para que possam “descarregar as energias”, e depois do corpo cansado, possam se concentrar na realização das tarefas e, de fato, aprenderem. O controle dos movimentos e dos desejos das crianças também foi outro elemento apontado pela pesquisadora, assim como a obediência, o reconhecimento da autoridade dos adultos, a paciência para as longas esperas, até a vez de falar ou de ir ao banheiro. Todas essas ações, como observa Cruz (2009, p. 6), “visam à adaptação das crianças às exigências das etapas escolares subsequentes e ao mundo do trabalho”.

Outro trabalho selecionado para compor este levantamento foi o de Campos (2012), intitulado “‘Política pequena’ para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina”, que, na ocasião, foi encomendado para a realização da 34ª reunião anual da ANPED em 2011. A autora aborda as políticas destinadas à educação das crianças pequenas apresentando um panorama das estratégias de atendimento a partir da análise de dados relativos às matrículas nos países¹⁴ que integram a América Latina. Dentre esses países, Campos (2012) mostra que 14 deles já instituíram a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de cinco anos, fenômeno

¹⁴ Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Este estudo não contempla Haiti, Honduras e países do Caribe.

que acontece principalmente a partir da primeira década deste século. Essa institucionalização da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola reflete a centralidade que a infância assume no século XXI e a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais para a infância, pois se considera que “educar desde cedo é o meio mais eficaz para romper com o chamado ‘ciclo geracional da pobreza’” (CAMPOS, 2012, p. 82).

As orientações curriculares para a pré-escola, por sua vez, focam na preparação para a entrada na escola, “visto que os principais argumentos para a obrigatoriedade são os impactos positivos da pré-escola nas trajetórias escolares futuras” (CAMPOS, 2012, p. 99). Outro aspecto levantado pela autora é que, além da pré-escola assumir esse caráter escolar, salienta ainda mais a cisão na educação infantil entre creche e pré-escola, algo que, como pontua Campos (2012), ainda não foi totalmente superado e consiste em uma das lutas mais significativas da área da educação infantil. Seja em relação à qualidade de atendimento, formação dos profissionais da área, remuneração ou concepções a respeito desta educação inicial, busca-se superar a ideia de “prestação de serviço” para a creche e de uma “escolarização precoce” para a pré-escola.

Na esteira dos trabalhos de Martins e Bretas (2008) e de Cruz (2009), as autoras Correa e Bucci (2012), em “A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças”, dedicaram-se a apresentar as análises decorrentes de um estudo que incluiu a perspectiva das crianças sobre a pré-escola que frequentam e as suas expectativas com a passagem para o ensino fundamental. Ao voltar-se para as crianças, as pesquisadoras tiveram como objetivo examinar os impactos da implantação do ensino fundamental de nove anos.

Correa e Bucci (2012, p. 5) mostram como as crianças da pré-escola, ainda que tenham momentos de brincadeiras pelos espaços externos da instituição, passam muito mais tempo dentro da sala do que qualquer outro grupo da educação infantil, “permanecendo a maior parte do tempo realizando tarefas de escrita – copiando ou preenchendo lacunas com letras e números”. Assim como foi apontado no trabalho de Cruz (2009) acerca das “tarefas” que as crianças não compreendiam o porquê de sua realização, as autoras também mencionam essa ausência de sentido, ao assinalarem que os objetivos de tais atividades não eram explicitados às crianças, apenas a instrução sobre o como fazer, como se as crianças não precisassem compreender os processos que as envolvem.

Em conversa com as crianças, Correa e Bucci (2012) revelam que palavras, como “castigo”, “lição”, “tarefa”, “atividades”, “numerais” e “letras pontilhadas”, foram muito citadas, anunciando como as práticas educativas são planejadas para a pré-escola na instituição investigada. Quando questionadas sobre como seria a escola de ensino fundamental, as respostas dadas pelas crianças tomavam como base as experiências vividas na pré-escola, mas também demonstravam se sentirem mais à vontade para imaginar como esta seria e vislumbavam “uma escola que em que pudessem brincar, que fosse bonita e agradável” (CORREA; BUCCI, 2012, p. 13).

Dentre as pesquisas analisadas, percebemos uma grande lacuna entre o que está no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento mandatário no Brasil até o presente momento, e as efetivas práticas encontradas nos contextos de educação infantil pesquisados. Assim como no Brasil, pode ser que tais lacunas estejam presentes nos países pesquisados nesta pesquisa. Entretanto, nossos esforços estão direcionados para a análise dos documentos e não das práticas educativas das salas com crianças pequenas.

Por fim, o esforço até aqui consistiu em apresentar as pesquisas e trabalhos considerados relevantes para a temática de nosso estudo. A realização do levantamento das produções indica que ainda são pouco conhecidos os contextos de educação infantil latino-americanos e os seus documentos curriculares, particularmente aqueles em que a obrigatoriedade anterior aos seis anos já foi instituída. Indica também que são pouco conhecidas as bases teóricas e conceitos-chave que fundamentam esses documentos. Considerando isso, esta pesquisa intenta estabelecer outras interlocuções, no diálogo com o contexto latino-americano sobre questões que envolvam a educação infantil e que, tradicionalmente, vêm sendo referenciadas a partir do continente europeu.

Esse caminho traçado até o momento buscou trilhar uma aproximação ao tema e contribuir com a análise dos documentos curriculares, juntamente aos estudos de uma Pedagogia da Infância e na Técnica de Análise de Conteúdo. No próximo capítulo, nossa intenção foi compreender de que modo as políticas educacionais internacionais têm influência sobre os documentos curriculares construídos na América Latina. Além disso, apresentaremos a estrutura e organização dos documentos analisados de Equador, Peru e Uruguai.

3. AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA AMÉRICA LATINA

A partir da década de 1990 importantes reformas educacionais mudaram o cenário nacional e internacional, as quais foram centrais para uma nova configuração da educação básica e, conseqüentemente, da educação infantil. Neste capítulo, num primeiro momento, faremos uma breve imersão na política educacional, na tentativa de compreender de que forma foram desenhadas e seus impactos na educação latino-americana, mais precisamente na educação da pequena infância. Na continuação, são apresentados os documentos curriculares de Equador, Peru e Uruguai, de acordo com sua organização e estrutura para que o leitor se aproxime do objeto de pesquisa.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Para melhor compreender as influências produzidas pela política educacional implementada na América Latina iniciada na década de 1990, que reverberaram diretamente em documentos normatizadores (leis e diretrizes a nível nacional) e curriculares, faremos uma breve contextualização e apresentação dos principais marcos para a reforma da educação, com reflexos sobre a educação infantil e os impactos até os dias atuais.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, que ocorreu em 1989, legitimou o reconhecimento da criança como sujeito de direito, ratificando o direito à provisão, proteção e participação acordados anteriormente. Entretanto, essa Convenção apenas “reconhece o direito das crianças à educação, contudo, não menciona nem cria dispositivos legais que garantam o seu provimento obrigatório, exceto quando se trata do ensino primário” (CAMPOS; CAMPOS, 2008, p. 61). Apesar de não direcionar especificamente para a pequena infância, podemos afirmar que este pode ter sido um pontapé inicial para ver as crianças em outra ótica, apontando para a importância do direito à educação e seu reflexo nas práticas educativas.

De acordo com Krawczyk e Vieira (2010, p. 10):

Na última década do século 20, quase todos os países da América Latina e do Caribe iniciaram

reformas educacionais resultantes em grande medida de um processo de indução externa liderado pelos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – que condicionavam a concessão de empréstimos aos Estados nacionais da região à implantação dessas reformas. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 10).

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT) foi realizada na Tailândia sob responsabilidade da Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), UNESCO, Banco Mundial e Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (CASASSUS, 2001), com o objetivo de traçar estratégias políticas e educacionais para fortalecer a educação básica. Esse foi o primeiro passo para dar início às reformas educacionais, também na América Latina, a fim de “Definir el concepto de necesidades básicas de aprendizaje como piso y no como techo de las aspiraciones educativas” (FERRER, 2004, p. 17).

Ainda no mesmo ano, no documento Educação e Conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade, produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), da UNESCO, surge indicativo para instituir a obrigatoriedade de matrícula para cinco anos, com o objetivo de alcançar a cobertura universal dessa faixa etária. Para idades que antecedem os cinco anos, sugere-se “atendimento escolar com serviços de nutrição e saúde” (CEPAL, 1990 apud CAMPOS; CAMPOS, 2008, p. 66), numa parceria pública e de organismos não governamentais. Nessa direção, a pré-escola já teria um caráter escolarizante, enquanto a creche daria conta do atendimento em outra direção, suprimindo apenas as necessidades básicas das crianças.

Em 1991, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (Promedlac) IV foi convocado pela UNESCO, em que os Ministros da Educação dos países pertencentes à América Latina e Caribe se reuniram para “Promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades básicas de individuos y sociedades. Modificar las prácticas pedagógicas” (FERRER, 2004, p. 17). Para tanto, determinaram a gestão como instrumento para avançar sobre essa mudança, com:

- 1) A abertura do sistema, terminando com sua auto-referência para resolver às demandas da sociedade;

- 2) O estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisão a novos atores e novos aliados;
- 3) Um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico;
- 4) A passagem da ênfase da quantidade para a ênfase na qualidade. (CASASSUS, 2001, p. 11).

Alguns desses princípios, como a redução dos gastos públicos e descentralização, “causaram impactos na gestão do sistema na maioria dos países latino-americanos, destacando-se a municipalização da educação obrigatória, mudanças no modelo de gestão e a instituição de sistemas nacionais de avaliação” (TROJAN, 2009, p. 1). É importante ressaltar que as reformas aqui citadas ocorreram, não por acaso, no mesmo período em que “as mudanças no âmbito econômico e político radicalizaram a implantação de medidas neoliberais iniciada na ditadura militar dos anos de 1970 que institucionalizaram o Estado mínimo” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 12).

A 24ª Reunião da Cepal aconteceu em 1992 para traçar “estratégias de desenvolvimento” (CASASSUS, 2001, p. 12), já que as mudanças econômicas impunham a necessidade de maiores investimentos para a educação. Desse encontro, conclui-se sobre a importância de destinar recursos nacionais para a educação, com “ênfasis en cobertura, cuando esta se cumpla, al énfasis en la calidad. Revalorar la función social de los maestros y avanzar hacia el desarrollo de una profesión docente prestigiosa donde el mérito cuente de manera fundamental” (FERRER, 2004, p.17).

O Promedlac V, realizado em 1993, tinha o objetivo de “criar, identificar e esboçar ações que permitissem melhorar os níveis de qualidade às aprendizagens” (CASASSUS, 2001, p. 12), dando margem para a criação de processos avaliativos a nível nacional (sistema) e nas instituições de forma isolada. Aqui, podemos destacar os modos de avaliação previstos nos documentos curriculares analisados nesta pesquisa, superestruturados para aferir os níveis de aprendizagens das crianças na educação infantil, os quais serão apresentados no Capítulo 4. Talvez esse marco tenha sido a grande influência para colocar a avaliação¹⁵ como destaque nessa etapa educativa em alguns países da

¹⁵ De acordo com Trojan (2009), foi criado em 1995 o Instituto Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), coordenado pela

América Latina, com foco na “aprendizaje de los códigos básicos de la modernidad: **lectoescritura y matemática elementales**” (FERRER, 2004, p. 17, grifo nosso).

Ainda em 1993, o Seminário Internacional organizado pela UNESCO, inspirado em experiências educativas internacionais, propôs a organização de currículos organizados por competências, como também conteúdos locais para compor o currículo nacional (CASASSUS, 2001). Neste momento é possível perceber claramente de onde vêm as indicações responsáveis pela organização e conteúdos curriculares que encontramos nos documentos de Equador e Peru, principalmente, com competências e habilidades específicas para cada área curricular e a ênfase nas áreas de leitura e escrita tanto quanto a matemática.

De modo geral, colocar a educação como prioridade na agenda política é, na visão dos organismos internacionais e multilaterais, potencializar o desenvolvimento educacional e os processos de globalização econômica nos países: “a educação é vista como um instrumento de acesso à modernidade e à globalização” (CASASSUS, 2001, p. 27). Por isso, a injeção de recursos e financiamentos cresceu consideravelmente na década de 1990, como mostram alguns estudos (CASASSUS, 2001; TROJAN, 2009,2010). Nessa direção, “[...] é importante destacar que o consenso construído acerca da reforma educacional nos diferentes países foi consequência da fetichização da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção competitiva dos países latino-americanos no mercado mundial” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 10).

No ano 2000, realizou-se no Senegal o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar para avaliar os avanços dos últimos 10 anos, desde a primeira conferência, como também traçar metas para dar conta dos desafios que ainda deveriam ser vencidos, um compromisso assinado pelos países-membro da UNESCO. Foram debatidas questões relacionadas a seis objetivos:

- 1 - ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância;
- 2 - assegurar que, até 2005, todas as crianças tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade;

- 3 - assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos;
- 4 - alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos;
- 5 - eliminar até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, a igualdade de gêneros na educação;
- 6 - melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida. (UNESCO, 2008 apud TROJAN, 2009, p. 7).

Na sequência dos anos 2000, alguns projetos e programas tiveram início (CAMPOS; CAMPOS, 2008), como: o Projeto Regional de Educação para a Latina e Caribe (PRELAC) no período de 2002-2017, como objetivo de cumprir as metas da Conferência Mundial de Educação Para Todos, ratificadas no Marco de Ação do Fórum Mundial de Dakar (2000); o Programa Interamericano de Educação (PIE) e o Plano Iberoamericano em Favor da Infância e da Adolescência (PIIA), para o período de 2001- 2010¹⁶.

Assim, a educação torna-se prioridade não em nome do direito, mas focada na pobreza e na vulnerabilidade “aparece ou como uma forma de evitar gastos futuros ou como estratégia de combate à pobreza” (CAMPOS; CAMPOS, 2008, p. 68). Assim, como afirma o relatório da UNESCO (2007, p. 25), “A provisão de bons cuidados e apoio à primeira infância é essencial para todas as crianças, mas de suma importância para as pobres e vulneráveis, para compensar suas desvantagens”.

Todas essas questões são estruturadas sob forte influência do argumento de que:

A primeira infância é vista agora como momento privilegiado para a intervenção, porque as crianças pequenas são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa. O argumento de que o cérebro se desenvolve com mais intensidade

¹⁶ Os projetos e programas trazidos até aqui representam uma pequena parcela dentre tantas outras iniciativas para melhorar a educação inicial nos países da América Latina, com o apoio e organização de alguns organismos como UNESCO, OEI, Banco Mundial, OEA, BID, Cepal. Para maiores detalhes, ver Campos (2008).

nos primeiros anos de vida faz com que qualquer programa que vise ao desenvolvimento cerebral seja avaliado positivamente. (PENN, 2002, p. 9).

Podemos concluir que o objetivo geral das reformas era colocar a educação como estratégia e política prioritária, apostando na melhoria da qualidade, universalização do acesso e permanência, com apoio de financiamento internacional. Entretanto, após a década de 1990, outra realidade já é estabelecida, em que:

[...] a participação das agências financiadoras internacionais para a América Latina não mantém a prioridade dada à educação na década de 1990. Nos últimos anos, houve redução dos aportes concedidos para a área. A prioridade das contribuições concentrou-se na economia (competitividade) em detrimento das políticas sociais e, entre as políticas sociais, a prioridade foi dada para o meio ambiente em detrimento da educação e também da saúde. (TROJAN, 2009, p. 11).

Diante dos fatos, é possível perceber o reflexo desses eventos nos documentos curriculares analisados, com foco em formar sujeitos, desde muito cedo, para uma lógica de mercado, pautados na competitividade citada anteriormente, como também priorizando algumas áreas curriculares relacionadas à alfabetização e ao ensino da matemática, as quais são primordiais para atuação profissional em qualquer segmento e áreas suscetíveis a avaliações em sistemas nacionais e internacionais. De acordo com o BID em 1996, torna-se fundamental “Promover sólidos fundamentos de los conocimientos matemáticos y científicos y una capacidad para comunicarse efectivamente” (FERRER, 2004, p. 17). Ou seja:

[...] com a radicalização da implantação dos princípios neoliberais, incorporaram-se a visão do empresariado e a lógica competitiva do mercado nas mudanças da gestão escolar. As políticas educacionais que sustentaram tal Reforma passaram a submeter práticas sociais já existentes nas comunidades à nova dinâmica de gestão educacional que outorgou ao Estado um caráter

subsidiário. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 13).

Desse modo, de acordo com Penn (2002, p. 16), “As práticas defendidas não foram criadas de modo científico ou neutro (mesmo que isso fosse possível), mas, ao contrário, foram alicerçadas em pressupostos específicos sobre a infância e a sociedade”. As políticas neoliberais criam essas tendências para a educação das crianças desde cedo para desenvolver competências adequadas aos futuros trabalhadores, baseadas em um projeto econômico específico. Assim, as crianças são, então, consideradas universais, em que todas aprendem e se desenvolvem de modos iguais, desconsiderando os contextos socioculturais em que estão inseridas e suas singularidades.

Desse modo, evidenciam-se reflexos da industrialização e globalização, na medida em que se exigem das crianças cada vez mais capacidades para que acompanhem esse desenvolvimento social, mas, principalmente, exigências para atuar futuramente no mercado de trabalho. Para o Banco Mundial, por exemplo, “o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano’ do futuro” (PENN, 2002, p.13).

A partir daí os documentos curriculares vão sendo estruturados numa construção universalista caracterizada por estágios sucessivos, apesar de não ser possível pensar a criança desse modo, em que as competências guiam a educação independente das singularidades de cada sujeito, apesar do apelo à adequação das práticas pedagógicas em cada contexto. O currículo, a partir desse viés, é visto como orientações técnicas que reúnem objetivos, conteúdos e metodologias baseadas apenas na “edad y el periodo evolutivo” (ESPINOSA, 2014, p. 171).

Entretanto, todas essas iniciativas não tiverem o foco direto da pobreza que deve ser combatida, mas em estratégias para o “alívio da pobreza” por meio da educação (CAMPOS; CAMPOS, 2008). De acordo com Campos e Campos (2008, p. 244), um dado importante deve ser colocado em consideração para nos fazer refletir:

[...] é sempre bom lembrar que o crescimento da pobreza, em escala mundial e particularmente na América Latina e no Caribe, é também resultado dos ajustes estruturais fomentados e induzidos pelos mesmos organismos que defendem, atualmente, as políticas para “combater” e/ou “aliviar a pobreza”.

É possível perceber com a organização dos documentos curriculares alguns indícios que apontam essa ligação com um projeto “maior” para a América Latina, os quais serão apresentados no próximo item. Nesse momento, as competências e habilidades surgem como guia desses documentos, com instrumentos avaliativos que preparam a infância para um futuro econômico e político de maior qualidade, como argumentam os programas mencionados anteriormente.

3.2 A ARQUITETURA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS NOS PAÍSES ANALISADOS: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

A educação infantil obrigatória no **Equador** (3 a 5 anos) tem seu lugar no documento *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria* (ECUADOR, 2016), junto às demais etapas que compõem o sistema de educação básica do país. A parte exclusiva para a educação preparatória, como é chamada a educação infantil obrigatória, intitula-se *Educación General Básica Preparatoria*. Ao longo de quase 200 páginas, o documento curricular divide-se em cinco capítulos: *Introducción general*; *Educación General Básica Preparatoria*; *Currículo integrador*; *Área de Educación Cultural y Artística*; e *Área de Educación Física*.

Nas introduções gerais, aspectos legais e questões sobre as reformas curriculares precedentes informam ao leitor, de forma muito breve, sobre a trajetória da educação preparatória e a construção do atual documento curricular. Esse documento busca indicar “las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado” (ECUADOR, 2016, p. 4). Apesar da flexibilidade para a aplicação desse currículo, de acordo com o contexto social e cultural de cada região, a sua obrigatoriedade no sistema educativo é indiscutível, nas “instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato, y modalidades: presencial, semipresencial y a distancia” (ECUADOR, 2016, p. 4).

Com maior ênfase, o primeiro capítulo do documento enfatiza qual é o perfil de saída dos estudantes na educação básica a partir de três valores que dão origem ao conjunto de capacidades e responsabilidades que os estudantes devem adquirir: justiça, inovação e solidariedade, conforme apresenta o Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - El perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano

(Continúa)

<i>Somos justos porque:</i>	<i>Somos innovadores porque:</i>	<i>Somos solidarios porque:</i>
<p>J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.</p>	<p>I.1. Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.</p>	<p>S.1. Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia.</p>
<p>J.2. Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos.</p>	<p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p>	<p>S.2. Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multiétnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.</p>
<p>J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.</p>	<p>I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.</p>	<p>S.3. Armonizamos lo físico e intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos.</p>

<p>J.4. Reflejamos y reconocemos nuestras fortalezas y debilidades para ser mejores seres humanos en la concepción de nuestro plan de vida.</p>	<p>I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.</p>	<p>S.4. Nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas.</p>
---	--	---

Fonte: Ecuador, 2016, p. 8.

Organizado por áreas de conocimiento, o documento curricular para a educação básica é composto pelas seguintes disciplinas: *Lengua y Literatura; Inglés; Matemática; Ciencias Naturales; Estudios Sociales; Educación Física; Educación Cultural y Artística*. Para além dessas áreas, observa-se a importância de abordar temas do mundo globalizado:

[...] es preciso potenciar el uso de las diversas fuentes de información y estudio presentes en la sociedad del conocimiento y concienciar sobre los temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación, el calentamiento de la Tierra, la violencia, el racismo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones, así como poner en valor la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad; entre otro conjunto de temas y problemáticas que tienen una consideración transversal en el currículo y cuyo tratamiento debe partir siempre desde la consideración de sus efectos en el contexto más cercano. (ECUADOR, 2016, p. 13).

Para a educação preparatória, são três currículos num mesmo documento, a saber: Currículo Integrador, Currículo Educação Cultural e Artística e Currículo Educação Física, os quais serão apresentados de forma mais detalhada no subcapítulo 4.2. Cabe destacar que há uma orientação para que a organização das áreas do conhecimento seja

distribuída em 35 horas semanais de atividades, sendo duas horas para projetos escolares diversos, três horas para Educação Cultural e Artística, cinco horas Educação Física e 25 horas destinadas ao Currículo Integrador. Para esse nível:

[...] se establece un currículo integrador organizado por ámbitos de desarrollo y aprendizaje. En las 25 horas pedagógicas deberán realizarse las actividades de la jornada diaria (actividades iniciales, finales, de lectura, dirigidas, rutinas, entre otras), organizadas en experiencias de aprendizaje que estimulen de manera integral las destrezas con criterios de desempeño de los siete (7) ámbitos de desarrollo y aprendizaje. Este currículo integral se encuentra articulado con el enfoque y metodología del Currículo del nivel de Educación Inicial. En este currículo se ha propuesto destrezas con criterios de desempeño que inicien el proceso de aprendizaje en el área de Lengua extranjera – Inglés. (ECUADOR, 2016, p. 30).

A respeito das escolhas feitas para o documento curricular, os quais já mencionamos que não são eleitas de forma isolada e neutra, objetivam “crear las bases para favorecer la convivencia y la construcción de una sociedad dinámica, innovadora, emprendedora y articulada con sólidos vínculos sociales” (ECUADOR, 2016 p. 22) , com base em:

[...] un ingrediente y un exponente del proyecto social y educativo que se quiere promover y desarrollar mediante la educación escolar. Las decisiones curriculares son, en definitiva, una expresión de cómo se entiende la ciudadanía y su ejercicio en un contexto socio-histórico y cultural determinado, a la sazón en el Ecuador de los inicios del siglo XXI. (ECUADOR, 2016, p. 22).

Os conteúdos curriculares relacionados aos três currículos são apresentados, com **objetivos** para o término deste subnível (educação preparatória para crianças de 5 e 6 anos); *ejes de desarrollo y aprendizaje*; *ámbitos de desarrollo y aprendizaje* e *destrezas con criterios de desempeño por ámbitos de desarrollo y aprendizaje*. Os

eixos de desenvolvimento e aprendizagem desdobram-se a partir das áreas do conhecimento e correspondem a aspectos mais gerais, que contribuem para “la formación integral de los niño” (ECUADOR, 2016 p. 48): *Desarrollo personal y social; Descubrimiento del medio natural y cultural e Expresión y comunicación.*

Os âmbitos de desenvolvimento e aprendizagem são aspectos curriculares mais específicos, como *Identidad y autonomia, Convivencia, Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural, Relaciones lógico-matemáticas, Comprensión y expresión oral y escrita, Comprensión y expresión artística e Expresión corporal.* Por último, os critérios são a base para a avaliação das aprendizagens em cada área do conhecimento, as quais são apresentadas de forma mais detalhada no subcapítulo 4.3, como também no Anexo1. Os quadros apresentados nos documentos informam aos professores como avaliar a partir de orientações metodológicas, o que avaliar com base dos objetivos de cada área e como perceber se a criança alcançou o nível esperado baseado nos indicadores dos critérios de desempenho.

O *Currículo Nacional de la Educación Básica* (2016) do **Peru** reúne, ao longo de 116 páginas para o nível inicial obrigatório para crianças de 3 a 5 anos:

[...] el Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica, los enfoques transversales, los conceptos clave y la progresión de los aprendizajes desde el inicio hasta el fin de la escolaridad. También presenta una organización curricular y planes de estudio por modalidad, así como orientaciones para la evaluación desde un enfoque formativo y orientaciones para la diversificación curricular, en el marco de las normas vigentes. (PERU, 2016, p. 4).

Ao assumir-se como um país diverso, o documento curricular deve ser adequado para que todos tenham seu direito garantido, uma educação de qualidade. Assim sendo, o currículo deve ter algumas características: flexível, aberto, diversificado, integrador, valorativo, significativo e participativo. Com isso, esse documento curricular deve servir como base para a construção de documentos regionais, sem desconsiderar a importância de que “los estudiantes de todas las regiones de nuestro país tengan acceso a oportunidades para lograr aprendizajes comunes y, también, aprendizajes diferenciados en función de sus propias realidades” (PERU, 2016, p. 107).

Antes mesmo de adentrar em cada componente desse currículo, faz-se necessário compreender as tendências sociais que amparam as escolhas do documento. Três aspectos ganham centralidade nesse processo: a produção massiva de conhecimentos de forma muito acelerada que ocorre nos dias atuais; a convergência de várias culturas, que nem sempre são reconhecidas pela Contemporaneidade; e o uso desenfreado das tecnologias em decorrência da globalização mundial. Tais aspectos estão intimamente relacionados ao trabalho, na medida em que “han surgido miles de nuevos tipos de trabajo para los cuales la humanidad no estaba preparada ni contaba con las personas capacitadas para desempeñarlos” (PERU, 2016, p. 5).

Na convergência com as tendências que contribuem para a construção desse documento curricular, a formação dos peruanos atende também a seis objetivos do Plano Educativo Nacional (PEN, 2006 apud PERU, 2016, p. 6):

- i. Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos,
- ii. Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad;
- iii. Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia;
- iv. Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y que es financiada con equidad logra aprendizajes pertinentes y de calidad;
- v. Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional;
- vi. Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.

Dessa maneira, traçou-se um perfil de saída da educação básica para os estudantes, os quais devem ser desenvolvidos progressivamente e estabelecem um direcionamento para resultados comuns, unifica critérios para as aprendizagens. Esse perfil de saída dos estudantes “orienta al sistema educativo a desarrollar su potencial humano en esa dirección, tanto en el nivel personal, social y cultural como laboral” (PERU, 2016, p. 108), conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Perfil de saída da educação básica no Peru

<i>El estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos.</i>
<i>El estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo.</i>
<i>El estudiante practica una vida activa y saludable para su bienestar, cuida su cuerpo e interactúa respetuosamente en la práctica de distintas actividades físicas, cotidianas o deportivas.</i>
<i>El estudiante aprecia manifestaciones artístico-culturales para comprender el aporte del arte a la cultura y a la sociedad, y crea proyectos artísticos utilizando los diversos lenguajes del arte para comunicar sus ideas a otros.</i>
<i>El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos.</i>
<i>El estudiante indaga y comprende el mundo natural y artificial utilizando conocimientos científicos en diálogo con saberes locales para mejorar la calidad de vida y cuidando la naturaleza.</i>
<i>El estudiante interpreta la realidad y toma decisiones a partir de conocimientos matemáticos que aporten a su contexto.</i>
<i>El estudiante gestiona proyectos de emprendimiento económico o social de manera ética, que le permiten articularse con el mundo del trabajo y con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno.</i>
<i>El estudiante aprovecha responsablemente las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje.</i>
<i>El estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados.</i>
<i>El estudiante comprende y aprecia la dimensión espiritual y religiosa en la vida de las personas y de las sociedades.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (PERU, 2016, p. 7).

Na sequência, o documento curricular apresenta os sete enfoques transversais – Direitos, Inclusivo ou de atenção à diversidade, Intercultural, Igualdade de gênero, Ambiental, Orientação ao bem comum e Busca pela excelência –, os quais serão detalhados nos subcapítulo 4.2, bem como as definições dos elementos-chave desse currículo: competências, capacidades, padrão de aprendizagem e desenvolvimento. Estes três últimos guiam os conteúdos curriculares para a educação básica como um todo e, conseqüentemente, para a educação inicial.

As competências estão organizadas a partir de algumas áreas curriculares: *Comunicación, Castellano como segunda lengua, Personal*

social, Psicomotriz, Ciência e tecnologia e Matemática. Num total de 29 competências, apenas 12 são direcionadas para a educação inicial e que, a partir delas, são listadas as capacidades necessárias para desenvolvê-las¹⁷. Ressalta-se que o documento confirma a necessidade de distribuir em 30 horas semanais as áreas curriculares e suas respectivas competências na organização das instituições educativas. Entretanto, afirma também que:

Las horas se distribuyen de acuerdo con el desarrollo de los programas curriculares de las instituciones y programas educativos. El uso del tiempo debe ser flexible para que cada niño pueda aprender y así se sienta respetado en su ritmo y necesidades de desarrollo. En ese sentido, no se incluye una organización curricular con una carga horaria definida. Asimismo, las áreas curriculares se trabajan de manera integrada a través del desarrollo de las diferentes actividades durante la jornada diaria. (PERU, 2016, p. 92).

As últimas páginas do documento curricular destinam-se às orientações para a avaliação dos estudantes, “sus propósitos, sus procedimientos básicos, así como las técnicas e instrumentos que permitan obtener información acerca del nivel de progreso de las competencias” (PERU, 2016, p. 101), os quais serão discutidos no subcapítulo 4.3.

O *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (URUGUAI, 2014) apresenta em 72 páginas um marco comum para a primeira infância¹⁸ no **Uruguai**¹⁹, em consonância com alguns “países que tienen currículos nacionales para este nivel educativo y en nuestra región, Latinoamérica, todos los países poseen currículos oficiales diseñados para el ciclo de 3 a 6 años, y en su gran mayoría, desde el nacimiento” (URUGUAI, 2014, p. 4).

Apoiados em definições relacionadas à infância desde a Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1989),

¹⁷Serão apresentadas no subcapítulo 4.2.

¹⁸Primeira infância é referida nesse documento enquanto educação de crianças de 0 a 6 anos.

¹⁹O documento é direcionado para a educação de crianças de 0 a 6 anos. Entretanto, a obrigatoriedade de matrícula é apenas para crianças de 4 e 5 anos.

establecen o reconhecimento das crianças “como personas con derechos y de la competencia que posee la sociedad uruguaya para brindar y asegurar las oportunidades para que los ejerzan, actuando como garante de su cumplimiento” (URUGUAI, 2014, p. 8).

Caracterizado como um marco para a educação infantil uruguaio, esse documento curricular reúne “un conjunto de ideas directrices adaptables a diferentes contextos, estrategias y situaciones que apuntan a fortalecer, en cada caso, la calidad de la propuesta” (URUGUAI, 2014, p. 37), reformuladas a partir de dois documentos anteriores: *Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses* (URUGUAI, 2006) e *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2008).

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento saudável, integral e potencializador das capacidades das crianças:

Las áreas existentes se ampliaron para incluir aspectos referidos a la convivencia, la vida diaria y el espacio-ambiente en búsqueda de la integralidad de las intervenciones. La continuidad entre áreas y dentro de ellas se establece por medio de una progresión de competencias generales y específicas que resultan válidas para todos los espacios, modalidades o programas de atención y educación. (URUGUAI, 2014, p. 9).

A educação da primeira infância ganha destaque no documento curricular como momento “crucial en la vida de las personas” (URUGUAI, 2014, p. 13), que necessita de uma relação de corresponsabilidade entre as famílias e instituições, com profissionais comprometidos para contribuir e facilitar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Assim, ainda que o documento curricular seja organizado a partir de áreas do conhecimento e competências, ressalta a importância de:

[...] generar ambientes de bienestar en los que el niño/la niña se apropie de hábitos de vida saludables con énfasis en la buena alimentación, el autocuidado, el juego, la actividad placentera y el descanso; en un clima de libertad, alegría y seguridad; en igualdad de oportunidades y condiciones; promoviendo el desarrollo de las habilidades sociales y la regulación afectiva. (URUGUAI, 2014, p. 13).

Segundo Peralta (2002apud URUGUAI, 2014, p. 38):

Es importante considerar las situaciones y oportunidades a partir de las cuales sea posible generar un ambiente humano de gran confianza en las posibilidades de niños y niñas, en todos los planos; potenciarlos realmente, y que este pensamiento sea explícito y manifiesto para ellos. Se hace necesario expresarles que son niños y niñas creativos, inteligentes, sensibles, solidarios y con buenas ideas, y que ellos lo sientan como tal, en situaciones vinculadas con esas manifestaciones.

Alguns princípios educativos embasam as áreas do conhecimento e suas competências: integralidade, participação, singularidade, relação, ambiente enriquecido, jogo, significado, atividade, escuta, comunidade, contextualização e globalização, os quais serão detalhados no subcapítulo 4.1. No Quadro 6 são apresentadas as competências gerais para essa etapa educativa, “que se desean favorecer en relación al desarrollo y los aprendizajes, en los diversos contextos en los cuales transcurre la vida diaria de niñas y niños” (URUGUAI, 2014 p. 19).

Quadro 6 - Competencias generales Uruguay

(Continúa)

<i>Construcción de vínculos afectivos que favorezcan la interacción con diferentes personas y grupos, valorando y respetando la diversidad.</i>
<i>Conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades mediante la integración de experiencias sensorio-perceptivas y motrices en relaciones significativas con el entorno.</i>
<i>Capacidad de sentir, expresarse y comunicarse mediante distintos lenguajes, disfrutando de situaciones lúdico-creativas.</i>
<i>Desarrollo de la confianza, autoestima, identidad y autonomía en procesos progresivos de integración social.</i>
<i>Desarrollo de la capacidad de observación y de la actitud exploratoria, investigadora y explicativa acerca de objetos, fenómenos y acontecimientos que forman parte de sus intereses.</i>
<i>Descubrimiento, integración y valoración del entorno humano, natural y cultural, en el ámbito local, nacional y global, acorde a sus intereses.</i>
<i>Desarrollo del lenguaje para comprender y ser comprendido, valerse por sí mismo en sus actividades habituales, expresarse y comunicar sus emociones, necesidades e ideas.</i>
<i>Identificación, comprensión y apropiación de diferentes tipos de símbolos, signos y códigos significativos para sí mismo y su vida en relación.</i>

<i>Descubrimiento, valoración y construcción personal de la lengua escrita, iniciando el proceso de apropiación de la escritura, a partir de su curiosidad, intereses y necesidades.</i>
<i>Construcción de relaciones y nociones lógico-matemáticas en interacción con los objetos, y en contextos significativos, aplicando un lenguaje específico y pertinente de forma paulatina.</i>
<i>Desarrollo progresivo de habilidades y actitudes que promuevan estilos de vida saludables avanzando desde el cuidado hacia el autocuidado.</i>
<i>Descubrimiento, disfrute y recreación de las manifestaciones de las diferentes expresiones de la cultura uruguaya en interacción con otras formas de vida colectivas.</i>
<i>Identificación creciente de prácticas, estados, características y condiciones personales y ambientales que contribuyen a la conservación de la salud mejorando la calidad de vida.</i>
<i>Construcción progresiva de su ciudadanía en un marco de valores que contribuyan a la inclusión, la convivencia y el bien común.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (URUGUAI, 2014, p. 19).

Após a apresentação dos princípios e competências gerais, inicia-se o detalhamento das áreas do conhecimento – *Área del Conocimiento de Sí Mismo*, *Área de la Comunicación*, *Área del Conocimiento del Ambiente* e *Área del Bienestar Integral* – e suas respectivas competências específicas, de acordo com os eixos. Para melhor compreender esse modo de organização, o sub-apítulo 4.2 sistematiza, em quadros, e delinea os principais aspectos correspondentes.

Sobre a produção de conhecimento, os diferentes contextos culturais e sociais do país e do mundo, e grande influência dos processos de globalização, ressalta-se que:

La cultura, que no es estática sino dinámica, demanda que desde la primera infancia se incorpore el inter-juego entre lo local y lo global, entre la cultura planetaria y la diversidad de culturas, capitalizando a su favor el uso de diversos mediadores: computadoras, internet, cámaras fotográficas digitales, video cámaras, teléfonos celulares, etcétera. (URUGUAI, 2014, p. 47).

Além das questões trazidas até o momento, o Uruguai traz orientações pedagógicas para: a organização do tempo, de forma flexível e que dê conta das necessidades individuais e coletivas; a organização de espaços internos e externos, que potencializam o

desenvolvimento das crianças; indicações sobre a quantidade ideal de crianças e adultos na composição dos grupos; e a importância do jogo como “una necesidad vital”. Segundo o documento:

En esta etapa de la vida lo más importante que tiene que hacer un niño es jugar en respuesta a motivaciones lúdicas internas que le exigen pequeños o grandes esfuerzos. Se trata de una actividad que le implica cumplir con determinados propósitos que se impone y acepta libremente, que puede cambiar y negociar desarrollando la autonomía y la confianza en sí mismo. El juego constituye para el niño/a una función totalizadora, favorece su control físico y mental y promueve su equilibrio emocional. El proceso del juego es para los niños y niñas más importante que el resultado final. (URUGUAI, 2014, p. 55).

A avaliação trazida nas páginas finais do documento curricular é considerada instrumento do processo educativo, porém, o modo pelo qual é apresentada aos professores e educadoras é mais aberta e flexível. Compreendendo que “el desarrollo y los aprendizajes se encuentran en relación continua y dialéctica.”, a avaliação “de los aprendizajes de los niños y niñas pequeños lleva implícita la valoración de sus niveles de desarrollo, entendidos como puntos de partida desde los cuales seguir avanzando” (URUGUAI, 2014, p. 67). Ou seja, existe uma autonomia para realizar a avaliação das aprendizagens, com indicações para qualificar a documentação pedagógica, mas que não se limita a quadros e critérios sistematizados para realizá-la. Essa categoria será aprofundada no subcapítulo 4.3.

Após a contextualização da construção desses documentos curriculares na América Latina e a apresentação de cada documento analisado para esta pesquisa, o Capítulo 4, a seguir, discute sobre as principais categorias que surgiram: **Da Função Social**”, **Dos Conteúdos Curriculares: áreas curriculares, competências e âmbitos de aprendizagem e Da avaliação**.

4. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA CRIANÇAS PEQUENAS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA: O CASO DO EQUADOR, PERU E URUGUAI

Neste capítulo, apresentaremos as categorias de análise, as quais foram definidas sob a orientação da Técnica de Análise de Conteúdo (VALA, 1999; SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004). Elegemos categorias *a priori* necessárias para a leitura e compreensão dos documentos a partir dos objetivos de pesquisa estabelecidos, como, por exemplo, a função da educação infantil, as concepções de educação, criança e infância, objetivos educacionais e conteúdos curriculares, no intuito de compreender o modo como os diferentes países/documentos abordam a educação infantil obrigatória e o que é proposto para ela.

Entendemos que esses elementos puderam contribuir para a construção das categorias e subcategorias, trazendo à tona informações relevantes sobre as práticas educativas para a pequena infância em alguns países da América Latina, que são ainda pouco conhecidas por nós, principalmente pelo motivo já mencionado: a centralidade nas referências européias e a invisibilidade diante da educação infantil obrigatória dos países vizinhos ao nosso. Ou, ainda, que as informações sobre as práticas educativas no Equador, Peru e Uruguai pudessem apontar algum ineditismo diante do que é proposto para as crianças na primeira etapa da educação básica.

