



1719 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 05 - Educação e Infância

Orientações curriculares para a pequena infância na América Latina: princípios e perspectivas da avaliação na educação infantil obrigatória do Equador, Peru e Uruguai

Saskya Carolyne Bodenmuller - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Constitui-se como objetivo geral deste trabalho analisar os documentos nacionais orientadores da educação infantil de países da América Latina, em que há obrigatoriedade de frequência para crianças com idade anterior aos 6 anos, visando identificar como se organizam os sistemas de avaliação no Equador, Peru e Uruguai. Para conhecer estes documentos, a análise documental foi realizada a partir da Técnica de Análise do Conteúdo, com base nos estudos de uma Pedagogia da Infância. Os documentos analisados mostram processos avaliativos parecidos com os contextos de ensino fundamental, em que as crianças são avaliadas pelos níveis de aprendizagem e aquisição de competências, com base nas áreas de conhecimento.

O artigo que aqui se apresenta é parte de uma pesquisa realizada em nível de Mestrado, que objetivou identificar as bases epistemológicas, conteúdos centrais e bases conceituais que constituem os documentos para a educação da pequena infância no Equador, Peru e Uruguai. Para conhecer os documentos curriculares, a análise documental foi realizada a partir da Técnica de Análise do Conteúdo (VALA, 1999), que nos ajuda a compreender as bases teóricas, significar e conhecer os conteúdos e conceitos dos documentos. Uma das categorias definidas por meio da T.A.C., *Da Avaliação*, será o foco das reflexões que se apresentarão ao longo deste texto.

A pesquisa de mestrado nos convocou 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[1] 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 América Latina, ainda pouco conhecidas por nós, já que nossas referências são fortemente européias. Mas, antes de apresentar os dados obtidos na análise dos documentos curriculares destes três países latino-americanos e discutir sobre estes “achados”, faz-se necessário compreender o porquê de nossas escolhas, quais pressupostos teórico-metodológicos orientaram esta pesquisa e de que modo elegemos as orientações curriculares para a pequena infância como objeto de estudo.

Orientações curriculares para a pequena infância: a obrigatoriedade de matrícula no Brasil e as relações com os contextos latino-americanos

A consolidação da educação infantil como direito das crianças é uma luta que teve maior visibilidade no Brasil 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 educacionais[2].

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.

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.

E apesar dessa necessidade de organizar currículos para a educação, 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 um 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.

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”.

No entanto, essa discussão vem à tona mais uma vez e com muita força, com a obrigatoriedade de matrícula para as crianças entre 4 e 5 anos na educação infantil brasileira instituída pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), o que já é realidade em muitos países da América Latina. Tomando o conjunto de países latino-americanos pertencentes ao Mercosul[3] (Argentina, Brasil, Colômbia, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Bolívia, Chile, Peru e Equador), o Brasil foi um dos últimos a instituir a obrigatoriedade da educação infantil. Entretanto, ainda que esta normativa seja recente no contexto brasileiro, também o é nos demais contextos latino-americanos.

Diante dos limites impostos pelo tempo de duração do mestrado e a impossibilidade de analisar todos os documentos curriculares, nosso critério consistiu em selecionar, dentre aqueles que tivemos acesso, apenas os mais recentes e que 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.

A educação infantil obrigatória no Equador (3 a 5 anos), estabelecida em 2011, 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, sendo a parte exclusiva para a educação infantil intitulada *Educación General Básica Preparatoria*. Organizado por áreas de conhecimento, que desdobram-se em âmbitos de desenvolvimento e aprendizagem, tabelas são apresentadas ao leitor para orientar quais conteúdos devem estar, obrigatoriamente, presentes do cotidiano da educação infantil.

O *Currículo Nacional de la Educación Básica* (2016) do Peru, o qual estabeleceu a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola em 2003, reúne conteúdos do nível inicial para crianças de 3 a 5 anos. Além dos sete enfoques transversais (Direitos, Inclusivo ou de atenção à diversidade, Intercultural, Igualdade de gênero, Ambiental, Orientação ao bem comum e Busca pela excelência), as áreas do conhecimento também compõem o currículo no país: *Comunicación, Castellano como segunda lengua, Personal social, Psicomotriz, Ciencia y tecnología e Matemática*.

Nesses dois países os conteúdos, ora chamados de competências e habilidades, ora chamados de eixos e âmbitos de desenvolvimento e aprendizagem, são apresentados ao leitor em tabelas com objetivos e critérios específicos de acordo com cada área do conhecimento, inclusive com carga horária destinada a cada uma delas.

