BASES CURRICULARES INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CIPPEC

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL
PELA PRIMEIRA INFÂNCIA

BASES CURRICULARES INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Bases curriculares internacionais para a educação infantil
é uma publicação da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal. Ela é o resultado de uma pesquisa realizada em 2016 pela Fundação Maria Cecilia, em parceria ... com o Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

Direitos e permissões Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal
Todos os direitos reservados.
É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que citadas a fonte e a autoria.

Realização
Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal
www.fmcsv.org.br

Diretor-presidente
Eduardo de Campos Queiroz

Gerente de conhecimento aplicado
Eduardo Marino

Equipe de conhecimento aplicado
Beatriz Abuchaim, Karina Fasson, Priscila Testa

Pesquisadoras
Alejandra Cardini, Jennifer Guevara

As opiniões dos consultores expressas nesta publicação são independentes e autônomas e não refletem, necessariamente, a opinião da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal.

DA OBRA
Tradução
Fidelity Translations

Revisão
Vanessa Pancheri, Mariângela Almeida, Rosângela Almeida

Projeto gráfico e editoração
Naru Design

FUNDAÇÃO
MARIA CECILIA
SOUTO VIDIGAL
PELA PRIMEIRA INFÂNCIA

Criada em 1965, a Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal atua na promoção do desenvolvimento na primeira infância, período que vai do nascimento aos seis anos de idade. Cumpre sua missão por meio de atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de fortalecimento da família e adultos de referência. A organização mantém projetos de incentivo a pesquisas, realização de cursos e simpósio e elaboração de publicações, entre outras ações, para expandir o conhecimento sobre a importância do desenvolvimento na primeira infância.

MISSÃO

Gerar e disseminar conhecimento para o desenvolvimento pleno da criança na primeira infância.

VISÃO

Desenvolver a criança para desenvolver a sociedade.

APRESENTAÇÃO

BASES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERÊNCIAS PARA O BRASIL

"Garantir que todos as meninas e os meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário." Mais que um desejo dos que trabalham pela primeira infância, esse objetivo é parte da meta número 4 da agenda 2030 das Organizações das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável.

Fundamentados por esse propósito, inseparável do direito ao pleno desenvolvimento, somos levados a uma discussão cada vez maior sobre a importância da qualidade da educação infantil no Brasil e no mundo. Soma-se a isso evidências científicas, que apontam:

1. os anos iniciais de vida são essenciais para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo do indivíduo, impactando toda a sua existência;

2. a educação formal é um dos caminhos para fortalecer tais competências de maneira significativa;

3. creches e pré-escolas de baixa qualidade podem afetar negativamente o desenvolvimento infantil.

Embora seja um tema que vem ganhando destaque no mundo, a qualidade da educação infantil brasileira preocupa e essa realidade nos impõe desafios. Contar com uma base curricular nacional é uma proposta fundamental para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e assegurar uma melhoria ao que é oferecido às crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluirá a etapa da educação infantil e orientará sobre os direitos de aprendizagem de cada criança, se apresenta como uma das principais apostas para esse avanço. Nós, da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, procuramos colaborar com o processo de construção conjunta da BNCC em parceria com o Movimento pela Base, que é liderado pela Fundação Lemann e conta com a participação de várias organizações. Por isso, em 2016, convidamos o Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) para realizar o estudo internacional que deu origem a esta publicação.

Nas próximas páginas, você irá conferir uma análise minuciosa de boas práticas curriculares para a educação infantil em diferentes países da América Latina e do mundo. Comparamos realidades, identificando como essas nações estruturaram seus documentos curriculares, suas abordagens pedagógicas, a formação inicial e continuada de professores e profissionais e, por fim, como implementaram e monitoraram os documentos curriculares para que se tornassem bem-sucedidos.

Acreditamos que este estudo possa contribuir à necessária mobilização de gestores públicos, academia, profissionais, organizações do terceiro setor e a sociedade no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil. Mais uma etapa de um trabalho inadiável focado na promoção do desenvolvimento pleno das crianças brasileiras.

Eduardo de C. Queiroz

DIRETOR-PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL

INTRODUÇÃO

A presente publicação compila os resultados de um estudo encomendado pela Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, que teve como objetivo enriquecer a discussão no processo de construção do componente de educação infantil da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. O intuito inicial do trabalho era aproximar-se de boas práticas em matéria curricular para a educação infantil.

Para tanto, foi realizada uma seleção inicial de casos de estudo que atendiam a uma série de critérios definidos oportunamente:

(1) **Disponibilidade e factibilidade de análise da base curricular:** bases curriculares disponíveis *on-line* e publicadas em português, espanhol, inglês e/ou francês;

(2) **Coerência, clareza e rigor da base curricular:** buscou-se que as bases representassem, em relação em relação às dimensões de análise, aportes para o processo de construção de novos instrumentos curriculares;

(3) **Qualidade da política de educação infantil:** casos que oferecessem uma proposta de qualidade;

(4) **Representatividade de tradições curriculares distintas e presença latino-americana:** casos que dessem conta de distintas tradições curriculares e diferentes modos de solucionar a política curricular para o nível no mundo, em geral, e na América Latina, em particular.

Essa primeira definição derivou na seleção dos casos dos seguintes países: Canadá (Ontário), Chile, Escócia, França, Nova Zelândia, Portugal, Singapura e Suécia.

Em um segundo momento, a seleção inicial foi parcialmente modificada, tendo como finalidade garantir uma diversidade de estudos de caso em relação às intenções reguladoras das bases, assim como uma maior presença de casos latino-americanos no conjunto. Tendo isso em vista, foram retirados os casos da França e de Portugal e acrescentado o estudo da Argentina. Desse modo, o documento relata a análise das bases curriculares de sete países: Argentina, Canadá (Ontário), Chile, Escócia, Nova Zelândia, Singapura e Suécia.

Não obstante, com a finalidade de iluminar o debate, considerou-se necessário incorporar a análise de dois estudos em profundidade, com o objetivo de conhecer os processos de construção e de implementação dessas bases curriculares. Para tanto, foram selecionados os casos de Ontário (Canadá) e do Chile, o primeiro construído a partir da análise de dados secundários, enquanto o segundo foi elaborado a partir de um trabalho de campo, utilizando a metodologia qualitativa de pesquisa.

A publicação está dividida em três capítulos. No **capítulo 1**, trazemos a análise das bases curriculares dos sete países selecionados, de acordo com critérios estabelecidos. No **capítulo 2**, é apresentado o estudo em profundidade do Chile. Por último, no **capítulo 3**, é apresentado o estudo em profundidade da base curricular de Ontário (Canadá).

SOBRE AS AUTORAS

ALEJANDRA CARDINI, codiretora do Programa de Educação do CIPPEC. Bacharel em sociologia (Universidade de Buenos Aires) e professora de nível primário. Especializou-se em políticas educacionais com mestrado na Universidade de Londres. Doutora em Educação (Universidade de San Andrés). Foi responsável por diferentes projetos ligados à pesquisa, análise, assessoria e casos em política educacional na Argentina e no exterior (Universidade de Buenos Aires, Universidade de San Andrés, *Centre for Critical Education Policy Research* da Universidade de Londres e no *British Council*). Trabalhou também para o Ministério da Educação Nacional na relação com os ministérios provinciais. Como docente, trabalhou no nível primário e foi professora auxiliar nos mestrados da política educacional do Instituto de Educação da Universidade de Londres e na Universidade Alberto Hurtado (Santiago de Chile). Atualmente, leciona aulas de Política Educacional na Universidade de San Andrés, no Doutorado Interinstitucional em Educação (UNTREF, UNLA, UNSAM) e na Escola de Política e Governo da Universidade Austral.

JENNIFER GUEVARA, bacharel em Ciências da Educação (Universidade de San Andrés). Doutora em Educação (Universidade de San Andrés) e bolsista do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET). Trabalhou como docente na Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais, na Universidade Nacional de San Martín e na Universidade de San Andrés. Publicou artigos em revistas acadêmicas e realizou pesquisas na *Universitat de Barcelona* (Barcelona, 2013) e no *UCL Institute of Education* (Londres, 2015).

O **Programa de Educação** trabalha para fortalecer o Estado no projeto e na implantação de políticas que contribuem para o avanço em direção a uma maior justiça educacional.