Após a leitura dos documentos curriculares voltada para tais concepções, lapidamos as informações encontradas e, então, definimos as três categorias centrais para a análise: função social da educação infantil, conteúdos curriculares e avaliação. Essas categorias nos auxiliam a encontrar elementos que apontam as bases epistemológicas, conteúdos centrais e bases conceituais das orientações educativas para a educação obrigatória que antecede os seis anos, objetivos traçados para esta pesquisa de Mestrado.

A primeira categoria central, **Da Função Social**, apontará os princípios básicos para a educação das crianças, e seus desdobramentos a partir das subcategorias: **Entre o reconhecimento do direito à educação e a prescrição de conteúdo, Os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pequena infância**, como também **A centralidade do adulto na relação educativa**. Compreender de que modo essas questões estão relacionadas nos documentos curriculares nos revelam qual o lugar da educação das crianças na sociedade e sua relevância.

Na segunda categoria central, **Dos Conteúdos Curriculares: áreas curriculares, competências e âmbitos de aprendizagem**, nosso foco é compreender de que modo são propostas as orientações curriculares, o que apontam como indispensável para a educação da pequena infância e quais são os elementos que aproximam e/ou distanciam os documentos no Equador, Peru e Uruguai. As subcategorias que compõem este subcapítulo são: **Desenvolvimento pessoal e social da criança, Comunicação e expressão: o foco nos eixos “escrita e oralidade”, As relações lógico-matemáticas na educação infantil e O corpo e a arte: qual é o lugar dessas dimensões no currículo?**.

Uma terceira categoria central é **Da Avaliação**. Como consequência dos modos e organização curricular da educação da infância, a avaliação ganha um lugar de destaque nos documentos curriculares, a qual também será explorada na subcategoria **Princípios e perspectivas dos processos avaliativos focados na criança**²⁰.

4.1 DA FUNÇÃO SOCIAL

Compreender a função social da educação infantil em cada país é descobrir o lugar da criança na sociedade, de que modo ela está implicada na vida social, cultural e política. Há muitos modos de conceber a criança na relação com a sociedade, prova disso são os vários momentos e lugares diferentes que elas ocuparam ao longo da história: ora como mini-adultos, ora como sujeitos incapazes, entre outros (ARIÈS, 1981).

A centralidade da educação da infância ou a sua invisibilidade comparada a etapas posteriores é refletida nas concepções apresentadas pelos documentos curriculares e seus modos de organização, ou seja, podem apontar práticas pedagógicas de antecipação à escolarização ou a garantia da especificidade da educação infantil.

Nesse sentido, buscamos nos documentos elementos que indiquem objetivos e princípios educativos, o modo como cada país

²⁰ A apresentação dos documentos respeitará a nomenclatura utilizada por cada país ao referir-se à educação infantil (educação inicial, preparatória, educação da primeira infância), os termos atribuídos às áreas (do conhecimento ou curriculares), bem como os modos de para nomear os sujeitos da relação educativa (estudantes, alunos, meninos e meninas, crianças, educadores, professores).

compreende o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o papel docente na relação educativa. Assim, vejamos, a seguir, qual o direcionamento dos documentos que orientam a educação infantil obrigatória que antecede os seis anos de idade no Equador, Peru e Uruguai.

4.1.1 Entre o reconhecimento do direito à educação e a prescrição de conteúdo

O documento do **Equador** intitulado *Currículo de los niveles de educación obligatoria -Educación General Básica Preparatoria* (ECUADOR, 2016) destinado à organização da educação obrigatória para crianças de cinco anos, apresenta as orientações curriculares que ressaltam a importância de não segmentar a educação, apesar da organização dos conteúdos por *Ejes de desarrollo y aprendizaje* e *Ámbitos de desarrollo y aprendizaje*, pois os estudantes são “seres biopsicosociales” (ECUADOR, 2016, p. 48) e, assim, a educação deve considerar:

[...] todos los aspectos relacionados con el ser desde lo biológico, emocional, psicológico, motriz y social, ya que parte de la premisa de que los seres no son fragmentados sino que aprenden desde lo integral, por medio de su autoconocimiento, la interacción con sus pares, con los adultos y con el medio social, natural y cultural. (ECUADOR, 2016, p. 46).

Entretanto, como a própria nomenclatura do documento indica, a Educação Geral Básica Preparatoria objetiva introduzir os estudantes em uma educação escolarizante, bem como prepará-las para as etapas seguintes e, assim, “se ha logrado su articulación y progresión con los currículos de los subniveles superiores” (ECUADOR, 2016, p. 46). Como consequência, além das similaridades com currículos das etapas posteriores, justifica-se que a necessidade da organização vigente e a escolha dos conteúdos curriculares está relacionada ao contexto sócio-histórico do país, articulada também ao cenário mundial e reflexos da globalização. Desse modo, o documento afirmamque:

Por un lado, como ya hemos mencionado, y como consecuencia de las exigencias planteadas por la

sociedad de la información (globalización o mundialización económica y cultural, dominio creciente de la cultura y del lenguaje audiovisual, ubicuidad de las TIC, etc.), son numerosas las voces que reclaman con insistencia que la educación escolar incorpore la enseñanza de nuevos contenidos y garantice que el alumnado pueda adquirir y desarrollar nuevas destrezas durante la educación básica. Por otro, y como consecuencia de la aparición de nuevas necesidades sociales (generalización de los escenarios multiculturales, cambios en la organización de los sistemas de producción, cambios en los modelos familiares, nuevas demandas de formación desde el mundo del trabajo, desarrollo del sector servicios, preocupación por la salud y la conservación del medio, etc.), se pide igualmente que la escuela asuma nuevos objetivos y nuevas responsabilidades en la educación y la formación de las personas. (ECUADOR, 2016, p. 23).

Já no **Peru**, o *Currículo Nacional de la Educación Básica* (PERU, 2016) traz orientações curriculares que buscam priorizar:

[...] los valores y la educación ciudadana de los estudiantes para poner en ejercicio sus derechos y deberes, así como el desarrollo de competencias que les permitan responder a las demandas de nuestro tiempo apuntando al desarrollo sostenible, asociadas al manejo del inglés, la educación para el trabajo y las TIC, además de apostar por una formación integral que fortalezca los aprendizajes vinculados al arte y la cultura, la educación física para la salud, en una perspectiva intercultural, ambiental e inclusiva que respeta las características de los estudiantes, sus intereses y aptitudes. (PERU, 2016, p. 4).

Para tanto, foram fixados na *Ley General de Educación* (PERU, 2003) os princípios educativos que norteiam as aprendizagens apresentadas no documento curricular e versam sobre a “calidad, equidad, ética, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación, además de igualdad de género y

desarrollo sostenible” (PERU, 2016, p. 12). Em resposta a esses princípios, foram criados os *Enfoques Transversales*, os quais atravessam as áreas do conhecimento e competências esperadas para cada nível da educação. São sete enfoques transversais, conforme Quadro 7, que segue.

Quadro 7 - Enfoques transversais Peru

Enfoques transversais	Objetivos
Direitos	Reconhece os estudantes como sujeitos de direitos, mas também sujeitos de deveres e cidadãos, que pertencem ao mundo social e contribuem para a democracia e compreendem, inclusive, os direitos da coletividade.
Inclusivo ou de atenção à diversidade	Afirma o direito a uma educação de qualidade para todos, “independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje” (PERU, 2016, p. 14).
Intercultural	Busca acolher a diversidade sociocultural e linguística do contexto peruano, que luta contra práticas discriminatórias e excludentes, compreendendo que “[...] en cualquier sociedad del planeta las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna” (PERU, 2016, p. 15).
Igualdade de gênero	Indica “la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones” (PERU, 2016, p. 16).
Ambiental	Aponta para práticas educativas que contribuem para a formação de uma consciência crítica a respeito da natureza, o cuidado do planeta e “al desarrollo sostenible” (PERU, 2016, p. 17).
Orientação ao bem comum	Compreende que, equidade e justiça, solidariedade, empatia e responsabilidade são valores fundamentais para a busca do bem-estar.
Busca pela excelência	Considera que “cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad” (PERU, 2016, p. 20).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (PERU, 2016, p. 13).

No documento do **Uruguai**, *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos - Desde el nacimiento a los seis años* (URUGUAI, 2014), destaca-se a importância da educação da primeira infância para os próximos anos da vida, considerando esse momento:

[...] período de una gran plasticidad cerebral con valiosas oportunidades para potenciar las relaciones que establecen los niños y niñas con su entorno. La coherencia y la progresión curricular durante la primera infancia favorecen una secuencia formativa de calidad que permite establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que posibilitan los aprendizajes desde el inicio de la vida. (URUGUAI, 2014, p.8).

E, ainda, reconhece-se a especificidade dessa etapa educativa, pois se considera o desenvolvimento a partir de uma visão global, sendo constituída por múltiplos aspectos, “de los afectos, el cuerpo, el juego, las sensaciones, los gestos, la imaginación, la creatividad, la expresión, la acción, la simbolización, la representación y las palabras” (URUGUAI, 2014, p. 8). Portanto, para promover esse desenvolvimento integral dos meninos e meninas, educar e cuidar aparecem como práticas indissociáveis. Aqui, então, já existe um indicativo de uma organização própria dessa etapa educativa, em que não se deve privilegiar o conhecimento sistematizado, mas o conjunto de experiências vividas nesse momento.

Apesar da organização das propostas pedagógicas por competências e áreas de conhecimento, o documento curricular destaca a importância de organizá-las de forma lúdica e com intencionalidade pedagógica, “realizando intervenciones oportunas, valorando las iniciativas e hipótesis de niños y niñas como punto de partida para promover aprendizajes deseables” (URUGUAI, 2014, p. 14). Considerar também o que as crianças dizem e sabem faz parte de uma concepção que as entende enquanto sujeitos de direitos, em que é possível escutá-las e reconhecer seus conhecimentos prévios, pois ela é “[...] portadora de un rico potencial y dotada de iniciativa, con capacidad para realizar sus propias opciones en los procesos personales de desarrollo y aprendizaje, en relación con personas adultas, pares, objetos y el entorno natural y cultural del cual forma parte” (URUGUAI, 2014, p. 12).

Antes de entrar nos conteúdos curriculares especificamente, o documento apresenta os princípios que fundamentarão as práticas de

educação e cuidado na educação inicial, imprescindíveis nos processos educativos em geral, independente das áreas curriculares ou competências que devem ser desenvolvidas. Aqui, ganham destaque princípios da integralidade, participação, singularidade, relação, do ambiente enriquecido, jogo, significado, da atividade, escuta, comunidade, contextualização e globalização (Quadro 8).

Quadro 8 - Princípios educativos Uruguai

(Continua)

Princípios educativos	Objetivos
Integralidade	Respeita todas as dimensões constitutivas da criança, o que implica em práticas de educação e cuidado que a consideram em sua multiplicidade, que se diferencia de concepções que consideram ora o corpo, ora a mente, separadamente.
Participação	Considera que todos os sujeitos envolvidos nesse processo, criança/família/instituição/comunidade, são protagonistas e devem estar comprometidos, “compartiendo tareas y asumiendo las responsabilidades que a cada uno compete” (URUGUAI, 2014, p. 16), a fim de contribuir com a educação.
Singularidade	Compreende que “Todo niño/a es diferente en relación a sus intereses, estilos, capacidades, sentidos y ritmos de aprendizaje” (URUGUAI, 2014, p. 16).
Relação	É o modo pelo qual as crianças se apropriam de valores da sociedade, criam vínculos e vivem experiências diversas, “Por ello es necesario promover interacciones significativas entre niñas y niños y con las personas adultas que conforman su entorno.” (URUGUAI, 2014 p. 16).
Ambiente enriquecido	Afirma que “La atención y educación en la primera infancia requiere de ambientes enriquecidos que potencien desarrollos y promuevan aprendizajes” (URUGUAI, 2014 p. 16).
Jogo	Aponta “El juego es la actividad característica de esta etapa de la vida. Jugando, niños y niñas exploran, se entretienen, actúan, conocen, y aprenden de manera integral” (URUGUAI, 2014, p. 17).
Significado	Destaca que as práticas educativas devem partir de interesses e necessidades das crianças, bem como de suas experiências e conhecimentos prévios, pois, assim, as propostas elaboradas terão sentido para elas.

Atividade	Propõe que as práticas educativas despertem nas crianças “su libertad, imaginación, afectividad, ideas y creatividad en diferentes espacios y utilizando diversos materiales” (URUGUAI, 2014, p. 17).
Escuta	Espera que os adultos estejam “disponibles para considerar, reconocer y escuchar las diversas manifestaciones que niñas y niños realizan, desde su nacimiento, referidas a sus emociones, sentimientos, intereses e ideas. Se trata de una escucha activa, capaz de comprender los gestos, movimientos y otras señales del lenguaje preverbal, así como los mensajes expresados utilizando los lenguajes gráfico-plástico, musical y corporal junto con las expresiones del lenguaje verbal en sus diferentes fases de adquisición y desarrollo” (URUGUAI, 2014, p. 16).
Comunidade	Ressalta a importância de compreender que as crianças estão inseridas em uma cultura, com contextos sociais, históricos e políticos que não devem ser desconsiderados nas instituições de educação inicial, “promoviendo el encuentro de los diferentes escenarios por los que niños y niñas transitan” (URUGUAI, 2014, p. 17).
Contextualização	Para “preservar y atender la diversidad presente en todo grupo humano.” (URUGUAI, 2014, p. 17), os conteúdos e as práticas educativas devem ser adaptados às singularidades de cada contexto.
Globalização	As práticas educativas também trazem o dinamismo e o contato com as muitas informações advindas com a globalização. Desse modo, a educação da pequena infância não está isolada, mas compõe todo um cenário em que a sociedade vive e interage. Por isso, faz-se necessários articular as práticas educativas com questões relacionadas à globalização.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (URUGUAI, 2014).

Diante dos objetivos para a educação infantil obrigatória apresentados nestes três países, destaca-se, então, a ideia de que os conhecimentos devem estar alinhados à globalização mundial, como mencionado no capítulo anterior. Tanto o Equador quanto o Peru afirmam a importância de uma educação articulada com a “[...] globalización o mundialización económica y cultural, dominio creciente de la cultura y del lenguaje audiovisual, ubicuidad de las TIC, etc.” (ECUADOR, 2016, p. 23), bem como com “[...] las demandas de

nuestro tiempo apuntando al desarrollo sostenible, asociadas al manejo del inglés, la educación para el trabajo y las TIC” (PERU, 2016, p.4).

Até que ponto esses conhecimentos são pertinentes para cada contexto social em que as crianças estão inseridas? De que modo as escolhas têm sentido/significado para elas? Paiva (1998, p. 132) afirma que, em relação a esses conhecimentos, só será possível “nos apropriar do que vem de fora com consciência e de forma adequada às nossas peculiaridades, se selecionarmos o que nos serve e descartarmos o que nos atrapalha, na medida em que valorizamos o que é nosso.”.

Não significa que devemos julgar apenas negativamente o que vem de fora, mas ter coerência e refletir a respeito do que nos é “colocado”. A decisão de importar conhecimento é muito influenciada por organismos internacionais e a política educacional internacional, mencionada no capítulo anterior, mas também com intervenção do empresariado. Nesse sentido, a educação deixou de ser um direito e passou a ser mercadoria, partindo de uma concepção de criança universal, desconsiderando as singularidades de cada cultura, as condições sociais e econômicas de cada lugar. E, assim:

Apesar do apelo à contextualização da ação educativa que, por vezes, é proferido e não obstante à crescente importância que vem adquirindo a educação infantil em ambientes multiculturais, o que é dominante no pensamento político e na ação pedagógica continua sendo uma visão a-histórica, universalizada e socialmente vazia da educação das crianças em situação pré-escolar. (SARMENTO, 2012, p. 131).

No Uruguai ressalta-se a importância de abordar as singularidades do país e suas culturas de forma articulada com questões relacionadas à globalização. Apesar de considerar que esses conhecimentos devem estar presentes na educação da pequena infância, estes compõem as inúmeras possibilidades que estarão disponíveis para as crianças de forma articulada com outros conhecimentos e em situações significativas para elas. Desse modo, espera-se que:

Niñas y niños se interrogan acerca del mundo que los rodea, interesándose por conocer e involucrando en ello todo su ser. Asumen un rol dinámico, siendo protagonistas y constructores de sus propios aprendizajes. Es por ello que las

propuestas educativas para la primera infancia deben integrar las disciplinas y los contenidos en situaciones que tengan sentido para niñas y niños, en el marco del enfoque globalizador de la enseñanz. (URUGUAI, 2014, p. 17).

Essa visão está amparada em uma concepção de criança enquanto sujeito potente, que é refletida nos princípios educativos. Os objetivos indicam uma compreensão que vem sendo defendida desde a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), em que constitui um referencial “da criança enquanto sujeito de direitos e cidadão pleno” (SARMENTO, 2015, p. 42), o qual está inserido em uma sociedade e, assim como os adultos, é capaz de participar democraticamente das decisões políticas e sociais que as envolvem.

Ao longo do texto, o documento curricular uruguaio demarca o desenvolvimento das crianças numa visão global e, principalmente, a especificidade dessa etapa educacional enquanto tempo/espaço para se constituírem a partir das relações, trocas, brincadeiras e experiências, que prioriza “os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social” (CERISARA, 1999, p. 16).

Essa orientação nos faz pensar sobre uma proposta educativa que, além de estar pautada nos conhecimentos construídos social e historicamente, também considere a participação das crianças e seus interesses ao eleger os conhecimentos, ouvindo suas vozes e reconhecendo-as enquanto sujeitos ativos nas relações educativas. A proposta educativa trazida no documento uruguaio está intimamente ligada à perspectiva de uma educação para infância que nos apoia e representa, na medida em que: “Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte” (BARBOSA, 2010, p. 1).

Educar e cuidar, práticas indissociáveis na educação infantil, reforçam a compreensão de que as aprendizagens não estão relacionadas apenas ao conhecimento sistematizado ou à assistência, mas, sobretudo, às experiências vividas pelas crianças, que também estão contempladas no documento uruguaio. Como afirma Cerisara (1999, p. 15):

[...] as instituições de educação infantil – tenham elas a denominação que tiverem – não devem ser depósitos de crianças, substitutas maternos ou

hospitais, também há clareza de que as creches e pré-escolas não devem reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental.

Essa concepção mais alargada de conteúdos possíveis para a educação infantil nos indica o respeito com os modos próprios de relação estabelecidos na infância e, por consequência, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa direção, educar opõe-se a práticas pedagógicas que não dão conta das especificidades dos processos educativos que envolvem as crianças, assim como o cuidar não está relacionado apenas à proteção, mas vai além:

[...] exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. (BRASIL, 2009, p. 68).

Cada vez mais cedo as crianças são levadas a desempenhar o “papel de aluno”, para “adequar-se às expectativas dos adultos e, particularmente, a preparar-se para se tornar um bom aluno” (PERRENOUD, 1995, p. 15). Ou, como popularmente ouvimos, “*Estudar para ser alguém na vida!*”. E, assim, como afirma Mollo-Bouvier (2005, p. 394), “hoje em dia, o tempo social concedido à infância segmenta-se, encurta e, às vezes, cai no esquecimento”.

Consequentemente, modificam-se os modos de socialização, tempos e espaços organizados para as crianças, “que ocorre segundo um percurso institucional ritualizado e que obedece a uma dupla série de exigências; exigências sociais que ajustam a vida da criança em função da dos adultos e das necessidades do trabalho” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 396). Partindo desse direcionamento, a organização dos tempos, espaços e modos de interação e brincadeira estão voltadas para um conjunto de comportamentos, regras e limitações impostas cada vez mais cedo. Ou seja, “A educação alia-se à precocidade” (MOLLO-BOUVIER, 2005 p. 401) e segue a tendência de projetar na educação da pequena infância, um futuro para a sociedade, em que o agora, a infância, caracteriza-se apenas por uma passagem.

Assim como no Uruguai, o Peru também destaca as crianças enquanto cidadãos, reconhecendo-as participantes ativas da sociedade. E os principais direitos das crianças relacionados à educação são: a qualidade deste atendimento, a garantia de acesso e permanência desses sujeitos em instituições educativas. Concordamos com Sarmiento (2012, p. 141), quando diz que o direito das crianças à educação diz respeito à “universalização do acesso das crianças – o que é bom entender, não significa a adoção de uma visão universalista na sua orientação pedagógica”.

Entretanto, ao considerar o modo de organização dos conteúdos curriculares, que serão apresentados na categoria seguinte (subcapítulo 4.2), é possível perceber uma incongruência de valores. Ao mesmo tempo em que o documento peruano reconhece a criança como sujeito de direitos e a importância de articular as experiências propostas com os contextos em que as crianças estão inseridas, lista conteúdos, capacidades e habilidades a serem desenvolvidas. Essa visão universalista, que aceita o delineamento de um currículo prescritivo para ser trabalhado a nível nacional, não abre espaço para compreender a criança ativa na relação educativa, considerando uma relação verticalizada e hierarquizada, em que o adulto ensina e criança aprende.

Diferentemente de uma educação que invisibiliza as crianças enquanto sujeitos de direitos, buscamos uma educação centrada nos direitos das crianças que almeja:

[...] estabelecer as bases de uma ação pedagógica contextualizada, socialmente atenta aos fatores de desigualdade, culturalmente respeitadora da diversidade e verdadeiramente centrada nas crianças concretas e nas suas necessidades reais de viver, brincar, aprender e conviver com os outros. (SARMENTO, 2012, p. 141).

Sendo assim, podemos concluir que nos documentos curriculares aqui analisados, o Uruguai apresenta em seus objetivos e princípios educativos de forma mais contundente o direito das crianças à educação, numa visão a partir do desenvolvimento integral dos sujeitos. O Peru ainda que mencione o direito como princípio educativo, o discurso mostra-nos que o foco é desenvolver competências a fim de formar sujeitos aptos para a sociedade a partir de um currículo prescritivo que se opõem a esses princípios. Essa formação, ao que parece, não se enquadra em um pensamento crítico, mas normatiza e controla sujeitos,

o que os faz mais “conformados” e seguidores de uma “ordem” imposta, sem questionar. Por fim, apesar de algumas indicações do documento equatoriano que por vezes podem apontar uma falta de compromisso com os direitos, a Lei Orgânica Geral da Educação demarca o direito das crianças à educação e a adequação dos conteúdos conforme as condições concretas em que vivem.

4.1.2 Os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pequena infância

O Currículo de los niveles de educación obligatoria -Educación General Básica Preparatoria (ECUADOR, 2016) busca cumprir com a sua função de orientar professores do **Equador** sobre os princípios educativos e conteúdos curriculares da educação básica preparatória, como também meios para alcançar tais objetivos. Entende-se que a partir desse documento é possível “[...] constituir un referente para la rendición de cuentas del sistema educativo y para las evaluaciones de la calidad del sistema, entendidas como su capacidad para alcanzar efectivamente las intenciones educativas fijadas” (ECUADOR, 2016, p. 4).

A educação da pequena infância está amparada na corrente pedagógica do socioconstrutivismo, em que “el estudiante debía convertirse en el principal protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (ECUADOR, 2016, p. 5), a qual concebe a educação como “Una experiencia dialógica y crítica, basada en los **principios del socio-constructivismo**, que sirve para imaginar futuros posibles, ofreciendo significados más ricos a los aprendizajes y al encuentro desde uno mismo, en y con los otros (es decir, quien soy yo como ser en relación)” (ECUADOR, 2016, p. 111).

O currículo do **Peru** apoia-se também em correntes socioconstrutivistas, afirmando que esta corrente pedagógica “plantea que el conocimiento es construido por el sujeto que aprende y por la interacción con personas con diferentes niveles de conocimiento, de tal forma que su mutua influencia acaba produciendo aprendizaje” (PERU, 2016, p. 97). Assim, limita-se a afirmar que:

El desarrollo de competencias plantea el desafío pedagógico de cómo enseñar para que los estudiantes aprendan a actuar de manera competente. En ese sentido, se han definido

orientaciones para aplicar el enfoque pedagógico del Currículo Nacional de la Educación Básica, las cuales se enmarcan en **las corrientes socioconstructivistas** del aprendizaje.(PERU, 2016,p. 97, grifo nosso).

Para nortear a educação infantil, no **Uruguai** utilizam-se as bases do construtivismo para orientar profissionais que atuam com as crianças. Desse modo:

Teniendo en cuenta la creciente complejidad de las áreas del conocimiento y la especificidad disciplinar presente a lo largo del proceso educativo, se enmarca en el **enfoque constructivista** de la enseñanza que promueve aprendizajes significativos, considerando al niño/a como protagonista, poseedor de un estilo propio y activo de aprender. (URUGUAI, 2014, p. 14, grifo nosso).

O jogo ganha destaque no documento, considerado atividade própria da infância, “por tratarse de la etapa más fértil y a la vez más vulnerable del desarrollo, la atención y educación desde el nacimiento a los seis años posee especificidades que la dotan de identidad, entre ellas, el lugar de privilegio otorgado al juego” (URUGUAI, 2014, p. 55).
Dentre as muitas contribuições ao desenvolvimento infantil,

La actividad física y mental que se produce durante el juego contribuye a la maduración del sistema nervioso, base fisiológica del desarrollo y el aprendizaje. Favorece el desarrollo:

- intelectual: al observar, explorar, analizar, comprobar, construir, relacionar, descubrir, simbolizar
- motor: al moverse y manipular
- creativo: al expresar fantasías, imaginar, representar, crear y recrear
- social: al favorecer la comunicación y las interacciones entre personas
- emocional: al sentir y expresar las emociones
- del lenguaje: al hablar consigo mismo y dialogar con los demás. (ANTÓN, 2011 apud URUGUAI, 2014, p. 55).

Os três países abordam pouco sobre essas correntes pedagógicas, com trechos pontuais, já explicitados anteriormente, como também não trazem em suas referências bibliográficas pesquisadores que desenvolveram tal teoria. Diante dessa rápida passagem, detalharemos, a seguir, alguns aspectos que possam evidenciar características dessa corrente e seus reflexos nas práticas educativas com as crianças.

O construtivismo, citado pelo documento curricular uruguaio, foi criado por Piaget para explicar o processo aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Legendre (2014a, p. 342), este processo está “sob o ângulo de um processo de adaptação cognitiva” e “adaptação biológica do organismo ao seu meio”. Como é possível perceber, além da Psicologia, Piaget utiliza-se de noções da Biologia para explicar o processo, recorrendo a conceitos como “adaptação, organização, assimilação, acomodação, e equilíbrio e equilibração” (LEGENDRE, 2014a, p. 342).

Nessa perspectiva, a aprendizagem está relacionada à maturação do sujeito, “submetidos a uma equilibração progressiva e que não podem ser modificados ou indevidamente acelerados por fatores de transmissão social ou educativa” (LEGENDRE, 2014a, p. 347). Em outras palavras, é possível afirmar que a aprendizagem está condicionada à maturação biológica do sujeito, o que depende muito mais de fatores internos do que externos (social).

Já o socioconstrutivismo, perspectiva assumida nos documentos equatorianos e peruanos, é apontado por alguns pesquisadores (LEGENDRE, 2014b) como um refinamento do construtivismo, elaborado por Vygotsky, que mostrou o caráter social e cultural na atividade humana com suas bases na Psicologia, dando origem à perspectiva histórico-cultural. Nessa perspectiva, é a partir das influências culturais, simultaneamente com questões biológicas, que a criança se desenvolve, organiza seu pensamento e linguagem. E nas instituições educativas essa perspectiva é ainda mais visível, já que a partir das interações e mediações realizadas, fica evidente a influência das dimensões social e cultural sobre a aprendizagem. Assim, torna-se um “[...] lugar de partilha dos saberes, em que a amplitude das aprendizagens depende, em grande parte, da riqueza das interações entre os membros” e acaba por “induzir reais construções cognitivas” (LEGENDRE, 2014a, p. 378). Na perspectiva histórico-cultural ou socioconstrutivista, a cultura é peça-chave para a formação do pensamento, modos de ver, habitar e significar o mundo.

A partir dessa perspectiva, justifica-se o papel do adulto na mediação dos conhecimentos, das interações entre os pares e na

complexificação das experiências das crianças. Os professores atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal, em que auxiliam as crianças a alcançarem níveis mais altos de seu desenvolvimento, potencializado a partir das proposições e ações pedagógicas. Segundo Mello (2007, p. 89), “é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações”. Em outras palavras:

[...] não só este se constitui por meio de ferramentas semióticas, cuja a origem se situa na história social e cultural da humanidade, mas é por atividades realizadas em interação com outrem que essas ferramentas poderão interiorizar-se, modificando assim a organização e o próprio funcionamento do pensamento. (LEGENDRE, 2014a, p. 366).

Entretanto, percebemos certa incoerência entre o que os documentos curriculares afirmam seguir em relação às correntes pedagógicas e suas indicações ao longo do texto no Equador e Peru. Ao mesmo tempo em que consideram a importância de questões sociais e culturais na educação da pequena infância— assumem isso ao afirmar suas bases no socioconstrutivismo –, hierarquizam o cognitivo em relação ao corpo e outras dimensões humanas, ao elencar conteúdos específicos para que as crianças aprendam em determinado período, com exigências e avaliações para aferir tais conhecimentos.

Esse modo de conceber a educação da infância se diferencia da perspectiva histórico-cultural, pois a indicação de conteúdos por competências já definidos *a priori* “segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento e define o que é e o que não é crescimento, ela engendra um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades” (BROUGHTON, 1987 apud SOUZA, 1996, p. 41), baseada em uma educação enquadrada, com enfoque “pedagógico-normativo” (CASTRO, 1990 apud SOUZA, 1996, p. 42).

Assim, há uma tendência de antecipar conteúdos e etapas para preparar a infância para um futuro. Corroboramos com Viñao Frago (1983), quando afirma que:

Si se ha dicho que la enseñanza primaria es un bachillerato a pequeña escala, lo mismo puede decirse del bachillerato en relación con la

enseñanza superior o de la enseñanza preescolar en relación con la primaria. En este sentido el niño desde que entra en el sistema educativo está presionado para reproducir el modelo académico de la enseñanza superior. Todo el sistema educativo opera como un doble mecanismo de absorción de aspiraciones y objetivos desde arriba e introducción y difusión sutil y aparentemente natural de unos contenidos, objetivos, reglas, valores, actitudes, etc., con arreglo al modelo o ideal que el mismo sistema produce: el profesor universitario, es decir, como si todos debieran o fueran a ser reabsorbidos como profesores para su perpetuación infinita. (FRAGO, 1983, p. 186).

Evidencia-se, então, a forte semelhança e a tentativa de transposição da vida adulta e toda a sua produtividade, para a vida das crianças, as quais são implicadas em atividades e tempos específicos que guiarão o desenvolvimento de acordo com os critérios e conteúdos curriculares estabelecidos nos documentos, de forma progressiva e, ao mesmo tempo, reguladora. E, assim, “As etapas do desenvolvimento da criança inscrevem-se numa forma de saber psicológico padronizado que define e garante a normalidade social desse desenvolvimento. Transgressões apenas são aceitáveis dentro de limites estreitos além dos quais se abrem as vias da anormalidade” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

A principal contradição encontrada nos documentos curriculares analisados está em afirmar suas bases em uma corrente pedagógica que considera a importância do meio social, cultural e histórico para o desenvolvimento das crianças, mas ao longo de seus discursos, desconsidera que as crianças também sabem e têm muito a nos ensinar, que conhecem coisas diferentes do lugar em que estão inseridas e acessam todos esses conhecimentos por inúmeros caminhos, afirmando a limitação do adulto em compreender esse universo e sua multiplicidade. As crianças demonstram-nos isso nas suas relações com os conhecimentos, pois não o fazem passivamente: “Elas interagem assimilando, rejeitando, transgredindo e transformando a si mesmas, as outras crianças, aos adultos e ao mundo” (BARBOSA, 2009, p. 58).

No documento uruguaio, apesar de considerar o construtivismo como base teórica da educação infantil, a descrição do jogo enquanto uma atividade central nas práticas educativas e a importância da mediação do adulto nesse momento indicam princípios que vão ao

encontro da perspectiva histórico-cultural. De acordo com Vigostky (1987), o jogo possibilita diversas formas de aprendizagem, capacidades criativas e imaginativas, contribui para a reprodução e produção de cultura. A partir dessa perspectiva, as crianças:

[...] não se limitam a recordar experiências vividas, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com suas preferências e necessidades. O desejo que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa. A situação criada pela criança necessita de sua experiência anterior, todos os elementos de sua fabulação: de outro modo não era possível inventar; mas a combinação desses elementos constitui algo novo, criador que pertence à criança, sem que seja simples repetição das coisas vistas e ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo, sustenta as bases da criação. (VIGOTSKY, 1987, p.12).

Portanto, o jogo é a atividade pela qual a criança se relaciona e interage, potencializa a imaginação e, a partir de elementos da realidade que a constituem, é resignificada de acordo com as necessidades de cada situação e nem sempre pode ser considerado como uma atividade prazerosa. Um exemplo clássico é quando essa brincadeira vem com algumas regras que nem sempre são bem aceitas pelas crianças, bem como os embates entre pares que ocorrem ao longo desse momento. O jogo também não pode ser interpretado como mera repetição, pois existem elementos novos a cada brincadeira, outras interpretações e ações com os objetos e conhecimentos de cada sujeito.

Não há dúvidas sobre a importância do jogo na infância e o reflexo desses momentos nas aprendizagens das crianças. Todavia, o que nos mobiliza é pensar modos de proporcionar esse momento lúdico sem que seja amarrado e imposto pelos adultos para determinados fins, mas que realmente possibilite às crianças processos criativos, imaginativos, de brincadeira com materiais diversos, de autoconhecimento e aproximação com situações reais e/ou fantasiosas. É o que nos indica o documento curricular uruguaio, que afirma ao longo do texto a importância de garantir possibilidades para que o jogo ocorra com diferentes materiais, espaços e tempos organizados.

Já no Equador e Peru, diante das informações trazidas nos documentos curriculares e nos modos de organização da educação infantil obrigatória nesses países, o que predomina é uma concepção acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que prioriza as experiências de aprendizagem, pois:

[...] não é por acaso que as formas particulares de educação infantil estejam organizadas de acordo com as exigências específicas do mundo do trabalho. O caráter universal e cíclico da divisão social do trabalho penetra as diferentes organizações institucionais que participam da vida dos cidadãos, inserindo-se no âmago da vida privada, transformando as relações no interior da família e reconduzindo-as a outros modos de ligações socioafetivas. (SOUZA, 1996, p. 46).

A concepção a respeito dos processos de desenvolvimento e aprendizagem nesses documentos curriculares se diferencia daquelas que compreendem a criança enquanto potência, que se constitui nas relações e no meio social. Segundo Nascimento (2009, p. 34), considerá-la nessa direção é entender que o processo de desenvolvimento e aprendizagem “deixa de ser aquele determinado pela sequência ordenada de aquisições de ordem cognitiva para revelar-se múltiplo, com diferentes variações promovidas pelos contextos de interações presentes no dia a dia”. Desse modo, de acordo com Sarmiento (2012, p. 145):

Ao partilharem de uma experiência, constroem valores e definem horizontes de referência e interpretação da vida comum. Nos laços sociais que entre si estabelecem e criam com os adultos são chamados a tomar decisões, dirimir conflitos e articular interesses. A experiência que estabelecem é um aspecto central do seu desenvolvimento.

Não estamos aqui afirmando que a Psicologia não é legítima e que pode ser descartada. Contudo, nossa intenção é mostrar a contradição dos documentos curriculares ao afirmar seguir princípios construtivistas ou socioconstrutivistas, mas reunir concepções e discursos que são múltiplos. Ao que parece, não se tem clareza do que são tais correntes pedagógicas e seus desdobramentos nas práticas

educativas das instituições de educação infantil. É importante perceber de que modo os discursos são construídos e encharcados por influências externas, apresentando, por vezes, sutilezas e contraditoriedades diante das suas concepções, propostas para infância e seus contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, reverberando diretamente nas instituições educativas.

Ou seja, assumir uma determinada corrente pedagógica e ocupar-se dela justificando que somente ela dá “conta do processo educativo em suas múltiplas facetas e determinações”, ou ainda “reduzi-la a uma metodologia qualquer” (CERISARA, 1995, p. 65), é o grande equívoco que vimos nesses documentos. Como consequência dessa visão, traça-se um modelo ideal de desenvolvimento a partir das competências, considerando, ainda, que todas as crianças são iguais e adquirem tais competências ao mesmo tempo, num único ritmo, o que não representa a especificidade da educação das crianças pequenas.

4.1.3 A centralidade do adulto na relação educativa

Os professores da educação infantil obrigatória para crianças de 5 e 6 anos no **Ecuador** têm as suas funções bem definidas de acordo com o documento. Suas funções englobam:

[...] observar y evaluar continuamente el desarrollo integral de sus estudiantes y diseñar estrategias que aseguren el logro de las metas de aprendizaje necesarias para el óptimo aprovechamiento del siguiente grado (Art. 191, Reglamento de la LOEI). Estas estrategias deberán ser lúdicas y provocar disfrute en los niños y las niñas, de tal manera que su inicio en la escolaridad obligatoria sea placentero y motivante. (ECUADOR, 2016, p. 42).

As práticas pedagógicas propostas a partir das orientações são compostas pelos conteúdos eleitos, mas agregadas ao conjunto de experiências docentes para melhor adaptá-las à diversidade de estudantes e contextos educativos do país, para que tenham sentido e significado para eles. É, então, tarefa dos professores planejar práticas pedagógicas em que:

Se tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado en la elaboración de unidades didácticas integradas que recojan criterios de evaluación, contenidos, objetivos y su contribución al logro del perfil de salida secuenciadas de forma coherente con el nivel de aprendizaje de los estudiantes. (ECUADOR, 2016, p. 15),

Desse modo, a prática docente trazida no documento está ancorada no conceito de Achilli (1986 apud ECUADOR, 2016, p. 146), o qual afirma que:

[...] ‘es el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales’ (p. 10), involucrando una red de actividades e interacciones que ponen en juego, entre otras cosas, relaciones docente-alumno-conocimiento, centradas en enseñar y aprender. Es importante que estas relaciones sean ética, epistémica y políticamente coherentes con la propuesta que cada docente presenta a sus estudiantes, considerando a los y las aprendices como sujetos de derecho.

Os professores são ainda colocados no lugar de mediadores ao longo do processo de aprendizagem das crianças, seja nas relações entre as crianças ou delas com os materiais e conhecimentos que emergem do cotidiano. Assim como, desempenham o papel de complexificar as experiências das crianças e, portanto, potencializam o avanço dos estudantes nos níveis seguintes de escolaridade, como menciona o documento.

No **Peru**, os professores da educação infantil têm papel fundamental na medida em que “El desarrollo de las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos” (PERU, 2016, p. 21). É perceptível a centralidade que assumem na relação educativa, como afirmam os trechos que ganham destaque a partir do nosso olhar para esta temática:

Los docentes propician y los estudiantes practican la deliberación para arribar a consensos

en la reflexión sobre asuntos públicos, la elaboración de normas u otros. (PERU, 2016, p. 13, grifo nosso).

Los docentes promueven oportunidades para que los estudiantes ejerzan sus derechos en la relación con sus pares y adultos. (PERU, 2016, p. 13, grifo nosso).

Los docentes promueven formas de participación estudiantil que permitan el desarrollo de competencias ciudadanas, articulando acciones con la familia y comunidad en la búsqueda del bien común. (PERU, 2016, p. 13, grifo nosso).

Los docentes programan y enseñan considerando tiempos, espacios y actividades diferenciadas de acuerdo a las características y demandas de los estudiantes, las que se articulan en situaciones significativas vinculadas a su contexto y realidad. (PERU, 2016, p. 14, grifo nosso).

Los docentes promueven oportunidades para que las y los estudiantes asuman responsabilidades diversas y los estudiantes las aprovechan, tomando en cuenta su propio bienestar y el de la colectividad. (PERU, 2016, p. 19).

[...] **los docentes deberán movilizar** distintas herramientas pedagógicas para cada grupo específico, así como para estudiantes individualmente, de manera que puedan desplegar sus estilos de aprendizaje, sus intereses y talentos particulares. (PERU, 2006, p. 26, grifo nosso)

Outras orientações, agora mais específicas, detalham aspectos que os professores devem contemplar “en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos” (PERU, 2016, p. 97). Na sequência, apresentaremos os aspectos referentes a cada uma das orientações.