Já no Uruguai, país que estabeleceu obrigatoriedade de matrícula para crianças de 3 a 5 anos no ano de 2008, o *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (2014) reúne 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. Apresentam-se 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”.

A partir dessa localização e delimitação de nossas escolhas, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que nos guiaram ao longo da pesquisa e possibilitaram fazer as discussões a respeito dos processos avaliativos na educação infantil obrigatória em alguns países da América Latina.

Os pressupostos teórico-metodológicos

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, mas também pela “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 construam 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.

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 inferências 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). 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 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.

Dessa forma, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que guiaram nossa pesquisa, colocamos as “lentes” para a análise e discussão a respeito das orientações curriculares para a educação infantil obrigatória em alguns países da América Latina, focadas nos processos avaliativos realizados nas instituições.

Processos avaliativos focados na criança

No decorrer 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.

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: *Identidad y autonomía; 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* incluindo as aprendizagens básicas, básicas imprescindíveis e básicas desejáveis. A seguir, trazemos apenas uma dentre todas as tabelas que listam os conteúdos compõem o processo avaliativo:

Quadro 1 - Identidad y autonomía Equador

<b><i>Básicos Imprescindibles</i></b>	<b><i>Básicos Deseables</i></b>
<b>CN.1.1.1.</b> 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[5].	<b>CN.1.1.2.</b> Ubicar en su cuerpo los órganos de los sentidos, describir sus funciones, y explorar las percepciones y sensaciones del mundo que le rodea
<b>CS.1.1.2.</b> Comunicar sus datos personales, para reconocer sus nombres y apellidos, edad, teléfono y el lugar donde vive.	<b>CS.1.1.1.</b> Reconocer que es un ser que siente, piensa, opina y tiene necesidades, en función del conocimiento de su identidad.
<b>CS.1.1.3.</b> Reconocer su historia personal y familiar, desde su nacimiento.	<b>CS.1.1.4.</b> Comprender su identidad como parte de un núcleo familiar y de una comunidad.
<b>CS.1.1.6.</b> Identificar el nombre de su país y las características comunes de los ecuatorianos y ecuatorianas.	<b>CS.1.1.5.</b> Participar en actividades de recreación y celebración de su entorno familiar.
<b>CS.1.1.7.</b> Practicar hábitos de alimentación, higiene y cuidado personal con autonomía.	<b>CS.1.1.8.</b> Participar con entusiasmo y autonomía en las actividades propuestas por la comunidad escolar.
<b>CS.1.1.10.</b> Distinguir las situaciones de peligro de su entorno cercano, en función de evitar accidentes.	<b>CS.1.1.9.</b> Demostrar responsabilidad en la realización de actividades y tareas cotidianas.
<b>CS.1.1.11.</b> Practicar las normas de seguridad de su centro escolar desde la autorregulación para cuidarse a sí mismo.	
<b>EFL.1.1.1.</b> 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 .....).	
<b>EFL.1.1.2.</b> Identify key members of the family if there is visual support (mother, father, brother, sister, grandfather, grandmother).	
<b>EFL.1.1.3.</b> 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).

Por fim, a partir dos conteúdos listados por área do conhecimento, o documento curricular orienta com detalhes como é possível realizar a avaliação. Trazemos mais um exemplo no Anexo 1.

A avaliação da educação da pequena infância no **Peru** busca aferir “el nivel que se espera puedan alcanzar todos los estudiantes al finalizar los ciclos de la Educación Básica” (PERU, 2016, p. 25). Para tanto, os professores devem seguir os níveis de aprendizagem propostos para cada área do conhecimento e a partir daí, organizar a avaliação:

Quadro 2 - *Estándares de aprendizaje* – Nível 2 Peru

**Competência**      **Padrão de aprendizagem**

<i>Construye su identidad</i>	<p>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>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>
<i>Crea proyectos desde los lenguajes artísticos</i>	<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>
<i>Se comunica oralmente en su lengua materna</i>	<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>
<i>Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna</i>	<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. 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).</p>
<i>Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua</i>	<p>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).</p>
<i>Convive y participa democráticamente</i>	<p>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).</p>
<i>Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos</i>	<p>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).</p>

<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)

Os conteúdos educacionais do **Uruguai** se organizam num total de 14 competências gerais, as quais devem estar contidas na avaliação do processo educativo das crianças. Apesar da organização do documento, que foca nas aprendizagens por competências, estas respeitam a especificidade da educação infantil, valoriza as experiências e o tempo vivido na infância, na instituição de educação infantil.