O CIPPEC fornece o uso e a divulgação de suas produções sem fins comerciais.

O Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) é uma organização independente, apartidária e sem fins lucrativos, que trabalha por um Estado justo, democrático e eficiente, que melhore a vida das pessoas. Para isso, concentra seus esforços em analisar e promover políticas públicas que fomentem a igualdade e o crescimento. Seu desafio é traduzir as melhores ideias que surgirem nas áreas de Desenvolvimento Social, Desenvolvimento Econômico e Instituições e Gestão Pública em ações concretas, por meio dos programas de Educação, Saúde, Proteção Social, Política Fiscal, Integração Global, Justiça, Transparência, Desenvolvimento Local e Política e Gestão de Governo.

Av. Callao 25, 1° C1022AAA, Buenos Aires, Argentina
T (54 11) 4384-9009 • F (54 11) 4384-9009 • Ramal 1213
info@cippec.org • www.cippec.org

Sumário

1 O LUGAR DO CURRÍCULO NO MAPA DA ATENÇÃO EDUCACIONAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

1.1. O CURRÍCULO E A ATENÇÃO EDUCACIONAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA 14
1.2. OS MAPAS DE ATENÇÃO EDUCACIONAL 17
1.3. OS INSTRUMENTOS CURRICULARES 23
1.4. OS INSTRUMENTOS CURRICULARES NO MAPA DE ATENÇÃO 28
1.5. CONCLUSÕES ANALÍTICAS 37
1.6. TABELA COMPARATIVA 39
BASES CURRICULARES ANALISADAS 64
BIBLIOGRAFIA 65

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS BASES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CHILE

2.1. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CHILE 71
2.2. CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA 74
2.2.1. As condições de surgimento: quatro dimensões que favoreceram o processo 74
2.2 2. O trabalho da equipe curricular: a definição do "que", "quem" e "como" 75
2.2.3. O processo de participação 77
2.2.4. A implementação: jornadas de capacitação e pilotos 77
2.3. CHAVES E TENSÕES DO PROCESSO: DA LEGITIMAÇÃO E HIERARQUIZAÇÃO DO NÍVEL ÀS COMPLEXIDADES DA REGULAÇÃO 79
2.3.1. A chave da mística: "Evangelizar as boas-novas" 79
2.3.2. A construção vinda de dentro e a liderança: "As bases da Victoria" 80
2.3.3. Entre a amplitude e a ambiguidade: "Que ninguém fique de fora" 81
2.3.4. Entre a construção e a desorientação curricular 82
2.3.5. Mudanças de rumo: novas configurações curriculares 83
2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 85
ANEXO 87
BIBLIOGRAFIA 88

3 A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE CURRICULAR HARMONIZADORA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DE ONTÁRIO (CANADÁ)

3.1. O MAPA DA ATENÇÃO EDUCACIONAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA EM ONTÁRIO 93
3.2. CONDIÇÕES DE SURGIMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE CURRICULAR 95
3.3. O DESAFIO DE HARMONIZAR A BASE CURRICULAR: O CONJUNTO DE AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO 98
3.3.1. O desafio de harmonizar mais do que a base curricular 99
3.3.2. Chaves de um processo harmonizador 100
BIBLIOGRAFIA 102

1

O LUGAR DO CURRÍCULO NO MAPA DA ATENÇÃO EDUCACIONAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

1.1

O CURRÍCULO E A ATENÇÃO EDUCACIONAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA [1]

A atenção à primeira infância tem se transformado progressivamente em uma prioridade para as políticas educacionais em diferentes países da América Latina e do mundo. Por um lado, a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, reafirmou-se que as crianças são sujeitos plenos de direitos, de modo que isso deve ser assegurado pelo Estado. Este paradigma redefine a relação entre o Estado e a infância: "significa que a criança (...) é um sujeito de políticas em virtude do que ela é hoje e não com relação a sua potencialidade como futuro adulto" (Repetto *et. al.*, 2016, p. 15). Por outro lado, um crescente número de pesquisadores tem demonstrado os benefícios da atenção à primeira infância. Tem-se destacado que a assistência ao nível inicial está diretamente relacionada à obtenção de bons resultados educacionais de curto (UNESCO, 2006) e médio prazos (OECD, 2011 e Treviño; Valdés; Castro; Costilla; Parto e Rivas, 2010). Também têm sido ressaltados os benefícios diretos e de longo prazo para o desenvolvimento cognitivo das crianças (Nores & Barnett, 2010). Por último, observam-se seus efeitos sociais na melhoria da inserção no mercado de trabalho e no desenvolvimento profissional das mulheres, assim como na redução de lacunas de desigualdade socioeconômica (Irwin *et. al.*, 2007).

A importância crescente da primeira infância na agenda política esteve acompanhada pelo desenvolvimento de regulação específica para diferentes modalidades de atenção a esta faixa etária. No campo das políticas de educação, são muitos os países que, nos últimos anos, avançaram na sistematização da atenção educacional[2] de crianças, por meio da criação de normas para a prestação de um serviço de qualidade (OECD, 2001, 2006, 2012, e Terigi, 2002). Em particular, muitos elaboraram bases curriculares comuns que especificam, entre outras questões, a organização e as funções da atenção; seus destinatários, objetivos e conteúdos; suas estratégias de monitoramento e avaliação e a relação com as famílias e com a comunidade educacional. Por sua vez, em alguns casos, houve avanço na elaboração de diretrizes curriculares orientadas à formação de professores e/ou profissionais, na tentativa de hierarquizar essa tarefa (Diker, 2002).

No entanto, o principal desafio enfrentado pela maioria dos instrumentos curriculares para a atenção educacional à primeira infância é o de regular um panorama de atenção amplamente heterogêneo. Assim, na maior parte dos países que desenvolvem esse tipo de regulação, o cenário da atenção à primeira infância vai além das instituições que dependem do sistema educacional formal. Predomina, em vez disso, um mapa fragmentado, composto por um mosaico de estabelecimentos heterogêneos com diferentes gestões. A questão é dividida em torno de uma pedra fundamental: a dicotomia entre cuidado e educação. Na verdade, inúmeros especialistas apontam que essa separação entre: **(1)** um olhar que surgiu como medida de bem-estar social para os pais que precisavam de cuidado supervisionado para seus filhos pequenos e **(2)** como o jardim de infância ou a pré-escola podem preparar as crianças maiores para a escola primária e oferecer um espaço de ensino específico por meio da brincadeira (KAGA *et al.*, 2010, p. 126), parece ainda não estar resolvida (Bennett, 2008, e UNICEF, 2011). Essas raízes históricas distintivas "implicam em visões e entendimentos diferentes sobre as crianças, os objetivos dos programas, os conteúdos e as abordagens" (KAGA *et al.*, 2010, p. 126). Além disso, o pensamento sobre as funções das instituições de primeira infância, em termos educacionais, em um sentido mais amplo, deveria integrar três enfoques diferentes: cuidado, ensino e criação (Broström, 2006).

A fragmentação mencionada atinge tanto as instituições quanto as intenções ao regular o modo como se dá a atenção por meio de normas de tipos curriculares. Ela atinge, além disso, a diversidade de funções atribuídas às instituições dedicadas a essa faixa etária. Em uma pesquisa comparada, em diferentes países ibero-americanos, Diker (2002) identificou quatro tendências entre as quais sua função é separada: **(1)** a função assistencial, **(2)** a função pedagógica, **(3)** a função socializadora e **(4)** a função preparatória para a escolaridade primária. O ponto é que o caráter heterogêneo da atenção dada e de suas funções centrais convive, em alguns momentos, com uma regulação homogênea, que pode mostrar-se inadequada e pouco eficaz (Diker, 2002).

Neste capítulo, são apresentadas as diferentes configurações que se observam ao analisar os instrumentos curriculares de sete países e uma jurisdição em seus respectivos contextos de regulação. Para isso, propõe-se uma análise comparada do currículo prescrito com relação a três dimensões (Terigi, 1999). Em primeiro lugar, entende-se o currículo como um dispositivo das políticas públicas, que estabelece os tipos de experiências educacionais que se espera apresentar aos alunos. Em segundo lugar, aborda-se como uma expressão dos compromissos que o Estado assume com a sociedade, em geral, e com o sistema escolar, em particular. Por último, entende-se o currículo como sendo uma ferramenta de trabalho para as equipes docentes e para os diretores das instituições educacionais.