Quadro 9 - Orientações docentes Peru

(Continua)

Eixos	Orientações docentes
<i>Partir de situaciones significativas</i>	Exige dos professores “diseñar o seleccionar situaciones que respondan a los intereses de los estudiantes y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas. Cuando esto ocurre, los estudiantes pueden establecer relaciones entre sus saberes previos y la nueva situación” (PERU, 2016, p.97).
<i>Generar interés y disposición como condición para el aprendizaje</i>	Afirma que a partir de situações significativas para os estudantes se torna possível gerar interesse e disposição como condição para a aprendizagem.
<i>Aprender haciendo</i>	Considera que o processo educativo “Se nutre del principio de aprender haciendo, formulado por John Dewey en la primera mitad del siglo XX” (PERU, 2016, p. 97). Ou seja, “Construir el conocimiento en contextos reales o simulados implica que los estudiantes pongan en juego sus capacidades reflexivas y críticas, aprendan a partir de su experiencia, identificando el problema, investigando sobre él, formulando alguna hipótesis viable de solución, comprobándola en la acción, entre otras acciones” (PERU, 2016, p. 97).
<i>Partir de los saberes previos</i>	Acredita que partir de saberes previos é basilar para a aprendizagem, na medida em que o professor “puede hacerse una idea sobre cuánto ya sabe o domina de lo que él quiere enseñarle. El aprendizaje será más significativo cuantas más relaciones con sentido sea capaz de establecer el estudiante entre sus saberes previos y el nuevo aprendizaje” (PERU, 2016, p. 98).
<i>Construir el nuevo conocimiento</i>	Compreende que os conhecimentos devem ser abordados de maneira crítica pelos professores, potencializando um movimento nas crianças, em que “indagando, produciendo y analizando información, siempre de cara a un desafío y en relación al desarrollo de una o más competencias implicadas” (PERU, 2016, p. 98).
<i>Aprender del error o el error constructivo</i>	Orienta os professores a lidarem com tais situações, já que para o documento “el error puede ser empleado más bien de forma constructiva, como una oportunidad de aprendizaje, propiciando la reflexión y revisión de los diversos productos o tareas, tanto del profesor como del estudiante”(PERU, 2016, p. 98).

<i>Generar el conflicto cognitivo</i>	Consiste em criar situações que questionem as crianças em relação as suas crenças, emoções e contradições, pois se acredita que “En la medida que involucra su interés, el desequilibrio generado puede motivar la búsqueda de una respuesta, lo que abre paso a un nuevo aprendizaje” (PERU, 2016, p. 98).
<i>Mediar el progreso de los estudiantes de un nivel de aprendizaje</i>	Acredita-se que “La mediación del docente durante el proceso de aprendizaje supone acompañar al estudiante hacia un nivel inmediatamente superior de posibilidades (zona de desarrollo próximo) con respecto a su nivel actual (zona real de aprendizaje), por lo menos hasta que el estudiante pueda desempeñarse bien de manera independiente. De este modo, es necesaria una conducción cuidadosa del proceso de aprendizaje, en donde la atenta observación del docente permita al estudiante realizar tareas con distintos niveles de dificultad”(PERU, 2016, p.98).
<i>Promover el trabajo coope</i>	Pretende “realizar ciertas tareas a través de la interacción social, aprendiendo unos de otros, independientemente de las que les corresponda realizar de manera individual” (PERU, 2016, p. 99).
<i>Promover el pensamiento complejo</i>	Informa aos professores que “[...] la educación debe ir más allá de la enseñanza de las disciplinas y contribuir a que tome conocimiento y conciencia de su identidad compleja y de su identidad común con los demás seres humanos. Reconocer, además, la complejidad de la realidad requiere ir más allá de la enseñanza de las disciplinas, pues actualmente las distintas disciplinas colaboran entre sí y complementan sus enfoques para poder comprender más cabalmente los problemas y desafíos de la realidad en sus múltiples dimensiones” (PERU, 2016, p. 99).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (PERU, 2016).

Para finalizar questões relacionadas aos professores da educação infantil obrigatória do Peru, o que resume todos os itens apresentados é a intencionalidade implicada nas práticas pedagógicas com os estudantes. A partir dela, torna-se possível:

[...] despertar inquietud, curiosidad e interés por parte de los estudiantes, lo que requiere que esté directamente relacionada con sus contextos, intereses y necesidades. Solo así podría representar un desafío y motivarlos a poner en

juego todas sus capacidades. Se les llama ‘significativas’ no porque posean un significado importante en sí mismas para el docente, sino porque a los estudiantes logran hacerles sentido. (PERU, 2016, p. 103).

O **Uruguai** afirma a importância da comunidade educativa (famílias, professores e outros profissionais envolvidos) e sua responsabilidade diante da educação da primeira infância. Diante dessa afirmativa, acredita-se que

Todas estas personas, que directa o indirectamente están involucradas con la primera infancia, conforman una comunidad educativa en la que todos sus integrantes comparten el mismo propósito: contribuir con el pleno desarrollo de las potencialidades de niños y niñas favoreciendo sus aprendizajes. (URUGUAI, 2014, p. 42).

Mas é claro que, ao falar sobre as orientações educativas e práticas pedagógicas em instituições de educação infantil, ao professor se atribui um papel fundamental, já que ele é responsável pela organização e mediação das propostas vivenciadas com as crianças nesse espaço. Além de uma formação inicial sólida, a exigência sobre o professor é ter disponibilidade para ocupar esse lugar, ou seja, “[...] la disponibilidad emocional y física, la empatía, la observación, la escucha; incluyendo el desarrollo de habilidades que posibiliten abordajes interdisciplinarios en el marco de la circulación de saberes”(URUGUAI, 2014, p. 15).

Essa disponibilidade é traduzida nos excertos a seguir:

- observar, codificar, interpretar y otorgar sentido a las expresiones y manifestaciones gestuales, corporales y verbales por medio de las cuales niños y niñas comunican sus necesidades e intereses.
- desarrollar una observación atenta y una escucha activa en un marco de respeto por los tiempos personales que resultan necesarios para que el niño/a incorpore nuevos aprendizajes a partir de sus intereses.

- utilizar el lenguaje como proyección del vínculo, verbalizando afectivamente sus acciones e intervenciones.
- generar situaciones de aprendizaje que resulten gratas, divertidas, desafiantes, basadas en interacciones positivas.
- intervenir de forma pertinente realizando preguntas y generando ricas interacciones cognitivas, acompañando los procesos de simbolización y representación.
- despertar nuevos intereses mediante intervenciones sutiles, sugerentes, no impositivas, que impulsen la reflexión y ayuden a cuestionar.
- plantear situaciones-problema, formulando preguntas sin apresurar las respuestas, generando una agradable tensión entre los conocimientos adquiridos y el deseo de saber más.
- encontrar en el vínculo la forma adecuada de poner límites claros con afecto, preservando la libertad de acción, propiciando el autocontrol y el conocimiento, otorgando tiempos para la negociación en la resolución de conflictos. (URUGUAI, 2014, p. 66).

O documento uruguaio traz ainda alguns aspectos que devem ser considerados pelos professores ao planejarem as práticas pedagógicas para a primeira infância, juntamente com as singularidades de “espacio, tiempo, recursos, centro educativo, familias, comunidad, etcétera” (URUGUAI, 2014, p. 65). Essas práticas pedagógicas estão elencadas no Quadro 10, que segue.

Quadro 10 - Orientações para o planejamento docente Uruguaí

(Continua)

Coherentes	cuando existe relación entre los factores y los componentes que la integran.
Situadas	cuando otorgan relevancia al contexto y contemplan los intereses de la comunidad educativa de pertenencia.
Participativas	cuando integran la opinión, los aportes y los intereses de todos los actores, incluidos niños y niñas.
Contextualizadas	cuando su aplicación resulta estratégica para una población infantil en una comunidad determinada.
Diversificadas	cuando contemplan la diversidad presente en el grupo de niños, niñas, sus familias y la comunidad proponiendo varias alternativas.

Graduadas	cuando consideran las pautas curriculares para secuenciarlas en función del proceso evolutivo de los niños y niñas.
Sistematizadas	cuando en respuesta a decisiones basadas en marcos teóricos y prácticos potentes y actualizados se transforman en un documento de uso permanente sujeto a análisis.
Flexibles	cuando ofrecen a niños y niñas diferentes alternativas e incorporan temas o situaciones de interés ocasionales o emergentes.
Integrales	cuando otorgan el mismo nivel de jerarquía a todas las áreas del conocimiento sin establecer criterios de valoración de unas sobre otras.
Globalizadas	cuando integran los contenidos de diferentes áreas y disciplinas en torno a una situación, experiencia u objeto de conocimiento.
Pertinentes	cuando incorporan temas, actividades y recursos adecuados al aprendizaje que se desea favorecer.
Culturalmente pertinentes	cuando integran elementos de la cultura local, regional y nacional.

Fonte: Uruguai, 2014, p. 66.

Esse conjunto de orientações docentes dá visibilidade à complexidade que é a educação da primeira infância e a necessidade de acompanhar a integralidade do desenvolvimento das crianças. A partir desse entendimento, espera-se que as experiências sejam organizadas para elas de forma “abiertas y diversificadas, personalizando las propuestas de manera de atender las múltiples necesidades, posibilidades e intereses de los integrantes del grupo” (URUGUAI, 2014, p. 64). Reafirma-se no documento que:

Estas orientaciones están dirigidas a las personas adultas y refieren a las actitudes que es necesario desarrollar y a las acciones que se tienen que realizar a fin de preservar la integridad física y el equilibrio emocional de niñas y niños en cumplimiento de sus derechos, garantizando el desarrollo pleno de sus potencialidades y propiciando los aprendizajes esperados. (URUGUAI, 2014. p. 37).

Da leitura dos três documentos citados anteriormente, destacamos a intencionalidade pedagógica como elemento que aproxima as

orientações curriculares para a educação infantil obrigatória que trazem esses países. Na ação docente, essa intencionalidade vai se delineando desde as escolhas pelos materiais, tempos e espaços organizados, que possibilitam às crianças uma aproximação com a cultura e outros conhecimentos, como também uma ampliação de seu repertório de experiências vividas.

Na busca por estabelecer práticas educativas que contemplem a integralidade das crianças, ou seja, que dê conta das dimensões humanas que compõem o seu desenvolvimento, a intencionalidade pedagógica está pautada “[...] na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos” (ROCHA, 2010, p. 13).

Para dar conta desses aspectos, faz-se necessário a mediação docente, a qual se coloca ao longo dos momentos vivenciados pelas/com as crianças, já que esse adulto da relação educativa assume o papel de interlocutor e parceiro mais experiente que auxiliará a criança nas suas relações e interações com o que a cerca. Nos três países a figura do professor como mediador do processo de aprendizagem ganha visibilidade e, como afirma Ostetto (2010, p. 73), o professor precisa estar disponível e ser essa:

[...] pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura. E neste caminhar, traçado essencialmente no percurso da experiência – que é entrega, troca, disposição em se colocar no lugar do outro para compreendê-lo, reconhecê-lo e apoiar suas buscas e escolhas -, o professor movimenta-se por universos criadores e universos criado [...].

A fim de realizar a mediação, observar as crianças é o primeiro passo para descobrir o que elas já conhecem e por onde transitam seus interesses, o que guiará as ações pedagógicas nas instituições educativas. Essa observação exige a atenção dos adultos em relação às falas e ações das crianças, “com vista à interpretação e entendimento da sua linguagem, das suas oportunidades, das suas formas de ação no contexto social e cultural em que vivem” (SARMENTO, 2012, p. 142).

Contudo, documentos prescritivos podem limitar tal ação por parte dos professores, partindo apenas de referências adultas pré-organizadas, que julgam ser o ideal para a educação das crianças. Não

há disponibilidade para a escuta, pois a ação docente já está organizada independente dos interesses das crianças, suas necessidades e singularidades. Concordamos com Rosa Batista (1998), ao afirmar que esse modo de educação pode não contemplar os direitos das crianças, desconsiderar seus saberes e ignorar suas múltiplas formas de aprender.

Além da observação como elemento constitutivo da ação docente, o registro servirá de suporte e indicação para que o professor planeje práticas pedagógicas que ampliem esse repertório e complexifique os níveis de conhecimento coletivo e individual. Essa documentação pedagógica “não é um meio de obter uma imagem real do que crianças podem fazer nem uma tecnologia de normalização”, mas “um meio de explorar e contestar diferentes perspectivas, a documentação pedagógica não apenas torna-se um meio de resistir ao poder, incluindo discursos dominantes, mas também de promover a prática democrática” (MOSS, 2009, p. 428).

Conforme afirma Ostetto (2008, p. 13), o registro possibilita o “[...] diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão”. E avaliar todo o percurso faz com que surjam, das situações vivenciadas, diálogos para qualificar a medição, a ação docente, as possibilidades apresentadas às crianças. Sendo assim,

Se planejar, é, por um lado, declarar as intenções do caminho, por outro significa garantir o caminhar, o que não é simples transposição do formulado no papel, sendo fundamental o processo de reflexão sobre as práticas constituídas através da observação, registro, planejamento e avaliação. (BARCELOS, 2010, p. 99).

Observar, registrar, planejar e avaliar são atribuições docentes que não podem transformar-se em ações técnicas, no sentido de uma ação automática, mas num processo reflexivo que guiará as situações de aprendizagem. É nesse processo que o professor consegue ver as crianças de outros ângulos, desapegando-se de suas certezas para, então, aprender também com elas, alargando seus conhecimentos sobre a infância e suas experiências, “rompendo com as hierarquias, na ideia de que, nesta relação educativa, todos aprendem com a possibilidade da experiência compartilhada” (SCHMITT, 2014, p. 50), a fim de superar

práticas “[...] de caráter eminentemente impositivo e coercitivo” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 42).

A ação docente envolve também dinamismo, já que as crianças estão em constante movimento diante de tantas novidades que surgem nessa relação com o mundo, o inusitado e o inesperado que emergem das experiências das crianças, situações que nem sempre são previsíveis e demandam o envolvimento e atenção desse adulto. O dinamismo das ações e a multiplicidade de relações (SCHMITT, 2008, 2014) colocadas aos professores são reflexos da abrangência cultural e social, que caracterizam a educação infantil, é o que dá movimento e vida para esta etapa educativa, pois, como afirma o documento uruguaio:

Las infancias del siglo XXI desean experimentar y conocer acerca de una gran amplitud de temas. Compete a maestros y educadores, junto con los niños y niñas, implementar de forma creativa rincones variados y desafiantes, por ejemplo: de las sensaciones, de los inventos, de la tecnología, de los experimentos, de las exploraciones, de la información, del estudio del universo, de la fotografía, de los dinosaurios, de las esculturas, del arte y los artistas, de diferentes oficios locales y/o profesiones de interés, etcétera. (URUGUAI, 2014, p. 51).

Evidencia-se, ainda, a necessidade de flexibilizar o planejamento, respeitando os diferentes ritmos das crianças e seus modos de interação, para que as experiências vivenciadas tenham pertencimento, possibilitando momentos de fruição que surgem a partir do que é vivido e impossível de prever. Essa perspectiva não se iguala ao espontaneísmo, pelo contrário, justamente pela ação docente intencional que torna possível oportunizar às crianças situações de aprendizagem a partir de suas necessidades e interesses, atendendo às singularidades de cada uma e, ao mesmo tempo, contemplando o coletivo, diferente do tempo adulto, sincronizado com o relógio, controlado a todo o momento. Estar neste lugar:

[...] exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares

inevitavelmente diferenciados. (ROCHA, 2010, p. 15).

Apesar do papel fundamental do professor, todo cuidado é pouco para não cair num ensino meramente transmissivo, com a idéia limitada de que a escola está aí unicamente para transmitir conhecimentos. Pelo contrário,

Se a escola representa um lugar privilegiado de transmissão da cultura, isso não implica de modo algum o recurso de uma pedagogia transmissiva. O papel do professor aparenta bem mais ao de um guia, de um modelo, de um acompanhante. A aquisição de conhecimentos é indissociável de um procedimento coletivo de elaboração e de negociação de sentido, já que supõe a construção de significações socialmente compartilhadas, repousando bases culturais comuns. (LEGENDRE, 2014a, p. 377)

Portanto, o adulto dessa relação educativa, de acordo com Barbosa (2010, p. 6):

[...] acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar, e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular.

Desse modo, concluímos que, apesar das orientações pedagógicas destacarem o papel docente enquanto mediador de aprendizagens, o limite é quase ultrapassado ao enfatizar, além da conta, o adulto na relação educativa, e isso ocorre com maior ênfase nos documentos do Equador e do Peru. O professor ganha uma centralidade que, dependendo das interpretações do documento curricular que vai guiar a educação infantil obrigatória em nível nacional, pode transformar-se numa relação arbitrária e autoritária. Como consequência, as crianças não terão voz nem vez no processo educativo, sendo o professor o único responsável por guiar as aprendizagens das crianças de acordo com as competências exigidas no documento curricular e suas próprias experiências.

O próximo subcapítulo apresentará os **Conteúdos Curriculares** nos três países com destaque para as principais áreas curriculares que os próprios documentos curriculares elegem, a saber: desenvolvimento pessoal e social, linguagem oral e escrita, matemática e as áreas do conhecimento relacionadas à educação física e artística.

4.2 DOS CONTEÚDOS CURRICULARES: ÁREAS CURRICULARES, COMPETÊNCIAS E ÂMBITOS DE APRENDIZAGEM

Num esforço para compreender de que modo os documentos curriculares de Equador, Peru e Uruguai estão comprometidos com a infância e as especificidades da educação nesta etapa educativa, traduzidas nos conteúdos curriculares e modos de organizá-los, buscamos compreender os modos de socialização propostos, pois, de acordo com Plaisance (2004, p. 231): “De maneira maciça, a socialização da criança pequena tornou-se cada vez mais uma escolarização precoce que afetou todas as classes sociais e levou a uma freqüentação quase total das crianças entre 3 e 5 anos”. Nessa direção, abrevia-se “as possibilidades das crianças viverem com intensidade suas pluralidades de saberes, sua diversidade de raça, credo e gênero, de sentimentos, desejos e fantasias” (BATISTA, 1998, p. 4). Sendo assim, vejamos o que se propõe para a pequena infância nos documentos curriculares desses países latino-americanos.

O **Equador** organiza seus conteúdos curriculares por eixos de desenvolvimento e aprendizagem, os quais dizem respeito às áreas de conhecimento (Educação Cultural e Artística; Educação Física; Ciências Naturais; Língua e Literatura; Inglês como Língua Estrangeira; Ciências Sociais e Matemática), que orientam os âmbitos de desenvolvimento e aprendizagem. De um modo geral, os conteúdos curriculares propostos são organizados a partir dos objetivos gerais para a educação preparatória, que guiam toda a organização desta etapa educativa, conforme Quadro 11.

Quadro 11 - Objetivos del subnivel de Preparatoria de Educación General Básica Ecuador

OI.1.1.	Reconocer la función que tienen los medios de transporte y comunicación, y las principales ocupaciones y profesiones que observa en el entorno, así como la forma en que estos aspectos contribuyen al desarrollo de su localidad.
OI.1.2.	Participar en actividades cotidianas, reconociendo sus derechos y responsabilidades, y discriminando modelos positivos y negativos de comportamiento.
OI.1.3.	Participar de manera autónoma y responsable en actividades cotidianas de cuidado de sí mismo, sus pares y el entorno, construyendo paulatinamente su capacidad de autorregulación.
OI.1.4.	Reconocer sus sentimientos, pensamientos y opiniones, manifestando curiosidad e interés por explorar sus particularidades, preferencias y limitaciones.
OI.1.5.	Demstrar interés por resolver situaciones cotidianas de su entorno próximo, que requieren del desarrollo de habilidades de pensamiento, la expresión de sus sentimientos y la experimentación libre de sus sentidos.
OI.1.6.	Explorar y representar gráficamente las principales características de su cuerpo y del entorno natural y social, a través de la observación y la experimentación.
OI.1.7.	Expresar ideas, sentimientos y emociones con el fin de comunicarse a través del lenguaje oral, artístico, corporal y escrito —con sus propios códigos— autorregulando su expresión y utilizando la experiencia personal.
OI.1.8.	Establecer relaciones, reflexionar y ubicarse en el tiempo y en el espacio en la realización de tareas cotidianas, avanzando hacia niveles más complejos de razonamiento.
OI.1.9.	Asumir con responsabilidad compromisos sencillos relacionados con actividades de su vida diaria, procurando relaciones empáticas con sus pares y adultos cercanos.
OI.1.10.	Identificar las manifestaciones culturales, costumbres y tradiciones de su entorno próximo, valorándolas como propias.
OI.1.11.	Representar ideas, sentimientos y emociones de manera libre y espontánea, a través de la experimentación de diferentes prácticas corporales, musicales y comunicativas, demostrando respeto por sí mismo y por las demás personas.
OI.1.12.	Reconocer la importancia de establecer acuerdos colectivos en el ámbito de la actividad grupal, basados en el respeto a las diferencias individuales, en el contexto de las prácticas corporales y artísticas.

Fonte: Ecuador, 2016, p. 42.

A partir desses objetivos educativos, são três currículos num mesmo documento: Currículo Integrador, Currículo Educação Cultural e Artística e Currículo Educação Física. Inicialmente, apresentaremos o Currículo Integrador e seus conteúdos. O Quadro 12, a seguir, dá maior visibilidade para a organização do primeiro deles:

Quadro 12 - Currículo Integrador Equador

Ejes de Desarrollo y Aprendizaje	Ámbitos de Desarrollo y Aprendizaje	Destrezas con Criterios de Desempeño por Ámbitos de Desarrollo y Aprendizaje ²¹
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identidad y autonomía ✓ Convivencia 	
Descubrimiento del medionatural y cultural	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descubrimiento y comprensión del medionatural y cultural ✓ Relaciones lógico-matemáticas 	
Expresión y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprensión y expresión oral y escrita ✓ Comprensión y expresión artística ✓ Expresión corporal 	

Fonte: Ecuador, 2016, p. 49.

O primeiro eixo de desenvolvimento e aprendizagem que se apresenta é *Desarrollo personal y social*, que integra “los aspectos relacionados con el proceso de construcción de la identidad del niño, a partir del descubrimiento de las características y atributos propios, y la diferenciación que establece entre él y las demás personas” (ECUADOR, 2016, p 50). Aqui se desdobram dois âmbitos de desenvolvimento e aprendizagem: identidade e autonomia, e convivência. *Identidad y autonomía* busca “desarrollar su progresiva independencia, seguridad, autoestima, confianza y respeto hacia si mismo y los demás” (ECUADOR, 2016, p 50). *Convivencia* objetiva que os estudantes se reconheçam como parte de uma história, de uma

²¹ As *Destrezas con criterios de desempeño por ámbitos de desarrollo y aprendizaje* são as aprendizagens esperadas ao final da educação infantil, as quais serão apresentadas com maior detalhamento no subcapítulo 4.3, “**Da Avaliação**”.

comunidade, em sua família e nos grupos que frequentam, desenvolvendo atitudes que favoreçam tal convivência de forma respeitosa.

O segundo eixo, *Descubrimiento del medio natural y cultural*, afirma que, diante de experiências significativas e a mediação adulta, é possível “el desarrollo de habilidades de pensamiento que los lleven a construir conocimientos por medio de su interacción con los elementos de su entorno, para descubrir el mundo exterior que los rodea” (ECUADOR, 2016, p. 50). *Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural* e *Relaciones lógico-matemáticas* são os âmbitos que compõem este eixo. Diante de algumas habilidades, como observar, explorar, indagar, experimentar, registrar, medir e comunicar, este âmbito pretende despertar a curiosidade para que os estudantes aprendam sobre o meio em que estão inseridos. As *Relaciones lógico-matemáticas* abordam questões cotidianas relacionadas à matemática:

[...] realizan descripciones con respecto al tamaño, la cantidad, la posición y el color de los objetos. Describen sus características, los agrupan de acuerdo a ellas y los representan en diagramas; de igual manera, empiezan a realizar estimaciones y mediciones con unidades no convencionales. Cuentan elementos en el círculo del 0 al 20 e inician con los ordinales. Pueden también describir figuras geométricas y cuerpos por sus características. (ECUADOR, 2016, p. 52).

O último eixo de desenvolvimento e aprendizagem para este nível, *Expresión y comunicación*, contempla “procesos para desarrollar la capacidad comunicativa y expresiva de los Estudiantes” (ECUADOR, 2016, p. 50). Com ênfase nas múltiplas linguagens, desdobram-se três âmbitos: *Comprensión y expresión oral y escrita*; *Comprensión y expresión artística* e *Expresión corporal*. Com a clareza de que “los estudiantes aún no manejan el código alfabético –ni se pretende que lo hagan–” o âmbito *Comprensión y expresión oral y escrita* espera que os estudantes “desarrollen su capacidad para predecir el contenido de un texto a partir de los elementos paratextuales”, bem como o “reconocimiento de las variaciones lingüísticas del Ecuador” (ECUADOR, 2016, p. 53). Ou seja, os projetos educativos devem potencializar a comunicação oral e escrita, a importância de falar e escutar, e “deberá iniciar el desarrollo de las conciencias semántica, léxica, sintáctica y fonológica, que favorecen el desarrollo de una serie

de habilidades cognitivas, lingüísticas y socioculturales” (ECUADOR, 2016, p. 54). Assim, o contato com a literatura, diversos textos literários e jogos potencializam a alfabetização inicial:

Es decir, no pueden escribir utilizando el código alfabético pero pueden hacerlo de diferentes maneras (utilizando sus propias maneras de graficar las palabras), hasta hacerlo de manera convencional. De tal manera, aunque en este subnivel los estudiantes no conocen el código alfabético convencional, ni se pretende que lo aprendan, ellos participan de diferentes situaciones comunicativas que los enfrentan a escribir textos, usando sus propios códigos, es decir, usan sus propios grafismos o participan en la elaboración de cuentos colectivos a través de la estrategia “los estudiantes dictan y el docente escribe”. (ECUADOR, 2016, p. 55).

O âmbito de desenvolvimento e aprendizagem *Comprensión y expresión artística* busca formar os estudantes com olhar sensível diante das expressões artísticas e visa “el desarrollo de la expresión de sus sentimientos, emociones y vivencias por medio de diferentes manifestaciones artísticas como la plástica-visual, la música y el teatro” (ECUADOR, 2016, p. 56). *Expresión corporal*, o qual finaliza os âmbitos de desenvolvimento e aprendizagem deste eixo, deseja garantir que “los niños vivencien diferentes experiencias motrices, expresivas y creativas, a partir del reconocimiento de sus posibilidades y dificultades de movimiento e interacción, en relación con el contexto natural y social que lo rodea” (ECUADOR, 2016, p. 57).

Quadro 13 - Âmbitos de aprendizagem - Currículo Integrador no Equador
(Continua)

Âmbito de aprendizagem	Objetivos
Identidade e autonomia	- Desarrollar su autonomía mediante el reconocimiento de su identidad en el desempeño de las actividades cotidianas, individuales y colectivas, para fomentar la seguridad, la confianza en sí mismo, el respeto, la integración y la sociabilización con sus compañeros.
Convivência	- Respetar la diversidad de su entorno social y natural con el fin de convivir en armonía. - Relacionar la historia personal con la de sus compañeros para comprender semejanzas y diferencias.

<p>Descubrimiento e compreensão do meio natural e cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar y describir la materia inerte – natural y creada –, y los seres vivos del entorno, para diferenciarlos según sus características. - Explorar y describir las características y necesidades de los seres vivos, desde sus propias experiencias. - Observar e identificar la utilidad de las plantas y los animales en las actividades cotidianas de los seres humanos y comunicar las diferentes maneras de cuidarlos. - Explorar su cuerpo, ubicar los órganos de los sentidos y aplicar medidas de vida saludable. - Experimentar y describir las propiedades y el movimiento de los objetos, según sus tipos y usos en la vida cotidiana e identificar los materiales que los constituyen. <ul style="list-style-type: none"> - Indagar y describir las fuentes de luz y sonido y clasificarlas según su origen, para establecer semejanzas y diferencias entre ellas. - Observar y registrar los cambios atmosféricos cotidianos y el impacto que tienen en las plantas, en los animales e incluso en sí mismos. - Comprender que las observaciones, mediante los sentidos, permiten obtener información del medio. - Hacer preguntas y dar respuestas de hechos cotidianos y fenómenos naturales y sociales relacionados con el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la sociedad. - Demostrar las habilidades de la indagación científica en el estudio del entorno natural. - Aplicar las funciones básicas de orientación temporal y espacial, para resolver problemas de la vida cotidiana. - Distinguir elementos de la realidad y la fantasía en relatos históricos que combinan hechos reales y fantásticos a la vez, para despertar el interés en ellos y en nuestras tradiciones. - Ubicar elementos de su entorno inmediato, por medio de la observación y de información oral, con el fin de comprender la realidad de su medio. - Acceder a los medios de comunicación y las TIC valorando su utilidad, beneficios y riesgos.
<p>Relações lógico matemáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la posición y atributos de colecciones de objetos, mediante la identificación de patrones observables, a su alrededor, para la descripción de su entorno.

	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la noción de cantidad, las relaciones de orden y la noción de adición y sustracción, con el uso de material concreto para desarrollar su pensamiento y resolver problemas de la vida cotidiana. - Reconocer, comparar y describir características de cuerpos y figuras geométricas de su entorno inmediato, para lograr una mejor comprensión de su medio. - Explicar los procesos de medición estimación y/o comparación longitudes, capacidades, masas mediante el uso de unidades no convencionales en la resolución de problemas. - Reconocer situaciones cotidianas de su entorno en las que existan problemas, cuya solución, requiera aplicar las medidas monetarias y de tiempo. - Comunicar ideas sobre la interpretación de su entorno (recolección de información) y explicar de manera verbal y/o gráfica (pictogramas) los procesos utilizados en la recolección de datos y en la resolución de problemas cotidianos sencillos.
<p>Compreensão e expressão oral e escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer que, además de la lengua oral, existe la lengua escrita para comunicarse, aprender y construir significados del mundo real e imaginario. - Reconocer la existencia de variaciones del habla castellana como expresiones de la diversidad cultural del país. - Expresarse oralmente de manera espontánea y fluida, con claridad y entonación, para interactuar con los demás en los ámbitos familiar y escolar. - Disfrutar de textos literarios y no literarios para explorar diversos temas y desarrollar ideas para la comprensión del entorno. - Disfrutar de la biblioteca de aula y explorar las TIC como apoyo en las vivencias de animación a la lectura y escritura. - Experimentar la escritura como un medio de expresión personal y de comunicación, mediante el uso de sus propios códigos. - Disfrutar de textos literarios con el propósito de despertar la imaginación y la sensibilidad lúdica frente a las palabras. - Recrear textos literarios leídos o escuchados para expresar su imaginación y dialogar creativamente con ellos.
<p>Compreensão e expressão artística</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar las posibilidades de los sonidos, el movimiento y/o las

	<p>imágenes, a través de la participación en juegos que integren diversas opciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aportar ideas y llegar a acuerdos con los otros miembros del grupo en procesos de interpretación y creación artística. - Practicar un amplio repertorio de juegos tradicionales y contemporáneos que involucren el uso del cuerpo, la voz y/o imágenes. - Expresar las ideas y sentimientos que suscita las observaciones de distintas manifestaciones culturales y artísticas
<p>Expressão corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en prácticas corporales (juegos, danzas, bailes, mímicas, entre otras) de manera espontánea, segura y placentera, individualmente y con otras personas. - Reconocer (en todas las dimensiones: motriz, emocional, conceptual, entre otras), sus posibilidades de participación en prácticas corporales, individuales y con otras personas. - Percibir su corporeidad y comenzar a construir conciencia de su propio cuerpo y la necesidad de cuidarlo. - Reconocer sus posibilidades de acción durante su participación en diferentes prácticas corporales individuales. - Identificar los sentidos y significados que tienen diferentes prácticas corporales en su entorno familiar y escolar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016, p. 50).

Propõe-se ainda incluir a Língua Estrangeira Inglês como área transversal no currículo equatoriano, “con la finalidad de iniciar a temprana edad el aprendizaje de este idioma que constituye una herramienta fundamental para afrontar a las nuevas exigencias de la sociedad actual” (ECUADOR, 2016, p. 57). Com o objetivo de orientar essa área do conhecimento, alguns princípios básicos são listados:

- El enfoque de lenguaje comunicativo: el lenguaje se aprende mejor como un medio para interactuar y comunicarse, y no como un conjunto de conocimientos que se memoriza.
- Aprendizaje Integrado de Contenido para las Lenguas Extranjeras (AICLE): un modelo utilizado para integrar el aprendizaje de la lengua

con los aspectos culturales y cognitivos de aprendizaje que la adquisición de este lenguaje sirve como motor de desarrollo de los alumnos.

- Estándares internacionales: el plan de estudios se basa en los niveles y procesos de enseñanza reconocidos a nivel internacional y el aprendizaje de idiomas. (Marco Común Europeo)

- Habilidades de pensamiento: aprender inglés debe apoyar el desarrollo del pensamiento, las habilidades sociales y creativas necesarias para el aprendizaje permanente y la ciudadanía.

- Enfoque centrado en el estudiante: metodologías de enseñanza que reflejan y responden a las fortalezas y desafíos de los educandos, y facilitar el proceso de aprendizaje mediante el apoyo a los mismos. (ECUADOR, 2017, p. 58).

Já no **Peru**, os conteúdos curriculares apresentam-se por áreas do conhecimento e competências específicas para a educação inicial. O documento é composto por 29 competências gerais para todas as etapas que compõem o sistema educativo, além das áreas curriculares (*Comunicación, Castellano como segunda lengua, Personal social, Psicomotriz, Ciencia y tecnología, Matemática*), com competências específicas para o nível inicial – ciclo II, obrigatório para crianças de 3 a 5 anos.

Para apresentar os conteúdos curriculares, faz-se necessário esclarecer qual o conceito, de acordo com o documento, das competências e capacidades esperadas para essa etapa educativa. De acordo com o documento, “ser competente es combinar también determinadas características personales, con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros”, combinando “un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada” (PERU, 2016, p. 21). Assim, um conjunto de capacidades compõe cada competência e, conforme o documento aponta, apenas se pode considerar os estudantes competentes caso tenham todo o conjunto de capacidades desenvolvidas, isto é:

Es importante considerar que la adquisición por separado de las capacidades de una competencia no supone el desarrollo de la competencia. Ser competente es más que demostrar el logro de cada capacidad por separado: es usar las capacidades

combinadamente y ante situaciones nuevas.
(PERU, 2016, p. 22).

Capacidades são habilidades menos complexas do que as competências, mas “conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada” (PERU, 2016, p. 21). Os conhecimentos são aqueles construídos historicamente pela sociedade, como também aqueles que os próprios estudantes constroem a partir das suas interações. As habilidades estão relacionadas ao talento de cada um nos âmbitos social, cognitivo e motor. E as atitudes “son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica” (PERU, 2016, p. 22).

Para dar visibilidade, segue o Quadro 14 que orienta para tal organização.

Quadro 14 - Nível inicial – ciclo II (3 a 5 anos) Peru

Área	Competência
Comunicación	Se comunica oralmente en lengua materna; Lee diversos tipos de textos escritos; Escribe diversos tipos de textos; Crea proyectos artísticos
Castellano como segunda lengua	Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua (*para aqueles que utilizam outros dialetos, dentre tantos outros existentes no país)
Personal Social	Construye su identidad; Convive y participa; Comprende que es una persona amada por Dios*
Psicomotriz	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad
Ciencia y tecnologia	Explora su entorno para conocerlo
Matematica	Construye la noción de cantidad; Establece relaciones espaciales

Fonte: Peru, 2016, p. 90.

* “Según la Ley 29635, ley de libertad religiosa, los padres de familia o estudiantes cuya confesión religiosa es distinta a la católica pueden solicitar exoneración del área, sin perjuicio alguno” (PERU, 2016, p. 24).

Em seguida, apresentaremos as 12 competências exigidas para o Ciclo II da Educação Inicial, a qual é obrigatória para crianças de 3 a 5 anos e os aspectos pertinentes a cada uma delas.

1 - *Se comunica oralmente en lengua materna* objetiva a interação do estudante com os sujeitos da comunidade a partir da comunicação oral, como também a possibilidade de expressar seus

sentimentos e compreender ideias e informações contidas na comunicação na língua materna. O Peru, como escrito anteriormente, é um país com uma diversidade cultural significativa, o que justifica a multiplicidade de dialetos falados entre os sujeitos. Então, essa primeira competência leva em consideração as especificidades de cada região e, por isso, não fixa uma única possibilidade para a comunicação oral, mas sim a língua materna de cada comunidade. As capacidades que compõem essa competência são: obter informação do texto oral; inferir e interpreta informação do texto oral; adéqua, organiza e desenvolve as ideias de forma coerente; utiliza recursos não verbais de forma estratégica; interage estrategicamente com distintos interlocutores; reflete e avalia a forma, o conteúdo e o contexto do texto oral.

2 - *Lee diversos tipos de textos escritos* é a competência que compreende “un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos”(PERU, 2016, p. 44). Isso implica a combinação de três capacidades: obter informação do texto escrito; inferir e interpretar informações do texto; refletir e avaliar a forma, o conteúdo e o contexto do texto. A leitura para este nível não significa, necessariamente, em uma leitura convencional, com o domínio do sistema alfabético, mas a compreensão “de diversas hipótesis sobre lo que dicen los textos, relacionando sus conocimientos previos con los elementos que reconocen en los textos: imágenes, indicios, palabras, letras, entre otros” (PERU, 2016 ,p. 45).

3 - *Escribe diversos tipos de textos* compreende a construção de sentidos a partir do texto, como também o modo de comunicação que se dá a partir dele. Aqui, bem como no item anterior, não é exigida a leitura convencional, mas:

[...] textos en los que ponen en juego sus hipótesis de escritura: hipótesis de cantidad (“hace falta un cierto número de caracteres cuando se trata de escribir algo”), hipótesis de variedad (“para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras”), hipótesis silábica (“cada letra vale por una sílaba”), hipótesis silábico-alfabética (“descubre que la sílaba está compuesta por varios elementos menores: a veces escribe las letras correspondientes a la sílaba y a veces continúa escribiendo una letra por sílaba”) e hipótesis alfabética (“comprende que cada uno de

los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores de la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir”). (FERREIRO; TEBEROSKY, 2005 apud PERU, 2016, p. 47).

As capacidades que compõem essa competência são: adequar o texto a situação comunicativa; organizar e desenvolver ideias de forma coerente; utilizar convenções de linguagem escrita de forma pertinente; refletir e avaliar a forma, o conteúdo e o contexto do texto escrito.

4 - A competência *Crea proyectos artísticos* espera que “El estudiante usa los diversos lenguajes artísticos (artes visuales, música, danza, teatro, artes interdisciplinarias y otros) para expresar o comunicar mensajes, ideas y sentimientos” (PERU, 2016, p. 40), combinando as seguintes capacidades: explorar e experimentar as linguagens da arte; aplicar processos criativos; avaliar e socializar seus processos e projetos.

5 - *Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua* refere-se aqui como a comunicação na língua oficial do país, apesar dos muitos dialetos falados nas diferentes regiões. Dentre as capacidades listadas para a aquisição desta competência, destacamos a interação com diversos interlocutores, a qual possibilita a comunicação em castelhano com adultos e crianças em todo o país, advindos e inseridos em diferentes contextos socioculturais. Apesar da diversidade cultural e linguística, também é possível constituir uma identidade do país, algo que une todas as comunidades.

6 - *Construye su identidad* compreende o processo de:

[...] sentir, de pensar y de actuar desde el reconocimiento de las distintas identidades que lo definen (histórica, étnica, social, sexual, cultural, de género, ambiental, entre otras) como producto de las interacciones continuas entre los individuos y los diversos contextos en los que se desenvuelven (familia, escuela, comunidad). (PERU, 2016, p.30).

Essa competência é composta por quatro capacidades: valorizar a si mesmo; autorregular suas emoções; refletir e argumentar eticamente; e viver sua sexualidade de maneira plena e responsável.

7 - *Convive y participa* diz respeito às relações, de modo que é essencial conviver de “manera justa y equitativa, reconociendo que todas las personas tienen los mismos derechos y deberes” (PERU, 2016, p. 60). Para compor essa competência, cinco são as capacidades: interagir com todas as pessoas; construir normas e assumir acordos e leis; lidar com conflitos de forma construtiva; deliberar sobre assuntos políticos; participar de ações que promovam o bem-estar comum.

8 - *Comprende que es una persona amada por Dios* espera que o estudante, respeitando a lei da liberdade religiosa, citada anteriormente, compreenda a sua própria religião como também as demais, e que a crença religiosa faça parte de um projeto de vida. Nesse sentido, o objetivo é que cada criança “Conoce a Dios y asume su identidad religiosa como persona digna, libre y trascendente” e “Cultiva y valora las manifestaciones religiosas de su entorno argumentando su fe de manera comprensible y respetuosa”(PERU, 2016, p. 24). Esse é o único documento curricular nacional que apresenta questões religiosas dentre seus conteúdos curriculares e/ou princípios educativos.