Quadro 3 - Conteúdos curriculares Uruguai

COMPETÊNCIAS GERAIS		COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
ÁREAS	EIXOS	Cada eixo tem uma lista de competências específicas
CONHECIMENTO DE SI MESMO	ü Corporeidade	
	ü Identidade	
	ü Autonomia	
	ü Pertencimento	
DA COMUNICAÇÃO	ü Expressão e criatividade	
	ü Linguagem pré-verbal e verbal	
	ü Linguagem das multimídias	
CONHECIMENTO DO AMBIENTE	ü Contexto social e cultural	
	ü Contexto natural	
DO BEM ESTAR INTEGRAL	ü Relações lógico-matemáticas	
	ü Vida diária na relação	
	ü Convivência	
	ü Espaço-ambiente	

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

O documento traz ainda 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). Partindo desse princípio, propõe-se organizá-la em três momentos: avaliação diagnóstica ou inicial, avaliação formativa ou de processo e avaliação acumulativa. Tais informações devem compor a documentação pedagógica entregue às famílias, junto aos demais

critérios:

#### Quadro 4 - 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.

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.

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.

#### Considerações finais

A análise dos documentos curriculares desses três países indicou a antecipação da escolarização ainda na pequena infância, apoiados em grande escala por projetos e programas de organismos internacionais, visível nos processos avaliativos propostos. Com maior ênfase no Equador, as listas de conteúdos e a avaliação assemelham-se à forma escolar de outras etapas educativas. No Peru essa tendência também é percebida, ainda que o documento ressalte a importância de que a avaliação seja formativa, tanto para as crianças quanto para os demais sujeitos envolvidos neste processo.

O Uruguai traz a avaliação desse processo ressaltando a atenção aos direitos das crianças e à especificidade que tem a educação nesse momento da vida, ou seja, conseguimos perceber a educação em diferentes contextos e as singularidades pertencentes a cada um, apesar de orientações gerais expressas no documento.

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. 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

#### Referências

- 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. 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. 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. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009b.
- 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.
- ECUADOR. Ministerio de Educación. Educación General Básica Preparatoria, 2016.
- 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.
- NARODOWSKI, Mariano. Infância e Poder: conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001
- PERU. Ministerio de Educación. Currículo Nacional de la Educación Basica. 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.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a educação infantil. Revista Ibero-Americana de Educação, São Paulo, n. 22, jan./abr. 2000
- 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.
- SOUZA, Carolina R.; TEBET, Gabriela. In: ABRAMOWICZ, Anete (Org.). Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2015.
- UNICEF. Declaración Mundial sobre Educación para todos: la satisfacción de las necesidades basicas de tprendizaje. Jomtien: UNICEF, 1990.
- 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.

Anexo 1

## ●--- 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 descansos) 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	Destrezas con criterios de desempeño a evaluar
<p><b>OG.CN.1.</b> 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><b>OG.CN.2.</b> 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><b>OG.CN.3.</b> 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><b>OG.CN.4.</b> 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><b>CN.1.1.1.</b> 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.</p> <p><b>CN.1.1.2.</b> Ubicar en su cuerpo los órganos de los sentidos, describir sus funciones, y explorar las percepciones y sensaciones del mundo que le rodea.</p> <p><b>CN.1.2.1.</b> Explorar sus necesidades básicas y describir hábitos de vida saludable, proponer medidas preventivas y aplicarlas en el hogar y la escuela.</p> <p><b>CN.1.3.1.4.</b> 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>
Elementos del perfil de salida a los que se contribuye	Indicadores para la evaluación del criterio
<p><b>J.3.</b> 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><b>I.2.</b> 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><b>ICN.1.2.1.</b> Relaciona las partes principales de su cuerpo y los órganos de los sentidos con su función y percepciones del mundo que lo rodean. (J.3, I.2.)</p> <p><b>ICN.1.2.2.</b> Promueve hábitos (higiene corporal, alimentación sana, juego y descanso) y medidas preventivas para una vida saludable. (J.3, I.2.)</p> <p><b>ICN.1.2.3.</b> 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.)</p>

[1] A 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), “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”.

[2] A saber: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº9394/1996 (BRASIL, 1996); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); entre outros.

[3] Selecionar documentos curriculares para a pequena infância dentre os países latino-americanos que compõem o Mercosul, justifica-se pelo fato de estarem mais próximos geograficamente, como a facilidade em obter informações sobre os mesmo, mas também por apresentarem algo em comum: todos os países firmaram compromisso com o pacto “Educação para Todos” (UNICEF, 1990), que tem como um dos focos a educação na primeira infância, *Early Childhood Care and Education* (ECPI).

[4] No 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, 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.

[5] Exemplo: **CN.1.1.1.1.** A sigla **CN** representa a área do conhecimento. O número1, 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.