Se, em alguns países, o currículo aparece como um documento único que regula a totalidade do mapa da atenção à primeira infância, na maioria deles, as normas estão constituídas por uma série de documentos que, em diversos graus, com diferentes formatos e alcances, articulam-se para regular o trabalho das instituições de atenção a esta faixa etária. No presente trabalho, optou-se por selecionar o documento que, em seu contexto específico e com relação às demais normas existentes, ocupa um papel preponderante. Dessa forma, este estudo se concentra no documento que apresenta maior preponderância no cenário da atenção educacional. Um estudo profundo do mapa de cada país

1 Apesar da expressão "primeira infância" aparecer nos documentos do CIPPEC no âmbito de iniciativas de primeira infância, como sendo o período compreendido entre zero e quatro anos de vida, para os fins do presente projeto optamos por uma abrangência maior da faixa etária, para poder ampliar o âmbito da comparação. Alinhada com a delimitação do UNICEF (https://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40747.html) [data da consulta: 23/11/16], definimos a primeira infância como o período compreendido entre zero e oito anos de vida, ou entre zero e a entrada na educação primária.

2 "Atenção educacional" refere-se à educação em um sentido amplo, que inclui as, mas vai além das, instituições pertencentes ao sistema educacional, alinhada com o uso dado por Redondo (2012). Em panoramas de atenção extremamente complexos e heterogêneos, como são os que atendem à primeira infância, o conceito de "atenção educacional" busca superar a separação das funções de cuidado, ensino e criação que costumam ser atribuídas, de maneira diferencial, a diferentes modalidades de atenção. Partimos do pressuposto de que, apesar de existirem ênfases diferentes, toda atenção educacional à primeira infância cumpre as três funções.

selecionado exigiria uma análise de todas as normas em vigor e ultrapassaria as possibilidades deste trabalho.

De maneira concreta, o trabalho se concentra nas bases da Argentina, Canadá (Ontário), Chile, Escócia, Nova Zelândia, Singapura e Suécia. Os setes casos foram selecionados com base nos seguintes critérios: **(1)** disponibilidade e facilidade da análise da base curricular para a investigação, ou seja, os casos tiveram uma base curricular comum para a educação infantil disponível *on-line* e publicada em português, espanhol, inglês ou francês; **(2)** coerência, clareza e rigor da base curricular. Houve uma busca para que as bases representassem, em relação às dimensões de análise, contribuições para o processo de construção de novos instrumentos curriculares em países da América Latina; **(3)** qualidade da política de educação na primeira infância – que os casos oferecessem uma proposta de qualidade e, por último, **(4)** representatividade de diferentes tradições curriculares e presença latino-americana – que os casos apresentassem diferentes tradições curriculares e diferentes modos de tratar da política curricular para o nível mundial, em geral, e para a América Latina, em particular.

O presente capítulo está organizado em quatro partes, que abordam a investigação de maneira comparada. A primeira e a segunda descrevem os mapas de atenção e os instrumentos curriculares. A terceira se concentra nas dimensões de análise com base em uma série de eixos selecionados e, finalmente, são apresentadas algumas conclusões para refletir sobre uma base curricular para a primeira infância. Ao fazer isso, são destacados os efeitos diferenciais que instrumentos têm em panoramas heterogêneos de atenção (em termos de sua abrangência, autoria, destinatários, intenções regulatórias, ênfase, tipos de definição, orientações didático-pedagógicas, articulações com as famílias e o nível primário e propostas de monitoramento e avaliação). Nas conclusões, são expostos alguns aspectos críticos para reflexão sobre o currículo nessa faixa etária.

Nível primário: corresponde ao ensino fundamental brasileiro.

1.2

OS MAPAS DE ATENÇÃO EDUCACIONAL

Antes de avançar na análise mais precisa dos instrumentos curriculares, é necessário apresentar o contexto mais amplo da organização da atenção à primeira infância. A análise das normas selecionadas somente faz sentido com respeito ao contexto político ao qual se insere. Essa informação foi levantada a partir de documentos secundários. Apesar de terem suas limitações, permitem a apresentação de uma breve caracterização do mapa da atenção à primeira infância em cada um dos países em que os regulamentos surgem e são implantados. Os eixos escolhidos para contribuir com esse contexto geral foram: **(1)** gestão, **(2)** organização, **(3)** obrigatoriedade e **(4)** formação inicial docente. Essas informações são resumidas na **Tabela 1**.

Com respeito à organização da atenção à primeira infância, podemos estabelecer uma diferença entre duas tendências: a fragmentação e a integração. Esta distinção nos leva aos primórdios das políticas de educação infantil: enquanto as instituições de "cuidado" se concentraram em crianças em situação de vulnerabilidade – no que diz respeito ao ponto de vista da proteção social –, as instituições "educacionais" se concentraram no restante das crianças, adotando um objetivo de ensino. É daí que aparecem as diferenças, ainda hoje presentes, entre ambas as lógicas e os objetivos institucionais que se manifestam em diferentes funções gestoras: enquanto as instituições de "cuidado" costumam depender de órgãos concentrados na proteção social, as instituições "educacionais" costumam depender do setor educacional. Essas responsabilidades diferenciadas deixaram uma forte marca na situação da regulamentação, provisão e financiamento da educação para a primeira infância (Bennett, 2008).

Cada uma dessas tendências se manifesta em duas dimensões (função gestora e tipo de oferta) e em relação a dois eixos (vertical e horizontal). A primeira dimensão se refere à função gestora: se as modalidades de atenção estão integradas em um mesmo setor de governo, podemos falar de um mapa integrado, enquanto nos referimos como fragmentado ao que divide as modalidades em diferentes setores – normalmente, entre as áreas de proteção ou desenvolvimento social, as de saúde e as de educação[3]. A importância de estabelecer essa função vem dos problemas em atender integralmente às necessidades múltiplas da infância, visto que a função gestora permite definições a respeito de quem faz o que e quem pode, principalmente, arbitrar em casos de conflito (Cunill-Grau Repetto; Bronzo, 2015). Nesse sentido, trata-se de uma instância

3 Para ser eficaz, a função gestora deve ter também a designação "legal", as ferramentas políticas, técnicas e fiscais.

eficaz quando existe apoio político e legitimação do restante dos atores para desempenhar seu papel. No entanto, um mapa cuja função gestora está integrada em um mesmo setor de governo não possui, necessariamente, uma integração total. A segunda dimensão tem a ver com o tipo de oferta, ou seja, se os serviços oferecidos dentro do referido setor são diferenciados (Kaga *et al*., 2010) – normalmente entre serviços de "cuidado" e serviços de "educação" –, inclusive quanto esses são integrados em termos de sua função gestora.

O eixo vertical tem a ver com a fragmentação ou integração da atenção às crianças na totalidade da faixa etária, que vai desde o nascimento até o início da idade escolar. Um mapa fragmentado em termos verticais costuma oferecer serviços de "cuidado" às crianças menores – normalmente de zero a dois anos – e de "educação" às crianças maiores – normalmente de três a cinco anos. Por outro lado, um mapa integrado em termos verticais apresenta uma oferta unificada ou articulada para toda a faixa etária. Bennett (2008) afirma que é também possível falar de fragmentação vertical quando o Estado só regula o modo como se dá a atenção para uma faixa etária – normalmente dos três ou quatro anos em diante. Ao fazer isso, a responsabilidade da atenção da faixa etária anterior fica sob a família. Este é o caso de Singapura, cujo subsistema de educação pré-escolar se estende dos três aos cinco anos. Lá, o Estado não regulamenta a faixa de 18 meses a três anos, o que é responsabilidade das famílias – embora, dependendo da sua renda, elas possam obter subsídios.