9 - *Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad* exige que o estudante “comprende y toma conciencia de sí mismo en interacción con el espacio y las personas de su entorno” (PERU, 2016, p. 32). Para tanto, supõe-se o desenvolvimento de duas capacidades: compreender seu corpo e expressar-se corporalmente.

10 - *Explora su entorno para conocerlo* é uma competência que, de acordo com os *Estándares de aprendizaje*, o estudante neste nível:

Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno, hace preguntas con base en su curiosidad, propone posibles respuestas, obtiene información al observar, manipular, describir; compara aspectos del objeto o fenómeno para comprobar la respuesta y expresa en forma oral o gráfica lo que hizo y aprendió. (PERU, 2016, p. 29).

11 - *Construye la noción de cantidad* consiste em perceber se o estudante:

Resuelve problemas referidos a relacionar objetos de su entorno según sus características perceptuales; agrupar, ordenar hasta el quinto lugar, seriar hasta 5 objetos, comparar cantidades de objetos y pesos, agregar y quitar hasta 5

elementos, realizando representaciones con su cuerpo, material concreto o dibujos. Expresa la cantidad de hasta 10 objetos, usando estrategias como el conteo. Usa cuantificadores: “muchos” “pocos”, “ninguno”, y expresiones: “más que” “menos que”. Expresa el peso de los objetos “pesa más”, “pesa menos” y el tiempo con nociones temporales como “antes o después”, “ayer” “hoy” o “mañana”. (PERU, 2016, p. 75).

12 - *Estabelece relaciones espaciales* é uma competência que está relacionada, principalmente, com a capacidade de se orientar no espaço e que o estudante saiba comunicar o que está presente nele, o que exige dele:

Resuelve problemas al relacionar los objetos del entorno con formas bidimensionales y tridimensionales. Expresa la ubicación de personas en relación a objetos en el espacio: “cerca de”, “lejos de”, “al lado de”, y de desplazamientos: “hacia adelante”, “hacia atrás”, “hacia un lado”, “hacia el otro”. Así también expresa la comparación de la longitud de dos objetos: “es más largo que”, “es más corto que”. Emplea estrategias para resolver problemas, al construir objetos con material concreto o realizar desplazamientos en el espacio. (PERU, 2016, p. 81).

Os conteúdos educacionais do **Uruguai** se organizam num total de 14 competências gerais, referentes ao conhecimento de si e do mundo ao seu redor, desenvolvimento das linguagens para se expressar, conhecimento das relações lógico-matemáticas e da língua escrita, como também a construção de sua cidadania, entre outras. Estas competências são entendidas como orientações que objetivam “favorecer en relación al desarrollo y los aprendizajes, en los diversos contextos en los cuales transcurre la vida diaria de niñas y niños” (URUGUAI, 2014, p. 19), complementares entre si e que permeiam as distantes áreas do conhecimento.

Quadro 15 - Conteúdos curriculares Uruguai

COMPETÊNCIAS GERAIS		
ÁREAS	EIXOS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS Cada eixo tem uma lista de competências específicas
CONHECIMENTO DE SI MESMO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Corporeidade ✓ Identidade ✓ Autonomia ✓ Pertencimento 	
DA COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressão e criatividade ✓ Linguagem pré-verbal e verbal ✓ Linguagem das multimídias 	
CONHECIMENTO DO AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto social e cultural ✓ Contexto natural ✓ Relações lógico-matemáticas 	
DO BEM ESTAR INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vida diária na relação ✓ Convivência ✓ Espaço-ambiente 	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (URUGUAI, 2014, p. 18).

A área do *Conhecimento de si mesmo* objetiva que as crianças se reconheçam “como seres singulares, mediante el desarrollo de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales, de su desenvolvimiento autónomo, de la construcción de su identidad personal y del sentido de pertenencia a diferentes grupos de referencia” (URUGUAI, 2014, p. 20). O eixo da *Corporeidade*, um dos quatro eixos dessa área, lista aprendizagens relacionadas às possibilidades do corpo da criança, como afirma uma das competências específicas: “Desplegar sus habilidades corporales adquiriendo destrezas que aumenten progresivamente su interacción con el ambiente y el conocimiento del mundo que lo rodea” (URUGUAI, 2014, p. 21). Para o eixo de *Identidade*, espera-se que das crianças “Identificarse paulatinamente como un sujeto singular y único con necesidades, intereses y capacidades que les son propias, diferenciando su “ser” en relación con

los “otros” (URUGUAI, 2014, p. 22), entre outras relacionadas à construção de sua identidade.

A *Autonomía*, terceiro eixo dessa área do conhecimento, foca em uma independência da criança, baseada na confiança e segurança que proporcionam essa aprendizagem. Assim, uma das competências específicas que deve ser adquirida é “Colaborar en actividades vinculadas a la higiene, alimentación, vestimenta, organización y orden, así como en otras tareas de la vida cotidiana de acuerdo a sus posibilidades” (URUGUAI, 2014, p. 23). O último eixo dessa área é o *Pertencimiento*, que busca garantir aprendizagens que oportunizem as crianças se sentirem “parte” daquele grupo, família e sociedade na qual estão inseridas.

Comunicación, a segunda área apresentada no documento, busca “Promover la comunicación de niños y niñas mediante el desarrollo de los diferentes lenguajes y sus interrelaciones, favoreciendo la integración social y la expresión de emociones, deseos, sentimientos e ideas” (URUGUAI, 2014, p. 25). O eixo *Expressão e Criatividade* refere-se “el conjunto de aprendizajes relacionados con la comunicación de experiencias, emociones, sentimientos e ideas por medio de los diferentes lenguajes expresivos”, como, por exemplo, “Conocer las características y posibilidades sonoras que le ofrece su cuerpo, los objetos e instrumentos musicales sencillos” (URUGUAI, 2014, p. 26).

O eixo *Linguagem pré-verbal e verbal* busca possibilitar a comunicação das crianças “mediante gestos, sonidos, balbuceos, palabras, grafismos, dibujos y escrituras”, desenvolvendo a capacidade de “Producir sus propios signos gráficos y secuencias de los mismos, como aproximación a la escritura con diversos propósitos y diferentes diagramaciones” (URUGUAI, 2014, p. 27). Aqui, a indicação é para que essas práticas pedagógicas estejam de acordo com os interesses e curiosidades das crianças, não se materializando em situações isoladas que visam apenas o treino de habilidades para a escrita.

Em *Linguagem das mídias*, busca-se aproximar as crianças da tecnologia, sendo uma das competências exigidas à comunicação por meio de “diferentes medios tales como: teléfono, cartas, fotos, videos e internet experimentando las posibilidades que ofrece la tecnología para relacionarse con otros” (URUGUAI, 2014, p. 28). Cabe destacar que, apesar das crianças terem acesso recorrente aos diferentes meios de informação e mídias nos dias atuais, o uso mediado dessas tecnologias na educação inicial é baseado nas diversas formas de relação e comunicação, bem como na reflexão e cuidado sobre sua utilização.

A área do *Conhecimento do meio ambiente*, composta por três eixos, objetiva “Propiciar la interacción exploratoria, creativa y afectiva de niños y niñas con el ambiente natural, social y cultural, complejo y cambiante, para favorecer el despliegue de su curiosidad, intereses y explicaciones” (URUGUAI, 2014, p. 29). O primeiro eixo dessa área, *Contexto social e cultural*, deve possibilitar que as crianças reconheçam as diferentes culturas, atores sociais e as comunidades organizadas de diferentes modos. Assim, espera-se delas, entre outras aprendizagens, “Distinguir características de los paisajes y las formas de vida en los contextos urbanos, rurales y costeros del Uruguay” (URUGUAI, 2014, p. 30).

O eixo sobre o *Contexto natural* busca “Contribuir al desarrollo de ambientes saludables y descontaminados en su casa, en las instituciones, en su comunidad, en su país y en el mundo”(URUGUAI, 2014, p. 31). As *Relações lógico-matemáticas*, último eixo dessa área do conhecimento, compreende aprendizagens para o desenvolvimento de noções de espaço-tempo, como também “Emplear los cuantificadores muchos, pocos, algunos, menos, bastante, todos y ninguno avanzando paulatinamente hacia la comparación y el registro gráfico de cantidades” (URUGUAI, 2014, p. 32). Nesse eixo, as aprendizagens desejadas estão relacionadas às situações cotidianas que as crianças vivenciam, como, por exemplo, o tempo em que permaneçam com seus familiares ou na instituição, nunca com conhecimentos apresentados de forma descontextualizada.

O *Bem-estar integral*, que fecha as áreas de conteúdos educacionais desse documento para a educação inicial, é subdividido em três eixos e preocupa-se com as “condiciones materiales, emocionales y sociales imprescindibles para la atención y educación desde el nacimiento a los seis años” (URUGUAI, 2014, p. 33), busca-se, então:

Garantizar la satisfacción de necesidades materiales, afectivas y sociales de niños y niñas en ambientes saludables, seguros y acogedores que garanticen su bienestar integral, fortaleciendo su confianza, curiosidad e interés, estableciendo relaciones significativas con personas adultas y pares. (URUGUAI, 2014, p. 33).

O eixo *Vida diária em relação* compreende as necessidades básicas de uma criança, como a alimentação, o sono e a higiene, com um conjunto de aprendizagens que possibilitem suprir tais necessidades

com mais autonomia paulatinamente, ainda que com a mediação do adulto. A *Convivência*, segundo eixo dessa área, é baseado nas interações, tanto na família quanto na instituição educativa, entre os pares e com adultos. Assim, um dos objetivos é “Establecer vínculos con personas adultas y pares que satisfacen sus diversas necesidades y contribuyen a la estabilidad de las relaciones” (URUGUAI, 2014, p. 35).

E, por fim, o eixo *Espaço-ambiente*, que lista aprendizagens que potencializam “actitudes de corresponsabilidad e iniciativa en el cuidado, la organización, la preservación y la ambientación de los mismos” (URUGUAI, 2014, p. 36).

As áreas do conhecimento aqui apresentadas possuem grandes diferenças diante dos documentos equatorianos e peruanos. Apesar da organização do documento, que foca nas aprendizagens por competências, estas respeitam a especificidade da educação infantil, que não visa o preparo das crianças para a etapa seguinte, mas valoriza as experiências e o tempo vivido na infância, na instituição de educação infantil.

Para qualificar a análise dos conteúdos curriculares nacionais dos três países, as principais áreas curriculares serão abordadas separadamente, na tentativa de aprofundar as reflexões acerca do que é proposto para a educação infantil obrigatória nesses países.

4.2.1 Desenvolvimento pessoal e social da criança

Equador, Peru e Uruguai trazem o eixo sobre desenvolvimento pessoal e social da criança, o qual se desdobra em práticas educativas que objetivam a autonomia, desenvolvimento de identidade do sujeito, conhecimento de si e do outro, e a convivência nesse coletivo. Percebe-se que a dimensão social assume um papel importante no desenvolvimento pessoal das crianças, fornecendo as bases para a constituição desses sujeitos e cumprindo com a função social da educação infantil “na construção de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades, preservando a autonomia de cada um” (BARBOSA, 2010, p. 1).

O Uruguai dá mais ênfase ao convívio no coletivo, o bem-estar das relações, tendo um eixo voltado inteiramente para tais questões, indicando uma compreensão de infância socialmente inscrita no mundo e demonstra isso em seu documento. Esse entendimento indica semelhanças com o modo de conceber a infância enquanto categoria

social, o qual advém da Sociologia da Infância (SARMENTO, 1997) e, a partir dessa área:

[...] a criança socialmente construída, se opõe à visão positivista e à crença em significados prévios, ou seja, se é socialmente construída, depende dos contextos social, político, histórico e moral, o que revela que as infâncias são variáveis e intencionais, o que refuta a ideia de “criança universal” (JAMES; JENKS; PROUT, 1998 apud NASCIMENTO, 2009, p. 32).

Nessa direção, as questões relacionadas à dimensão social na educação de crianças pequenas que frequentam a educação infantil indicam:

[...] a valorização das relações interpessoais, a convivência das crianças entre elas, mas também entre os adultos e as crianças, são estas relações sociais que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças. Esse é um importante papel da educação infantil principalmente no que se refere às crianças bem pequenas, pois nesta faixa etária as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva das crianças. (BARBOSA, 2010, p. 3).

Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 37) acrescentam ainda que a função da educação infantil “envolve um compromisso com os direitos das crianças numa relação com os projetos educativos voltados para elas, incluindo sua participação e ação no processo de apropriação e produção cultural”. Desse modo, os processos de socialização das crianças pequenas apontam para práticas educativas que considerem a “criança como partícipe de seus próprios contextos educativos, redefinindo seu lugar na relação adulto-criança, passando a buscar conhecê-las a partir delas mesmas e de suas produções culturais” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 39).

A participação das crianças em seus processos educativos se constitui por “um processo que envolve interação, expressão de idéias, pensamentos, opiniões, sentimentos, escolhas, negociações; enfim, é praticada na relação social” (AGOSTINHO, 2015, p. 69), dependendo

do entendimento por parte dos adultos é que essa troca é possível e legítima. Essa prática se diferencia da consulta, que apenas reproduz modelos hierárquicos e de poder, na medida em que o adulto busca saber o que as crianças pensam, mas não levam isso em consideração em suas ações/decisões. Isso não significa que as vontades das crianças sempre devam prevalecer nas escolhas docentes, mas este deve avaliar e levar em consideração que as crianças também têm o direito de expor opiniões sobre aspectos que as envolvam, como também colocar em movimento o pensamento crítico, estratégias de negociação e trocas que fazem parte do cotidiano.

Essa ideia é contraposta aos conteúdos e à organização curricular que Equador e Peru apresentam, já que invisibilizam as crianças, suas brincadeiras e interações e “predominam os resultados obtidos pelo papel desempenhado na sala do grupo ao qual pertencem” (NASCIMENTO, 2009, p. 33). Ainda, as crianças são impossibilitadas de participar dessas escolhas, já que os próprios documentos curriculares já indicam o que elas devem aprender, descrevem as competências e capacidades desejadas, ignoram seus direitos de envolver-se em questões que afetam suas próprias vidas. Compreendemos que:

Na formação da criança, não há emancipação pela via do silenciamento, nem pelo controle exacerbado da ação. Ainda que em toda e qualquer prática educativa haja algum controle da ação e alguma subordinação, há também um conjunto de possibilidades de liberdade de expressão, de ação e de participação. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 38).

A socialização da infância ocorre a partir das relações sociais, nas interações com adultos e outras crianças, posto que as crianças se apropriam de informações do mundo adulto e seus modos de ação, mas também dão origem às culturas infantis, já que elas “não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência concreta” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 37). E a instituição educativa é um espaço privilegiado para que essa socialização aconteça, pois há o encontro entre diferentes sujeitos e suas vidas se entrelaçam. Tal socialização é distinta daquela apontada por Durkheim (1978), em que os saberes dos adultos se sobrepõem aos das crianças, num modelo de educação coercitiva.

Nossos esforços vão ao encontro de outro tipo de socialização, em que não “se limita a um efeito das relações mestre-alunos, em que se constata simultaneamente interações explícitas e interações implícitas e paralelas (Sirota, 1998), mas é também um efeito das relações horizontais entre os próprios alunos” (PLAISANCE, 2004, p. 225).

Todos os aspectos aqui mencionados contribuem para a constituição das crianças, a formação de autonomia e identidade, aspectos pessoais que são desenvolvidos na dimensão social. Por isso, faz-se necessário reconhecer a importância das instituições educativas, que possibilitam o encontro com os sujeitos, a cultura e a história da sociedade em que as crianças estão inseridas. O reconhecimento da dimensão social na educação da pequena infância compõe um conjunto de aspectos que devem ser considerados nas práticas educativas, com a ressalva de que a criança não se desenvolve passivamente, mas é ativa neste e em tantos outros processos de sua constituição. Como afirma James e Prout (1990 apud Agostinho 2015, p. 68), “[...] as crianças são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que a rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos de estrutura social”.

Apesar das singularidades apresentadas em cada documento curricular analisado, o fato de considerar a dimensão social no desenvolvimento pessoal das crianças é de suma importância e coloca em reflexão os modos próprios de relação das crianças, sua potência e a multiplicidade que elas nos apresentam, desconstruindo uma visão de incapacidade para ser e estar no mundo. A educação infantil não é uma preparação das crianças para o futuro, mas a vivência plena da infância, momento de descobertas e aprendizados, como também de “ensinamento” para nós adultos.

4.2.2 Comunicação e expressão: o foco nos eixos “escrita e oralidade”

As linguagens oral e escrita são trazidas nos três documentos curriculares analisados e, num primeiro momento, podemos ver muitas semelhanças entre as propostas para esse eixo. No Equador, a literatura e demais textos literários assumem um papel fundamental para a alfabetização inicial, pois a partir desse contato as crianças percebem que “a escrita serve para a comunicação com os outros, para expressar o que sentimos, pensamos, aprendemos; serve para divulgar uma idéia, para lembrar” (MELLO, 2010, p. 45), desenvolvendo interesses e

dominando, aos poucos, os códigos alfabéticos. Nessa direção, Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 79) colocam que:

É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79).

O Uruguai também apresenta a linguagem escrita na educação infantil com especificidade, já que o objetivo nesse momento não é o treino dessas habilidades, mas a ênfase na comunicação das crianças a partir de variadas formas. A tecnologia aparece, então, como grande aliada nesse processo de aprendizagem, já que está presente no dia a dia das crianças e cada vez mais cedo esse contato é difundido na sociedade, seja por objetos como telefones, computadores, jornais, internet e outros. Essa estratégia possibilita às crianças uma abordagem de modo diferenciado e mais próxima de suas experiências pessoais, presentes muito além dos muros da educação infantil, despertando interesse e curiosidade em diferentes situações. Ou seja, para formar crianças leitoras e curiosas a respeito das linguagens, as instituições educativas:

[...] devem ampliar a experiência estética com música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura, diversificando as atividades das crianças com a leitura e a escrita como narrativa, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio, repetimos, com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).

Em contrapartida, o Peru traz elementos bem específicos do que esperam das crianças em relação à linguagem escrita, apesar de afirmarem que não exigem das crianças o domínio da leitura de modo convencional. Ainda assim, as hipóteses de escrita, como também as capacidades implicadas nesse processo, podem ser interpretadas de várias formas e, num cenário muito recorrente, levar a treinos de escrita, para que ao fim a criança domine termos técnicos que envolvem a escrita e os códigos alfabéticos. Em decorrência desses casos:

Os treinos de “escrita”, antecipados precocemente para o momento em que a criança ainda não tem as bases para essa aprendizagem, tornam-se lentos e demorados, exigem um esforço enorme da criança e, por isso, acabam por tomar a maior parte do seu tempo na escola. Além disso, muitas vezes, acabam sendo uma experiência de fracasso para a criança, pois em geral ela não consegue responder à expectativa da professora – que, é importante que se diga, em se tratando da técnica de escrita na educação infantil, é inadequada para a idade da criança! (MELLO, 2010, p. 46).

Tais práticas pedagógicas “nem sempre ampliam as possibilidades de as crianças imaginarem e criarem” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 77), apresentando contradição com a concepção de educação da pequena infância, a qual se propõe desenvolver a imaginação e criatividade. Aqui, podemos incluir outra questão, o uso de literaturas apenas para fins de atividades dirigidas, que impossibilitam a criança de folhear o livro, imaginar e fantasiar junto ao personagem, viajar com e na história. Com o propósito de ensinar as crianças a dominar a escrita, as instituições educativas negam “o fluir que se dá pela via das interpretações, das leituras. [...] transforma a escrita dos alunos em sepultura, na qual suas histórias, suas culturas, suas linguagens, seus desejos serão encerrados para sempre, alienados de sua existência” (OSWALD, 1996, p. 65).

Nessas situações, de acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 80):

Prevalece uma concepção de língua como objeto, conjunto de informações, normas e regras. [...] Professores de creches e escolas se conduzem como se o mais importante fosse ensinar gramática, não importando a língua que falamos, mas a que supostamente deveríamos ensinar. Pouco se explora a oralidade, a expressão gráfica ou plástica, o teatro e a literatura; mais se ocupam adultos e crianças com o treinamento motor, os exercícios repetitivos e a cópia.

Os padrões esperados de uma educação infantil, nesse caso, são aqueles exigidos para acompanhar o processo de globalização mundial. Apesar do apelo à contextualização, da importância de considerar as

crianças envolvidas no processo e suas necessidades, compartimenta os conhecimentos e, assim, coloca-se contraditoriamente com a educação esperada para que ela se desenvolva em suas múltiplas dimensões, que deve ter seu tempo, interesses e modos de se relacionar com o mundo respeitado. Sendo assim, estabelece uma antecipação da escolarização, que é aqui entendida enquanto “padrões fixos que as crianças devem alcançar antes de nela²² entrar; a tarefa dos serviços de educação infantil é ‘entregar’ crianças que preencham os requisitos desses padrões” (MOSS, 2011, p. 149).

Diante das questões apresentadas, enfatizamos nossa defesa diante de práticas pedagógicas que garantam “os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários)” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79), respeitando as múltiplas linguagens pelas quais elas se comunicam, com destaque para as brincadeiras e interações que ocorrem na educação infantil e atribuem um caráter próprio para essa etapa educativa.

Quando apontamos a importância dessas experiências acerca das linguagens oral e escrita, mostramos às crianças sua função social e, com isso, tornamos essa uma tarefa leve, sem frustrações ou cobranças, que vão sendo costuradas diariamente, a partir de um “desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala” (MELLO, 2010, p. 51). Sendo assim, mantemo-nos críticas à “[...] processos de alfabetização que se limitam à codificação e decodificação dos sinais gráficos de forma mecânica e repetitiva, através de métodos, técnicas e materiais superados” (WIGGERS, 2007 p. 131), os quais não produzem cultura e conhecimentos significativos para as crianças. Consequentemente,

É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas através de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente através da imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas, adquirindo, assim, o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e suas

²² Referente à entrada da criança na escola/ensino fundamental.

formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana. (BARBOSA, 2010, p. 5).

Ou seja,

Na educação infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebê, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidades de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenham na sociedade contemporânea (utilitário e estético). (BRASIL, 2016, p. 26).

Diante do exposto nos documentos curriculares, é possível perceber o quanto as orientações pedagógicas ainda estão muito relacionadas à Psicologia Desenvolvimentista, classificando o desenvolvimento por etapas, num processo progressivo, cronológico, linear, de preparação das crianças para o futuro. É como considerar a infância uma preparação para chegar ao máximo de suas capacidades cognitivas e biológicas (o adulto), e a criança como um ser incapaz e inacabado, que está sempre aquém. Para além disso, é pensar no adulto como aquele que detém todo o saber, que deve transmitir os conhecimentos, sem considerar a criança como sujeito histórico, social e de direitos.

É preciso superar essa condição de pensar pelas crianças, partindo sempre do ponto de vista do adulto e do que ele julga ser melhor. Adultos e crianças estão relacionados, na medida em que um só existe na interdependência do outro, o que justifica não colocá-los em pontos opostos, mas pensá-los juntos, numa experiência compartilhada.

4.2.3 As relações lógico-matemáticas na educação infantil

O Equador busca abordar as relações lógico-matemáticas no dia a dia das crianças, desde noções de quantidade e tamanho de objetos, até situações em que “Cuentan elementos en el círculo del 0 al 20 e inician con los ordinales” (EQUADOR, 2016, p. 52). No Peru, as orientações

educativas sobre conteúdos curriculares relacionados às questões lógico-matemáticas compreendem “[...] agrupar, ordenar hasta el quinto lugar, seriar hasta 5 objetos, comparar cantidades de objetos y pesos, agregar y quitar hasta 5 elementos, [...]. Expresa la cantidad de hasta 10 objetos [...]” (PERU, 2016, p. 75).

As práticas pedagógicas devem estar comprometidas em proporcionar situações para que a criança descubra sobre si mesma e suas possibilidades, como também sobre o mundo que a cerca. A matemática não pode ser trabalhada de maneira descontextualizada, deve respeitar os processos constitutivos da pequena infância que se dão a partir das brincadeiras e interações, já mencionadas em tópicos anteriores. Nas brincadeiras, por exemplo, há muitos conhecimentos envolvidos e o que aos olhos de um adulto pode parecer simples. Dentre esses conhecimentos, aqueles relacionados à matemática:

[...] existem relações espaciais, pois, enquanto as crianças estão brincando, vão experimentando usar a força de forma adequada, conhecendo o espaço que ocupam e explorando o ambiente com seu próprio corpo. No contato com os colegas, vão aprendendo sobre as diferenças, e essas experiências vão auxiliá-las a compreender processos de comparação, de medida e de representação do espaço. Os jogos e as brincadeiras infantis possibilitam à criança vivenciar tais situações de maneira natural, aprendendo por meio do brincar. (KAFER, 2012, p. 191).

Uruguai apresenta conteúdos curriculares mais amplos relacionados a este eixo, sem orientações específicas como nos demais países, salientando que as relações lógico-matemáticas devem estar presentes na educação infantil em situações corriqueiras, sem uma atividade dirigida especificamente para isso, como, por exemplo, a quantidade de passos que as crianças dão entre a sala e o parque. Diante desse exemplo, corroboramos com Gastaldi (2012, p. 181), ao afirmar que “[...] a percepção do espaço, dos deslocamentos, o desenvolvimento de habilidades de percepção e orientação espacial, é fundamental para a compreensão, adaptação e exploração do indivíduo no mundo em que vive”. Este é apenas um exemplo, dentre tantos outros possíveis, que permitem às crianças o contato com a matemática nas experiências vividas nas instituições educativas.

Desse modo, seria relevante organizar situações de aprendizagem tão específicas “na tentativa de assegurar à criança de tenra idade conteúdos tão complexos” (WIGGERS, 2007, p. 249)? Com orientações específicas sobre as habilidades que as crianças devem adquirir, corremos o risco de nos depararmos com práticas pedagógicas desconexas de outras áreas e conhecimentos, sendo trabalhadas apenas para fixar conteúdos, que são sem sentido para as crianças. Assim, é possível perceber que:

[...] hoje valorizam mais o domínio das competências cognitivas e linguageiras do que a socialização e o desenvolvimento afetivo por vezes apresentados como pré-requisitos para as aprendizagens. Assim, o que está em jogo é manifestamente o peso crescente de uma avaliação dos alunos que hierarquiza fortemente suas competências socialmente esperadas, conjugada a uma avaliação da escola maternal em termos de efeitos sobre a escolaridade futura. (GARNIER, 2014, p. 72).

Ao encontrar conteúdos curriculares descritos conforme as orientações de Equador e Peru, e em menor escala também no Uruguai, compreendemos que a defesa pela especificidade da educação da pequena infância é apagada, dado que, segundo Rocha (2000, p. 63):

[...] esses modelos, influenciados por uma Psicologia do Desenvolvimento, marcaram uma intervenção pautada na padronização. Neste sentido, não se diferenciam da escola tradicional ao se constituírem práticas de homogeneização. Apesar de suscitarem a busca de uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras, com vistas a enquadramento social através de práticas e atividades que se propunham mais adequadas a pouca idade das crianças.

As experiências vivenciadas pelas crianças no dia a dia das instituições educativas, que contemplam as linguagens de um modo geral, dão conta de produzir conhecimentos acerca de várias áreas, sem ter que pautar a rotina em situações de ensino sistematizadas, com o foco em treino, repetição e atividades cansativas para as crianças. A

proposta trazida no documento curricular uruguaio se aproxima da especificidade da educação infantil defendida por nós, as quais dão espaço e tempo para que as crianças se apropriem dos conhecimentos num ritmo mais adequado, sem aligeirar esse processo, tanto em relação à matemática quanto às demais áreas do conhecimento.

4.2.4 O Corpo e a Arte: qual é o lugar dessas dimensões no currículo?

No Equador os currículos destinados a áreas do Corpo e da Arte são separados dos demais. Além de apresentar os aspectos pertencentes a essas áreas do conhecimento no Equador, nosso intuito foi trazer também os conteúdos curriculares de Peru e Uruguai, ainda que estes não sejam apresentados separadamente nos respectivos documentos curriculares nacionais, para dialogar com o que se propõe em cada país, tanto em relação à dimensão corporal quanto à dimensão artística na educação infantil obrigatória.

O Currículo Educação Física do **Equador** tem o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos sujeitos, incentivar a prática de atividades físicas e contribuir para a formação integral do ser humano, com uma carga horária de cinco horas semanais destinada a essa área do conhecimento. Busca-se a compreensão de que cada estudante “se reconozca como sujeto multidimensional (corporal, motriz, emocional, sensible, intelectual, espiritual y social), en interacción y construcción con otros, y se comprometa con todas sus dimensiones en las acciones de su vida cotidiana” (ECUADOR, 2016, p. 149).

Para dar conta desses objetivos foram eleitos seis blocos curriculares, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 - Blocos curriculares Educação Física Equador

(Continuar)

Blocos curriculares Educação Física	Objetivos
<i>Prácticas lúdicas: los juegos y el jugar</i>	São jogos corporais próprios da cultura de cada lugar, sendo que “Eso permite que niños, niñas y jóvenes puedan jugar o participar de los juegos, establecer vínculos con otros y con la cultura del movimiento y, además, generar procesos creativos” (ECUADOR, 2016, p. 157).

<i>Prácticas gimnásticas</i>	Diz respeito às práticas com foco no corpo, como “Mejorando su condición física”, “Promoviendo la percepción y dominio del propio cuerpo” e “Desarrollando la autoconfianza y autoestima de cada sujeto” (ECUADOR, 2016, p. 157).
<i>Prácticas corporales expresivo-comunicativas</i>	Compreende atividades com “la intencionalidad de crear y expresar mensajes, en los que las sensaciones, emociones, estados de ánimo e historias se manifiestan, poniendo énfasis en las posibilidades expresivas y comunicativas de la corporeidad” (ECUADOR, 2016, p. 158). Aqui, destaca-se a possibilidade de comunicação para além da linguagem oral, mas com gestos, olhares, movimentos e outras formas que “dizem” muito sobre cada sujeito.
<i>Prácticas deportivas</i>	São esportes individuais ou coletivos que possuem regras próprias e pré-estabelecidas num contexto maior (como, por exemplo, um jogo de futebol que possui um número jogadores, o objetivo de fazer o gol no time adversário e movimentos que podem ou não ser executados, independente do lugar em que é jogado). Como consequência, aprende-se a trabalhar em equipe para alcançar os objetivos, como também traçar ações e estratégias para melhorar o desempenho individual ou do grupo.
<i>Construcción de la identidad corporal (Bloco Transversal)</i>	Diz respeito ao conhecimento subjetivo, o qual é desenvolvido em todas as práticas corporais, “[...] de todas maneras como consecuencia de la vida en comunidad, hacerla consciente permite ‘problematizar los efectos que tienen las representaciones de los demás sobre la propia identidad (imagen, habilidad, capacidad expresiva, entre otras) y construir la idea de diferencia como valor positivo’, rompiendo con discursos sociales hegemónicos sobre, por ejemplo, ‘belleza’ o ‘habilidad’. Lo que facilita el respeto mutuo” (ECUADOR, 2016, p. 159).
<i>Relaciones entre prácticas corporales y salud (Bloco Transversal)</i>	Pretende ir além da relação fortemente marcada dessa temática com os discursos médicos, problematizando a ideia de que a prática de toda e qualquer atividade física garante saúde aos sujeitos e também o entendimento da prática de exercícios para outros aspectos na vida, como a interação e as relações estabelecidas a partir dela. Objetiva-se “enseñar a los y las estudiantes cuáles son las posibilidades y los límites que tiene una determinada práctica corporal, siempre en función de quién la práctica, la condición física de base y los modos en los que se realiza, para favorecer un estado saludable” (ECUADOR, 2016, p. 160).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016, p. 157).

O documento do **Peru** aborda a dimensão corporal ao longo das competências exigidas para a educação infantil obrigatória, já explicitadas anteriormente. Dentre as exigências que correspondem ao corpo, “Expresa corporalmente sus sensaciones, emociones y sentimientos a través del tono, gesto, posturas, ritmo y movimiento en situaciones de juego” (PERU, 2016, p. 33) e “Obtiene información de textos acompañados de expresiones corporales, gestos y tono de voz de su interlocutor. Responde a través de algunas palabras aisladas, con apoyo de gestos y expresiones corporales y de su lengua materna” (PERU, 2016, p. 49).

Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica peruana, esta tem um papel fundamental para contribuir com a formação das crianças e corresponder aos aspectos exigidos ao final da educação básica, chamado *Perfil de egreso de la Educación Basica*. A dimensão corporal está presente nessa lista e espera-se que ao final, “El estudiante practica una vida activa y saludable para su bienestar, cuida su cuerpo e interactúa respetuosamente en la práctica de distintas actividades físicas, cotidianas o deportivas” (PERU, 2016, p. 8).

O currículo do **Uruguai** traz o eixo Corporeidade junto aos demais eixos da área de conhecimento “Conhecimento de si mesmo”, com o objetivo de possibilitar “el conocimiento de su cuerpo y sus posibilidades, promoviendo el dominio progresivo de las capacidades que le permiten interactuar vivencialmente consigo mismo” (URUGUAI, 2014, p. 21) e na relação com as outras pessoas e objetos. As competências relacionadas a esse eixo são as seguintes:

- Descubrirse a sí mismo mediante el libre movimiento de su cuerpo y la exploración sensomotriz, diferenciando se gradualmente de las personas y los objetos que conforman su entorno más inmediato.
- Desarrollar las posibilidades que le ofrecen sus sentidos mediante la observación atenta y la exploración activa de los ambientes a los cuales se integra.
- Construir su conciencia corporal, descubriendo las partes de su cuerpo y sus funciones a través del juego.
- Diferenciar las experiencias internas de su cuerpo y las que se producen fuera de él, favoreciendo la construcción de sí mismo.

- Conocer sus posibilidades psicomotrices realizando acciones de complejidad creciente demostrando iniciativa en diferentes situaciones.
- Afianzar sus posibilidades de desplazamiento y exploración del espacio disfrutando de sus conquistas, en entornos afectivos y seguros.
- Desplegar sus habilidades corporales adquiriendo destrezas que aumenten progresivamente su interacción con el ambiente y el conocimiento del mundo que lo rodea.
- Desarrollar progresivamente la coordinación viso-manual a partir de experiencias con diversos objetos en distintas situaciones.
- Afianzar el control, la lateralidad y el equilibrio postural en interacciones cada vez más ajustadas de su cuerpo en el espacio.
- Construir su imagen corporal mediante diferentes estrategias que le permitan reconocerse y representarse. (URUGUAI, 2014, p. 21).

Em relação à área do conhecimento denominada Educação Cultural e Artística, o **Ecuador** traz propostas específicas num currículo próprio, assim como o faz com a educação física. Com uma carga horária de três horas semanais:

El área de Educación Cultural y Artística se entiende como un espacio que promueve el conocimiento y la participación en la cultura y el arte contemporáneos, en constante diálogo con expresiones culturales locales y ancestrales, fomentando el disfrute y el respeto por la diversidad de costumbres y formas de expresión. (ECUADOR, 2016, p. 108).

Esses conhecimentos são reflexo das diversas manifestações culturais que se revelam a partir da música, dança, teatro, cinema e tantas outras que contribuem para a formação e identidade dos sujeitos. Entende-se que o contato com a arte, de um modo geral, é caracterizado como “Una experiencia dialógica y crítica, basada en los principios del socio-constructivismo, que sirve para imaginar futuros posibles, ofreciendo significados más ricos a los aprendizajes y al encuentro desde uno mismo, en y con los otros” (ECUADOR, 2016, p. 111). Além disso, a educação aqui proposta busca mostrar outras possibilidades,

tempos e realidades, não apenas aquelas em que as crianças estão inseridas, mas, sobretudo, a ideia de “diversidad del mundo” (ECUADOR, 2016, p. 112).

Os conteúdos desse currículo são divididos em três blocos curriculares: *Dimensión personal y afectiva-emocional (el yo: la identidad)*; *Dimensión social y relacional (el encuentro con otros: la alteridad)*; *Dimensión simbólica y cognitiva (el entorno: espacio, tiempo y objetos)*. Além dos blocos curriculares, são elencados quatro eixos transversais que ajudam a definir os conteúdos: (1) observar, (2) explorar y expresar, (3) indagar e investigar, y (4) convivir y participar (Quadro 17).

Quadro 17 - Conteúdos Educação Cultural e Artística Equador

	Observar	Explorar e expresar	Indagar e investigar	Conviver e participar
Bloco 1 <i>El yo: la identidad</i>	- Autor-retratos	- Los juegos sensoriomotores - Posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo, elementos de la naturaleza y los objetos - Expresión gráfica o plástica - La sensorialidad - La imagen propia	- El cuerpo	- Movimientos locomotores y funcionales - El juego simbólico
Bloco 2 <i>El encuentro con otros: la alteridad</i>	- La palabra hablada	- La imagen compartida - Producciones plásticas o gráficas - El canto, la interpretación y la recreación musical	- La danza, la expresión corporal y el movimiento	- Construcciones colectivas - Juego dramático
Bloco 3 <i>Entorno: espacio, tiempo y objetos</i>	- La música de distintas épocas y culturas	- La dramatización	- La cultura visual	- Profesionales del arte y la cultura local - Manifestaciones culturales y artística

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016).

No **Peru** os conteúdos curriculares relacionados à dimensão artística estão compondo o currículo com as demais áreas do conhecimento, orientando práticas pedagógicas que desenvolvam nas

crianças capacidades como: “Explora y experimenta los lenguajes de las artes, Aplica procesos de creación, Evalúa y comunica sus procesos y proyectos” (PERU, 2016, p. 22). Para complementar essas orientações, o *Perfil de egreso de la Educación Basica* traz a necessidade de planejar práticas educativas desde a educação infantil, com o intuito de fomentar o interesse do estudante: “El estudiante aprecia manifestaciones artístico-culturales para comprender el aporte del arte a la cultura y a la sociedad, y crea proyectos artísticos utilizando los diversos lenguajes del arte para comunicar sus ideas a otros” (PERU, 2016, p. 8).

No eixo *Expressão e Criatividade*, o documento do **Uruguai** traz a necessidade de “Sensibilizarse frente a sus propias creaciones, las de sus compañeros y las producciones artísticas y culturales de los ámbitos local, nacional, regional y universal” (URUGUAI, 2014, p. 26). Já o eixo *Contexto social e cultural* compreende que as crianças devem “Conocer expresiones, bienes artísticos y culturales que conforman el patrimonio nacional y el de otros pueblos” (URUGUAI, 2014, p. 30). Assim como no Peru, o Uruguai não separa os conhecimentos relacionados à dimensão artística e cultural dos demais conhecimentos exigidos para esta etapa educativa.

A respeito da **dimensão corporal**, Equador, Peru e Uruguai abordam questões importantes referentes às áreas dos conhecimentos correspondentes. Àqueles relacionados ao seu próprio corpo, as descobertas dos limites e possibilidades fazem parte dos objetivos e conteúdos curriculares. Para além de questões como higiene, alimentação e sono, comumente relativas às práticas pedagógicas dessa primeira etapa da educação básica, os documentos curriculares propõe, ainda, a aquisição de hábitos saudáveis e experiências que possibilitem o desenvolvimento motor, por meio de jogos e diversos esportes. Segundo Tristão (2012, p. 62), tais atividades propostas revelam:

[...] um conjunto de saberes atravessados pelas interdições sociais que tomam o corpo como instrumento, munindo-o de técnicas necessárias para a vida no âmbito de determinada sociedade. Isto quer dizer que as técnicas corporais não são inatas, tampouco são as mesmas em todas as sociedades. Elas são, antes de tudo, expressão do estágio do processo civilizador de uma sociedade, exprimem as características de como as pessoas nela vivem.

Como mencionamos anteriormente, os documentos curriculares para a infância nesses três países desenham conteúdos a partir de um projeto de sociedade, no qual é preciso preparar os sujeitos para o futuro de acordo com as exigências do mundo atual, desse mundo globalizado. Com isso, corroboramos com o autor, ao afirmar que:

[...] quanto mais avançada uma sociedade, maior a exigência por técnicas corporais refinadas e diversificadas. Essa exigência, cada vez maior, é uma espécie de legado da sociedade para as novas gerações e atinge a infância desde muito cedo, fazendo com que as crianças aprendam técnicas específicas e os momentos adequados para utilizá-las. (TRISTÃO, 2012, p. 65).