Por outro lado, o eixo horizontal se refere à fragmentação ou integração da atenção às crianças em termos da existência de diferentes modalidades de atenção para diferentes setores ou grupos sociais. Um mapa integrado em termos horizontais oferece uma maneira universal e unificada de prestação do serviço de atenção a todas as crianças (em termos de sua função gestora, regulação, financiamento e/ou tipo de gestão) ou obtém uma forte articulação entre setores para as diferentes modalidades de atenção. A Suécia, por exemplo, integrou a gestão do seu mapa da atenção à primeira infância ao setor educacional, em 1996. Não obstante, duas décadas antes, havia unificado as áreas ligadas ao "cuidado" e à "educação" em instituições pré-escolares com uma forte tradição ligada à brincadeira, à exploração e à criatividade. As autoridades prestam um serviço integrado, orientado por regulamentos públicos e exigências de qualidade. Em contraste, a Nova Zelândia integrou seu mapa em termos da função gestora, mas decidiu manter as diferenças horizontais entre os tipos de prestação do serviço de atenção, com o objetivo de respeitar o caráter bicultural que é característica do País[5]. Por outro lado, a Escócia aspira a integração total do mapa, por meio da unificação da prestação dos serviços orientados às crianças entre zero e oito anos e suas famílias, atualmente proveniente dos setores de educação, desenvolvimento social e saúde. Dessa forma, propõe a transferência da função gestora para um setor de governo especialmente orientado para a atenção educacional à primeira infância.

No caminho oposto, na Argentina, a educação inicial – 45 dias a cinco anos – depende do Ministério da Educação e é regulada pelos *Núcleos de Aprendizajes Prioritários para el Nivel Inicial*. No entanto, a educação inicial atende somente uma parte das crianças, enquanto o restante da atenção é ofertada por instituições dependentes do Ministério do Desenvolvimento Social – os Centros de Primeira Infância – e outras não integradas ao sistema educacional oficial – algumas de base comunitária ou social e outras dependentes orgânica e funcionalmente dos governos provinciais e municipais de todo o país (Rozengardt, 2014). Dessa forma, o mapa está fragmentado em duas dimensões: em relação a sua gestão e em relação ao tipo de prestação do serviço de atenção, e está configurado do seguinte modo: **(1)** educação inicial de prestação do serviço de atenção e financiamento do Ministério da Educação, provincial – jardins de infância – e municipal – jardins maternais; **(2)** Centros de Primeira Infância dependentes do Ministério do Desenvolvimento Social – que atendem crianças entre 45 dias e três anos de grupos de alta vulnerabilidade - e Serviços de Educação Inicial de Matrícula Mínima (SEIMM) – salas com idade variada entre dois e cinco anos, urbanas e rurais; **(3)** jardins de infância e educação maternal de particulares com subvenção provincial – subvenção entre 40% e 100% dos salários docentes do estabelecimento; **(4)** jardins de infância e maternais de particulares sem subvenção provincial – estas são financiadas mediante o pagamento de matrículas por parte das famílias. As instituições de base social e comunitária não estão, atualmente, integradas ao sistema educacional formal, o que dificulta o monitoramento da qualidade e gera uma oferta altamente heterogênea.

No caso do Chile, a provisão e o financiamento podem ser privados (particulares) ou estatais. A *Junta Nacional de Jardines Infantiles* (doravante denominada JUNJI) e a *Fundación INTEGRA* participam da prestação do serviço estatal por meio de diferentes modalidades de educação: **(1)** educação infantil municipal – educação infantil gratuita com prestação do serviço de atenção e financiamento municipal por criança atendida; **(2)** educação infantil particular com subvenção municipal – educação infantil gratuita com prestação do serviço de atenção particular/privado e financiamento municipal por criança atendida; **(3)** educação infantil particular sem subvenção municipal – educação infantil com prestação do serviço de atenção particular/privado e financiada por meio da cobrança de matrículas das famílias; **(4)** educação infantil de órgãos públicos e organizações sociais com financiamento estatal – jardins de infância, berçários e outros modelos de atenção à primeira infância, sob responsabilidade da JUNJI e da *Fundación INTEGRA*; **(5)** jardins comunitários cuja prestação do serviço de atenção e financiamento é fornecida pelas comunidades, possuem reconhecimento desde 2006 e o Decreto 138/06 regula seu funcionamento, permanência e integração ao sistema educacional chileno. Além disso, no que diz respeito ao financiamento, com base na Lei Geral de Educação (2009), estão previstos o acesso gratuito e o financiamento fiscal para o nível de transição.

É interessante a participação da JUNJI e da *Fundación INTEGRA*, instituições dependentes do Estado chileno, cuja função consiste em prover educação integral e de qualidade às crianças menores de quatro anos em situação de vulnerabilidade. Isso é feito por meio da criação, promoção, supervisão e certificação de berçários e jardins de infância administrados diretamente ou terceirizados. Dessa forma, a JUNJI e a INTEGRA são órgãos direcionados à integração do mapa da atenção à primeira infância, por meio da inclusão de mais crianças ao setor educacional. No entanto, ao mesmo tempo, o mapa chileno tende à fragmentação horizontal dentro do setor "educacional". Enquanto as crianças de setores vulneráveis recebem atenção gratuita e estatal em jardins da JUNJI e da INTEGRA, ou em locais certificados por elas, as classes média e alta frequentam instituições de gestão privada que não estão sujeitas à regulação da JUNJI e da INTEGRA.

4 Para saber mais a respeito de processos de integração da prestação do serviço do mapa da atenção à primeira infância, leia em Kaga *et al*. (2010).

Em terceiro lugar, a obrigatoriedade da entrada no setor educacional varia nos diferentes estudos de caso. É interessante destacar que não parece existir correspondência entre a idade na qual se inicia a obrigatoriedade e a cobertura do subsistema de nível inicial, quando analisamos os diferentes países (Pardo; Adlerstein, 2016). No nível educacional em questão, a ampliação da cobertura não está ligada à – nem resulta necessariamente da – sua obrigatoriedade. A título de exemplo, a Suécia é o país em que a obrigatoriedade começa mais tarde – aos sete anos -, mas é também o país que possui maior cobertura – cerca de 95%. Por outro lado, a Argentina inicia a obrigatoriedade aos quatro anos, embora essa ação não se traduza em uma alta cobertura – cerca de 70%.

Não somente muitos países com inclusão voluntária ao nível conseguiram universalizar o acesso, mas também alguns países instituíram a obrigatoriedade uma vez que a assistência estava praticamente universalizada (Oberhuemer, Schreyer; Neuman, 2010). Nesse caso, ficam evidentes tradições diferentes no que diz respeito à regulação: enquanto os países europeus têm tido a tendência de destacar a voluntariedade à educação e prorrogar a obrigatoriedade, os países latino-americanos têm tido a tendência de impor a obrigatoriedade em idades prematuras (Oberhuemer *et al.*, 2010). Nesses últimos, espera-se que as normas possam nivelar a questão da centralidade e impulsionem, como resultado, o aumento da cobertura[5].

Em quarto lugar, com respeito à formação dos docentes e dos profissionais, em todos os casos estudados existe formação específica de nível superior – embora com variações em termos de duração e, no caso da Escócia, em que eles já trabalham no subsetor, é possível o acesso mediante a aprovação em um exame de suficiência. Na maior parte desses casos, os títulos e as licenças estão voltados aos docentes de nível inicial ou aos profissionais que trabalham dentro do sistema educacional, enquanto existem poucos, ou nenhum, requisitos para outros profissionais. No caso da Argentina, a formação é oferecida no nível superior não universitário (nível chamado *terciario*) e está voltada exclusivamente a docentes de nível inicial. Enquanto isso, os profissionais que trabalham em Espaços de Primeira Infância, jardins comunitários ou outros espaços não possuem uma formação equivalente. Além do título de nível superior, Ontário (Canadá), Escócia, Nova Zelândia e Suécia exigem uma licença concedida em diferentes tipos de instituições – pertencentes ao Estado ou organizações docentes.

Não obstante, Singapura e Escócia possuem diversas titulações, segundo a posição e o tipo de atenção pretendida, que consideram profissionais de diferentes modalidades de atenção. Em Singapura, é necessário possuir o *status* de docente certificado para trabalhar na educação infantil. Existem diversas certificações, de acordo com os diferentes graus de responsabilidade, tarefas e tipos de instituições. As qualificações diferem de acordo com as posições a serem ocupadas nas diferentes instituições para a primeira infância. O complexo sistema de certificações *Singapore Workforce Skills Qualifications System for Early Childhood Care & Education (ECCE WSQ)* foi elaborado pela Agência para o Desenvolvimento da Força de Trabalho de Singapura (WDA). O referido sistema inclui a definição de competências validadas por empregadores e cada certificação implica a posse de um conjunto específico de competências. Dessa forma, para ser docente da faixa de três a cinco anos, é necessário possuir um *WSQ Professional Diploma in Early Childhood Care and Education* de um ano e meio de duração. Por outro lado, na Escócia, existem diferentes modos para obter o *status* docente, necessário para trabalhar em jardins maternais ou jardins de infância. Ele pode ser obtido mediante formação de grau universitário, cursos de pós-graduação, caminhos alternativos de entrada na docência (baseados na prática) para graduados universitários e, inclusive, a aprovação em uma avaliação. Além disso, existem várias certificações/trajetos de formação alternativos para os que ocupam outras posições (não docentes) em instituições que atendem a primeira infância.

5 Apesar de a discussão a respeito da obrigatoriedade ultrapassar os limites do presente documento, deve-se diferenciar "obrigatoriedade" de "universalização". Enquanto a primeira se concentra no fato de que as famílias devem enviar as crianças às instituições educacionais, a partir de uma determinada idade, a segunda obriga o Estado a garantir o acesso universal às crianças de uma determinada idade.

Tabela 1. Características gerais dos mapas de atenção à primeira infância dos casos analisados

ARGENTINA

Gestão	Organização horizontal	Organização vertical	Obrigatoriedade do sistema educacional	Formação dos profissionais que atendem a primeira infância
Ministério da Educação (ensino oficial) e Ministério do Desenvolvimento Social (outras modalidades de atenção)	Fragmentada	Jardim maternal (45 dias – dois anos) e jardim de infância (três anos a cinco anos)	Quatro anos	Título superior não universitário para os docentes de nível inicial. Não há certificações específicas para outras modalidades de atenção.

CANADÁ (ONTÁRIO)

Gestão	Organização horizontal	Organização vertical	Obrigatoriedade do sistema educacional	Formação dos profissionais que atendem a primeira infância
Ministério da Educação	Parcialmente integrada	Instituições de primeira infância (zero a quatro anos) e jardins de infância (quatro e cinco anos)	Seis anos	Título universitário + licença para os docentes de nível inicial. Não há certificações específicas para outras modalidades de atenção.

CHILE

Gestão	Organização horizontal	Organização vertical	Obrigatoriedade do sistema educacional	Formação dos profissionais que atendem a primeira infância
Ministério da Educação	Parcialmente integrada	Berçário (85 dias a dois anos); nível médio (três a quatro anos); nível de transição (quatro a seis anos)	Cinco anos	Título universitário para os docentes de nível inicial. Ensino técnico para outros profissionais que trabalham no nível inicial.

ESCÓCIA

Gestão	Organização horizontal	Organização vertical	Obrigatoriedade do sistema educacional	Formação dos profissionais que atendem a primeira infância
Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Ministério do Desenvolvimento Social	Fragmentada	Ciclos variados dependendo da modalidade de atenção	Cinco anos	Diversos títulos segundo a posição e modalidade de atenção + licença.

NOVA ZELÂNDIA

Gestão	Organização horizontal	Organização vertical	Obrigatoriedade do sistema educacional	Formação dos profissionais que atendem a primeira infância
Ministério da Educação	Parcialmente integrada	Ciclos variados dependendo da modalidade de atenção	Seis anos	Título universitário + licença para todas as modalidades de atenção.

SINGAPURA

Gestão	Organização horizontal	Organização vertical	Obrigatoriedade do sistema educacional	Formação dos profissionais que atendem a primeira infância
Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Social e Desenvolvimento Familiar	Fragmentada	Jardim maternal (três anos) e jardim de infância K1 e K2 (quatro e cinco anos)	Seis anos	Diversos títulos segundo a posição e modalidade de atenção.

SUÉCIA

Gestão	Organização horizontal	Organização vertical	Obrigatoriedade do sistema educacional	Formação dos profissionais que atendem a primeira infância
Ministério da Educação	Integrada	Förskola (um a cinco anos) e Förskoleklass (seis anos)	Sete anos	Título universitário + licença para todos os profissionais[6].

6 A base curricular analisada regula somente a *Förskola*, ou seja, a etapa que vai de um a cinco anos de idade.

1.3

OS INSTRUMENTOS CURRICULARES

Uma vez analisados os aspectos centrais da organização política da atenção à primeira infância em cada um dos países selecionados, propõe-se uma descrição das características dos documentos analisados. A organização desses documentos é feita nos seguintes eixos: **(1)** ano de publicação, **(2)** extensão do documento, **(3)** faixa etária contemplada, **(4)** autoria do documento, **(5)** abrangência geográfica, **(6)** processo de elaboração, **(7)** destinatários. As dimensões às quais se faz referência aqui, refletidas na **Tabela 2**, permitem delimitar a análise posterior de sua dimensão comparada.

Com relação ao primeiro eixo, seu ano de publicação, os documentos curriculares analisados foram elaborados, em sua maioria, na década de 2000. A exceção é a Nova Zelândia, que conserva ainda o currículo elaborado em 1996. Não é casual que a maior parte deles tenha sido elaborada nos últimos 20 anos, período que corresponde à entrada da primeira infância na agenda pública. De fato, o currículo da Nova Zelândia foi pioneiro e inspirador para outros que analisamos aqui, como o chileno (Peralta; Arancibia Lorca; Blanco Guijarro, 2004).

Quanto ao segundo eixo, a extensão do documento, existem variações importantes. À primeira vista, a diferença mais destacada é em sua extensão. Enquanto o documento curricular da Suécia tem apenas 20 páginas, o de Ontário possui 191. Como veremos adiante, o que foi apresentado anteriormente tem relação com a intenção regulatória do documento curricular.

O terceiro eixo, a faixa etária contemplada em cada documento, tem relação direta com a organização vertical e horizontal do mapa da atenção educacional à primeira infância em cada um dos países analisados. Os documentos voltados à totalidade das modalidades de educação iniciam a faixa etária regulada desde a concepção (menos de nove meses), como é o caso da Escócia[7], ou no nascimento, como Ontário e Nova Zelândia. Em contraste, as bases que regulam apenas o setor incluído no sistema escolar o fazem a partir de uma idade mais avançada, alguns com relação direta à finalização dos períodos de licença-maternidade ou paternidade. Em todos os casos, as faixas etárias reguladas pelo currículo estendem-se até a entrada na escola primária ou, no caso da Suécia, na etapa de transição *Förskoleklass*[8].

7 Visto que a Escócia se propõe a incluir os serviços de atenção pré-natal em seu mapa, fica formalmente estabelecido que a norma regula desde o momento da concepção.

8 No ano anterior ao início da escolaridade obrigatória, o sistema escolar sueco possui um ano pré-escolar (*Förskoleklass*) que combina os métodos e os conteúdos próprios do nível inicial com os do nível primário.

O quarto e quinto eixos, autoria do documento e abrangência geográfica, estão intimamente relacionados. Com respeito ao primeiro, os autores que assinam os documentos são, em sua maioria, os ministérios ou agências de educação nacionais. Do mesmo modo, a abrangência da maior parte dos documentos é nacional. O caso de Ontário é uma exceção em ambas as dimensões. Por um lado, sua abrangência geográfica é jurisdicional. Por outro, o documento foi assinado por um painel de especialistas especialmente dedicados à reforma da atenção à primeira infância. As normas escocesas também foram elaboradas por um painel de especialistas, embora o documento seja de coautoria entre o Governo escocês e a Convenção Escocesa de Autoridades Locais (Cosla)[9], fica estabelecido um compromisso de troca educacional que se reflete e materializa no documento curricular.

Os pontos anteriores nos levam diretamente aos atores que participaram dos contextos de elaboração de tais documentos (sexto eixo). Os documentos são resultados de diferentes processos dos quais participaram atores diversos: equipes técnicas, especialistas, profissionais, órgãos envolvidos na prestação do serviço, instituições formadoras de profissionais para o subsistema de educação inicial, órgãos internacionais, pais, entre outros. De acordo com o indicado nos próprios documentos, podem ser estabelecidas duas modalidades típicas de participação. A primeira inclui os processos de produção liderados pelos ministérios de educação, com maior ou menor grau de participação de outros atores (Argentina, Chile e Singapura). A segunda, como já destacado, contempla as produções lideradas por um painel de especialistas (Ontário e Escócia). Por um lado, o documento da Nova Zelândia foi elaborado por uma equipe dos representantes das diferentes modalidades de atenção.