É importante ressaltar que não nos opomos à ideia de possibilitar às crianças experiências múltiplas com seus corpos, mas que essas proposições sejam o meio pelo qual elas tenham acesso aos conhecimentos e não sejam caracterizadas como finalidade do processo educativo. Além de sofrer influência do meio social e cultural, o corpo também atua sobre ele, num movimento dialético. O corpo é ativo nas relações, principalmente pela sua capacidade de comunicar, resistir, transgredir, interagir e agir no mundo.

A potência do corpo como mais uma linguagem que as crianças utilizam para expressar seus sentimentos, necessidades e desejos é outra orientação afirmada pelos documentos curriculares nacionais para esta área do conhecimento. Assim como observa Agostinho (2010, p.124) em sua pesquisa:

[...] o corpo das crianças aparece como um suporte para a sua ação social, na intensidade e forma como este corpo expressava os saberes, as dúvidas, a aceitação, a contraposição, os sentimentos, a fragilidades, a força, a agilidade, a incapacidade, a fraqueza; assim nos informam os modos de ser criança, das meninas e dos meninos com quem nos encontramos, fazendo com que se instaurasse uma constante busca dos seus sentidos.

Sendo assim, o corpo coloca-se como essa potente forma de comunicação, principalmente nos momentos de interação e, portanto, é possível acessar a cultura nos diferentes contextos educativos, o que

proporciona um desenvolvimento social. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento biológico vai se constituindo e acompanha a dimensão social: as experiências vivenciadas pelas crianças permitem o conhecimento e cuidado de si e do outro, possibilidades e limites do seu próprio corpo, e modos de utilizá-lo na relação com o outro.

É possível perceber, nos três países, a importância da **dimensão artística** na educação das crianças pequenas para acessar a cultura e conhecer os modos de relação social. Como afirma Ostetto (2010, p. 57):

[...] nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro - pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida, reinventando sentidos por meio de uma leitura enriquecida, ampliada, múltipla.

Dessa maneira, é imprescindível proporcionar encontros das crianças com diferentes materiais, desde os mais simples até os mais inesperados, para que, a partir das experiências das crianças e a imaginação, elas possam criar, reinventar e descobrir outros modos de fazer arte. Quanto mais amplas e abrangentes as possibilidades apresentadas às crianças, mais enriquecedoras são as experiências, garantindo a constituição de um sujeito sensível e potencializando a imaginação e criatividade na infância. Além disso, valorizar o processo é respeitar os tempos de produção de cada criança, evitando, assim, objetivar o produto e aplicabilidade da obra. Corroboramos com Girardello (2011, p. 77), ao reafirmar a importância da “imersão na experiência da arte exige tempo, que é em geral outra condição benéfica para a vivência imaginativa da criança”.

Cabe aos adultos da relação potencializar essas formas de expressão, percebendo o limite entre contribuir e inibir esse processo. Justamente pela intencionalidade pedagógica do adulto, na tentativa de encharcar as crianças com diferentes repertórios, histórias e linguagens, é que esse modo de colocar experiências estéticas e artísticas na infância não é caracterizado pelo espontaneísmo.

[...] quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, participando e não controlando. (HOLM, 2007, p. 12 apud OSTETTO, 2010, p. 55).

Por isso, a arte na educação das crianças não se define pela norma, pela única possibilidade, pelo produto final, mas, pelo contrário, como afirma Ostetto (2010), a arte é sem fronteiras: é explorar, experimentar diversos materiais, técnicas, formas e brincar ao mesmo tempo. Essa arte da qual falamos admite outras racionalidades e foge dos enquadramentos que estabelecem regras únicas para as criações, o que reflete diretamente nas experiências e criações das crianças. Nesse sentido, arte não se define enquanto uma ação de:

[...] oferecer uma folha em branco para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha para modelarem, tinta para pintarem e, ao final, guardar o que foi feito na pasta de trabalhinhos; de ler histórias para depois fazer atividades; de ensaiar uma dancinha, ou teatrinho, para apresentação aos pais; de confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas. (OSTETTO, 2010, p. 54).

A partir do caso da França, em que Garnier (2014) nos apresenta o cenário da pré-escola obrigatória e seus sobrecargamentos em relação ao currículo e práticas pedagógicas, é possível perceber como a dimensão corporal e artística são tratadas de forma secundarizada na educação da pequena infância:

Inicialmente valorizados por sua função higiênica e disciplinar, depois em razão de seu papel no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, os exercícios ou atividades físicas veem sua importância diminuir. A hierarquia de atividades no maternal está mais próxima daquela da escola elementar, onde “a educação física” nunca deixou de figurar no último lugar das disciplinas inscritas

no programa. Aliás, a cultura corporal e artística permanece à margem da “base comum” de conhecimentos e competências que todos os alunos devem ter adquirido ao final da escolaridade obrigatória, instituída pela lei de 2005 para o futuro da escola. (GARNIER, 2014, p. 72).

Entretanto, essas duas dimensões são constitutivas no sujeito junto a outras tantas, não podendo ser abordadas separadamente, conforme “o preconceito dualista que em nossa cultura separa razão e emoção, afeto e intelecto, arte e ciência” (GIRARDELLO, 2011, p. 76). A partir da concepção de criança em que nos apoiamos, a educação das crianças não pode ser entendida a partir experiências isoladas pertencentes a cada área, mas num conjunto de experiências que potencializam o desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

Enquanto a dimensão artística busca “[...] contribuir para a formação da sensibilidade das crianças, para ampliar seu olhar sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, vitais” (OSTETTO, 2010, p. 58), a dimensão corporal também tem a sua importância, no sentido de colocar o corpo como mais uma linguagem, capaz de comunicar, “que diz sobre os desejos, as alegrias, o entusiasmo e a curiosidade, mas também diz muito sobre as opressões, as regras e os entraves enfrentados diariamente na vida de cada uma delas” (BUSS-SIMÃO, 2012 apud DEMETRIO, 2016, p. 37).

Portanto, compreender que a educação da pequena infância envolve aspectos gerais de sua constituição (ROCHA, 2010) nos coloca outras lentes para analisar quais são as indicações e conteúdos organizados para a dimensão artística e corporal, na defesa de não segmentar os conhecimentos em áreas curriculares, disciplinas ou dimensões humanas, isoladamente. Além da importância de não segmentar os conhecimentos, tão mencionado por nós ao longo desta pesquisa, buscamos e lutamos por uma educação que contemple todas as dimensões ao mesmo tempo, evitando dividir a criança em “partes”, como se funcionassem de forma independente.

Para finalizar este capítulo de análises, a última categoria a apresentar-se será “**Da Avaliação**”. Para abordá-la, iniciaremos com a apresentação e o modo pelo qual cada país realiza esse processo, seus critérios e princípios.

4.3 DA AVALIAÇÃO

A categoria que aqui se apresenta busca compreender de que modo são propostos os processos avaliativos para a pequena infância nos países analisados nesta pesquisa. A princípio, o tema sobre a avaliação não seria componente nas discussões aqui suscitadas, pois pretendíamos orientar nossos esforços para a discussão dos conteúdos curriculares centrais e suas bases conceituais. Entretanto, ao longo das leituras dos documentos curriculares nacionais e ao constatar a tendência de uma organização por competências, habilidades e conteúdos sistematizados, vimos a centralidade que a avaliação assume nos documentos curriculares para a educação obrigatória que antecede os seis anos.

Tanto pelo destaque deste tema nos documentos curriculares nacionais como pela relevância, percebemos que seria necessário fazer essa discussão e aprofundar nossos conhecimentos acerca da avaliação na relação com a infância. Assim, apresentaremos os principais aspectos referentes aos processos avaliativos nos documentos curriculares de Equador, Peru e Uruguai, para, então, discutir se estes têm a ver com o respeito pelos modos próprios de ser criança, estar no mundo, aprender e produzir conhecimento, e a especificidade dessa etapa educativa.

4.3.1 Princípios e perspectivas dos processos avaliativos focados na criança –Equador

Diante da organização curricular do Equador, baseada nos eixos e âmbitos de desenvolvimento e aprendizagem, os processos avaliativos ganham destaque: um modelo descritivo e sistematizado, com um detalhamento rigoroso de ações para realizá-lo. Cada área do conhecimento do Currículo Integrado, Educação Cultural e Artística (ECA), Educação Física (EF), Ciências Naturais (CN), Língua e Literatura (LL), Inglês como Língua Estrangeira (EFL), Ciências Sociais (CS) e Matemática (M), possui matrizes de critérios de avaliação. Essas matrizes trazem informações a fim de orientar os docentes na realização da avaliação das aprendizagens das crianças.

As áreas do conhecimento desdobram-se em âmbitos de desenvolvimento e aprendizagem, apresentados anteriormente: *Identidad y autonomia; Convivencia; Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural; Relaciones lógico-matemáticas; Comprensión y expresión oral y escrita; Comprensión y expresión artística; Expresión*

corporal. Desse modo, os *Criterios de desempeño por ámbitos de desarrollo y aprendizaje* trazem conhecimentos que devem estar na formação dos estudantes ao longo de todo o sistema educativo no Equador, incluindo a educação infantil preparatória²³: as aprendizagens básicas, básicas imprescindíveis e básicas desejáveis (Quadro 18).

Quadro 18 - Aprendizagens básicas Equador

Aprendizagens básicas	Compreendem questões relacionadas ao exercício da cidadania; “una ‘madurez’ personal en sus diferentes vertientes – cognitiva, afectiva, emocional, de relaciones interpersonales y social –”; a construção de um projeto de vida pessoal e profissional e, por fim, “la posibilidad de acceder a los procesos formativos y educativos posteriores con garantías de éxito y, en definitiva, la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (EQUADOR, 2016, p. 18).
Aprendizagens básicas imprescindíveis	São aquelas que devem ser adquiridas ao término da educação preparatória, “se trata de aprendizajes mínimos obligatorios para la promoción escolar, ya que, si no se logran en los niveles en los que se promueven, son muy difíciles de alcanzar en momentos posteriores” (EQUADOR, 2016, p. 18).
Aprendizagens básicas desejáveis	Refere-se àquelas que “no comportan los riesgos ni tienen las implicaciones negativas de los anteriores en caso de no alcanzarse en los niveles educativos de referencia” (EQUADOR, 2016 p. 18), não implicando consequências para os estudantes, pois podem ser aprendidas em momentos posteriores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016).

A seguir, apresentaremos as aprendizagens básicas imprescindíveis e as aprendizagens básicas desejáveis, as quais são base dos processos avaliativos por cada âmbito de desenvolvimento e aprendizagem.

²³ Nomenclatura utilizada para a educação infantil obrigatória que antecede os seis anos no Equador, primeira etapa da educação básica.

Quadro 19 - Identidad y autonomía Ecuador

(Continua)

<i>Básicos Imprescindibles</i>	<i>Básicos Deseables</i>
CN.1.1.1. Explorar y describir las partes principales de su cuerpo y su funcionamiento, en forma global y parcial, y diferenciarlas con respecto a aquellas de las personas que le rodean ²⁴ .	CN.1.1.2. Ubicar en su cuerpo los órganos de los sentidos, describir sus funciones, y explorar las percepciones y sensaciones del mundo que le rodea
CS.1.1.2. Comunicar sus datos personales, para reconocer sus nombres y apellidos, edad, teléfono y el lugar donde vive.	CS.1.1.1. Reconocer que es un ser que siente, piensa, opina y tiene necesidades, en función del conocimiento de su identidad.
CS.1.1.3. Reconocer su historia personal y familiar, desde su nacimiento.	CS.1.1.4. Comprender su identidad como parte de un núcleo familiar y de una comunidad.
CS.1.1.6. Identificar el nombre de su país y las características comunes de los ecuatorianos y ecuatorianas.	CS.1.1.5. Participar en actividades de recreación y celebración de su entorno familiar.
CS.1.1.7. Practicar hábitos de alimentación, higiene y cuidado personal con autonomía.	CS.1.1.8. Participar con entusiasmo y autonomía en las actividades propuestas por la comunidad escolar.
CS.1.1.10. Distinguir las situaciones de peligro de su entorno cercano, en función de evitar accidentes.	CS.1.1.9. Demostrar responsabilidad en la realización de actividades y tareas cotidianas.
CS.1.1.11. Practicar las normas de seguridad de su centro escolar desde la autorregulación para cuidarse a sí mismo.	
EFL.1.1.1. Respond to simple questions about personal information in class using the following: example (What's your name? I'm, How old are you? I'm....., Where do you live? In).	

²⁴ Exemplo: **CN.1.1.1.** A sigla **CN** representa a área do conhecimento. O número **1**, que aparece em seguida, está relacionado à primeira etapa da educação básica, o subnível preparatório (educação infantil obrigatória). O segundo número, nesse caso também o **1**, corresponde ao âmbito de desenvolvimento e aprendizagem (num total de 7). E, por fim, o último número **1** diz respeito ao objetivo de área, ordenado de forma crescente.

EFL.1.1.2. Identify key members of the family if there is visual support (mother, father, brother, sister, grandfather, grandmother).	
EFL.1.1.3. Follow simple instructions related to classroom activities (open your book, close your book, stand up, listen, sit down, be quiet, look, point, paint, cut, glue, circle).	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016, p. 63).

Quadro 20 - Convivencia Equador

<i>Básicos Imprescindibles</i>	<i>Básicos Deseables</i>
CN.1.2.1. Explorar sus necesidades básicas y describir hábitos de vida saludable, proponer medidas preventivas y aplicarlas en el hogar y la escuela.	CS.1.2.1. Dialogar, mostrando respeto por el criterio y las opiniones de los demás, en el medio en el que se desenvuelve.
CS.1.2.4. Discriminar modelos positivos y negativos de comportamiento de su medio natural y social inmediato.	CS.1.2.2. Asumir compromisos y responsabilidades con su nuevo ambiente escolar.
CS.1.2.5. Practicar normas de respeto consigo mismo y con los demás seres que lo rodean.	CS.1.2.3 Aceptar, respetar y practicar los acuerdos establecidos por el grupo, con el fin de integrarse al mismo.
CS.1.2.7. Reconocer sus derechos y responsabilidades, mediante ejemplos reales.	CS.1.2.6. Reconocer las diferencias individuales que existen entre sus compañeros y personas que lo rodean, en función de respetarlas y valorarlas como diversidad.
CS.1.2.8. Identificar la organización del establecimiento educativo, las personas que lo componen, las diferentes dependencias y su funcionamiento.	CS.1.2.9. Reconocer la existencia de diferentes tipos de familias, destacando la importancia de valorarlas y respetarlas.
EFL.1.2.1 Recognize familiar words, names, and objects at school (Backpack, book, chair, eraser, pencil, table, teacher, peer).	
EFL.1.2.2 Show understanding of some basic words about "MY HOUSE" if there is visual support (bedroom, kitchen, living room, bed, door, sofa).	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016, p. 64).

Quadro 21 - Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural - Ecuador

(Continuar)

<i>Básicos Imprescindibles</i>	<i>Básicos Deseables</i>
CN.1.3.2. Explorar y describir las características y necesidades de los seres vivos, desde sus propias experiencias.	CN.1.3.1. Observar y diferenciar entre los seres vivos y la materia inerte, natural y la creada por las personas del entorno.
CN.1.3.5. Explorar, identificar y proteger el lugar donde viven las plantas y los animales y relacionar sus características externas con su hábitat.	CN.1.3.3. Observar e identificar los animales domésticos y silvestres de la localidad, describir su utilidad y reconocer la importancia de respetarlos.
CN.1.3.6. Explorar sus necesidades básicas y describir hábitos de vida saludable, proponer medidas preventivas y aplicarlas en el hogar y la escuela.	CN.1.3.4. Explorar y reconocer las plantas cultivadas y silvestres de la localidad, describir su utilidad e identificar las formas de cuidarlas.
CN.1.3.7. Experimentar e identificar las propiedades físicas de los objetos y agruparlos según sus características.	CN.1.3.11. Explorar y describir las fuentes de sonidos, clasificar estos en naturales o artificiales, fuertes o débiles, y compararlos con el ruido.
CN.1.3.8. Explorar e identificar los materiales de los objetos, clasificarlos por su origen y describir su utilidad.	CN.1.3.16. Explorar sobre las características de las plantas de un bosque o jardín y de un lago o acuario, relacionar las características de las plantas con el medio en el que viven y comunicarlo en forma gráfica.
CN.1.3.9. Explorar el movimiento de los objetos ante la acción de una fuerza y describir la causa del movimiento de los objetos.	CN.1.3.17. Experimentar y observar los cambios de los materiales de los objetos de uso cotidiano, a la acción del calor, la luz, el agua y la fuerza y comunicar los resultados de la experiencia.
CN.1.3.10. Indagar, en forma guiada, las fuentes de luz; diferenciar la luz natural de la artificial.	CS.1.3.2. Reconocer la utilidad de la tecnología en las actividades cotidianas.
CN.1.3.12. Observar, describir y graficar las características de los elementos naturales y construidos del paisaje local.	CS.1.3.3. Identificar el uso de los medios de comunicación, incluidas las TIC, a partir del reconocimiento de su utilidad y beneficio.

<p>CN.1.3.13. Observar, en forma guiada, y describir las características y los cambios del tiempo atmosférico local, medir los cambios con instrumentos de fácil manejo, registrarlos con símbolos.</p>	<p>CS.1.3.4. Identificar las principales ocupaciones y profesiones a partir del reconocimiento de su trabajo en beneficio de la comunidad.</p>
<p>CN.1.3.14. Identificar los efectos del cambio del tiempo atmosférico en animales, plantas e incluso en sí mismo.</p>	<p>CS.1.3.6. Describir y apreciar lugares, tradiciones y costumbres importantes de su región y país, por medio de la observación de imágenes y la escucha de relatos que forman parte de su identidad.</p>
<p>CN.1.3.15. Observar, en forma guiada, las funciones de los sentidos, hacer preguntas y dar respuestas sobre la importancia que tienen los sentidos para la obtención de información del entorno.</p>	<p>EFL.1.3.3. Recognize basic vocabulary related to food (cake, apple, orange, banana, egg, milk, chips) if there is visual support.</p>
<p>CS.1.3.1. Identificar las dependencias de las viviendas, destacando la función que desempeñan.</p>	
<p>CS.1.3.5. Reconocer los medios de transporte más comunes mediante imágenes que los relacionen con el medio en los que estos transitan.</p>	
<p>CS.1.3.7. Identificar alguna de las manifestaciones culturales (música, comida, festividades y tradición oral) de la localidad.</p>	
<p>EFL.1.3.1. Recognize basic vocabulary related to animals (bird, dog, cat, duck, fish, frog, tiger) when listening to the sounds or if there is visual support.</p>	
<p>EFL.1.3.2. Recognize the animals by doing the action when listening to the animal word (actions: fly, jump, swim, run).</p>	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016, p. 65).

Quadro 22 - Relaciones lógico-matemáticas Ecuador*(Continúa)*

<i>Básicos Imprescindibles</i>	<i>Básicos Deseables</i>
M.1.4.1. Reconocer los colores primarios: rojo, amarillo y azul; los colores blanco y negro y los colores secundarios, en objetos del entorno.	M.1.4.2. Reconocer la posición de objetos del entorno: derecha, izquierda.
M.1.4.4. Distinguir la ubicación de objetos del entorno según las nociones arriba/abajo, delante/atrás y encima/debajo.	M.1.4.3. Reconocer la derecha e izquierda en los demás.
M.1.4.5. Reconocer las semejanzas y diferencias entre los objetos del entorno de acuerdo a su forma y sus características físicas (color, tamaño y longitud).	M.1.4.7. Discriminar texturas entre objetos del entorno: liso, áspero, suave, duro, rugoso, delicado.
M.1.4.6. Agrupar colecciones de objetos del entorno según sus características físicas: color, tamaño (grande/pequeño), longitud (alto/bajo y largo/corto).	M.1.4.9. Describir y reproducir patrones con cuerpos geométricos.
M.1.4.8. Describir y reproducir patrones con objetos del entorno por color, forma, tamaño, longitud o con siluetas de figuras geométricas, sonidos y movimientos.	M.1.4.10. Describir y construir patrones sencillos agrupando cantidades de hasta diez elementos.
M.1.4.11. Establecer relaciones de orden: ‘más que’ y ‘menos que’, entre objetos del entorno.	M.1.4.16. Utilizar los números ordinales, del primero al quinto, en la ubicación de elementos del entorno.
M.1.4.12. Utilizar la noción de cantidad en estimaciones y comparaciones de colecciones de objetos mediante el uso de cuantificadores como: muchos, pocos, uno, ninguno, todos.	M.1.4.17. Realizar adiciones y sustracciones con números naturales del 0 al 10, con el uso de material concreto.
M.1.4.13. Contar colecciones de objetos en el círculo del 1 al 20 en circunstancias de la cotidianidad.	M.1.4.18. Leer y escribir, en forma ascendente y descendente, los números naturales del 1 al 10.
M.1.4.14. Identificar cantidades y asociarlas con los numerales 1 al 10 y el 0.	M.1.4.20. Establecer semejanzas y diferencias entre objetos del entorno y cuerpos geométricos.

M.1.4.15. Escribir los números naturales, de 0 a 10, en contextos significativos.	M.1.4.27. Medir, estimar y comparar objetos según la noción de peso con unidades de medida no convencionales.
M.1.4.19. Reconocer cuerpos geométricos en objetos del entorno.	M.1.4.28. Reconocer las monedas de 1, 5 y 10 centavos en situaciones lúdicas.
M.1.4.21. Reconocer figuras geométricas (triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo) en objetos del entorno.	M.1.4.30. Contar y nombrar los días de la semana y los meses del año utilizando el calendario.
M.1.4.22. Describir objetos del entorno utilizando nociones de longitud: alto/bajo, largo/corto, cerca/lejos.	M.1.4.31. Comparar y relacionar las nociones de joven/viejo, en los miembros de la familia.
M.1.4.23. Medir, estimar y comparar objetos del entorno utilizando unidades no convencionales de longitud (palmos, cuartas, cintas, lápices, pies, entre otras).	M.1.4.34. Recolectar y representar información del entorno en pictogramas, solucionando problemas sencillos.
M.1.4.24. Describir y comparar objetos del entorno, según nociones de volumen y superficie: tamaño grande, pequeño.	
M.1.4.25. Comparar objetos según la noción de capacidad (lleno/vacío).	
M.1.4.26. Comparar objetos según la noción de peso (pesado/liviano).	
M.1.4.29. Comparar y relacionar actividades con las nociones de tiempo: ayer, hoy, mañana, tarde, noche, antes, ahora, después y días de la semana en situaciones cotidianas.	
M.1.4.32. Discriminar temperaturas entre objetos del entorno (frío/caliente).	
M.1.4.33. Identificar eventos probables y no probables en situaciones cotidianas.	
EFL.1.4.1. Identify the numbers 0-9 when counting different objects in class.	
EFL.1.4.2. Recognize basic shapes (circle, square, triangle) using classroom objects.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016, p. 67).

Quadro 23 - Comprensión y expresión oral y escrita Ecuador**(Continúa)**

<i>Básicos Imprescindibles</i>	<i>Básicos Deseables</i>
LL.1.5.1. Predecir el contenido y el uso de diversos textos escritos que se utilizan en actividades cotidianas del entorno escolar y familiar.	LL.1.5.2. Reflexionar sobre la intención comunicativa que tienen diversos textos de uso cotidiano.
LL.1.5.4. Reconocer palabras y expresiones de las lenguas originarias del Ecuador e indagar sobre sus significados.	LL.1.5.3. Distinguir expresiones y tonos dialectales del habla castellana para interactuar con respeto y valorar la diversidad cultural del país.
LL.1.5.5. Desarrollar la expresión oral en contextos cotidianos usando la conciencia lingüística (semántica, léxica y sintáctica).	LL.1.5.7. Acompañar el lenguaje oral, en situaciones de expresión creativa, utilizando recursos audiovisuales.
LL.1.5.6. Adaptar el tono de voz, los gestos, la entonación y el vocabulario a diversas situaciones comunicativas, según el contexto y la intención.	LL.1.5.12. Parafrasear y formular preguntas sobre el contenido del texto como parte del proceso de autorregular su comprensión.
LL.1.5.8. Diferenciar entre imagen y texto escrito en diversos materiales impresos del entorno.	LL.1.5.15. Utiliza recursos digitales para satisfacer sus necesidades de ocio y aprendizaje.
LL.1.5.9. Extraer información explícita que permita identificar elementos del texto, relacionarlos y darles sentido (personajes, escenarios, eventos, etc.).	LL.1.5.19. Mostrar interés por escribir, al reconocer que puede expresar por escrito, los sentimientos y las opiniones que le generan las diferentes situaciones cotidianas.
LL.1.5.10. Construir significados mediante el establecimiento de conexiones entre el contenido del texto y la experiencia personal.	LL.1.5.21. Escuchar textos literarios para establecer relaciones entre el texto y el entorno personal.
LL.1.5.11. Elaborar significados de un texto mediante la activación de los conocimientos previos, comprobación o descarte de hipótesis, y predicción a partir del contenido y paratextos.	EFL.1.5.1. Understand and use basic expressions to facilitate interpersonal interaction when playing. (It's my turn, It's your turn....., Let's play, Ok, you start).
LL.1.5.13. Acceder a la lectura por placer y para aprender, utilizando la biblioteca de aula y otros recursos.	EFL.1.5.2. Identify location of people, objects, animals, using: on, in, under when responding to simple questions. Example (Where is the pencil? it's on the table, What's this? It's a...).

LL.1.5.14. Satisfacer la curiosidad sobre temas de interés, utilizando la lectura como recurso de aprendizaje y registrar información consultada mediante dibujos y otros gráficos.	EFL.1.5.3. Use common values of giving, asking nicely, and sharing (Let's share, please, thank you, pass me the....please, here 's a for you).
LL.1.5.16. Explorar la formación de palabras y oraciones, utilizando la conciencia lingüística (fonológica, léxica y semántica).	
LL.1.5.17. Registrar, expresar y comunicar ideas, mediante sus propios códigos.	
LL.1.5.18. Realizar sus producciones escritas mediante la selección y utilización de diferentes recursos y materiales.	
LL.1.5.20. Escuchar textos literarios con disfrute de las palabras y las ideas.	
LL.1.5.22. Representar pasajes de los textos literarios escuchados, utilizando sus propios códigos, dibujos y /o escenificaciones corporales.	
EFL.1.5.4. Exchange basic personal preferences with peers when expressing likes and dislikes (I like, I don't like	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016, p. 69).

Quadro 24 - Comprensión y expresión artística Ecuador

(Continúa)

<i>Básicos Imprescindibles</i>	<i>Básicos Deseables</i>
ECA.1.6.2. Utilizar la expresión gráfica o plástica como recursos para la expresión libre del yo y de la historia personal de cada uno.	ECA.1.6.1. Explorar las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de elementos de la naturaleza y de los objetos, y utilizar los sonidos encontrados en procesos de improvisación y creación musical libre y dirigida.

ECA.1.6.3. Participar en situaciones de juego dramático como manera de situarse, narrarse y ponerse en “lugar del otro”, de poder contar historias con el otro y de jugar a ser el otro.	EFL1.6.2. Sing along enunciating some of the words learned with rhythms, etc.
ECA.1.6.4. Expresar las ideas y emociones que suscita la observación de algunas manifestaciones culturales y artísticas (rituales, actos festivos, danzas, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza, artesanía, etc.), presentes en el entorno próximo.	EFL1.6.3. Clap, or sing along enunciating some of the animals learned.
EFL1.6.1. Identify the basic colors (black, blue, red, white, yellow, green) when painting and drawing.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016, p. 71).

Quadro 25 - Expresión Corporal Ecuador

(Continua)

<i>Básicos Imprescindibles</i>	<i>Básicos Deseables</i>
EF.1.7.1. Reconocer estados de ánimo, sensaciones y emociones (alegría, tristeza, aburrimiento, enojo, frío, calor, entre otras.) para crear, expresar y comunicar mensajes corporales (gestuales convencionales y/o espontáneos).	EF.1.7.3. Tener disposición para interpretar mensajes corporales producidos por otros, respetando las diferentes formas en que se expresen.
EF.1.7.2. Usar gestos convencionales y/o espontáneos, habilidades motrices básicas, posturas, ritmos y tipos de movimiento (lento, rápido, continuo, discontinuo, fuerte, suave, entre otros.) como recursos expresivos para comunicar los mensajes producidos.	EF.1.7.4. Traducir a lenguaje oral y/o gráfico los mensajes corporales producidos.
EF.1.7.5. Crear, expresar, comunicar e interpretar mensajes corporales individuales y con otros de manera espontánea.	EF.1.7.7. Cuidar de sí y de los otros cuando participa en prácticas corporales expresivo-comunicativas.

EF.1.7.6. Establecer acuerdos con otros que les permitan participar en prácticas corporales expresivo-comunicativas.	EFL.1.7.2. Move and sing along using the vocabulary learned.
EFL.1.7.1. Recognize basic vocabulary about “the body” (arm, eye, hand, nose, head, ear, leg, mouth, feet) by pointing to the parts of the body).	EFL.1.7.3. Respond to action words such as run, stop, jump, walk, up, and down.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016, p. 72).

Além das aprendizagens, outros aspectos compõem a avaliação, como, por exemplo, critérios de avaliação, destrezas com critérios de desempenho, indicadores de avaliação e orientações para a avaliação. Para compreender esse modelo de organização dos processos avaliativos, ver Anexo 1.

Quadro 26 - Critérios de avaliação - Equador

Critérios de avaliação	Representam “el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los estudiantes en un momento determinado, respecto de algún aspecto concreto de las capacidades de cada una de las áreas” (EQUADOR, 2016, p. 19).
Destrezas com critérios de desempenho	Estão relacionados a “destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas – con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido” (EQUADOR, 2016, p. 19). Aquí entram as aprendizagens básicas imprescindíveis e básicas deseáveis .
Indicadores de avaliação	São indicadores para avaliação interna, a partir de “descripciones de los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar” de acordo com as aprendizagens básicas imprescindíveis e as aprendizagens básicas deseáveis. Também servem para a avaliação externa, na medida em que podem “retroalimentar de forma precisa la acción educativa que tiene lugar en el aula” (EQUADOR, 2016, p. 19).
Orientações para a avaliação	Trazem “recomendaciones para cada uno de los criterios de evaluación propuestos en el currículo, hacen énfasis en las actividades de evaluación formativa” (EQUADOR, 2016, p. 21).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016).

O currículo de Educação Cultural e Artística é organizado do mesmo modo: aprendizagens básicas imprescindíveis e aprendizagens básicas desejáveis, as quais alicerçam as matrizes de critérios de avaliação, além dos outros aspectos que compõem a avaliação das crianças. As aprendizagens correspondentes à Educação Cultural e Artística são divididas em três blocos curriculares: identidade; alteridade; espaço, tempo e objetos (Quadro 27)

Quadro 27 - Bloco 1 *El yo: la identidad* Equador

<i>Básicos Imprescindibles</i>	<i>Básicos Deseables</i>
ECA.1.1.1. Practicar juegos sensoriomotores y expresar las emociones que estos suscitan a través de las acciones y los movimientos corporales.	ECA.1.1.3. Explorar las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de elementos de la naturaleza y de los objetos, y utilizar los sonidos encontrados en procesos de improvisación y creación musical libre y dirigida.
ECA.1.1.2. Expresar la propia identidad, emociones y sentimientos a través del juego simbólico en su dimensión personal y libre, identificándose con personajes fantásticos o cotidianos.	ECA.1.1.6. Ejecutar movimientos locomotores (andar, correr, saltar, reptar, rodar, etc.) y funcionales en actividades de expresión corporal y juego libre y dirigido, para expresar sentimientos e ideas y descubrir las posibilidades del propio cuerpo.
ECA.1.1.4. Utilizar la expresión gráfica o plástica como recurso para la expresión libre del yo, de la historia personal de cada uno.	ECA.1.1.7. Describir el propio cuerpo y explicar sensaciones y emocióne
ECA.1.1.5. Participar activamente en situaciones que posibiliten el desarrollo de la sensorialidad, experimentando con distintos olores, sabores, imágenes, texturas, sonidos, etc. del entorno próximo, natural y/o artificial.	ECA.1.1.8. Practicar juegos de luces y sombras, juegos en el espejo y otras actividades lúdicas que den lugar al encuentro con la imagen propia.
	ECA.1.1.9. Registrar la imagen propia a través de autorretratos dibujados o fotografías.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016, p. 136).

Quadro 28 - Bloco 2 El encuentro con otros: la alteridad Ecuador

<i>Básicos Imprescindibles</i>	<i>Básicos Deseables</i>
ECA.1.2.1. Participar en situaciones de juego dramático para situarse, narrarse y ponerse en el lugar del otro; contar historias con el otro y jugar a ser otras personas.	ECA.1.2.2. Danzar y participar en actividades de expresión corporal y movimiento que posibiliten el encuentro con el otro para compartir, llegar a acuerdos, tomar contacto y relacionarse.
ECA.1.2.5. Realizar construcciones colectivas, como proyectos de ocupación del espacio compartido.	ECA.1.2.3. Cantar y hacer música en grupo con sonidos corporales y/o producidos con objetos naturales (hojas o tallos de cebada, piedras, agua, etc.) o artificiales, disfrutando del encuentro con los otros y el sentimiento de pertenencia a un colectivo
ECA.1.2.7. Practicar juegos y actividades que posibiliten la observación del otro y del grupo, generando la noción de imagen compartida.	ECA.1.2.4. Producir obras plásticas o gráficas en grupo, llegando a acuerdos, respetando las opiniones de los otros y contribuyendo a la consecución de resultados.
	ECA.1.2.6. Relatar la historia colectiva o del nosotros a través de la palabra hablada, describiendo sensaciones, experiencias, emociones o proyectos colectivos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016 p. 137).

Quadro 29 - Bloco 3 El entorno: espacio, tiempo y objetos Ecuador*(Continúa)*

<i>Básicos Imprescindibles</i>	<i>Básicos Deseables</i>
ECA.1.3.2. Expresar las ideas y emociones que suscita la observación de algunas manifestaciones culturales y artísticas (rituales, actos festivos, danzas, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza, artesanías, etc.), presentes en el entorno próximo.	ECA.1.3.1. Dramatizar narraciones con un principio y un final reconocibles, con o sin diálogos, con personajes reales o simbólicos, consensuados y elegidos.
	ECA.1.3.3. Expresar corporal o gráficamente lo que sugieren piezas musicales de distintas épocas y culturas, incluyendo la propia.

	ECA.1.3.4. Describir de manera sencilla los significados de imágenes del contexto próximo que forman parte de la cultura visual.
	ECA.1.3.5. Observar, en vivo, en grabaciones y en otros documentos gráficos y audiovisuales, las tareas que realizan algunos profesionales del arte y la cultura local (artesanos, músicos, actores etc.), y nombrar algunas de ellas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016, p. 138).

No Anexo 2, apresentamos as matrizes de critérios de avaliação completas, as quais se baseiam nas aprendizagens apresentadas para a Educação Cultural e Artística. Para finalizar, o currículo específico para Educação Física traz os principais objetivos da área e seus respectivos critérios de avaliação partindo de cinco blocos curriculares. Assim, é com base no Quadro 30 que os docentes devem avaliar os estudantes.

Quadro 30 – Blocos curriculares Educação Física Equador

(Continua)

Blocos Curriculares	Objetivos	Crítérios de avaliação
Práticas Lúdicas: Los juegos y el jugar	O.EF.1.1. Participar en prácticas corporales (juegos, danzas, bailes, mímicas, entre otras) de manera espontánea, segura y placentera, individualmente y con otras personas.	CE.EF.1.1. Participa en diferentes tipos de juegos ajustando sus acciones motrices en función de sus estados corporales, ritmos internos y objetivo de los juegos, comprendiendo la necesidad de respetar reglas, roles y acuerdos simples para el cuidado de sí mismo, sus pares y el ambiente de aprendizaje (seguridad, higiene) e identificando las características básicas y los materiales necesarios para la construcción de implementos.
Práticas gimnásticas	O.EF.1.2. Reconocer (en todas las dimensiones: motriz, emocional, conceptual, entre otras), sus posibilidades de participación en prácticas corporales, individuales y con otras personas.	CE.EF.1.2. Experimenta las mejores maneras de
Práticas corporales expresivo-comunicativas	O.EF.1.3. Desempeñar de modo seguro prácticas corporales (lúdicas y expresivo-comunicativas)	
Práticas deportivas		
Construcción de la identidad corporal		
Relaciones		

<p>entre prácticas corporales y salud</p>	<p>que favorezcan el desarrollo de las habilidades motrices básicas y, de manera específica, la motricidad gruesa y fina, de acuerdo a sus necesidades y a las colectivas, en función de las prácticas corporales que elijan.</p> <p>O.EF.1.4. Percibir su corporeidad y comenzar a construir conciencia de su propio cuerpo y la necesidad de cuidarlo.</p> <p>O.EF.1.5. Explorar los beneficios que aportan los aprendizajes en Educación Física para el cuidado y mejora de la salud y bienestar personal acorde a sus intereses y necesidades.</p> <p>O.EF.1.6. Reconocer sus posibilidades de acción durante su participación en diferentes prácticas corporales individuales.</p> <p>O.EF.1.7. Reconocer las acciones individuales y colectivas realizadas en diversas prácticas corporales que colaboran con el cuidado de su entorno próximo.</p> <p>O.EF.1.8. Identificar los sentidos y significados que tienen diferentes prácticas corporales en su entorno familiar y escolar.</p>	<p>practicar habilidades motrices básicas, destrezas y acrobacias, a partir de identificar cómo las realiza, las diferencias entre las mismas, la implicancia de las partes, posiciones, posibilidades de movimiento del cuerpo, sus estados corporales, sus ritmos internos, sus capacidades motoras y su disposición para autosuperarse, realizando los acuerdos necesarios para el cuidado de sí mismo y de sus pares (seguridad e higiene).</p> <p>CE.EF.1.3. Construye y comunica mensajes expresivos (convencionales y/o espontáneos), utilizando gestos, ritmos, posturas, tipos de movimiento en el tiempo y el tiempo, reconociendo sus ritmos internos, sus estados corporales y de ánimo y sus posibilidades de creación, expresión, interpretación y traducción de mensajes corporales propios y de pares a otros lenguajes, estableciendo acuerdos colectivos (de seguridad e higiene individual, colectiva y del ambiente de aprendizaje; de respeto a diferentes formas de expresión, entre otros) que favorezcan la participación en prácticas corporales expresivo-comunicativas.</p>
---	--	---

		<p>CE.EF.1.4. Participa en diferentes prácticas corporales tomando decisiones sobre sus modos de intervención a partir del reconocimiento de sus estados corporales y ritmos internos en reposo y durante la acción, su ubicación en el tiempo y el espacio de manera estática y dinámica, las características y posibilidades de movimiento de sus partes y segmentos corporales.</p> <p>CE.EF.1.5. Comprende la necesidad de cuidar de sí mismo y del ambiente de aprendizaje antes, durante y después de su participación en diferentes prácticas corporales.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (ECUADOR, 2016)

Entretanto, apesar de toda a estrutura e aspectos que correspondem à avaliação em todas as áreas do conhecimento, o documento garante que “La promoción al siguiente grado es automática; sin embargo, es necesario que docentes, madres y padres de familia o representantes, coordinen acciones para garantizar el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño planteadas en el presente documento” (ECUADOR, 2016, p. 42).

4.3.2 Princípios e perspectivas dos processos avaliativos focados na criança – Peru

A avaliação, de acordo com o currículo peruano, busca aferir “el nivel que se espera puedan alcanzar todos los estudiantes al finalizar los ciclos de la Educación Básica” (PERU, 2016, p. 25). Acrescentam ainda que a avaliação é:

[...] una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, que lo retroalimenta oportunamente

con respecto a sus progresos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, entonces, diagnóstica, retroalimenta y posibilita acciones para el progreso del aprendizaje de los estudiantes. (PERU, 2016, p. 101).

Além disso, considera-se que o processo avaliativo também seja formativo, tanto para o estudante quanto para o professor, na medida em que para o primeiro é necessário fazê-lo ter mais confiança em si mesmo e na sua capacidade de lidar com os desafios da vida; já os professores, devem saber lidar com a diversidade dos estudantes e seus múltiplos modos de aprender, bem como suas necessidades ao longo desse processo. Ou seja, a avaliação também é ferramenta para auxiliar os professores no planejamento, a fim de organizar atividades e momentos para potencializar o avanço das aprendizagens.