Com respeito ao grupo de documentos liderados pelo Ministério, vale destacar o caso do Chile, cujo processo foi liderado por uma equipe enxuta contratada pelo Ministério da Educação. No entanto, ele adotou algumas características participativas mediante a inclusão de mecanismos de consulta a um número importante de atores ligados à educação infantil – docentes, especialistas, representantes de organizações sociais e outros atores da sociedade civil. As instâncias de consultas foram traduzidas em sucessivas minutas e em um teste piloto. O piloto permitiu que docentes e diretores utilizassem as bases curriculares e reportassem as dificuldades encontradas em sua implantação.

Conforme se pode ler na base curricular, ela foi elaborada a partir de:

> *... um processo de estudo e discussão participativo amplo e prolongado, coordenado pela Unidad de Curriculum y Evaluacion del Ministerio de Educación* [Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério da Educação] *(...) do qual participaram as três instituições que provêm educação infantil com financiamento público (Ministério da Educação, Junta Nacional de Jardines Infantiles e Fundación Integra), instituições formadoras de educadores infantis, centros de pesquisa, o Colegio de Educadores de Párvulos* [Colégio de Educadores Infantis], *UNICEF, UNESCO, o Comité Chileno de la Organización Mundial de Educación Preescolar* [Comitê Chileno da Organização Mundial de Educação Pré-escolar] *e diversas organizações de pais e instituições privadas vinculadas à infância. Essa discussão foi enriquecida com um processo de consulta a educadores e centros de pais e responsáveis, em nível nacional. Foi verificada, ainda, sua comunicabilidade e aplicabilidade ao ser implantada uma versão inicial de forma piloto em diferentes modalidades e regiões do País. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, p. 8).*

Quanto ao segundo grupo, voltando aos casos da Escócia e de Ontário, ambos os países tiveram painéis de especialistas que elaboraram o documento curricular e que, além disso, participaram de estratégias de reforma dos mapas de atenção à primeira infância. Esse dado é relevante, já que permite identificar que se tratam de casos nos quais a mudança curricular fez parte de orientações de reforma de abrangência maior. Dessa forma, no caso de Ontário, o grupo de especialistas fez parte de uma estratégia de longo prazo, direcionada ao projeto de um mapa coerente de atenção às crianças. Seu papel e processo de elaboração são descritos da seguinte forma, no início do documento:

> *Em 2005, o Painel de Especialistas sobre a Aprendizagem Inicial "Best Start"* [Melhor Começo] *foi estabelecido para (...) desenvolver, em último caso, bases únicas integradas de aprendizagem inicial para as crianças entre 2,5 e 6 anos. (...) Os indivíduos, convidados pelo Ministério de Serviços para a Infância e Juventude (...) realizaram uma revisão internacional das bases curriculares que orientaram o trabalho do painel (...). O painel recebeu o apoio do (...) Ministério de Serviços para a Infância e Juventude. A relação colaborativa entre o pessoal do Ministério e os membros do painel foi essencial para que este documento pudesse ser concluído. O painel também foi beneficiado pela participação de representantes do Ministério da Educação e da Secretaria de Alfabetização e Conhecimentos Numéricos (Early Learning for Every Child Today, p. 1).*

No caso da Escócia, o documento foi elaborado por um painel de especialistas composto por diversas organizações, indivíduos e redes envolvidos com a primeira infância e em outras áreas da política. Os resultados de seu trabalho constituem a **Parte 2** da base curricular, que funciona como uma espécie de justificativa para as decisões tomadas. Para isso, os membros do painel realizaram um levantamento das diferentes instituições, de programas e iniciativas de atenção à primeira infância em vigor no País. O referido levantamento é apresentado no texto por meio da articulação de exemplos de instituições, programas e/ou iniciativas destacadas.

No caso da Nova Zelândia, o trabalho foi deliberativo, sendo os representantes de todos os serviços os desenvolvedores do documento. Como no caso do Chile, a Nova Zelândia realizou uma versão como minuta do documento, que recebeu um *feedback* dos diferentes atores envolvidos. Isso implicou um processo em grupo que passou pelas diferentes modalidades de atenção:

> *...embora os serviços sejam diversos em termos de estruturas e filosofias, o pessoal dos serviços de educação infantil trabalhou em conjunto para desenvolver um currículo comum para basear seus programas. Ele foi desenvolvido e construído com base na experiência de desenvolvimento curricular dos diferentes serviços de primeira infância, em conjunto com as descobertas de pesquisa, com a literatura internacional,*

9 A convenção é a representante nacional dos governos da Escócia. Ela é formada por atores locais de todos os partidos políticos. Sua missão é dar voz, legitimar e promover a posição dos governos na política pública nacional.

> *e com o conhecimento compartilhado e consensos construídos que surgiram na Nova Zelândia ao longo das últimas duas décadas. O* feedback *recebido como base na minuta do documento demonstrou que muitos dos diversos serviços que compõem o setor aceitaram os princípios centrais e a base desse documento. Esse currículo leva em consideração as muitas respostas recebidas com base na minuta do documento, bem como os resultados de estudos exploratórios e o programa piloto de desenvolvimento profissional (Te Whàriki,* p. 7*).*

Finalmente, com respeito aos destinatários dos documentos (sétimo eixo), todas as bases estão total ou parcialmente direcionadas aos adultos que trabalham na atenção à primeira infância. Não obstante, enquanto algumas bases definem os referidos adultos como educadores (Chile) ou docentes (Tenti; Fanfani; Argentina, 1996), em outros casos, a orientação é mais geral e inclui o restante das figuras que trabalham nas diferentes modalidades de atenção (Ontário, Escócia, Nova Zelândia, Singapura e Suécia). À exceção de Singapura, cujo sistema de títulos habilitadores é escalonado de acordo com a posição e a modalidade de atenção, essa diferença está relacionada ao caráter setorial ou de coesão do documento, diferença que é estabelecida na próxima parte. Somado ao anterior, o currículo da Argentina é direcionado às equipes jurisdicionais (visto que elas são responsáveis pelo nível seguinte de definição curricular) e o escocês ao Governo e aos aliados locais, ou seja, às partes envolvidas no compromisso incluído no documento. As características gerais dos documentos curriculares analisados podem ser visualizadas na **Tabela 2**.

Tabela 2. Características gerais dos instrumentos curriculares

ARGENTINA

Título	Ano	Extensão	Faixa etária	Abrangência	Autores	Elaboração	Destinatários
Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial	2004	22 páginas	45 dias a Seis anos	Nacional	*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*	Equipes técnicas do Ministério da Educação Nacional e representantes das províncias	Docentes e equipes curriculares jurisdicionais

CANADÁ (ONTÁRIO)

Título	Ano	Extensão	Faixa etária	Abrangência	Autores	Elaboração	Destinatários
Early Learning for Every Child Today. A framework for Ontario early childhood settings	2007	191 páginas	Zero a oito anos	Jurisdicional	*Best Start Expert Panel on Early Learning*	Painel de especialistas e Ministério da Educação	Adultos que trabalham nas diferentes modalidades de atenção

CHILE

Título	Ano	Extensão	Faixa etária	Abrangência	Autores	Elaboração	Destinatários
Bases Curriculares de la Educación Parvularia	2001	114 páginas	85 dias a Seis anos	Nacional	*Ministerio de Educación*	Equipes técnicas do Ministério da Educação coordenaram o processo participativo	Educadores infantis

ESCÓCIA

Título	Ano	Extensão	Faixa etária	Abrangência	Autores	Elaboração	Destinatários
The Early Years Framework	2008	44 páginas	Zero a oito anos	Nacional	*The Scottish Government – Cosla (Convention of Scottish Local Authorities)*	Painel de especialistas e a Cosla	Governo escocês, aliados locais e adultos que trabalham nas diferentes modalidades de atenção

NOVA ZELÂNDA

Título	Ano	Extensão	Faixa etária	Abrangência	Autores	Elaboração	Destinatários
Te Whàrik	1996	100 páginas	45 dias a seis anos	Nacional	*Ministry of Education*	Representantes das diferentes modalidades de atenção	Adultos que trabalham nas diferentes modalidades de atenção

SINGAPURA

Título	Ano	Extensão	Faixa etária	Abrangência	Autores	Elaboração	Destinatários
Nurturing Early Leaners - A Curriculum Framework for Kindergartens in Singapore	2012	125 páginas	Quatro a seis anos	Nacional	Ministry of Education	Ministério da Educação e educadores de primeira infância, acadêmicos e outras partes interessadas	Adultos que trabalham nos jardins maternais e de infância

SUÉCIA

Título	Ano	Extensão	Faixa etária	Abrangência	Autores	Elaboração	Destinatários
Curriculum for the Preschool Lepfö 98	2011	20 páginas	Um a cinco anos	Nacional	*Swedish National Agency for Education*	Não há informações	Adultos que trabalham na pré-escola

1.4

OS INSTRUMENTOS CURRICULARES NO MAPA DE ATENÇÃO

As dimensões de análise curricular foram organizadas em sete eixos: **(1)** intenção regulatória, **(2)** ênfase, **(3)** tipo de definição curricular, **(4)** orientação didático-pedagógica, **(5)** articulação com famílias e/ou comunidade, **(6)** articulação com o nível primário e **(7)** monitoramento e avaliação. Essas dimensões e as categorias utilizadas para a descrição estão refletidas na **Tabela 3**.

Com respeito à intenção regulatória (primeiro eixo), esta se distingue entre dois tipos de documentos. Por um lado, aqueles que propõem regular exclusivamente as instituições do sistema escolar, ou seja, o nível inicial, os quais denominamos setoriais (Argentina, Chile, Singapura e Suécia). Por outro lado, os documentos que buscam englobar todas as modalidades de atenção à primeira infância. Neste último grupo, encontramos os que pretendem regular todas as modalidades em um mesmo documento sustentando sua especificidade, aos quais chamamos de "guarda-chuva" (Nova Zelândia), e os que buscam unir as referidas modalidades, os quais chamamos de harmonizadores (Ontário e Escócia).

Os documentos setoriais estão ligados ao sistema educacional e são resultados dele. Sua intenção regulatória se concentra na educação inicial. No entanto, os efeitos dessa intencionalidade são diferentes, segundo as características do mapa da atenção educacional no qual se inserem. Quanto maior for a cobertura do sistema educacional, maior será a cobertura do instrumento curricular setorial. Nesse sentido, um documento setorial em um mapa com ampla cobertura do sistema educacional, nessa faixa etária, tem efeitos diferentes de um com a mesma intenção regulatória em um mapa fragmentado com baixa cobertura do sistema educacional. Um claro exemplo do primeiro é o caso sueco, no qual o documento setorial opera como regulador de todo o mapa da atenção à primeira infância. Pelo contrário, na Argentina, o mapa encontra-se fortemente fragmentado: o instrumento curricular abrange unicamente uma pequena parte do mapa[10].

Dentro do grupo de bases curriculares que buscam regulamentar todas as modalidades de atenção à primeira infância, o caso neozelandês é um excelente exemplo dessa intenção regulatória do tipo "guarda-chuva". Embora presentes e reguladas pelo mesmo currículo, as diferentes modalidades de atenção são reconhecidas e sustentadas em suas diferenças, conforme fica evidente com base no seguinte trecho:

> *O currículo da primeira infância foi concebido como um whàriki, ou tapete, tecido desde seus princípios, fios e objetivos definidos neste documento. O conceito de whàriki reconhece a diversidade de formas que a educação da primeira infância na Nova Zelândia toma. Diferentes programas, filosofias, estruturas e ambientes contribuirão para os diferentes padrões do whàriki (Te Whàriki, p.11).*

Em contraste, as bases harmonizadoras demonstram uma clara intenção de unir as diferentes modalidades de atenção. Tanto o Canadá quanto a Escócia partem do pressuposto de que não é possível separar cuidado de educação. Assim expressa a base escocesa: "cuidado e educação são conceitos inseparáveis, (...) todos os serviços de qualidade provêm tanto cuidado quanto educação" (*Early Learning for Every Child Today: A framework for Ontario early childhood settings, p. 4*). De alguma maneira, pode-se afirmar que ambos os casos utilizam a regulação curricular com o objetivo de alcançar um mapa integrado, não necessariamente em termos de sua função gestora, mas relacionado à articulação e/ou unificação da sua prestação do serviço de atenção. Nesse sentido, as bases harmonizadoras assumem uma tarefa desafiadora no que diz respeito ao processo de transformações da atenção à primeira infância. Assim afirma a base curricular escocesa:

> *O cenário dos serviços para a primeira infância está bastante fragmentado em termos da prestação do serviço e da força de trabalho (...). Uma mudança profunda é necessária para dar um novo conceito às influências nas crianças e nos primeiros anos, para vê-las como partes complementares de um sistema global ao redor da criança (The Early Years Framework, p. 15).*

Com relação à ênfase dos documentos (segundo eixo), pode-se distinguir uma marca diferente em cada um deles, que pode ser detectada em sua ênfase semântica. Essa marca está intimamente relacionada com o clima político no qual se insere a construção desses textos (aspecto que não chega a ser analisado), mas também com a justificativa e os propósitos apresentados em cada um dos documentos. No currículo da Argentina, por exemplo, a ênfase ocorre na igualdade e nos direitos. Isso pode ficar evidente na proposta de:

> *...contribuir para a construção da* igualdade *(...) restituindo o papel do Estado Nacional como garantidor de condições de* igualdade *educacional para todo o sistema, assumindo conjuntamente com as jurisdições a responsabilidade de recolocar a posição das crianças e dos jovens como sujeitos de* direito *(Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, p. 7).*

Por outro lado, em linha com seu processo de produção, a ênfase do documento canadense está no conhecimento especializado e nas provas relacionadas ao saber dos especialistas que formaram o painel. Por sua vez, remete ao conhecimento especializado sobre o desenvolvimento infantil, às evidências internacionais de boas práticas e à importância de um currículo baseado em evidências. No caso do Chile, a base curricular acentua fortemente a moral, palavra que aparece relacionada com a formação de um caráter moral, relacionada à dignidade humana e à transcendência pessoal[11], como apresentado a seguir:

> *À liberdade que faz de cada indivíduo uma pessoa e um sujeito de direi-*

10 Em 2014, a taxa bruta de escolarização do jardim maternal (zero a dois anos) era de 5,4%; a da sala de três anos era de 41,8%; a de quatro anos era de 85,7%; e a de cinco era de 107% (Repetto *et al.*, 2016).

11 Um estudo profundo da elaboração do projeto curricular do Chile permitiu levantar informações sobre a ênfase das bases curriculares. Por um lado, existiu no processo uma clara intenção de incluir a dimensão espiritual das comunidades nativas que tinham ganhado visibilidade pouco antes da elaboração da base. Por outro lado, as referências à moral pareceram estar arraigadas na sociedade chilena e não ser efeito da intenção explícita da equipe curricular.

tos e deveres, é intrínseca à capacidade de raciocinar, discernir e avaliar, fundamentos, por sua vez, da conduta moral e responsável. Além disso, a Comissão Nacional para a Modernização da Educação, em 1994, estabeleceu como horizonte formador do esforço educacional do País um conjunto de orientações de valor que inspiraram estas Bases Curriculares para a Educação Infantil: "oferecer a todos os chilenos a possibilidade de desenvolver plenamente todas as potencialidades e sua capacidade de aprender ao longo da vida, fornecendo a eles um ***caráter moral*** *baseado no desenvolvimento pessoal da liberdade; na consciência da* ***dignidade humana*** *e dos direitos e deveres essenciais oriundos da natureza do ser humano; no sentido da* ***transcendência pessoal****, o respeito ao outro, a vida solidária em sociedade e o respeito à natureza; no amor à verdade, à justiça e à beleza; no sentido da convivência democrática, no espírito empreendedor e no sentimento da nação e da pátria, de sua identidade e suas tradições." (Bases Curriculares de la Educación Parvulria, p. 12).*

Com respeito à Escócia, o foco está na justiça social, no sentido de romper os ciclos de pobreza e desigualdade. Em contraste, a ênfase do currículo neozelandês está na identidade cultural, o que está ligado ao seu caráter bicultural: "A importância do contexto social no qual as crianças aprendem e são cuidadas é um dos pilares fundamentais do currículo" (*Te Whàriki,* p.7). O currículo de Singapura tem uma forte ênfase no desenvolvimento de habilidades para o século XXI e na promoção do aprendizado para a vida, conforme expressa o documento:

A educação pré-escolar estabelece as bases para a aprendizagem para toda a vida (...). Isso preparará melhor as crianças para serem adultos seguros, aprendizes autodidatas, contribuintes ativos da sociedade... (Nurturing Early Learning: A curriculum framework for kindergartens in Singapore, pp. 15 e 19).