Já que a prática docente deve ser centrada na aprendizagem dos estudantes e nas competências a serem adquiridas, as quais guiarão os processos avaliativos, “la observación directa o indirecta, anecdóticos, entrevistas, pruebas escritas, portafolios, experimentos, debates, exposiciones, rúbricas, entre otros” (PERU, 2016, Pp 103) são algumas das possibilidades colocadas para realizar a avaliação. No entanto, antes de realizá-la, é necessário compreender alguns princípios básicos.

A primeira delas é que os professores devem compreender cada competência a ser avaliada, “su definición, significado, las capacidades que la componen, su progresión a lo largo de la Educación Básica y sus implicancias pedagógicas para la enseñanza” (PERU, 2016, p. 102) e, assim, evitar equívocos. Outro ponto importante é analisar os padrões de aprendizagem de cada ciclo, pois “permitirá comprender en qué nivel se puede encontrar cada estudiante con respecto de las competencias y tenerlo como referente al momento de evaluarlo” (PERU, 2016, p. 102).

Planejar situações significativas e desafiadoras, uma das atribuições docentes, é implicada na avaliação na medida em que “deben permitir que los estudiantes pongan en juego o apliquen una serie de capacidades, evidenciando así los distintos niveles del desarrollo de las competencias en los que se encuentran” (PERU, 2016, p. 103). Na sequência, acredita-se que seja fundamental utilizar critérios de avaliação para construir instrumentos de avaliação das competências, “Se requieren instrumentos de evaluación que hagan visible la combinación de las capacidades al afrontar un desafío y que estas se precisen y describan en niveles de logro” (PERU, 2016, p. 103). Assim,

é possível perceber quais são as capacidades que devem ser mais trabalhadas, para então desenvolver a competência de um modo completo.

Destaca-se ainda a necessidade de comunicar aos estudantes sobre os processos avaliativos que os envolvem, quais competências “serán evaluados, cuál es el nivel esperado y cuáles los criterios sobre los cuales se les evaluará. Es decir, especificar qué aprendizajes deben demostrar frente a las diferentes situaciones propuestas” (PERU, 2016, p. 103). Um dos últimos princípios diz respeito à valorização do desempenho de cada estudante, pois:

[...] ayuda a incrementar la responsabilidad ante su propio aprendizaje, establecer una relación de colaboración y confianza entre el docente, sus pares y él, y comprender que el nivel esperado de la competencia está a su alcance. Asimismo, se debe promover espacios para la evaluación entre pares, porque permiten el aprendizaje colaborativo, la construcción de consensos y refuerza la visión democrática de la evaluación. (PERU, 2016. p. 104).

Para finalizar, devolver a avaliação ao estudante tem o objetivo de:

[...] ayudarlos a avanzar hacia el nivel esperado y ajustar la enseñanza a las necesidades identificadas“, além de responder algumas perguntas na busca por melhorar seus resultados: “¿Cuál es el error principal? ¿Cuál es la razón probable para cometer ese error? ¿Qué necesita saber para no volver a cometer ese error?” (PERU, 2016, p. 104).

Após compreender os princípios necessários para a avaliação, a documentação descritiva é entregue pessoalmente aos estudantes e suas respectivas famílias, para explicar “La calificación con fines de promoción se puede realizar por periodo de aprendizaje (bimestres, trimestres o anual)” (PERU, 2016, p. 106). Evidencia-se ainda que esses padrões avaliativos também servem de parâmetro para “la evaluación de los aprendizajes tanto a nivel de aula como a nivel de sistema (evaluaciones nacionales, muestrales o ensales)” (PERU, 2016, p. 25). A documentação deve ser organizada seguindo os aspectos do Quadro 31.

Quadro 31 - Padrões avaliativos Peru

AD/Logro destacado	Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.
A/Logro esperado	Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.
B/En proceso	Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
C/En inicio	Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (PERU, 2016, p. 105).

Enfim, ao compreender o papel docente e os princípios básicos relacionados à avaliação, vejamos quais são as exigências e o que se espera dos estudantes ao final deste ciclo ou etapa educativa. Para cada competência coloca-se um padrão de aprendizagem, que é o conjunto de capacidades, que deve ser levado em consideração:

Quadro 32 - Estándares de aprendizaje – Nivel 2 Peru

(Continua)

Competência	Padrão de aprendizagem
<i>Construye su identidad</i>	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único. Se identifica en algunas de sus características físicas, así como sus cualidades e intereses, gustos y preferencias. Se siente miembro de su familia y del grupo de aula al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás. Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. Busca y acepta la compañía de un adulto significativo ante situaciones que lo hacen sentir vulnerable, inseguro, con ira, triste o alegre. (PERU, 2016, p. 31).

<p><i>Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad</i></p>	<p>Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre su lado dominante y sus posibilidades de movimiento por propia iniciativa en situaciones cotidianas. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse con seguridad y utiliza objetos con precisión, orientándose y regulando sus acciones en relación a estos, a las personas, el espacio y el tiempo. Expresa corporalmente sus sensaciones, emociones y sentimientos a través del tono, gesto, posturas, ritmo y movimiento en situaciones de juego. (PERU, 2016, p. 33).</p>
<p><i>Crea proyectos desde los lenguajes artísticos</i></p>	<p>Crea proyectos artísticos al experimentar y manipular libremente diversos medios y materiales para descubrir sus propiedades expresivas. Explora los elementos básicos de los lenguajes del arte como el sonido, los colores y el movimiento. Explora sus propias ideas imaginativas que construye a partir de sus vivencias y las transforma en algo nuevo mediante el juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte espontáneamente sus experiencias y creaciones. (PERU, 2016, p. 41).</p>
<p><i>Se comunica oralmente en su lengua materna</i></p>	<p>Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información e interpreta recursos no verbales y paraverbales de las personas de su entorno. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Desarrolla sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen. (PERU, 2016, p. 43).</p>
<p><i>Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna</i></p>	<p>Lee diversos tipos de textos que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis o predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra comprensión de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información.</p>

	Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos a partir de su propia experiencia. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos. (PERU, 2016, p. 45).
<i>Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua</i>	Se comunica oralmente mediante palabras o frases breves. Obtiene información de textos acompañados de expresiones corporales, gestos y tono de voz de su interlocutor. Responde a través de algunas palabras aisladas, con apoyo de gestos y expresiones corporales y de su lengua materna. (PERU, 2016, p. 49).
<i>Convive y participa democráticamente</i>	Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes. (PERU, 2016, p. 61).
<i>Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos</i>	Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno, hace preguntas con base en su curiosidad, propone posibles respuestas, obtiene información al observar, manipular, describir; compara aspectos del objeto o fenómeno para comprobar la respuesta y expresa en forma oral o gráfica lo que hizo y aprendió. (PERU, 2016, p. 69).
<i>Resuelve problemas de cantidad</i>	Resuelve problemas referidos a relacionar objetos de su entorno según sus características perceptuales; agrupar, ordenar hasta el quinto lugar, seriar hasta 5 objetos, comparar cantidades de objetos y pesos, agregar y quitar hasta 5 elementos, realizando representaciones con su cuerpo, material concreto o dibujos. Expresa la cantidad de hasta 10 objetos, usando estrategias como el conteo. Usa cuantificadores: “muchos” “pocos”, “ninguno”, y expresiones: “más que” “menos que”. Expresa el peso de los objetos “pesa más”, “pesa menos” y el tiempo con nociones temporales como “antes o después”, “ayer” “hoy” o “mañana” (PERU, 2016, p. 75).
<i>Resuelve problemas de forma, movimiento y localización</i>	Resuelve problemas al relacionar los objetos del entorno con formas bidimensionales y tridimensionales. Expresa la ubicación de personas en relación a objetos en el espacio: “cerca de”, “lejos de”, “al lado de”, y de desplazamientos: “hacia adelante”, “hacia atrás”, “hacia un lado”, “hacia el otro”. Así

	también expresa la comparación de la longitud de dos objetos: “es más largo que”, “es más corto que”. Emplea estrategias para resolver problemas, al construir objetos con material concreto o realizar desplazamientos en el espacio. (PERU, 2016, p. 81).
<i>Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC</i>	Se desenvuelve en los entornos virtuales cuando busca y manipula objetos del entorno virtual para realizar actividades preferidas que le permita registrar, comunicar ideas y emociones. (PERU, 2016, p. 85).
<i>Gestiona su aprendizaje de manera autónoma</i>	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta lo que debe aprender al nombrar qué puede lograr respecto a una tarea, reforzado por la escucha a la facilitación adulta, e incorpora lo que ha aprendido en otras actividades. Comprende que debe actuar al incluir y seguir una estrategia que le es modelada o facilitada. Monitorea lo realizado para lograr la tarea al evaluar con facilitación externa los resultados obtenidos siendo ayudado para considerar el ajuste requerido y disponerse al cambio. (PERU, 2016, p. 87).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento (PERU, 2016)

De acordo com o documento curricular peruano, a avaliação baseada em competências (modo de organização curricular neste país) busca:

- Valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades.
- Identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.
- Crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia, antes que verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades o distinguir entre los que aprueban y no aprueban. (PERU, 2016, p. 101).

Apesar das extensas listas com as exigências e níveis que os estudantes devem alcançar ao final deste ciclo ou etapa educativa, com destaque para uma avaliação que contribua para a aquisição dos conhecimentos, não há pré-requisito para a entrada dos estudantes em etapas educativas posteriores.

4.3.3 Princípios e perspectivas dos processos avaliativos focados na criança – Uruguai

O documento uruguaio traz uma proposta em que compreende a avaliação da primeira infância como “un proceso permanente y sistemático por medio del cual se obtiene y analiza información relevante sobre las dimensiones presentes en la enseñanza y el aprendizaje” (URUGUAI, 2014, p. 67). Nesse sentido:

Para dotar al proceso de efectividad es necesario que la evaluación haga foco en los aprendizajes relevantes y significativos, en todo aquello que es importante para el niño/a y en su capacidad de resolver problemas, considerando además los datos sobre el desarrollo relacionados con los aprendizajes a evaluar. (URUGUAI, 2014, p. 67).

Partindo do princípio de que “La evaluación ha de ser continua y permanente; debe estar presente durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje con la intención de generar insumos y retroalimentaciones a tiempo” (URUGUAI, 2014, p. 68), propõe-se organizá-la em três momentos: avaliação diagnóstica ou inicial, avaliação formativa ou de processo e avaliação acumulativa.

Quadro 33 - Avaliação no Uruguai

(Continua)

<p><i>Evaluación diagnóstica o inicial</i></p>	<p>La evaluación diagnóstica o inicial se realiza al comienzo del proceso y abarca todos los componentes. En relación a los aprendizajes del niño/a debe proporcionar la información más completa posible acerca de sus conocimientos previos, sus necesidades, gustos, intereses, capacidades y fortalezas. Todos los niños y niñas tienen puntos de partida diferentes que es necesario conocer. Mediante las entrevistas con las familias, maestros y educadores conocen la historia personal-social del niño/a y las características de su contexto. Estas instancias requieren</p>
--	---

	de maestros y educadores que desarrollen su capacidad de realizar buenas preguntas de forma directa o indirecta para relevar la información deseada, registrándola en una ficha del niño/a, recurriendo a ella y actualizándola cada vez que sea necesario. Es importante que maestros y educadores realicen un manejo ético y en confidencialidad de los datos que consignan.
<i>Evaluación formativa o de proceso</i>	La evaluación formativa o de proceso se realiza periódicamente, va dando cuenta de cómo aprende el niño/a y cuáles son sus estilos de aprender, es decir, las estrategias cognitivas que utiliza. Brinda información acerca del proceso de enseñanza. Provee a maestros y educadores de insumos que les permiten realizar ajustes a tiempo en sus planificaciones y propuestas.
<i>Evaluación sumativa o acumulativa</i>	La evaluación sumativa o acumulativa se realiza al culminar una fase, un período, ciclo o etapa con la intención de valorar si el niño/a ha alcanzado los aprendizajes previstos y esperados. También se utiliza para medir el impacto de las acciones implementadas en una población infantil

Fonte: Uruguai, 2014, p. 68

Assim, é possível constituir:

[...] una secuencia cronológica y sistematizada que da cuenta de las estrategias, los esfuerzos y los progresos seguidos para lograr determinados objetivos. Al utilizarlos como instrumento de evaluación, han de incluir una narrativa reflexiva que posibilite la comprensión del proceso de aprendizaje de cada niño/a y del grupo. (URUGUAI, 2014, p. 69).

Existem ainda alguns critérios que norteiam os professores na elaboração dessa avaliação e, conseqüentemente, na documentação pedagógica (Quadro 34).

Quadro 34 - Documentação pedagógica Uruguai

<i>Relevancia</i>	consignando los aspectos significativos en función de su brevedad.
<i>Periodicidad</i>	abarcando un período de tiempo que evidencie un proceso vivido por el niño/a.
<i>Pertinencia</i>	oficiando de retrato representativo del niño/a.
<i>Integralidad</i>	conteniendo información sobre todos los aspectos que se relacionan con el niño/a y sus aprendizajes.
<i>Visión positiva, constructiva y motivadora</i>	señalando las fortalezas y no solamente aquellos aspectos a superar, valorando al niño/a por sí mismo sin comparacione.
<i>Claridad</i>	ya que es una información destinada a otros y ha de ser fácilmente comunicable.

Fonte: Uruguai, 2014, p. 69.

Todo o processo avaliativo está pautado nas competências e áreas do conhecimento apresentadas na categoria anterior, seguindo os princípios e critérios para realizá-lo. Acrescenta-se a possibilidade de documentar a partir de portfólios, cadernos e diários de campo para que os educadores, crianças e famílias possam ver os avanços na aquisição das competências. Estes se caracterizam como instrumentos de avaliação qualitativa, que se adequam melhor à primeira infância, já que:

Los de tipo cualitativo resultan más significativos para esta etapa, aportando, sin duda, la información más relevante. Permiten realizar el seguimiento de los procesos personales comparando a cada niño consigo mismo, además de compararlo con lo esperado para su edad y/o con el rendimiento medio del grupo. (URUGUAI, 2014, p. 68).

A avaliação enquanto instrumento para aferir resultados se apresentou como consequência dos modos de organização curricular: listas de conteúdos curriculares, aprendizagens, capacidades, competências e habilidades a serem adquiridas/desenvolvidas em determinado tempo, nesse caso, ao longo educação infantil obrigatória que antecede os seis anos. Com maior ênfase nos documentos do Equador e Peru, os critérios e indicadores para a avaliação são bem detalhados e fechados, assemelhando-se a processos avaliativos das

etapas educativas posteriores. A princípio, a única diferença é que na educação infantil não são realizadas provas (pelo menos não mencionam em momento algum a realização de testes e provas para avaliar as crianças), mas o rigor das orientações aponta para uma sistematização com padrões e regulações.

No caso de Equador e Peru, a avaliação com base nos padrões “se configura como uma norma, um limiar” (BONDIOLI, 2014, p. 56) em que as escolhas a respeito dos conteúdos curriculares não são feitas por acaso, mas estão associadas a interesses de ordem maior. Com isso, podemos afirmar e também justificar o porquê da ênfase em duas áreas mais especificamente: linguagem/escrita e matemática, com longas listas de exigências. Assim como mencionamos no capítulo anterior, essas propostas são decorrência de um contexto maior que vem se instalando tanto na América Latina quanto nos demais países. Casassus (2001) justifica tais características ao discorrer sobre a reforma educacional na América Latina na década de 1990:

[...] passou-se de uma visão focalizada nos insumos, quer dizer, de uma política desenhada em torno dos recursos para uma política focalizada nos resultados. É por isso que a avaliação tornou-se tão crucial. Há dez anos o resultado da ação educacional era invisível. Agora é pedra angular sobre a qual irão se desenhar as políticas. (CASASSUS, 2001, p. 27).

Entretanto, opomo-nos a essa visão apresentada, a qual ignora os contextos e as condições educativas, mas priorizam os resultados para hierarquizar, estimular a concorrência e fazer *rankings* com esses dados. Defendemos processos avaliativos em que:

Não se trata de verificar e julgar os desempenhos das crianças ou os comportamentos de cada professora, como amostra de qualidade da instituição, mas de apreciar se o que cotidiana e concretamente acontece no interior de uma realidade educativa é capaz de apoiar e promover o desenvolvimento e o crescimento de pequenos e grandes. (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 26).

Assim, o propósito dos processos avaliativos pode apontar para a qualidade do que é proposto e vivido nas instituições de educação

infantil, a fim de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças, mas “a qualidade não pode ser concebida como um conjunto de padrões, definidos de cima para baixo e *a priori*” (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 23, grifo do autor), ou seja, “não é um dado fato, não é um valor absoluto, não é uma adequação a padrões ou a normas estabelecidas a priori a partir do alto” (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 26). Portanto, a partir desses princípios, conhecendo a singularidade das crianças e a especificidade de sua educação, apoiadas pelos estudos de uma Pedagogia da Infância, é possível objetivar que:

[...] para esta etapa não se pretende e não se deve apoiar formas de avaliação comparativa e estanque das crianças. Pois, um dos aspectos mais reveladores do período de vida do ser humano relativo aos primeiros anos é exatamente a variedade, multiplicidade, ou seja, a não linearidade quanto a como estas idades (entre o nascimento e os 6 anos) se desenrolam para cada criança em particular. [...] não existe sustentação teórica para se referenciar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças a um padrão normativo que os circunscreva. (MORO, 2017, p. 82).

Dentre todos os documentos curriculares e as propostas avaliativas, afirmamos que o Uruguai apresenta questões mais similares àquelas que garantem a especificidade dessa etapa educativa e os sujeitos envolvidos nesse processo, na medida em que considera processos avaliativos ao longo do ano, sem fins de promoção, ressaltando a importância de contextualizar as aprendizagens, utilizar essa documentação pedagógica como instrumento para potencializar e qualificar processo educativo. Portanto, segundo Bondioli e Savio (2015, p. 24, grifo dos autores):

[...] a qualidade assim entendida tem um caráter local e contextual, coincide com a identidade de uma instituição, o que a torna única e especial, reflete seu *ethos*, as tradições, as escolhas, os valores de referências. Isso não significa que não se possa chegar a compartilhar princípios, referências, critérios comuns a várias realidades, e sim que tal compartilhamento não pode ser

tomado como espontâneo nem imposto com autoridade.

É importante ressaltar que esse modo de orientar os processos avaliativos não desmerece o rigor metodológico, ou seja, devem existir princípios que norteiam tais práticas, que as diferencia daquelas que se baseiam em observações simples, registros sem objetivo ou planejamentos que não condizem com a realidade das crianças. Além de não se pautarem em juízo de valor, também há de se cuidar com processos avaliativos que instituem poder e controle, os quais não caracterizam um dos principais objetivos desse processo, o de melhorar a qualidade e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Os três países citam a avaliação de caráter formativo como elemento relevante que se opõe àquela tradicional. Na teoria, a avaliação tradicional pode ser entendida como aquela em que o único objetivo é fiscalizar as aprendizagens das crianças, sem considerar seu contexto e as condições que as cercam, ou até mesmo a ação docente. Desse modo, a avaliação formativa consiste envolver todos os sujeitos (crianças, professores e demais profissionais, famílias), discutindo questões que abrangem desde as aprendizagens e os modos pelos quais as crianças tiveram acesso aos conhecimentos, até a estrutura e condições para que isso aconteça. Assim, os professores também participam e aprendem nesse processo de:

[...] aquisição de consciência acerca do próprio fazer, de declarações de intenções acerca do próprio significado de tal fazer, de explicitação das idéias que inspiram o trabalho com as crianças, de definição dos parâmetros de qualidade que se considera realizáveis, de verificação de que tais parâmetros de qualidade tenham sido atingidos, e, enfim, de redefinição do próprio trabalho com base nos resultados do processo avaliativo realizado. (BONDIOLI, 2014, p. 54).

Entretanto, nossa interpretação a partir da leitura dos documentos curriculares é que no processo avaliativo se dá grande ênfase à avaliação das crianças e não a todos os sujeitos envolvidos nessa relação educativa, pautados nas listas de critérios a serem avaliados. Podemos dizer que as consequências de uma avaliação negativa, por exemplo, recaem apenas sobre a criança, pois é dela que se exige adquirir as

competências necessárias e, assim, ignoram-se as condições que possibilitaram ou não essa aprendizagem. Se para a proposição de experiências e conteúdos curriculares se considerava o professor como sujeito principal da ação (conforme indicamos na subcategoria “**Dos Conteúdos Curriculares**”), agora a lógica inverteu.

Não consideramos a avaliação na educação infantil menos importante do que em outras etapas educativas, mas assim como defendemos práticas educativas específicas para esse momento da vida e pensadas de acordo com a necessidade das crianças, o mesmo deve ser feito em relação a ela. Assim, “encontrar as formas mais adequadas de avaliar constitui um desafio para os educadores de educação infantil, um desafio, que para ser aceito, implica tomar consciência da impotência da avaliação” (SILVA, 2014, p. 145).

A seguir, tecemos algumas “**Considerações Finais**” deste processo de pesquisa, o qual levanta algumas reflexões para pensarmos a garantia da especificidade da educação infantil diante das fortes influências impostas diante do processo de globalização e o modelo de caráter preparatório que a educação assumiu nos últimos anos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa sociedade, em nome da **produtividade**, tem **acelerado a vida**: cada vez **mais cedo** e cada vez **mais rápido**. As crianças chegam às escolas com organizações de vida diferenciadas e, aos poucos, vão sincronizando com o grupo, isto é, a professora junto com as crianças vai construindo uma vida com tempos compartilhados. Porém é preciso cuidado para que este processo não seja invasivo e tenha atenção às necessidades, ritmos e escolhas individuais. (BARBOSA, 2010 p. 9 grifo nosso).

Após todo o percurso da pesquisa, chegamos ao capítulo final para refletir sobre as questões elaboradas até o momento. Assim como indica Barbosa (2010), a educação da pequena infância têm assumido cada vez mais esse papel: de preparar, antecipar, acelerar, adiantar, ou seja, a ideia de que “quanto mais cedo, melhor”. Porém, antes de dialogar sobre aspectos específicos da educação infantil obrigatória que antecede os seis anos no Equador, Peru e Uruguai, relembremos os caminhos que nos trouxeram até aqui.

Com base em minhas experiências pessoais e profissionais, o ingresso no Mestrado esteve implicado com o desejo de dar continuidade aos estudos acerca da educação infantil, assim como conhecer um pouco mais sobre o que é proposto para a educação dessas crianças e de que modo elas são consideradas nesse processo educativo. Envolve também com toda a discussão a respeito da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento curricular que guiará a educação básica brasileira, em que a educação infantil está incluída –, as questões sobre a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos foram se colocando como urgentes.

A aproximação com o tema apresentou a necessidade de conhecer o que se propõe para a pequena infância na América Latina, num contexto de obrigatoriedade de matrícula nessa etapa educativa, visto que as experiências dos nossos países vizinhos na educação infantil eram quase desconhecidas por nós (que frequentemente nos pautamos nas referências européias). Nesse sentido e considerando os limites temporais de uma pesquisa de mestrado, definimos alguns critérios para a escolha dos países a serem analisados nesta dissertação, sendo escolhidos três países. Além de reconhecer que os países do Mercosul têm questões econômicas em comum, além da aproximação geográfica,

buscamos conhecer os reflexos dessas relações para as orientações educativas entre os países e de cada um.

Ao identificarmos os países que já instituíram a obrigatoriedade que antecede os seis anos de idade e reunir os documentos curriculares de cada um²⁵, decidimos escolher para análise os países cujos documentos fossem mais recentes e que reunissem todas as informações sobre a educação infantil em apenas um documento e chegamos aos eleitos: Equador, Peru e Uruguai. Como parte desse primeiro momento, também realizamos um levantamento de produções acadêmicas brasileiras em plataformas, como CAPES, BDTD e ANPED, com descritores relacionados ao tema da pesquisa: educação infantil, currículo, pré-escola, obrigatoriedade. Num total de oito trabalhos selecionados, vimos a possibilidade de refletir e encontrar nexos a partir da educação infantil brasileira para, então, analisar o que alguns países latino-americanos propõem para a pequena infância.

Para interpretar os dados e realizar a categorização, utilizamos a Técnica Análise de Conteúdo (VALA, 1999) para analisar o conteúdo dos documentos e desvelar as concepções subjacentes, localizar suas bases teóricas e fazer inferências que possibilitassem responder aos nossos objetivos. Para orientar as análises, tomamos como referência os pressupostos em torno de uma Pedagogia da Infância que indicam uma perspectiva para a educação específica para a pequena infância, que considera as múltiplas dimensões que constituem a infância e orientam práticas educativas que possibilitem o brincar, as linguagens e as interações como base da formação humana e das crianças.

A análise da produção acadêmica referente aos trabalhos relacionados ao tema da pesquisa mostrou o quanto a educação da pequena infância no Brasil, sobretudo aquela destinada à educação obrigatória, está sendo orientada no sentido de uma “preparação para o futuro”. Ainda que a maioria das pesquisas não tenha como objeto direto os documentos curriculares para essa etapa educativa, as observações em contextos educativos apontaram para a ausência de orientações e práticas que afirmem uma especificidade da educação das crianças pequenas e que incluam aspectos que constituem as bases gerais do desenvolvimento das crianças, como o brincar e as interações, dando lugar às que estabelecem com as atividades de caráter reprodutivista e que visam uma mera transmissão de conhecimentos prontos.

Essa perspectiva exclui a possibilidade de construir práticas pedagógicas orientadas para a alteridade, já que apenas um lado da

²⁵Informações disponíveis em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>>.

relação educativa tem lugar de fala, numa via de mão única. Assim, tudo o que se propõe para as crianças é definido *a priori*, com base na antecipação de conteúdos escolares, a fim de obter melhores resultados em etapas posteriores. Nessa direção, o exercício da alteridade, bem como considerar a criança ativa em seus processos constitutivos, são ilusórios. A alteridade, essa capacidade de olhar o outro e aprender com ele, tem a ver com aquilo “que multiplica as formas que temos de ver e estar no mundo, que desloca, que provoca o nosso olhar a descentrar, desenraizar e des(saber)” (LIMA, 2015, p. 98), não consegue se fazer presente, já que apenas um modo de conceber os conhecimentos está posto, pautado em listas de conteúdos e competências específicas, como se esta pudesse representar todos os sujeitos. Ou seja, resultam num silenciamento da infância no espaço educativo.

Nesse ponto, percebemos uma ênfase da área nas dificuldades de reconhecimento à participação das crianças nas instituições educativas e na vida pública, o que as impossibilita de estabelecer relações democráticas e relações mais horizontalizadas entre crianças e adultos. Essa compreensão acerca das relações democráticas entende que, a educação infantil também:

[...] deve ser um lugar para todos, um lugar de encontro no sentido físico, social, cultural e político da palavra. Um fórum ou lugar para se encontrar e se relacionar, onde crianças e adultos se encontram e se comprometem com alguma coisa, onde dialogam, ouvem e discutem para partilhar significados. É um lugar de infinitas possibilidades culturais, linguísticas, sociais, estéticas, éticas, econômicas e políticas. Um lugar da práxis ética e política, um espaço para a aprendizagem democrática. Um lugar para a pesquisa e a criatividade, coexistência e prazer, reflexão crítica e emancipação. (Associação de Mestres Rosa Sensat, 2005, p. 10 apud MOSS, 2009, p. 425).

Ao debruçarmo-nos sobre os estudos acerca de alguns aspectos da política educacional internacional, a fim de compreender o contexto em que os documentos curriculares do Equador, Peru e Uruguai foram construídos, possibilitou que compreendêssemos um pouco mais sobre as influências que geram práticas educativas como essas que encontramos no Brasil. Por influência de organismos internacionais,

com o propósito de investir em países latino-americanos na década de 1990, propõem-se projetos e programas para a educação, com foco principal nas áreas consideradas mais pobres e vulneráveis, sob o discurso de que era necessário compensar com a educação tudo aquilo que era negligenciado àquela parcela da população. Busca-se, assim, estabelecer patamares mínimos de competência.

De um modo geral, podemos afirmar que essa visão das agências financiadoras desencadearam esse processo de construção de documentos curriculares a partir de competências, já no início deste século, e que marcaram a virada da educação infantil nesses países, dando ênfase ao ensino na pré-escola.

Esse aspecto é identificado ao longo desta pesquisa nos documentos curriculares de Equador, Peru e Uruguai e que refletem a institucionalização da educação infantil na direção de um limite dos conhecimentos: os conhecimentos eleitos para serem compartilhados pela/na sociedade. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1995), por influência do “neoliberalismo (econômico) e neoconservadorismo (moral), coloca-se a educação e o currículo no centro de suas tentativas de reestruturação da sociedade ao longo de critérios baseados no funcionamento do mercado” e, assim, objetiva “produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais” (SILVA, 1995, p. 127).

Pautados em listas de competências a serem adquiridas pelas crianças, as quais guiam as práticas pedagógicas dos professores, fixam-se em:

[...] modelos pedagógicos pré-estruturados, assentes em propostas teóricas e pedagógicas que se fundam num sistema articulado de pressupostos sobre o que é uma criança – assim totalizada como um objeto abstrato – uma parte importante da educação infantil contemporânea ignora ou rasura a realidade concreta das crianças que estão nas creches, escolas e jardins-de-infância, os seus códigos culturais, as suas pertenças étnicas e de classe, as suas formas singulares de ser e agir. (SARMENTO, 2012 p. 132).

Ou seja, ainda que considerem a importância dos contextos sociais, culturais e históricos, como afirmam os documentos curriculares analisados, para contemplar as experiências vividas pelas crianças e suas famílias, contraditoriamente propõem uma organização curricular por

áreas do conhecimento e, até mesmo, com carga horária fixa para que sejam trabalhadas, assemelhando-se com etapas posteriores da educação básica. Assim, perpetua-se um:

[...] estereótipo da experiência dividida em “fatias” ou aspectos: físico, intelectual, emocional e social. Enumera as práticas que os adultos devem adotar a fim de possibilitar às crianças vencerem os estágios do desenvolvimento com sucesso. Assume que esses estágios e as práticas associadas são semelhantes em toda parte. A “cultura” produziria apenas pequenas variações. (PENN, 2002, p. 15).

Uma análise prévia dos documentos curriculares nacionais com vistas aos objetivos desta investigação permitiu construir as categorias centrais da análise: **“Da Função Social”**, **“Dos Conteúdos Curriculares: áreas curriculares, competências e âmbitos de aprendizagem”** e **“Da Avaliação”**.

A primeira categoria, **“Da Função Social”**, desdobra-se em outras três: **“Entre o reconhecimento do direito à educação e a prescrição de conteúdo”**, **“Os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pequena infância”**, como também **“A centralidade do adulto na relação educativa”**. Especificamente na primeira subcategoria discutimos sobre o reconhecimento do lugar que as crianças ocupam na sociedade – no discurso dos documentos curriculares nacionais e de que modo esses países compreendem a educação nessa primeira etapa da educação básica. A partir da análise destacamos que Equador e Peru afirmam o direito à educação infantil, contudo, a necessidade de um currículo por competência e conteúdos parece estar mais preocupados em responder as exigências externas, e esse direito parece perder visibilidade ao justificarem essas práticas educativas pautadas num processo de globalização. No documento equatoriano, o próprio nome, *Currículo de los niveles de educación obligatoria -Educación General Básica Preparatoria*, já afirma que a função da educação infantil é preparatória. Ou seja, de um direito da criança, a educação passou a ser uma mercadoria, importando conhecimentos que estão intimamente relacionados aos contextos e exigências econômicas sob o ponto de vista de uma criança universal, demarcando também relações de poder de grandes potências sobre países latino-americanos. Como afirma Sarmiento (2012 p. 132):

[...] a diferenciação das consciões sociais em que se promove, gere e desenvolve a educação infantil não é, porventura, suficientemente tida em linha de consideração na maior parte dos programas educacionais e nos fundamentos das políticas públicas. [...] A expressão dessa visão são os modelos pedagógicos e as diretrizes educacionais de pendor universalista. Com efeito, a educação infantil continua demasiado presa aos modelos que conformam as práticas quotidianas, que estabelecem as rotinas, que estruturam os projetos pedagógicos e que regulam a organização do espaço, do tempo, das atividades e das avaliações.

Diferentemente o Uruguai tem uma concepção mais alargada de conteúdos para a educação infantil, reforçando o direito à educação e a importância de considerar elementos do contexto social e cultural para organizar experiências significativas para as crianças. Dentre outros aspectos, o marco curricular uruguaio ressalta o desenvolvimento integral do sujeito e a especificidade dessa etapa educativa. Esse modo de pensar a educação obrigatória que antecede os seis anos busca por relações mais horizontais e considera a participação das crianças em seus próprios processos educativos, enquanto sujeito ativo na relação com o conhecimento.

Outra questão, revelada na subcategoria, “**Os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pequena infância**”, mostra nos documentos curriculares a fusão das bases teóricas que guiam as práticas educativas, ou até mesmo uma indefinição por parte dos países. Equador e Peru afirmam pautar-se na corrente do socioconstrutivismo, que de acordo com alguns autores é a perspectiva histórico-cultural de Vygostsky, a qual dá ênfase nas relações e na dimensão cultural para organizar as práticas educativas. Entretanto, a definição de conteúdos *a priori* e a rigidez com as competências que as crianças devem adquirir estabelecem um discurso desenvolvimentista: estipula o que aprender, como aprender, até quando aprender. A experiência dividida em “fatias” (PENN, 2002), como afirmamos anteriormente.

Uruguai afirma estar pautado na corrente pedagógica do construtivismo, em que a maturação biológica do sujeito condiciona sua aprendizagem (LEGENDRE, 2014a, 2014b). No entanto, assim como os demais documentos curriculares, mostra-se contraditório ao organizar todo o discurso sobre a importância do social, cultural e histórico.

Ainda, ressalta o jogo como atividade principal nesse momento da vida, em que as crianças aprendem, produzem cultura, interagem e contam com os professores como mediadores de todo esse processo. Na subcategoria, “**A centralidade do adulto na relação educativa**”, o papel docente é destacado enquanto fundamental no processo educativo, assim como a intencionalidade pedagógica sobre as experiências propostas às crianças. Essa intencionalidade pedagógica indicaria que o professor proponha experiências que ampliem o repertório das crianças, não a simples execução de uma lista de tarefas e conteúdos sem sentido/significado para os pequenos.

Diferentemente dessa direção, o documento do Peru coloca o professor no centro desse processo educativo, em que apenas ele tem o “controle” da situação, ao afirmar que as ações estão concentradas nesse sujeito e ele é o responsável pela aquisição de competências das crianças. Apesar disso, no processo avaliativo a situação se inverte, sendo a criança a única responsável pelo seu desempenho, seja ele positivo ou negativo. Existe aqui uma relação clara de poder, em que os adultos detêm o conhecimento que deve ser transmitido aos sujeitos do “não-saber” (as crianças) e estes devem mostrar seu desempenho na avaliação: caso não seja satisfatório, interpreta-se que o professor não se responsabiliza por isso e o problema está na criança que não aprendeu. Nessa direção, o documento peruano afirma que:

[...] se evalúan las competencias, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades, tomando como referente los estándares de aprendizaje porque describen el desarrollo de una competencia y definen qué se espera logren todos los estudiantes al finalizar un ciclo en la Educación Básica. En ese sentido, los estándares de aprendizaje constituyen criterios precisos y comunes para comunicar no solo si se ha alcanzado el estándar, sino para señalar cuán lejos o cerca está cada estudiante de alcanzarlo. (PERU, 2016, p. 101).

A segunda categoria, ao mesmo tempo em que guia nossas leituras desde o início para responder aos objetivos da pesquisa, também emergiu das leituras dos documentos “**Dos Conteúdos Curriculares; áreas curriculares, competências e âmbitos de aprendizagem**”. Aqui, as diversas áreas curriculares são discutidas (“**Desenvolvimento pessoal e social da criança**”, “**Comunicação e expressão: o foco nos eixos**

‘escrita e oralidade’”, **“As relações lógico-matemáticas na educação infantil”** e **“O corpo e a arte: qual é o lugar dessas dimensões no currículo?”**), as quais refletem diretamente nos modos de socialização pelos quais as crianças passam e, segundo Plaisance (2004, p. 231), o modo mais comum dos últimos anos tem sido o da “escolarização precoce”.

Quanto ao modo de organização dos três documentos curriculares, mais ainda o de Equador e Peru, estruturaram-se de forma muito semelhante às etapas posteriores de educação, sendo que cada área curricular tem suas competências bem definidas, bem como as habilidades, capacidades e aprendizagens desejadas.

Em relação às linguagens escrita e oral, existem semelhanças ao apontar a importância da formação de leitores e ao contato diário com a literatura como possibilidade para inserir as crianças num mundo letrado, além de contribuir efetivamente para a comunicação e expressão. No caso do Peru, alguns encaminhamentos são questionáveis, já que algumas capacidades elencadas dão margem para treinos e exercícios para fixá-las, tais como o reconhecimento de sílabas, fonemas e hipóteses alfabéticas. Já em relação à matemática, isso também se repete no Peru, ainda que não exijam o domínio total dos números, sugerem que a criança deva contar até certa quantidade, numerar tantos objetos, e, assim, abrem aqui também a possibilidade de realizar práticas descontextualizadas, apenas para a memorização de conteúdos.

As dimensões corporal e artística são abordadas em currículos distintos das demais áreas curriculares no Equador, o que não ocorre do mesmo modo nos demais países. Em relação ao corpo, os três países ressaltam a potência comunicativa, principalmente na pequena infância, para expressar sentimentos e necessidades, conhecer sobre si mesmo, seus limites e como lidar com as mesmas questões relacionadas aos seus pares. No Equador percebemos uma ênfase à formação para a prática de esportes e a busca por uma vida saudável. A arte está relacionada às manifestações das culturas, como a dança, o teatro e outras possibilidades, mas também aparece como forma de expressão e comunicação. As duas dimensões são apresentadas com aspectos interessantes, mas nossa crítica se dá a partir do momento em que são propostas independentes das outras áreas curriculares, como se fossem isoladas de todo o resto. Assim como as crianças, que não se desenvolvem por partes isoladas, assim também deve ser com as experiências que a elas são ofertadas.

A última categoria, **“Da Avaliação”**, aborda princípios avaliativos focados na criança, como mencionamos anteriormente na

subcategoria “**Princípios e perspectivas dos processos avaliativos focados na criança**”. Equador, com longas listas de critérios e desempenhos orienta os professores sobre como perceber se as crianças adquiriram ou as competências exigidas. Ainda que não seja utilizada para a promoção das crianças para outros níveis, a avaliação se faz sobre “aprendizagens imprescindíveis” e “aprendizagens desejáveis”, sendo o primeiro grupo destinado àquelas que as crianças não podem passar sem tê-las. Os documentos do Peru e do Uruguai focam mais na documentação pedagógica que vai para as famílias, com orientações sobre sua organização e padrões de aprendizagem que as crianças conseguiram alcançar.

O caráter formativo da avaliação está presente nos três documentos curriculares, mas pelo que pudemos interpretar ao longo de todo o discurso, esse caráter só é possível de ser alcançado a partir de processos avaliativos que contemplem o todo, ou seja, não só os conhecimentos das crianças, mas a estrutura das instituições educativas, as condições de trabalho dos professores, o acesso a materiais e brinquedos, entre tantas outras questões que refletem diretamente no processo educativo. Como já afirmamos, a avaliação desse processo exige atenção aos resguardados direitos das crianças e à especificidade que tem a educação nesse momento da vida.

Voltando ao excerto que iniciamos este capítulo, os processos educativos que envolvem crianças pequenas devem atender as singularidades e individualidades, ainda que estejam num coletivo, no sentido de contribuir para a formação e constituição desses sujeitos. O foco dessa etapa educativa não é a produtividade, rotinas engessadas, aquisição de conhecimentos de forma mecânica e descontextualizada, mas a potência está nas experiências significativas, pelas quais as crianças possam expressar-se, pensar, interagir e conhecer as possibilidades que estão disponíveis para ela na sociedade.

A composição das diferentes famílias, as práticas sociais de trabalho, culturas e modos de viver, os diferentes tempos e espaços que as crianças habitam e as múltiplas relações que estabelecem com o mundo natural e social. São tantos aspectos que constituem a infância! Inspirados em uma Pedagogia da Infância, acreditamos que a apropriação dos conhecimentos por parte dos sujeitos está relacionada a todos os aspectos da vida humana, que abarcam suas relações, interações, seus modos de comunicação, as brincadeiras e outras dimensões humanas. Ou seja, limitar a educação das crianças a listas de conteúdos ou orientações muito específicas, é limitar a emergência de outros interesses e necessidades, de modos próprios de acessar o mundo,

produzir cultura. Essa forma de propor práticas educativas, a partir de um currículo tão fechado, “fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo e de atribuir-lhe sentidos” (CORAZZA, 2001, p. 10).

A análise dos documentos curriculares para a educação infantil obrigatória que antecede os seis anos de idade no Equador, Peru e Uruguai possibilitou conhecer suas bases epistemológicas, conteúdos centrais e bases conceituais que os constituem. As **bases epistemológicas** são identificadas também a partir de discursos influentes de organismos internacionais que atuam em países latino-americanos, financiando projetos e programas dentro de estruturas bem parecidas: com modos de organização pedagógica a partir de competências, que incluem, principalmente, a linguagem escrita e o ensino da matemática (os quais são caracterizadas como **conteúdos centrais** no Equador e Peru) e processos avaliativos para aferir os resultados desse “investimento”. Os três países mostraram ainda que suas **bases conceituais** estão relacionadas à perspectiva histórico-cultural e do construtivismo, ainda que apresentem indefinições em seus discursos.

Diante do exposto, podemos concluir que a análise dos documentos curriculares nacionais de alguns países da América Latina indica a antecipação da escolarização ainda na pequena infância, apoiados em grande escala por projetos e programas de organismos internacionais. Segundo Campos (2008, 86), “o desenvolvimento de competências subjetivas e disposições comportamentais”, como as descritas nos documentos curriculares analisados, são tratadas como pré-requisito para a escolarização obrigatória nos documentos de organismos internacionais que atuam sobre a educação: “[...] as pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica” (UNESCO, 1990 apud CAMPOS; CAMPOS, 2008, p. 86).

Na contramão desses documentos, a concepção contemporânea que guia nossos estudos está pautada numa visão de criança como potência, partícipe da sociedade, que deve ser valorizada e respeitada (SARMENTO, 2005). Assim, a educação da infância ganha novos contornos, e passa a ser responsabilidade não só das famílias, mas da sociedade como um todo e das instituições educativas, que buscam contribuir para o seu desenvolvimento integral (dimensões cognitiva, afetiva, corporal etc) e “às interações sociais, à cultura, ao jogo e às

diferentes linguagens, experiências e formas de expressão tomadas como base da apropriação do conhecimento” (ROCHA, 2008, p. 56).

E é pensando em qualificar essa educação da pequena infância que as pesquisas da área e muitos documentos elaborados propõem a reflexão sobre as práticas educativas que possam oferecer às crianças o encontro com a cultura “[...] ampliando sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, [...] onde pode ser ouvida e respeitada” (BRASIL, 2009, p. 58). Esse modo de propor uma educação para as crianças busca garantir o contato com os saberes produzidos pela sociedade ao longo dos anos, a partir do envolvimento desses sujeitos, despertando nelas o interesse em conhecer e também produzir os conhecimentos necessários em cada contexto. Tal perspectiva se diferencia da forma escolar, de um modelo escolarizante mais próximo de etapas educativas posteriores.

Sendo assim, uma instituição educativa tem o compromisso de espelhar-se em:

[...] uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural, e que procure construir a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças oferecendo acesso a bens culturais selecionados com os critérios da interculturalidade, da democracia, bem como afirmando a ruptura com relações de dominação como: a etária, socioeconômica, de gênero, regional, linguística e religiosa, combatendo o racismo. (BARBOSA, 2010, p. 3).

Desse modo, como lidamos com outras possibilidades que podem também habitar esse tempo e mostrar diferentes modos de viver, fazer e experimentar? É necessário reconhecer que as crianças:

[...] manifestam, de forma intensa, a coexistência de diferentes temporalidades e ritmos, e a possibilidade real de envolvimento em diferentes ações, contrastando com as lógicas de institucionalização homogeneizadoras (dormem enquanto alguns estão almoçando, choram quando outros estão dormindo, correm quando se espera que elas fiquem paradas para ouvir a história, insistem em brincar e ouvir a história ao mesmo tempo, quando se espera que ela participe apenas

de uma ação, entre outros exemplos). (SCHMITT, 2014, p. 183).

É assim que desejamos ver a educação da pequena infância: múltipla e ao mesmo tempo singular, com tempos diversos, com ricas experiências, acolhedora de toda a diversidade da infância. Sejam firmes ao questionar esse encurtamento da infância pautado em experiências de ensino, restritas a listagens de conteúdos e atividades que visam transpor pra a infância uma vida adulta e produtiva. A demarcação de diretrizes educativas e objetivos pode ser definida no sentido de qualificar as experiências propostas na educação infantil, mas os documentos curriculares prescritivos e fechados resultam em limitações ao espaço das crianças e dos professores para que possam interagir e consolidar uma experiência educativa partilhada.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia A. *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, PT, 2010.
- AGOSTINHO, Kátia. A participação das crianças nas práticas pedagógicas na educação infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José; TRISTÃO, Fernanda C. Dias (Org.). *Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 61-80.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: MEC, 2010.
- BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. Supervisão na educação infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. p. 92-105
- BATISTA Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BONDIOLI, Anna. Indicadores operativos e análise da qualidade: razões e modos de avaliar. In: CIPOLLONE, Laura; BECCHI, Egle (Org.). *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Tradução de Luiz Ernani Fritolli. Curitiba: Editora da UFPR, 2014. p. 47-72
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUZA, Gisele; Moro, Catarina; COUTINHO, Angela S. (Org.). *Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015. p. 21-50

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEB, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos i e vii do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 nov. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4).

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Rosânia. *Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane F. A Educação das crianças pequenas como estratégia para o “alívio” da pobreza. *Inter-Ação*, Goiania, v. 33, n. 2, p. 241-263, jul./dez. 2008.

CAMPOS, Roselane F. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49. jan./abr. 2012.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F.; SILVA, R. Educação infantil na América Latina: novos discursos, antigos dilemas. Anais do VI COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil. São Paulo, 2012.

CASASSUS, Juan. A reforma Educacional na América latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações do modelo histórico-cultural. *Caderno CEDES*, Campinas, SP, n. 35, 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, SC, n. 17, p. 11-24, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 31, p.7-18, jan./abr. 2006.

CHULEK, Viviane. *A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CORAZZA, Sandra. *O quer um currículo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORREA, Bianca C.; BUCCI, Lorenza. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

CRUZ, Rosemeire C. de Andrade. A pré-escola vista pelas crianças. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2009.

DEMETRIO, Rubia Vanessa Vicente. *A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECUADOR. Ministerio de Educación. *Educación General Básica Preparatória*, 2016.

ESPINOSA, María Elena Ortiz. *Currículo por competência Currículos por competencias en la educación infantil: otras estrategias de gobierno de los infantes*. 2014. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FERNANDES, Cíntia V. *A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERRER, Guillermo. *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE, 2004.

FRAGO, Viñao. Una cuestión actual: sobre el academicismo em la enseñanza preescolar em el siglo XIX. *Revista Interuniversitaria*, Espanha, n. 2, p.179-188, 1983.

GARNIER, Pascale. A educação infantil e a questão da escola: o caso da França. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 62-82, jan./mar. 2014.

GASTALDI, Eliana Maria. Matemática na Educação Infantil: transformando o bicho de sete cabeças em experiências e possibilidades de compreender o mundo e criar soluções para uma vida melhor. In: COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena (Org.). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.p. 171-184.

GATTI, Bernadete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011.

KAFER, Andréia Fátima Varela. A Matemática na prática pedagógica da Educação Infantil: algumas considerações. In: COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena (Org.). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.p. 185-196.

KRAMER Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Buenos Aires, año 1, n. 1, 2010.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil início do século XX. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JUNIOR, Moisés. *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.p. 459-501.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). *A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 337-392.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Lev-Vygostky e o socioconstrutivismo na educação. In:GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.).*A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 393-422.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

MACÊDO, Lenilda C. de. *A infância resiste à pré-escola?*2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

MARTINS, Maria Cristina; BRETAS, Silvana A. O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL ANPED,37., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2008.

MELLO, Suely. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva históricocultural. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely. Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago., 2005.

MORO, Catarina. Avaliação em educação infantil: sobre refletir acerca de identidades. In: FORTKAMP, Eloisa H. T.; FULLGRAF, Jodete B. G.; WIGGERS, Verena (Org.). *Educação infantil: alguns aspectos que constituem o debate*. Tubarão: Copiart, 2017.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, abr. 2011.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. *Horizontes*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil: saberes e fazeres*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010.

OSWALD, Maria Luiza Magalhaes Bastos. Infância e história: leitura e escrita práticas de narrativa. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria. I. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

PAIVA, Vanilda. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, Mírian (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PPGE/PUCSP, 1998. p. 125-137.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. Tradução de Fúlvia Rosemberg. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, mar. 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PERU. Ley n° 28.044, de 17 de julio de 2003. Ley General de Educación. *Casa de Gobierno*, Lima, 28 jul. 2003.

PERU. Ministerio de Educación. *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MEC, 2016.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p. 221-241, jan./abr. 2004.

RIVERO, Andréa Simões. *O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Educação*, São Paulo, n. 22, jan./abr. 2000.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.p.43-51.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais- Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010.

ROCHA, Eloisa A. C.; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e Educação: novos estudos, velhos dilemas da pesquisa educacional. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, ago. 2013.

ROCHA, Eloisa A. C.; LESSA, Juliana S.; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. *Da Investigação às Práticas: estudos de natureza educacional*, Lisboa, v. 6, p. 31-49, 2016.

SACRISTÁN, Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*., Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos das crianças. “Primeira infância no século XXI: Direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo”. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DA OMEP, 28., 2012, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande, MS: UFMG, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SCHMITT, Rosinete V. *Mas eu não falo a língua deles!* As relações sociais de bebês em creche. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete V. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; EVANGELISTA, Olinda. *Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional*. Florianópolis, 2004. Mimeografado.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 209-224, jan./mar. 2016.

SILVA, Isabel Lopes. Perspectivas e práticas da avaliação em educação infantil. In: GUIMARAES, Célia Maria; CARDONA, Maria João. OLIVEIRA; Daniele Ramos de (Org.). *Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 3, p. 124-142, 1995.

SOUZA, Carolina R.; TEBET, Gabriela. In: ABRAMOWICZ, Anete (Org.). *Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2015.

SOUZA, Solange Jobim e. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 39-55.

TROJAN, Rose Meri. Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 51, dic. 2009.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v.26, n.1, p. 55-74, jan./abr. 2010.

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Jomtien, 20 nov. 1989. Disponível em:
<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>.

UNICEF. Declaración Mundial sobre Educación para todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien: UNICEF, 1990. Disponível em:
<www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf>.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Bases sólidas: educação e cuidado na primeira infância*. Brasília, DF, 2007. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos.

URUGUAI. Ministerio de Educación y Cultura. *Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*. Montevideo: MEC, nov. 2006. Disponível em:
<http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/2065/1/primera_infancia_disenio_basico_curricular.pdf>.

URUGUAI. Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Educación Primaria. Programa de Educación Inicial y Primaria. Montivideo: MEC, 2008. Disponível em:
<http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programa_maescolar.pdf>.

URUGUAI. Ministerio de Educación y Cultura. *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: MEC, 2014.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 10. ed. Porto: Afrontamento, 1999. p. 101-128.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WIGGERS, Verena. *As orientações pedagógicas na educação infantil em municípios de Santa Catarina*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

WIGGERS, Verena. Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2009.

ANEXO 1 - Matriz de criterios de evaluación del currículo integrador para el subnivel de preparatoria de educación general básica

Educación General Básica Preparatoria

CURRÍCULO INTEGRADOR

7. Matriz de criterios de evaluación del currículo integrador para el subnivel de Preparatoria de Educación General Básica

● Criterio de evaluación	
CE.CS.1.1. Reconoce que es un ser integral (sienta, piensa, opina) con características personales, que conforman su identidad y lo hacen parte de una comunidad y un núcleo familiar, con una estructura y dinámica, que lo identifican.	
Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio	
Este criterio permitirá a los niños y niñas reconocerse como seres integrales, que sienten, piensan, opinan y tienen necesidades, que poseen características personales que los hacen parte de una comunidad y núcleo familiar. Para esto, los niños pueden realizar una exposición (empleando dibujos, fotos, videos, o lo que esté al alcance de sus manos) sobre su familia, indicando cuántos hermanos tiene, qué actividades realizan juntos, cómo era su familia antes de que él forme para de ella. Al finalizar las exposiciones, el docente puede destacar que las familias, sea cual fuere su estructura o vínculo que los una, son una fuente de bienestar.	
Objetivos generales del área de Ciencias Sociales que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p>OG.CS.1. Potenciar la construcción de una identidad personal y social auténtica a través de la comprensión de los procesos históricos y los aportes culturales locales, regionales y globales, en función de ejercer una libertad y autonomía solidaria y comprometida con los otros.</p> <p>OG.CS.3. Comprender la dinámica individuo-sociedad, por medio del análisis de las relaciones entre las personas, los acontecimientos, procesos históricos y geográficos en el espacio-tiempo, a fin de comprender los patrones de cambio, permanencia y continuidad de los diferentes fenómenos sociales y sus consecuencias.</p>	CS.1.1.1. Reconocer que es un ser que siente, piensa, opina y tiene necesidades, en función del conocimiento de su identidad.
	CS.1.1.2. Comunicar sus datos personales, para reconocer sus nombres y apellidos, edad, teléfono y el lugar donde vive.
	CS.1.1.3. Reconocer su historia personal y familiar, desde su nacimiento.
	CS.1.1.4. Comprender su identidad como parte de un núcleo familiar y de una comunidad.
	CS.1.1.5. Participar en actividades de recreación y celebración de su entorno familiar.
	CS.1.1.6. Identificar el nombre de su país y las características comunes de los ecuatorianos y ecuatorianas.
Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	CS.1.2.9. Reconocer la existencia de diferentes tipos de familias, destacando la importancia de valorarlas y respetarlas.
	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>J.4. Reflejamos y reconocemos nuestras fortalezas y debilidades para ser mejores seres humanos en la concepción de nuestro plan de vida.</p> <p>S.1. Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia.</p>	I.CS.1.1.1. Expresa sus datos personales (nombre, apellidos, edad, teléfono, lugar donde vive y país en el que vive) y reconoce que es un ser que siente, piensa, opina y tiene necesidades. (J.4.)
	I.CS.1.1.2. Reconoce que tiene una historia personal, familiar y que forma parte de una comunidad y de un núcleo familiar con el que comparte actividades, de recreación y celebración, y que posee características estructurales que hay que respetar y valorar. (S1)

<p>● Criterio de evaluación</p>	
<p>CE.CS.1.2. Practica con autonomía sus responsabilidades personales (hábitos de higiene, alimentación, cuidado y seguridad personal) dentro de los espacios en los que comparte (casa y escuela).</p>	
<p>Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio</p>	
<p>Este criterio permitirá a los niños identificar el beneficio de aplicar con autonomía hábitos de alimentación, higiene, cuidado y seguridad personal. Para esto, el docente puede elaborar, junto con los niños, una rutina con imágenes que evidencien los momentos en los que se debe practicar hábitos de alimentación, higiene, cuidado y seguridad personal, así cuando llegue ese momento de la rutina, los niños deberán reconocer qué deben hacer (lavarse las manos para comer o salir del baño, cepillarse los dientes, entre otros). El docente explicará que el cuidado personal implica, además de la práctica de hábitos, distinguir situaciones de peligro y evitar accidentes. Si es posible invitará a un miembro de la Cruz Roja, u otro, para que exponga cómo evitar peligros en la casa, escuela y calles circunvecinas. Al finalizar, los niños podrán realizar una lluvia de ideas de lo que pueden hacer para su cuidado personal en los diferentes espacios.</p>	
<p>Objetivos generales del área de Ciencias Sociales que se evalúan</p>	<p>Destrezas con criterios de desempeño a evaluar</p>
<p>OG.CS.1. Potenciar la construcción de una identidad personal y social auténtica a través de la comprensión de los procesos históricos y los aportes culturales locales, regionales y globales, en función de ejercer una libertad y autonomía solidaria y comprometida con los otros.</p>	<p>CS.1.1.7. Practicar hábitos de alimentación, higiene y cuidado personal con autonomía.</p> <p>CS.1.1.8. Participar con entusiasmo y autonomía en las actividades propuestas por la comunidad escolar.</p> <p>CS.1.1.9. Demostrar responsabilidad en la realización de actividades y tareas cotidianas.</p> <p>CS.1.1.10. Distinguir las situaciones de peligro de su entorno cercano, en función de evitar accidentes.</p> <p>CS.1.1.11. Practicar las normas de seguridad de su centro escolar desde la autorregulación para cuidarse a sí mismo.</p>
<p>Elementos del perfil de salida a los que se contribuye</p>	<p>Indicadores para la evaluación del criterio</p>
<p>J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.</p> <p>I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.</p>	<p>I.CS.1.2.1. Practica con autonomía y responsabilidad actividades y tareas cotidianas, como hábitos de alimentación, higiene y cuidado personal. (J.3., I.4.)</p> <p>I.CS.1.2.2. Reconoce las situaciones de peligro de su entorno cercano, en función de evitar accidentes, mediante la aplicación de normas de seguridad, autorregulación y participación de las actividades propuestas por la comunidad escolar. (J.3.)</p>

●--- Criterio de evaluación

CE.CS.1.1. Reconoce y respeta las diferencias individuales que existen en su entorno social, valorando los aportes y cumpliendo con los acuerdos y responsabilidades de los espacios a los que pertenece.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio permitirá a los niños identificar y valorar la diversidad, reconociendo, que ella, fomenta el desarrollo de nuevas ideas, opiniones, modelos de comportamiento y la convivencia armónica. Los niños realizarán una actividad conjunta (preparar una ensalada, armar un rincón de juego trabajo, decorar el salón con elementos del entorno, etc.) y cada uno escogerá la tarea que quiere llevar a cabo (e incluso, si luego quiere cambiar de rol, puede hacerlo). Al final podrán apreciar el resultado del trabajo en equipo y mencionarán qué destreza desarrollaron, aprendieron o valoraron de sí mismos y de los otros.

Objetivos generales del área de Ciencias Sociales que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p>OG.CS.1. Potenciar la construcción de una identidad personal y social auténtica a través de la comprensión de los procesos históricos y los aportes culturales locales, regionales y globales, en función de ejercer una libertad y autonomía solidaria y comprometida con los otros.</p> <p>OG.CS.3. Comprender la dinámica individuo-sociedad, por medio del análisis de las relaciones entre las personas, los acontecimientos, procesos históricos y geográficos en el espacio-tiempo, a fin de comprender los patrones de cambio, permanencia y continuidad de los diferentes fenómenos sociales y sus consecuencias.</p>	<p>CS.1.2.1. Dialogar, mostrando respeto por el criterio y las opiniones de los demás, en el medio en el que se desenvuelve.</p> <p>CS.1.2.2. Asumir compromisos y responsabilidades con su nuevo ambiente escolar.</p> <p>CS.1.2.3. Aceptar, respetar y practicar las normas establecidas por el grupo, con el fin de integrarse al mismo.</p> <p>CS.1.2.4. Discriminar modelos positivos y negativos de comportamiento de su medio natural y social inmediato.</p> <p>CS.1.2.5. Practicar normas de respeto consigo mismo y con los demás seres que lo rodean.</p> <p>CS.1.2.6. Reconocer las diferencias individuales que existen entre sus compañeros y personas que lo rodean, en función de respetarlas y valorarlas como diversidad.</p> <p>CS.1.2.7. Reconocer sus derechos y responsabilidades, mediante ejemplos reales.</p>
Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>J.2. Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos.</p> <p>J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.</p> <p>S.1. Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia.</p> <p>S.2. Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multietnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.</p> <p>S.3. Armonizamos lo físico e intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos.</p> <p>S.4. Nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas.</p>	<p>I.CS.1.3.1. Practica normas de respeto consigo mismo y con los demás, respetando las diferencias individuales existentes, tanto en criterio como en opiniones, y practica los acuerdos establecidos con el grupo. (J.3, S.2, S.3, S.4.)</p> <p>I.CS.1.3.2. Reconoce sus derechos y responsabilidades y la importancia de asumir con responsabilidad sus compromisos, y discrimina los modelos positivos y negativos de comportamiento de su medio natural y social. (J.2, S.1.)</p>

● Criterio de evaluación

CE.CS.1.4. Reconoce la organización y dependencias de la vivienda y escuela, identificando la utilidad de la tecnología en esos espacios.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio intentará evaluar la progresiva adquisición de la capacidad que tienen los niños para hacer inferencias. Dentro del salón de clases, los niños elaborarán una maqueta de su escuela, destacando las dependencias que hay y el uso de la tecnología; para esto, harán un breve recorrido por el recinto escolar, y luego de esto, en grupos, harán su maqueta con materiales varios: telas, caja de fósforo, palillos de helado, piedras, hojas de reciclaje, marcadores, ténpera, etc. Luego, con ayuda del docente relacionarán la organización, dependencias y funciones que hay en su escuela y vivienda. En casa, los niños podrán realizar un dibujo de las dependencias de su casa, el uso de la tecnología y las actividades que ahí se realizan.

Objetivos generales del área de Ciencias Sociales que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p>OG.CS.3. Comprender la dinámica individuo-sociedad, por medio del análisis de las relaciones entre las personas, los acontecimientos, procesos históricos y geográficos en el espacio-tiempo, a fin de comprender los patrones de cambio, permanencia y continuidad de los diferentes fenómenos sociales y sus consecuencias.</p>	<p>CS.1.2.8. Identificar la organización del establecimiento educativo, las personas que lo componen, las diferentes dependencias y su funcionamiento.</p> <p>CS.1.3.1. Identificar las dependencias de las viviendas, destacando la función que desempeñan.</p> <p>CS.1.3.2. Reconocer la utilidad de la tecnología en las actividades cotidianas.</p>
Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p>	<p>I.CS.1.4.1. Reconoce la organización y dependencias de la vivienda y de la escuela, identificando la utilidad de la tecnología en esos espacios. (I.2.)</p>

● --- Criterio de evaluación

CE.CS.1.5. Reconoce la función que cumplen los medios de transporte, los medios de comunicación y las principales ocupaciones y profesiones que existen en la comunidad a la que pertenece.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio pretende que el niño reconozca las características y beneficios que ofrecen los medios de transporte, los medios de comunicación y/o las principales ocupaciones y profesiones que existen en la comunidad. Para el desarrollo de esta destreza, los niños ilustrarán los medios de transporte o medios de comunicación que más utilizan los miembros de su casa y las ocupaciones de ellos. En la escuela, expondrán lo que realizaron y elaborarán, en conjunto todos los niños de la clase, uno de esos servicios, sea un bus, un teléfono, etc., empleando material de reciclaje. Luego de esto, el docente motivará a la reflexión de que los medios de transporte, medios de comunicación y ocupaciones/profesiones son necesarios para satisfacer las necesidades de la comunidad.

Objetivos generales del área de Ciencias Sociales que se evalúan

OG.CS.3. Comprender la dinámica individuo-sociedad, por medio del análisis de las relaciones entre las personas, los acontecimientos, procesos históricos y geográficos en el espacio-tiempo, a fin de comprender los patrones de cambio, permanencia y continuidad de los diferentes fenómenos sociales y sus consecuencias.

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

CS.1.3.3. Identificar el uso de los medios de comunicación, incluidas las TIC, a partir del reconocimiento de su utilidad y beneficio.

CS.1.3.4. Identificar las principales ocupaciones y profesiones a partir del reconocimiento de su trabajo en beneficio de la comunidad.

CS.1.3.5. Reconocer los medios de transporte más comunes mediante imágenes que los relacionen con el medio en los que estos transitan.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye

J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.

I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.

Indicadores para la evaluación del criterio

I.CS.1.5.1. Reconoce la función que cumplen los medios de transporte, los medios de comunicación y las principales ocupaciones y profesiones que existen en la comunidad a la que pertenece. (J.1, I.2.)

●---- Criterio de evaluación

CE.CS.1.6. Identifica alguna de las manifestaciones culturales (música, comida, festividades, tradición oral) de la localidad y describe los lugares, tradiciones y costumbres importantes de la región y país a la que pertenece.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio pretende que los niños reconozcan y valoren algunas de las manifestaciones culturales y/o lugares de su localidad, región o país. Para el desarrollo de esta destreza, los niños pueden visitar un lugar, vivenciar alguna de las manifestaciones culturales de su localidad, escuchar mitos, leyendas e, incluso, hacer una pequeña dramatización, empleando máscaras o disfraces elaborados por ellos. Luego de esto, los niños expresarán qué fue lo que más les gustó y el docente les explicará que esa es una manifestación cultural de su provincia, región o país, según corresponda.

Objetivos generales del área de Ciencias Sociales que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p>OG.CS.1. Potenciar la construcción de una identidad personal y social auténtica a través de la comprensión de los procesos históricos y los aportes culturales locales, regionales y globales, en función de ejercer una libertad y autonomía solidaria y comprometida con los otros.</p>	<p>CS.1.3.6. Describir y apreciar lugares, tradiciones y costumbres importantes de su región y país, por medio de la observación de imágenes y la escucha de relatos que forman parte de su identidad.</p> <p>CS.1.3.7. Identificar alguna de las manifestaciones culturales (música, comida, festividades y tradición oral) de la localidad.</p>
Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.</p> <p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posible.</p> <p>S.2. Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multietnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.</p>	<p>ICS.1.6.1. Identifica alguna de las manifestaciones culturales (música, comida, festividades, tradición oral) de la localidad y describe los lugares, tradiciones y costumbres importantes de la región y país al que pertenece. (J.1., I.2., S.2.)</p>



● Criterio de evaluación

CE.CN.1.1. Explica desde su propia experiencia las características (crecer, reproducirse, responder a estímulos), necesidades (alimento, aire, agua), hábitat e importancia de los seres vivos (ser humano, animales domésticos y silvestres, plantas cultivadas y silvestres), los diferencias de la materia inerte (natural y creada) y comunica formas de cuidado y respeto.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio evalúa en los estudiantes la capacidad de analizar en los seres humanos, en los animales (domésticos y silvestres) y en las plantas (cultivadas y silvestres) las etapas de crecimiento, los tipos y mecanismos de reproducción de diferentes especies, las necesidades de alimento, aire y agua, así como la forma de responder a estímulos que se produzcan en sus respectivos hábitats. Para ello, se sugiere ejecutar acciones encaminadas al desarrollo de la curiosidad científica, como la observación directa de ejemplares, la observación de representaciones analógicas y digitales, la ejecución de pequeños experimentos que demuestren las características y la formulación de preguntas convergentes sobre las necesidades de alimento, agua y aire, según el hábitat donde se desarrollan. Promueve la indagación de la importancia de los seres vivos en el planeta, en diferentes fuentes (amigos-familiares). Con esta información los estudiantes están en capacidad de hacer comparaciones entre seres vivos y materia inerte y recomendar verbalmente medidas de cuidado y respeto.

Objetivos generales del área de Ciencias Naturales que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p>OG.CN.1. Desarrollar habilidades de pensamiento científico, con el fin de lograr flexibilidad intelectual, espíritu indagador y pensamiento crítico, demostrar curiosidad por explorar el medio que les rodea y valorar la naturaleza como resultado de la comprensión de las interacciones entre los seres vivos y el ambiente físico.</p>	<p>CN.1.3.1. Observar y diferenciar entre los seres vivos y la materia inerte natural y la creada por las personas del entorno.</p>
<p>OG.CN.2. Comprender el punto de vista de la ciencia sobre la naturaleza de los seres vivos, su diversidad, interrelaciones y evolución; sobre la Tierra, sus cambios y su lugar en el universo, y sobre los procesos, tanto físicos como químicos, que se producen en los seres vivos y en la materia.</p>	<p>CN.1.3.2. Explorar y describir las características y necesidades de los seres vivos, desde sus propias experiencias.</p>
<p>OG.CN.3. Reconocer y valorar los aportes de la ciencia para comprender los aspectos básicos de la estructura y el funcionamiento de su propio cuerpo, con el fin de aplicar medidas de promoción, protección y prevención de la salud integral.</p>	<p>CN.1.3.3. Observar e identificar los animales domésticos y silvestres de la localidad, describir su utilidad y reconocer la importancia de respetarlos.</p>
<p>OG.CN.4. Integrar los conceptos de las ciencias biológicas, químicas, físicas, geológicas y astronómicas, para comprender la ciencia, la tecnología y la sociedad, ligadas a la capacidad de inventar, innovar y dar soluciones a la crisis socioambiental.</p>	<p>CN.1.3.4. Explorar y reconocer las plantas cultivadas y silvestres de la localidad, describir su utilidad e identificar las formas de cuidarlas.</p>
<p>OG.CN.5. Resolver problemas de la ciencia, mediante el método científico, con la identificación de problemas, la búsqueda crítica de información, la elaboración de conjeturas, el diseño de actividades experimentales, el análisis y la comunicación de resultados confiables y éticos.</p>	
<p>OG.CN.8. Comunicar información científica, resultados y conclusiones de sus indagaciones a diferentes interlocutores, valiéndose de diversas técnicas y recursos, con aplicación de la argumentación crítica y reflexiva y la justificación con pruebas y evidencias.</p>	<p>CN.1.3.16. Explorar sobre las características de las plantas de un bosque o jardín y de un lago o acuario, relacionar las características de las plantas con el medio en el que viven y comunicarlo en forma gráfica.</p>

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.</p> <p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p> <p>I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras; utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.</p>	<p>I.CN.1.1.1. Identifica las características (crecer, reproducirse, responder a estímulos), necesidades (alimento, aire, agua), hábitat e importancia de los seres vivos (ser humano, animales domésticos y silvestres, plantas cultivadas y silvestres) de su entorno inmediato. (J.3., I.2., I.3.)</p> <p>I.CN.1.1.2. Diferencia objetos inertes (rocas, agua, silla, etc.) de seres vivos (plantas, animales y ser humano) de su entorno, en función de las características, necesidades y hábitat. (J.3., I.2.)</p> <p>I.CN.1.1.3. Discrimina, desde su propia experiencia, la importancia de las plantas y animales de su entorno. (J.3., I.2.)</p> <p>I.CN.1.1.4. Reconoce a partir de la observación directa y/o representaciones gráficas, plantas cultivadas y silvestres y animales domésticos y silvestres. (J.3., I.2.)</p> <p>I.CN.1.1.5. Expone comportamientos de respeto y cuidado hacia el hábitat y los seres vivos de su entorno. (J.3., I.2., I.3.)</p>

●----- Criterio de evaluación

CE.CN.1.2. Relaciona los órganos de los sentidos con las funciones, percepciones de su entorno y sensaciones de las partes principales de su cuerpo, para establecer hábitos de vida saludable (higiene corporal, alimentación sana, juego y descanso) que incluyan medidas de prevención para una buena salud de las personas.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio pretende que los estudiantes sean capaces de observar directa e indirectamente, explorar, reconocer y ubicar de forma guiada los órganos de los sentidos y las partes principales de su cuerpo, y relacionarlos con la función que cada uno desempeña, reconocer, desde sus propias experiencias o experimentos sencillos, las sensaciones y percepciones que estos producen en su organismo, hacer pequeñas investigaciones en diferentes fuentes de consulta (amigos, familiares), sobre higiene corporal, alimentación saludable, juego y descanso adecuado para sus edades, y comunicar verbalmente medidas de prevención que las personas deben seguir para tener una vida saludable.

Objetivos generales del área de Ciencias Naturales que se evalúan

OG.CN.1. Desarrollar habilidades de pensamiento científico con el fin de lograr flexibilidad intelectual, espíritu indagador y pensamiento crítico, demostrar curiosidad por explorar el medio que les rodea y valorar la naturaleza como resultado de la comprensión de las interacciones entre los seres vivos y el ambiente físico.

OG.CN.2. Comprender el punto de vista de la ciencia sobre la naturaleza de los seres vivos, su diversidad, interrelaciones y evolución; sobre la Tierra, sus cambios y su lugar en el universo, y sobre los procesos, tanto físicos como químicos, que se producen en los seres vivos y en la materia.

OG.CN.3. Reconocer y valorar los aportes de la ciencia para comprender los aspectos básicos de la estructura y el funcionamiento de su propio cuerpo, con el fin de aplicar medidas de promoción, protección y prevención de la salud integral.

OG.CN.4. Integrar los conceptos de las ciencias biológicas, químicas, físicas, geológicas y astronómicas, para comprender la ciencia, la tecnología y la sociedad, ligadas a la capacidad de inventar, innovar y dar soluciones a la crisis socioambiental.

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

CN.1.1.1. Explorar y describir las partes principales de su cuerpo y su funcionamiento, en forma global y parcial, y diferenciarlas con respecto a aquellas de las personas que le rodean.

CN.1.1.2. Ubicar en su cuerpo los órganos de los sentidos, describir sus funciones, y explorar las percepciones y sensaciones del mundo que le rodea.

CN.1.2.1. Explorar sus necesidades básicas y describir hábitos de vida saludable, proponer medidas preventivas y aplicarlas en el hogar y la escuela.

CN.1.3.14. Observar, en forma guiada, las funciones de los sentidos, hacer preguntas y dar respuestas sobre la importancia que tienen los sentidos para la obtención de información del entorno.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye

J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplicimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.

I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posible.

Indicadores para la evaluación del criterio

ICN.1.2.1. Relaciona las partes principales de su cuerpo y los órganos de los sentidos con su función y percepciones del mundo que lo rodea. (J.3., I.2.)

ICN.1.2.2. Promueve hábitos (higiene corporal, alimentación sana, juego y descanso) y medidas preventivas para una vida saludable. (J.3., I.2.)

ICN.1.2.3. Comunica de forma oral la importancia de los órganos de los sentidos para obtener información sensorial (escuchar, hablar, sentir, ver, oler) de su vida diaria. (J.3., I.2.)

● Criterio de evaluación

CE.CN.1.3. Explica las propiedades físicas, tipo de materiales, movimiento ante una fuerza ejercida y los cambios que se producen ante agentes naturales (calor, luz, agua y fuerza), en objetos de uso cotidiano.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio valorará en los estudiantes su capacidad de reconocer en objetos (vasos de vidrio y plásticos, sillas, mesas, cuadernos, clips, mochila, monedas, frutas, pan, entre otros) la forma, textura, color, tamaño, peso, flexibilidad, dureza, tendencia a flotar o hundirse, permeabilidad, transparencia, luminosidad y magnetismo en la materia. Para que el aprendizaje sea significativo, se sugiere partir de sus propias experiencias, observación directa y ejecución de experimentos sencillos. Utilizando estos mismos objetos, y mediante la observación y exploración, pueden diferenciar los tipos de materiales de los que están hechos: madera, vidrio, plástico, algodón, cuero, metal, entre otros. Partiendo de estos conocimientos, y mediante la ejecución de experimentos sencillos, lograrán responder a preguntas convergentes, como por ejemplo ¿Qué sucede si a estos objetos se los somete a una fuerza? Deducirán si se los empuja o hala, se los expone al calor, agua o luz. Los resultados de sus experiencias serán comunicados verbalmente o de forma gráfica.

Objetivos generales del área de Ciencias Naturales que se evalúan

OG.CN.1. Desarrollar habilidades de pensamiento científico con el fin de lograr flexibilidad intelectual, espíritu indagador y pensamiento crítico, demostrar curiosidad por explorar el medio que les rodea y valorar la naturaleza como resultado de la comprensión de las interacciones entre los seres vivos y el ambiente físico.

OG.CN.2. Comprender el punto de vista de la ciencia sobre la naturaleza de los seres vivos, su diversidad, interrelaciones y evolución; sobre la Tierra, sus cambios y su lugar en el universo, y sobre los procesos, tanto físicos como químicos, que se producen en los seres vivos y en la materia.

OG.CN.3. Reconocer y valorar los aportes de la ciencia para comprender los aspectos básicos de la estructura y el funcionamiento de su propio cuerpo, con el fin de aplicar medidas de promoción, protección y prevención de la salud integral.

OG.CN.4. Integrar los conceptos de las ciencias biológicas, químicas, físicas, geológicas y astronómicas, para comprender la ciencia, la tecnología y la sociedad, ligadas a la capacidad de inventar, innovar y dar soluciones a la crisis socioambiental.

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

CN.1.3.6. Experimentar e identificar las propiedades físicas de los objetos y agruparlos según sus características.

CN.1.3.7. Explorar e identificar los materiales de los objetos, clasificarlos por su origen y describir su utilidad.

CN.1.3.8. Explorar el movimiento de los objetos ante la acción de una fuerza y describir la causa del movimiento de los objetos.

CN.1.3.16. Experimentar y observar los cambios de los materiales de los objetos de uso cotidiano, a la acción del calor, la luz, el agua y la fuerza y comunicar los resultados de la experiencia.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye

J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplicimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.

I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posible.

I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.

Indicadores para la evaluación del criterio

I.CN.1.3.1. Distingue en objetos de uso cotidiano las propiedades físicas de la materia (forma, textura, color, tamaño, peso, flexibilidad, dureza, tendencia a flotar o hundirse, permeabilidad, transparencia, luminosidad y magnetismo). (J.3., I.2.)

I.CN.1.3.2. Clasifica objetos de uso cotidiano, en función del tipo de materiales naturales (algodón, madera, cuero, metal) y artificiales (plástico, vidrio, goma, hormigón). (J.3., I.2.)

I.CN.1.3.3. Relaciona el movimiento de objetos de su entorno inmediato con la fuerza ejercida (halar o empujar). (J.3., I.2.)

I.CN.1.3.4. Comunica, de forma oral, el procedimiento y los cambios que se producen en los materiales, al exponer objetos de uso cotidiano a agentes naturales (calor, luz, agua y fuerza). (J.3., I.2., I.3.)

●----- Criterio de evaluación

CE.CN.1.4. Explica, desde la observación y percepción, las principales fuentes de luz y sonido en función del origen (natural y artificial, débil y fuerte) y emite la diferencia entre sonido y ruido.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio valora la habilidad de observación, percepción y análisis en los estudiantes, mediante la observación y exploración de las principales fuentes de luz natural y artificial (el sol, la luna, el fuego, una lámpara, un foco, entre otras) que se presentan en su entorno inmediato; además, clasifica las fuentes de sonido del entorno en: naturales (animales, naturaleza, ser humano); y, artificiales (campana, timbre, alarma, etc.). los diferencia en débiles y fuertes y los compara con el ruido. Estos conocimientos los comunicará de forma verbal.

Objetivos generales del área de Ciencias Naturales que se evalúan

OG.CN.1. Desarrollar habilidades de pensamiento científico con el fin de lograr flexibilidad intelectual, espíritu indagador y pensamiento crítico, demostrar curiosidad por explorar el medio que les rodea y valorar la naturaleza como resultado de la comprensión de las interacciones entre los seres vivos y el ambiente físico.

OG.CN.2. Comprender el punto de vista de la ciencia sobre la naturaleza de los seres vivos, su diversidad, interrelaciones y evolución; sobre la Tierra, sus cambios y su lugar en el universo, y sobre los procesos, tanto físicos como químicos, que se producen en los seres vivos y en la materia.

OG.CN.3. Reconocer y valorar los aportes de la ciencia para comprender los aspectos básicos de la estructura y el funcionamiento de su propio cuerpo, con el fin de aplicar medidas de promoción, protección y prevención de la salud integral.

OG.CN.4. Integrar los conceptos de las ciencias biológicas, químicas, físicas, geológicas y astronómicas, para comprender la ciencia, la tecnología y la sociedad, ligadas a la capacidad de inventar, innovar y dar soluciones a la crisis socioambiental.

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

CN.1.3.9. Indagar en forma guiada las fuentes de luz, y diferenciar la luz natural de la artificial.

CN.1.3.10. Explorar y describir las fuentes de sonidos, clasificar estos en naturales o artificiales, fuertes o débiles, y compararlos con el ruido.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye

J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.

I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente, aprovechando todos los recursos e información posible.

Indicadores para la evaluación del criterio

ICN.1.4.1. Detecta, desde la observación de su entorno inmediato, diferentes fuentes de luz (natural y artificial). (J.3., I.2.)

ICN.1.4.2. Detecta desde la percepción del entorno inmediato fuentes de sonido, (débiles y fuertes) y los compara con el ruido. (J.3., I.2.)

● --- Criterio de evaluación

CE.CN.1.5. Aprecia el paisaje local desde la identificación de las características de los elementos naturales y construidos, el tiempo atmosférico y sus cambios y efectos en los seres vivos.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Los estudiantes están en capacidad de analizar el paisaje de su localidad, mediante la observación directa de los elementos que lo constituyen como el ser humano, las plantas, los animales, las edificaciones, los medios de transporte, la simbología local, entre otros. Además, son capaces de identificar los elementos del tiempo atmosférico como la lluvia, el viento, la variación de temperatura; comprender, desde la indagación en diferentes fuentes de consulta, los cambios que se producen en él, como nubes, huracanes, tormentas; y, lograr comunicar, verbalmente, los efectos que en este se producen.

Objetivos generales del área de Ciencias Naturales que se evalúan

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

OG.CN.1. Desarrollar habilidades de pensamiento científico con el fin de lograr flexibilidad intelectual, espíritu indagador y pensamiento crítico, demostrar curiosidad por explorar el medio que les rodea y valorar la naturaleza como resultado de la comprensión de las interacciones entre los seres vivos y el ambiente físico.

OG.CN.2. Comprender el punto de vista de la ciencia sobre la naturaleza de los seres vivos, su diversidad, interrelaciones y evolución; sobre la Tierra, sus cambios y su lugar en el universo, y sobre los procesos, tanto físicos como químicos, que se producen en los seres vivos y en la materia.

OG.CN.3. Reconocer y valorar los aportes de la ciencia para comprender los aspectos básicos de la estructura y el funcionamiento de su propio cuerpo, con el fin de aplicar medidas de promoción, protección y prevención de la salud integral.

OG.CN.4. Integrar los conceptos de las ciencias biológicas, químicas, físicas, geológicas y astronómicas, para comprender la ciencia, la tecnología y la sociedad, ligadas a la capacidad de inventar, innovar y dar soluciones a la crisis socioambiental.

OG.CN.5. Resolver problemas de la ciencia, mediante el método científico, con la identificación de problemas, la búsqueda crítica de información, la elaboración de conjeturas, el diseño de actividades experimentales, el análisis y la comunicación de resultados confiables y éticos.

OG.CN.8. Comunicar información científica, resultados y conclusiones de sus indagaciones a diferentes interlocutores, valiéndose de diversas técnicas y recursos, con aplicación de la argumentación crítica y reflexiva y la justificación con pruebas y evidencias.

OG.CN.9. Comprender y valorar la historia del desarrollo científico, tecnológico y cultural, relacionado con la acción que este ejerce en la vida personal y social.

OG.CN.10. Apreciar la importancia de la formación científica, los valores y actitudes propios del pensamiento científico, y adoptar una actitud crítica y fundamentada ante los grandes problemas que hoy plantean las relaciones entre ciencia y sociedad.

CN.1.3.11. Observar, describir y graficar las características de los elementos naturales y construidos del paisaje local.

CN.1.3.12. Observar, en forma guiada, y describir las características y los cambios del tiempo atmosférico local, medir los cambios, mediante instrumentos de fácil manejo y registrarlos con símbolos.

CN.1.3.13. Identificar los efectos del cambio del tiempo atmosférico en animales, plantas e, incluso, en sí mismo.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.</p>	<p>ICN1.5.1. Explica las características de los elementos naturales (animales, plantas, cuerpos de agua) construidos como parte del paisaje local. (J.3, I.2.)</p>
<p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posible.</p>	
<p>I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.</p>	<p>ICN1.5.2. Explica las características del tiempo atmosférico (lluvia, viento, nubes, variación de temperatura), sus cambios y efectos en su localidad. (J.3, I.2, I.3.)</p>

● Criterio de evaluación

CE.M.1. Clasifica objetos del entorno, establece sus semejanzas y diferencias, la ubicación en la que se encuentran en referencia a sí mismo y a otros objetos, selecciona los atributos que los caracterizan para construir patrones sencillos y expresar situaciones cotidianas.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio sirve para valorar en los estudiantes la observación y la manipulación de objetos y materiales del entorno, tomando en cuenta propiedades, atributos o características como forma, color, tamaño, peso, textura, entre otros. La capacidad para desarrollar estrategias propias en agrupar colecciones de objetos que tienen algún atributo en común. La explicación verbal del proceso que sigue el estudiante para organizar, comparar, clasificar y formar patrones con objetos que permiten entender el nivel de razonamiento y de comprensión que demuestra.

Con este criterio es posible trabajar nociones de aspectos de la Matemática y de la Geometría, al realizar patrones con figuras geométricas y describir la localización de un objeto, usando palabras que indican posición y dirección, entre otros.

El trabajo en el aula favorece tareas y actividades donde el estudiante tiene la posibilidad de identificar, distinguir, entender y crear patrones usando objetos o situaciones concretas, propiciando la participación del estudiante para que exprese, verbalmente, los procedimientos empleados.

Objetivos generales del área de Matemática que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p>OG.M.1. Proponer soluciones creativas a situaciones concretas de la realidad nacional y mundial, mediante la aplicación de las operaciones básicas de los diferentes conjuntos numéricos, el uso de modelos funcionales, algoritmos apropiados, estrategias y métodos formales y no formales de razonamiento matemático, que lleven a juzgar, con responsabilidad, la validez de procedimientos y los resultados en un contexto.</p>	<p>M.1.4.1. Reconocer los colores primarios: rojo, amarillo y azul; los colores blanco y negro y los colores secundarios, en objetos del entorno.</p>
<p>OG.M.2. Producir, comunicar y generalizar información de manera escrita, verbal, simbólica, gráfica y/o tecnológica, mediante la aplicación de conocimientos matemáticos y el manejo organizado, responsable y honesto de las fuentes de datos, para comprender otras disciplinas, entender las necesidades y potencialidades de nuestro país y tomar decisiones con responsabilidad social.</p>	<p>M.1.4.2. Reconocer la posición de objetos del entorno: derecha, izquierda.</p>
<p>OG.M.3. Desarrollar estrategias individuales y grupales que permitan un cálculo mental o escrito, exacto o estimado, y la capacidad de interpretación y solución de situaciones problemáticas del medio.</p>	<p>M.1.4.3. Reconocer la derecha e izquierda en los demás.</p>
<p>OG.M.6. Desarrollar la curiosidad y la creatividad en el uso de herramientas matemáticas al momento de enfrentar y solucionar problemas de la realidad nacional, demostrando actitudes de orden, perseverancia y capacidades de investigación.</p>	<p>M.1.4.4. Distinguir la ubicación de objetos del entorno según las nociones arriba/abajo, delante/detrás y encima/debajo.</p>
	<p>M.1.4.5. Reconocer las semejanzas y diferencias entre los objetos del entorno de acuerdo a su forma y sus características físicas (color, tamaño y longitud).</p>
	<p>M.1.4.6. Agrupar colecciones de objetos del entorno según sus características físicas: color, tamaño (grande/pequeño), longitud (alto/bajo y largo/corto).</p>
	<p>M.1.4.7. Discriminar texturas entre objetos del entorno: liso, áspero, suave, duro, rugoso, delicado.</p>
	<p>M.1.4.8. Describir y reproducir patrones con objetos del entorno por color, forma, tamaño, longitud o con siluetas de figuras geométricas, sonidos y movimientos.</p>
	<p>M.1.4.9. Describir y reproducir patrones con cuerpos geométricos.</p>
	<p>M.1.4.10. Describir y construir patrones sencillos agrupando cantidades de hasta diez elementos.</p>

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>I.1. Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.</p>	<p>I.M.1.1.1. Compara y distingue objetos según su color, tamaño, longitud, textura y forma en situaciones cotidianas (I.2.)</p>
<p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p>	<p>I.M.1.1.2. Describe la ubicación de los objetos del entorno (I.3.)</p>
<p>I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras; utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestro discurso.</p>	<p>I.M.1.1.3. Construye series utilizando objetos del entorno, sonidos, movimientos, figuras y cuerpos geométricos y agrupaciones de elementos (I.1, I.4.)</p>
<p>I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.</p>	

● Criterio de evaluación

CE.M.1.2. Utiliza el conteo de colecciones de objetos de hasta 20 unidades; el conocimiento de cantidad y los numerales del 0 al 10 para ordenar, sumar o restar y resolver problemas sencillos en situaciones significativas.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio comprueba, en los estudiantes, el manejo y representación de los números hasta el diez. Valora la noción que tienen sobre cantidad, conocimiento que es necesario para desarrollar el concepto de número, poder contar y operar con los ellos. La capacidad de usar cuantificadores (mucho, poco, nada, todo, uno, alguno, más, menos, tanto como), a través de varias actividades de comparación, para reforzar el proceso de construcción del concepto de número. El reconocer los símbolos de los números, nombrarlos correctamente y secuenciarlos hasta el diez.

Se favorecen actividades donde el estudiante utilice material concreto, específicamente, material de base diez, para desarrollar el concepto de valor posicional, fundamento de nuestro sistema numérico.

Asimismo, se evalúa la capacidad del estudiante de expresar, oralmente, los resultados de ordenar, sumar, restar, contar objetos de una colección de hasta 20 unidades y de problemas de situaciones cotidianas.

Objetivos generales del área de Matemática que se evalúan

OG.M.1. Proponer soluciones creativas a situaciones concretas de la realidad nacional y mundial, mediante la aplicación de las operaciones básicas de los diferentes conjuntos numéricos, el uso de modelos funcionales, algoritmos apropiados, estrategias y métodos formales y no formales de razonamiento matemático, que lleven a juzgar, con responsabilidad, la validez de procedimientos y los resultados en un contexto.

OG.M.2. Producir, comunicar y generalizar información de manera escrita, verbal, simbólica, gráfica y/o tecnológica mediante la aplicación de conocimientos matemáticos y el manejo organizado, responsable y honesto de las fuentes de datos, para comprender otras disciplinas, entender las necesidades y potencialidades de nuestro país y tomar decisiones con responsabilidad social.

OG.M.3. Desarrollar estrategias individuales y grupales que permitan un cálculo mental o escrito, exacto o estimado, y la capacidad de interpretación y solución de situaciones problemáticas del medio.

OG.M.6. Desarrollar la curiosidad y la creatividad en el uso de herramientas matemáticas al momento de enfrentar y solucionar problemas de la realidad nacional, demostrando actitudes de orden, perseverancia y capacidades de investigación.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye

I.1. Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.

I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.

I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras; utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestro discurso.

I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

M.1.4.11. Establecer relaciones de orden: 'más que' y 'menos que', entre objetos del entorno.

M.1.4.12. Utilizar la noción de cantidad en estimaciones y comparaciones de colecciones de objetos mediante el uso de cuantificadores como: muchos, pocos, uno, ninguno, todos.

M.1.4.13. Contar colecciones de objetos en el círculo del 1 al 20 en circunstancias de la cotidianidad.

M.1.4.14. Identificar cantidades y asociarlas con los numerales 1 al 10 y el 0.

M.1.4.15. Escribir los números naturales, de 0 a 10, en contextos significativos.

M.1.4.16. Utilizar los números ordinales, del primero al quinto, en la ubicación de elementos del entorno.

M.1.4.17. Realizar adiciones y sustracciones con números naturales del 0 al 10, con el uso de material concreto.

M.1.4.18. Leer y escribir, en forma ascendente y descendente, los números naturales del 1 al 10.

Indicadores para la evaluación del criterio

I.M.1.2.1. Establece relaciones de orden y escribe secuencias numéricas ascendentes y descendentes, con números naturales del 1 al 10 y con números ordinales, hasta el quinto, para explicar situaciones cotidianas. (I.3., I.4.)

I.M.1.2.2. Resuelve situaciones cotidianas que requieren de la comparación de colecciones de objetos mediante el uso de cuantificadores, la adición y sustracción, con números naturales hasta el 10, y el conteo de colecciones de objetos hasta el 20. (I.1., I.2.)

●--- Criterio de evaluación

CE.M.1.3. Utiliza las nociones de longitud, capacidad, volumen y superficie, peso o temperatura (corto/largo/alto/bajo; vacío/lleño, grande/pequeño; liviano/pesado; caliente/frío) para describir y comparar objetos o lugares, identificar cuerpos (prismas, cilindros y esferas) y figuras geométricas (triángulos, cuadrados y círculos) en su entorno; comprende y valora el espacio que lo rodea y soluciona de forma individual o grupal situaciones cotidianas.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

El criterio valora la capacidad del estudiante de observar, manipular, comparar y describir objetos de acuerdo a su longitud, capacidad, volumen, superficie, peso y temperatura; de descubrir figuras geométricas en objetos de la vida cotidiana y en el patrimonio cultural, artístico y natural.

El reconocimiento de estas magnitudes se inicia de forma temprana, a través de juegos y acciones, firmemente integradas con actividades en el colegio y en el hogar. Propicia la construcción progresiva del razonamiento geométrico, sin perder de vista la utilización del lenguaje preciso para describir y comprender situaciones de los objetos comparados.

Se valora el trabajo individual y en equipo, la capacidad de interpretar y expresar resultados de actividades en contextos de la vida cotidiana.

Objetivos generales del área de Matemática que se evalúan

OG.M.1. Proponer soluciones creativas a situaciones concretas de la realidad nacional y mundial, mediante la aplicación de las operaciones básicas de los diferentes conjuntos numéricos, el uso de modelos funcionales, algoritmos apropiados, estrategias y métodos formales y no formales de razonamiento matemático, que lleven a juzgar, con responsabilidad, la validez de procedimientos y los resultados en un contexto.

OG.M.2. Producir, comunicar y generalizar información de manera escrita, verbal, simbólica, gráfica y/o tecnológica mediante la aplicación de conocimientos matemáticos y el manejo organizado, responsable y honesto de las fuentes de datos, para comprender otras disciplinas, entender las necesidades y potencialidades de nuestro país y tomar decisiones con responsabilidad social.

OG.M.3. Desarrollar estrategias individuales y grupales que permitan un cálculo mental o escrito, exacto o estimado, y la capacidad de interpretación y solución de situaciones problemáticas del medio.

OG.M.4. Valorar el empleo de las TIC para realizar cálculos y resolver, de manera razonada y crítica, problemas de la realidad nacional, argumentado la pertinencia de los métodos utilizados y juzgando la validez de los resultados.

OG.M.5. Valorar sobre la base de un pensamiento crítico, creativo, reflexivo y lógico la vinculación de los conocimientos matemáticos con los de otras disciplinas científicas y los saberes ancestrales, para plantear soluciones a problemas de la realidad y contribuir al desarrollo del entorno social, natural y cultural.

OG.M.6. Desarrollar la curiosidad y la creatividad en el uso de herramientas matemáticas al momento de enfrentar y solucionar problemas de la realidad nacional, demostrando actitudes de orden, perseverancia y capacidades de investigación.

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

M.1.4.19. Reconocer cuerpos geométricos en objetos del entorno.

M.1.4.20. Establecer semejanzas y diferencias entre objetos del entorno y cuerpos geométricos.

M.1.4.21. Reconocer figuras geométricas (triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo) en objetos del entorno.

M.1.4.22. Describir objetos del entorno utilizando nociones de longitud: alto/bajo, largo/corto, cerca/lejos.

M.1.4.24. Describir y comparar objetos del entorno según nociones de volumen y superficie: tamaño grande, pequeño.

M.1.4.25. Comparar objetos según la noción de capacidad (lleno/vacío).

M.1.4.26. Comparar objetos según la noción de peso (pesado/liviano).

M.1.4.32. Discriminar temperaturas entre objetos del entorno (frío/caliente).

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.</p> <p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p> <p>I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p>S.1. Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia.</p>	<p>I.M.1.3.1. Encuentra, en el entorno y en elementos de su uso personal, objetos que contienen o son semejantes a los cuerpos y figuras geométricas, los selecciona de acuerdo a su interés y comparte con sus compañeros las razones de la selección. (J.1, S.1, I.4.)</p> <p>I.M.1.3.2. Clasifica objetos del entorno y los agrupa considerando su tamaño, longitud, capacidad, peso o temperatura y expresa verbalmente los criterios de la agrupación. (I.2.)</p>



●--- Criterio de evaluación

CE.M.1.4. Resuelve situaciones que requieran de la comparación y medición (con unidades no convencionales) de longitudes y pesos de elementos del entorno, la identificación de monedas, de hasta 10 centavos, y la descripción de sus actividades cotidianas de acuerdo a secuencias temporales.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio valora la capacidad del estudiante para utilizar unidades de medida no convencionales e instrumentos apropiados, para medir y comparar longitudes y pesos de objetos, en contextos escolares y familiares.

Valora la capacidad para el manejo simulado o real de las monedas de baja denominación, de uso más frecuente, en contextos infantiles. Estas actividades participativas, de simular o hacer pequeñas compras, generan experiencias que están orientadas al logro de este criterio.

A través de este criterio se pretende evaluar la capacidad del estudiante para situarse en el tiempo mediante las horas, días de la semana, meses y años; de comprender el uso y la información que nos ofrecen los calendarios, horarios y relojes para medir el tiempo.

Objetivos generales del área de Matemática que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p>OG.M.1. Proponer soluciones creativas a situaciones concretas de la realidad nacional y mundial, mediante la aplicación de las operaciones básicas de los diferentes conjuntos numéricos, el uso de modelos funcionales, algoritmos apropiados, estrategias y métodos formales y no formales de razonamiento matemático, que lleven a juzgar, con responsabilidad, la validez de procedimientos y los resultados en un contexto.</p>	<p>M.1.4.23 Medir, estimar y comparar objetos del entorno utilizando unidades no convencionales de longitud (palmos, cuartas, cintas, lápices, pies, entre otras).</p>
<p>OG.M.2. Producir, comunicar y generalizar información de manera escrita, verbal, simbólica, gráfica y/o tecnológica mediante la aplicación de conocimientos matemáticos y el manejo organizado, responsable y honesto de las fuentes de datos, para comprender otras disciplinas, entender las necesidades y potencialidades de nuestro país y tomar decisiones con responsabilidad social.</p>	<p>M.1.4.27 Medir, estimar y comparar objetos según la noción de peso con unidades de medida no convencionales.</p> <p>M.1.4.28 Reconocer las monedas de 1, 5 y 10 centavos, en situaciones lúdicas.</p>
<p>OG.M.4. Valorar el empleo de las TIC para realizar cálculos y resolver, de manera razonada y crítica, problemas de la realidad nacional, argumentado la pertinencia de los métodos utilizados y juzgando la validez de los resultados.</p>	<p>M.1.4.29 Comparar y relacionar actividades con las nociones de tiempo: ayer, hoy, mañana, tarde, noche, antes, ahora, después y días de la semana, en situaciones cotidianas.</p>
<p>OG.M.5. Valorar sobre la base de un pensamiento crítico, creativo, reflexivo y lógico la vinculación de los conocimientos matemáticos con los de otras disciplinas científicas y los saberes ancestrales, para plantear soluciones a problemas de la realidad y contribuir al desarrollo del entorno social, natural y cultural.</p>	<p>M.1.4.30 Contar y nombrar los días de la semana y los meses del año utilizando el calendario.</p>
<p>OG.M.6. Desarrollar la curiosidad y la creatividad en el uso de herramientas matemáticas al momento de enfrentar y solucionar problemas de la realidad nacional, demostrando actitudes de orden, perseverancia y capacidades de investigación.</p>	<p>M.1.4.31 Comparar y relacionar las nociones de joven/viejo en los miembros de la familia.</p>
Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.</p>	<p>I.M.1.4.1 Utiliza unidades de medida no convencionales y el conteo de cantidades hasta el 20 para indicar la longitud, peso o el costo de objetos del entorno y dar solución a situaciones cotidianas sencillas. (I.2.)</p>
<p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p>	<p>I.M.1.4.2 Emplea unidades de tiempo para ordenar secuencias temporales que describan actividades significativas y sus actividades cotidianas. (J.3., I.2.)</p>

● Criterio de evaluación

CE.M.1.5. Resuelve problemas cotidianos a través de la aplicación de procesos de observación de eventos y la recolección, organización, representación y explicación de información proveniente de su entorno inmediato.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio trata de valorar la capacidad del estudiante de identificar cuando un suceso es probable o no probable; de observar, recolectar, organizar, interpretar y representar datos o información que se encuentran en el entorno inmediato, para hacer relaciones y sacar conclusiones.

Para evaluar, es conveniente realizar tareas y actividades que relacionen lo cercano y familiar, en las que intervenga el interés y la curiosidad propia del estudiante para la recolección de información, pero, esta, debe estar relacionada con cantidades que no superen los números conocidos.

También se evaluará la capacidad de explicación de los resultados de la información recolectada y de la posibilidad de un evento.

Objetivos generales del área de Matemática que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p>OG.M.1. Proponer soluciones creativas a situaciones concretas de la realidad nacional y mundial, mediante la aplicación de las operaciones básicas de los diferentes conjuntos numéricos, el uso de modelos funcionales, algoritmos apropiados, estrategias y métodos formales y no formales de razonamiento matemático, que lleven a juzgar, con responsabilidad, la validez de procedimientos y los resultados en un contexto.</p> <p>OG.M.2. Producir, comunicar y generalizar información de manera escrita, verbal, simbólica, gráfica y/o tecnológica mediante la aplicación de conocimientos matemáticos y el manejo organizado, responsable y honesto de las fuentes de datos, para comprender otras disciplinas, entender las necesidades y potencialidades de nuestro país y tomar decisiones con responsabilidad social.</p> <p>OG.M.6. Desarrollar la curiosidad y la creatividad en el uso de herramientas matemáticas al momento de enfrentar y solucionar problemas de la realidad nacional, demostrando actitudes de orden, perseverancia y capacidades de investigación.</p>	<p>M.1.4.33. Identificar eventos probables y no probables en situaciones cotidianas.</p> <p>M.1.4.34. Recolectar y representar información del entorno en pictogramas, solucionando problemas sencillos.</p>
Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p>	<p>I.M.1.5.1. Soluciona problemas mediante la organización y representación de datos estadísticos provenientes de situaciones cotidianas y de la identificación en eventos probables y no probables del entorno. (1,2)</p>

● Criterio de evaluación

CE.LL.1.1. Infiere el contenido y el uso de diversos textos escritos que se utilizan en actividades cotidianas, mediante el análisis de su silueta y paratextos (soporte, formato, tipografía, imagen, color, estructura externa) y reflexiona sobre su intención comunicativa.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio pretende familiarizar al estudiante con los textos escritos y su utilidad. Para evaluar este criterio, se puede presentar diversos tipos de textos de uso cotidiano que tengan relación con su entorno escolar y familiar, y cuya estructura externa sea fácilmente reconocible (recetas, facturas, circulares, notas, cuentos).

Objetivos generales del área de Lengua y Literatura que se evalúan

OG.LL.1. Desempeñarse como usuario competente de la cultura escrita en diversos contextos personales, sociales y culturales para actuar con autonomía y ejercer una ciudadanía plena.

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

LL.1.5.1. Predecir el contenido y el uso de diversos textos escritos, que se utilizan en actividades cotidianas del entorno escolar y familiar.

LL.1.5.2. Reflexionar sobre la intención comunicativa que tienen diversos textos de uso cotidiano.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye

I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras; utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.

I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.

Indicadores para la evaluación del criterio

I.LL.1.1.1. Interpreta la silueta y los paratextos (soporte, formato, tipografía, imagen, color, estructura externa) de diversos textos escritos cotidianos, deduciendo su contenido y uso; reflexiona sobre su intención comunicativa. (I.3., I.4.)

● Criterio de evaluación

CE.LL.1.2. Distingue palabras y expresiones coloquiales de su localidad (términos, dichos populares, etc.) e indaga sobre sus significados, reconoce la entonación y pronunciación de los diferentes dialectos del habla castellana del país e interactúa respetuosamente con sus hablantes.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio pretende familiarizar al estudiante con los diferentes acentos y entonaciones de las personas con las que pueda tener contacto, enseñar que son parte de la diversidad y mantener un contacto respetuoso con sus hablantes. Asimismo, que existen términos, dichos populares, palabras que son propias del habla coloquial de su localidad, desarrollando identificación y sentido de pertenencia.

Para evaluar este criterio se puede hacer escuchar grabaciones de voces con diversos acentos y pedirles que las reconozcan. También se puede contar historias en las que se incluyan palabras y expresiones propias de la localidad, y preguntarles por su significado.

Objetivos generales del área de Lengua y Literatura que se evalúan

OG.LL.2. Valorar la diversidad lingüística, a partir del conocimiento de su aporte a la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional, en un marco de interacción respetuosa y de fortalecimiento de la identidad.

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

LL.1.5.3. Distinguir expresiones y tonos dialectales del habla castellana del Ecuador para interactuar con respeto y valorar la diversidad cultural del país.

LL.1.5.4. Reconocer palabras y expresiones de las lenguas originarias del Ecuador e indagar sobre sus significados.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye

J.2. Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos

S.3. Armonizamos lo físico y lo intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos.

Indicadores para la evaluación del criterio

I.LL.1.2.1. Distingue palabras y expresiones coloquiales de su localidad (términos, dichos populares, etc.) e indaga sobre sus significados, reconoce la entonación y pronunciación de los diferentes dialectos del habla castellana del país e interactúa respetuosamente con sus hablantes. (J.2., S.3.)

●--- Criterio de evaluación

CE.LL.1.3. Desarrolla la expresión oral en contextos cotidianos usando la conciencia lingüística; la acompaña de recursos audiovisuales en situaciones de expresión creativa; y adapta el tono de voz, los gestos, la entonación y el vocabulario, según el contexto y la intención de la situación comunicativa que enfrente.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio pretende evaluar la incorporación de elementos paralingüísticos y de expresión no verbal (voz, gestos, entonación, vocabulario). Utilizará audiovisuales como refuerzo a la expresión oral, de acuerdo a la intención y la situación comunicativa.

Para evaluar este criterio, se sugiere enfrentar al niño a diversas situaciones como conversaciones cotidianas, presentaciones con público para recitar o exponer, y hacer énfasis en estos elementos que refuerzan la expresión oral.

Objetivos generales del área de Lengua y Literatura que se evalúan

OG.LL.3. Evaluar, con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para asumir y consolidar una perspectiva personal.

OG.LL.4. Participar, de manera fluida y eficiente, en diversas situaciones de comunicación oral (formales y no formales), integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

LL.1.5.5. Desarrollar la expresión oral en contextos cotidianos, usando la conciencia lingüística (semántica, léxica y sintáctica).

LL.1.5.6. Adaptar el tono de voz, los gestos, la entonación y el vocabulario a diversas situaciones comunicativas, según el contexto y la intención.

LL.1.5.7. Acompañar el lenguaje oral, en situaciones de expresión creativa, utilizando recursos audiovisuales.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye

J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.

I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras; utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.

Indicadores para la evaluación del criterio

ILL.1.3.1. Desarrolla la expresión oral en contextos cotidianos usando la conciencia lingüística; la acompaña de recursos audiovisuales en situaciones de expresión creativa; y adapta el tono de voz, los gestos, la entonación y el vocabulario, según el contexto y la intención de la situación comunicativa que enfrente. (J.3., I.3.)

● Criterio de evaluación

CE.LL.1.4. Elabora significados de diversos materiales impresos del entorno, a partir de la diferenciación entre imagen y texto escrito, la relación entre el contenido del texto con sus conocimientos y experiencias previas, y los elementos del texto entre sí (personajes, escenarios, eventos, etc.); de predecir a partir del contenido y los paratextos; y de la posterior comprobación o descarte de sus hipótesis; autorregula su comprensión mediante el parafraseo y formulación de preguntas sobre el contenido del texto.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio evalúa la comprensión de elementos explícitos del texto y la relación de la información que obtiene de la lectura con su propia experiencia, para contrastar y negociar significados. Asimismo, evalúa la autorregulación del estudiante sobre la lectura, si se hace preguntas para asegurarse de que ha comprendido, si es capaz de parafrasear los contenidos leídos como medio de regulación de su comprensión.

Objetivos generales del área de Lengua y Literatura que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p>OG.LL.5. Leer de manera autónoma, con capacidad para seleccionar textos y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.</p> <p>OG.LL.6. Demostrar una actitud reflexiva y crítica con respecto a la calidad y veracidad de la información disponible, en diversas fuentes, para hacer uso selectivo y sistemático de la misma.</p>	<p>LL.1.5.8. Diferenciar entre imagen y texto escrito en diversos materiales impresos del entorno.</p> <p>LL.1.5.9. Extraer información explícita que permita identificar elementos del texto, relacionarlos y darles sentido (personajes, escenarios, eventos, etc.).</p> <p>LL.1.5.10. Construir significados mediante el establecimiento de conexiones entre el contenido del texto y la experiencia personal.</p> <p>LL.1.5.11. Elaborar significados de un texto mediante la activación de los conocimientos previos, comprobación o descarte de hipótesis, y predicción a partir del contenido y paratextos.</p> <p>LL.1.5.12. Parafrasear y formular preguntas sobre el contenido del texto, como parte del proceso de autorregular su comprensión.</p>
Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras; utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.</p>	<p>ILL.1.4.1. Elabora significados de diversos materiales impresos del entorno, a partir de diferenciar entre imagen y texto escrito; de relacionar el contenido del texto con sus conocimientos y experiencias previas, y los elementos del texto entre sí (personajes, escenarios, eventos, etc.); de predecir a partir del contenido y los paratextos; y de la posterior comprobación o descarte de sus hipótesis; autorregulando su comprensión mediante el parafraseo y formulación de preguntas sobre el contenido del texto. (I.3.)</p>

●--- Criterio de evaluación

CE.LL.1.5. Accede a la lectura por placer y como medio para aprender, utilizando los recursos de la biblioteca de aula y de la web; registra la información consultada mediante dibujos y otros gráficos.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio pretende evaluar el acceso del niño a los posibles usos de la lectura, la incorporación de esta como medio para satisfacer sus necesidades de ocio y de aprendizaje, si sabe dónde encontrar materiales para este fin, y si es capaz de registrar la información obtenida de la lectura.

Para evaluar este criterio, se sugiere plantear diferentes situaciones comunicativas en las que el niño pueda usar la lectura como medio de aprendizaje y tenga oportunidad de explorar y decidir dónde buscar y, por último, pueda compartir la información consultada, después de haberla registrado con sus propios códigos. Para la lectura por placer se sugiere destinar un tiempo diario a ojear, manipular, escuchar textos literarios o de información interesante, que despierte y satisfaga su curiosidad.

Objetivos generales del área de Lengua y Literatura que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
OG.LL.5. Leer de manera autónoma, con capacidad para seleccionar textos y aplicar estrategias cognitivas y meta-cognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	LL.1.5.13. Acceder a la lectura por placer y para aprender, utilizando la biblioteca de aula y otros recursos.
OG.LL.6. Demostrar una actitud reflexiva y crítica con respecto a la calidad y veracidad de la información disponible en diversas fuentes para hacer uso selectivo y sistemático de la misma.	LL.1.5.14. Satisfacer la curiosidad sobre temas de interés, utilizando la lectura como recurso de aprendizaje y registrar información consultada mediante dibujos y otros gráficos.
	LL.1.5.15. Utiliza recursos digitales para satisfacer sus necesidades de ocio y aprendizaje.
Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
J.2. Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos.	I.LL.1.5.1. Accede a la lectura por placer y como medio para aprender, utilizando los recursos de la biblioteca de aula y de la web; registra la información consultada mediante dibujos y otros gráficos. (J.2., I.3.)
I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras; utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.	

● Criterio de evaluación

CE.LL.1.6. Registra, expresa y comunica ideas mediante sus propios códigos; explora la formación de palabras y oraciones, utilizando la conciencia lingüística (fonológica, léxica, sintáctica y semántica); selecciona y utiliza diferentes recursos y materiales para sus producciones escritas; y muestra interés por escribir, al reconocer que puede expresar por escrito, los sentimientos y las opiniones que le generan las diferentes situaciones cotidianas.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Este criterio pretende evaluar la comprensión de elementos paratextuales y textuales implícitos del texto, la capacidad de deducción y de predicción a partir de las inferencias, la capacidad de formular hipótesis de acuerdo a la comprensión parcial que va obteniendo del avance en la lectura del texto seleccionado.

Objetivos generales del área de Lengua y Literatura que se evalúan

OG.LL.5. Leer de manera autónoma, con capacidad para seleccionar textos y aplicar estrategias cognitivas y meta-cognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.

OG.LL.6. Demostrar una actitud reflexiva y crítica con respecto a la calidad y veracidad de la información disponible en diversas fuentes para hacer uso selectivo y sistemático de la misma.

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

LL.1.5.16. Explorar la formación de palabras y oraciones, utilizando la conciencia lingüística (fonológica, léxica, sintáctica y semántica).

LL.1.5.17. Registrar, expresar y comunicar ideas, mediante sus propios códigos.

LL.1.5.18. Realizar sus producciones escritas mediante la selección y utilización de diferentes recursos y materiales.

LL.1.5.19. Mostrar interés por escribir, al reconocer que puede expresar por escrito, los sentimientos y las opiniones que le generan las diferentes situaciones cotidianas.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye

I.1. Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.

I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.

I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras; utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.

Indicadores para la evaluación del criterio

I.LL.1.6.1. Registra, expresa y comunica ideas mediante sus propios códigos; explora la formación de palabras y oraciones, utilizando la conciencia lingüística (fonológica, léxica, sintáctica y semántica); selecciona y utiliza diferentes recursos y materiales para sus producciones escritas; y muestra interés por escribir al reconocer que puede expresar por escrito sentimientos y opiniones que le generan las diferentes situaciones cotidianas. (I.1, I.2, I.3.)

●--- Criterio de evaluación

CELL.1.7. Desarrolla su gusto por la escucha de textos literarios con disfrute de las palabras y las ideas; representa pasajes de los textos literarios escuchados, utilizando sus propios códigos, dibujos y/o escenificaciones corporales, y establece relaciones entre textos leídos o escuchados y el entorno personal.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Con este criterio se pretende evaluar el desarrollo del gusto por las historias, las palabras en textos literarios, la musicalidad, el ritmo, la rima. Que encuentre diferencia en la forma de expresarse, que le interese recrearlos y piense en las distintas posibilidades para hacerlo; y, por último, que pueda relacionar lo leído con su propia vida.

Para evaluar este criterio, se sugiere planificar espacios semanales para leerles en voz alta, para que escuchen grabaciones de diferentes tipos de textos literarios (poesías, canciones, adivinanzas, trabalenguas, rondas, cuentos, leyendas) y preguntarles por el significado de frases en lenguaje figurado, pedirles que digan palabras que rimen con una rima presentada, que noten la diferente disposición de las palabras, las repeticiones, etc.

Objetivos generales del área de Lengua y Literatura que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p>OG.LL.9. Seleccionar y examinar textos literarios, en el marco de la tradición nacional y mundial, para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura.</p>	<p>LL.1.5.20. Escuchar textos literarios con disfrute de las palabras y las ideas.</p>
<p>OG.LL.10. Apropiarse del patrimonio literario ecuatoriano, a partir del conocimiento de sus principales exponentes, para construir un sentido de pertenencia.</p>	<p>LL.1.5.21. Escuchar textos literarios para establecer relaciones entre el texto y el entorno personal.</p>
<p>OG.LL.11. Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura, desarrollando una sensibilidad estética e imaginativa, en el uso personal y creativo del lenguaje.</p>	<p>LL.1.5.22. Representar pasajes de los textos literarios escuchados, utilizando sus propios códigos, dibujos y/o escenificaciones corporales.</p>
Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>I.1. Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos para enfrentar a los riesgos que el emprendimiento conlleva.</p>	<p>ILL.1.7.1. Desarrolla su gusto por la escucha de textos literarios con disfrute de las palabras y las ideas; representa pasajes de los textos literarios escuchados, utilizando sus propios códigos, dibujos y/o escenificaciones corporales, y establece relaciones entre textos leídos o escuchados y el entorno personal. (I.1., I.2., S.3.)</p>
<p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p>	
<p>S.3. Armonizamos lo físico y lo intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos.</p>	

ANEXO 2 - Matriz de criterios de evaluación del área de educación cultural y artística para el subnivel de preparatoria de educación general básica

Educación General Básica **Preparatoria**

EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA



4. Matriz de criterios de evaluación del área de Educación Cultural y Artística para el subnivel de Preparatoria de Educación General Básica

● Criterio de evaluación	
<p>CE.ECA.1.1. Identifica y describe las cualidades de imágenes, texturas, sonidos, olores y sabores del entorno próximo, natural y artificial, como resultado de procesos de exploración sensorial.</p>	
<p>Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio</p> <p>La exploración sensorial se realiza mediante el desarrollo de actividades lúdicas que respeten las diferencias individuales. Se trata de observar en qué medida los estudiantes se interesan por descubrir las características de distintos elementos.</p>	
Objetivos generales del área que se evalúan	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p>OG.ECA.1. Valorar las posibilidades y limitaciones de materiales, herramientas y técnicas de diferentes lenguajes artísticos en procesos de interpretación y/o creación de producciones propias.</p> <p>OG.ECA.8. Explorar su mundo interior para ser más consciente de las ideas y emociones que suscitan las distintas producciones culturales y artísticas, y las que pueden expresar en sus propias creaciones, manifestándolas con convicción y conciencia.</p>	<p>ECA.1.1.1. Practicar juegos sensoriomotores y expresar las emociones que estos suscitan a través de acciones y movimientos corporales.</p> <p>ECA.1.1.3. Explorar las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de elementos de la naturaleza y de los objetos, y utilizar los sonidos encontrados en procesos de improvisación y creación musical libre y dirigida.</p> <p>ECA.1.1.5. Participar activamente en situaciones que posibiliten el desarrollo de la sensorialidad, experimentando con distintos olores, sabores, imágenes, texturas, sonidos, etc. del entorno próximo, natural y/o artificial.</p>
Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p>J.4. Reflejamos y reconocemos nuestras fortalezas y debilidades para ser mejores seres humanos en la concepción de nuestro plan de vida.</p> <p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p> <p>I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.</p> <p>S.1. Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia.</p>	<p>I.ECA.1.1.1. Manifiesta curiosidad e interés por explorar de manera espontánea las cualidades de la voz, el cuerpo y de elementos del entorno, natural y artificial, y describe sus características. (J.4, I.2.)</p> <p>I.ECA.1.1.2. Se interesa y participa activamente en la realización de juegos sensoriomotores y en procesos de improvisación y creación musical. (I.3, S.1.)</p>

● Criterio de evaluación

CE.ECA.1.2. Se interesa por la observación y participación en manifestaciones culturales y artísticas del entorno próximo.

Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio

Se trata de analizar el interés de los estudiantes por la observación de distintas manifestaciones culturales o artísticas del entorno, en vivo, impresas o registradas en audio o video, y su capacidad de describir lo observado y nombrar a los profesionales y a las personas que han intervenido o intervienen en la realización de dichas manifestaciones.

Objetivos generales del área que se evalúan

OG.ECA.2. Respetar y valorar el patrimonio cultural tangible e intangible, propio y de otros pueblos, como resultado de la participación en procesos de investigación, observación y análisis de sus características, y así contribuir a su conservación y renovación.

OG.ECA.3. Considerar el papel que desempeñan los conocimientos y habilidades artísticas en la vida personal y laboral, y explicar sus funciones en el desempeño de distintas profesiones.

OG.ECA.5. Apreciar de manera sensible y crítica los productos del arte y la cultura, para valorarlos y actuar, como público, de manera personal, informada y comprometida.

OG.ECA.6. Utilizar medios audiovisuales y tecnologías digitales para el conocimiento, el disfrute y la producción de arte y cultura.

OG.ECA.8. Explorar su mundo interior para ser más consciente de las ideas y emociones que suscitan las distintas producciones culturales y artísticas, y las que pueden expresar en sus propias creaciones, manifestándolas con conciencia y conciencia.

Destrezas con criterios de desempeño a evaluar

ECA.1.3.2. Expresar las ideas y emociones que suscita la observación de algunas manifestaciones culturales y artísticas (rituales, actos festivos, danzas, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza, artesanías, etc.), presentes en el entorno próximo.

ECA.1.3.3. Expresar corporal o gráficamente lo que sugieren piezas musicales de distintas épocas y culturas, incluyendo la propia.

ECA.1.3.4. Describir de manera sencilla los significados de imágenes del contexto próximo que forman parte de la cultura visual.

ECA.1.3.5. Observar, en vivo, en grabaciones y en otros documentos gráficos y audiovisuales, las tareas que realizan los y las profesionales del arte y la cultura local (artesanos, músicos, actores, etc.), y nombrar algunas de ellas.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye

J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.

J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.

I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.

S.2. Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multiétnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.

Indicadores para la evaluación del criterio

I.ECA.1.2.1. Hace una diferenciación básica de las manifestaciones culturales y artísticas de su entorno próximo, identificando a sus actores y/o creadores, y expresa las ideas y emociones que suscita la observación de las mismas. (J.1, I.2, S.2.)

I.ECA.1.2.2. Reconoce y describe corporal, gráfica o verbalmente ideas, sentimientos o emociones (alegría, tristeza, paso del tiempo, presencia de la naturaleza, etc.) en la observación de imágenes y la escucha de piezas musicales. (I.2, J.3.)