Finalmente, o currículo sueco acentua os valores democráticos. De fato, as formas de democracia são, de acordo com o documento, pilar fundamental do currículo:

Uma tarefa importante da pré-escola é incutir e estabelecer o respeito pelos direitos humanos e pelos valores democráticos fundamentais nos quais a sociedade sueca se baseia. Todas e quaisquer pessoas que trabalham na pré-escola devem promover o respeito pelo valor intrínseco de cada pessoa, bem como o respeito por nosso meio ambiente compartilhado (Curriculum for the Preschool Lepfö 98, p.3).

As diferentes ênfases permitem uma primeira aproximação das lógicas que atravessam e orientam os documentos analisados. Embora a ênfase, por si só, não permita conhecer profundamente os documentos curriculares, é possível analisá-la em conjunto com outras variáveis, como mostramos adiante.

Com respeito ao tipo de definição curricular (terceiro eixo), conforme adiantado na introdução, os documentos analisados ocupam lugares diferentes no conjunto de normas que formam a regulação curricular de cada país para a primeira infância[12]. Além disso, eles têm diferentes intenções em termos de regulação e se articulam de maneira diversa com o restante das políticas públicas direcionadas a essa faixa etária. Para lidar com essas diferenças, os documentos foram organizados em três categorias: diretrizes ou bases curriculares, projetos curriculares e planos de ação.

As diretrizes ou bases curriculares são os documentos que apresentam orientações gerais para estabelecer limites para a atenção à primeira infância. Eles fazem referência à fundamentação e às características gerais das modalidades de atenção, aos objetivos, às normas e aos valores que os sustentam e, inclusive, apresentam algumas definições básicas e gerais a respeito dos conteúdos. Segundo Pardo e Adlerstein (2016, p. 42): "as bases (...) curriculares são geralmente constituídas em torno de diretrizes amplas, não incluindo a descrição dos mecanismos operacionais que possam facilitar sua aplicação na realidade do que propõem". Mesmo que se tratem de documentos relativamente breves (Suécia e Argentina). Exemplo disto é a base curricular sueca: seu grau de generalidade está associado à tradição curricular nórdica, na qual prevalecem o diálogo entre os adultos e as crianças, as atividades criativas, a flexibilidade e a definição local dos objetivos e dos conteúdos (Taguma, Litjens, Makowiecki; Early, 2013). A referida base ilustra o fato de que ter um maior nível de generalidade não significa necessariamente um menor grau de orientação curricular: o documento da Suécia delineia claramente um horizonte e um foco democrático e uma abordagem lúdica que representa um importante ordenamento da vida cotidiana do jardim. Essas diretrizes partem do pressuposto de que os docentes são produtores de currículo, de modo que fica nas mãos destes e nas mãos dos municípios sua definição posterior. Por outro lado, no caso da Argentina, dada a natureza federal da organização política, o nível seguinte de definição curricular ocorre em escala jurisdicional, ou seja, nos espaços das equipes de desenvolvimento curricular dos ministérios da educação provinciais.

Por sua vez, os projetos curriculares representam um avanço na definição curricular e regulam o nível do currículo ensinado ou o nível da classe. Apresentam referências vinculadas ao conjunto de ciclos internos, aos conteúdos, às estratégias de ensino, ao planejamento e à avaliação dos aprendizados. De acordo com Pardo e Adlerstein (2016, p. 41), os projetos curriculares "são apresentados como organizadores e estruturantes da docência. Ou seja, (...) não apenas estabelecem o que as crianças devem aprender, mas também instituem certas formas de dar o ensino (...) Oferecem critérios, orientações e estratégias metodológicas para desenvolver a prática pedagógica". Esses documentos podem fazer parte de casos de abrangência setorial (Chile e Singapura) ou de sistemas que, dentro de seus limites de vocação harmonizadora, estabelecem currículos diferenciados para as diferentes modalidades (Nova Zelândia). Assim, por exemplo, o Chile possui uma base que prescreve: fundamentos e princípios pedagógicos da educação infantil; uma organização curricular da educação infantil; uma série de âmbitos de experiências, definições dos núcleos de aprendizagem e aprendizados esperados com suas respectivas orientações pedagógicas; e critérios de planejamento e avaliação, organização e participação da comunidade educacional, organização dos espaços educacionais e do tempo.

A base curricular de Ontário está no meio do caminho entre as diretrizes e os projetos curriculares. Embora avance um pouco na questão de definição curricular, ela é um *continuum* de desenvolvimento que pretende dar informações aos que trabalham nas diferentes modalidades de atenção e orientar o desenvolvimento curricular posterior. Não se prevê uma organização curricular específica, embora os domínios de desenvolvimento permitam inferir as dimensões

12 Em países como a Escócia, por exemplo, existe um documento, *The Early Years Framework*, que estabelece uma base para integrar a prestação de serviços direcionados à primeira infância e, nesse sentido, ultrapassa o que está exclusivamente relacionado ao sistema escolar. Por outro lado, no caso de Ontário (Canadá), o documento analisado, *Early Learning for Every Child Today: A framework for Ontario early childhood* settings, estabelece uma base comum entre as diferentes instituições que atendem a primeira infância. Essas normas se complementam com regulações especificamente orientadas a cada tipo de oferta (maternal, centros de primeiros anos, jardins de infância etc.). Essas normas se articulam com dois documentos que representam um avanço na definição dos conteúdos e das estratégias de ensino na faixa de zero a três anos (*Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland´s Children and Families*) e de três a 18 anos (*Curriculum for Excellence*), das instituições maternais (*Ontario Day Nurseries Act*), aos centros de primeiros anos (*Ontario Early Years Centre Guidelines*), aos jardins de infância de tempo integral (*Full-Day Kindergarten program*) e até uma lei específica para a primeira infância (*Child Care and Early Years Act*).

a serem consideradas. Além disso, são sugeridas interações pedagógicas que funcionam como propostas para acompanhar ou rastrear o desenvolvimento. Os domínios, as habilidades e as interações têm o objetivo de acompanhar e promover o desenvolvimento infantil.

Finalmente, os planos de ação delimitam os rumos a seguir para transformar e harmonizar a atenção às crianças em curto, médio e longo prazos. O melhor exemplo é a base curricular escocesa. Essas normas têm a intenção de oferecer um serviço simplificado (em termos de prestação do serviço) de atenção à primeira infância; dar apoio às famílias e às comunidades no referido processo; romper ciclos de pobreza e exclusão; garantir uma intervenção precoce para as diferentes faixas etárias e aspectos; e delinear a qualidade dos serviços e a formação de seus profissionais, de acordo com as evidências internacionais. Embora ofereçam algumas orientações gerais, como a valorização das brincadeiras, os conteúdos são encontrados nos documentos curriculares complementares.

Com relação às orientações pedagógicas, identificamos cinco diretrizes preponderantes: lúdica (Argentina e Suécia), protodisciplinar (Chile e Singapura), desenvolvimento infantil (Ontário), sociocultural (Nova Zelândia) e democrática (Suécia).

A orientação lúdica coloca o brincar em uma posição preponderante. No caso da Suécia, por exemplo, o brincar é considerado uma parte fundamental da construção do conhecimento da criança em seu contato com o mundo. Neste enfoque didático-pedagógico, a brincadeira tem um valor intrínseco e, dessa forma, diferencia-se de outros enfoques nos quais aparece acentuada por seu valor instrumental, ou seja, por sua possibilidade de ensinar outros conteúdos.

> *Brincar é importante para o desenvolvimento e para o aprendizado da criança. (...) O brincar e o prazer em aprender, em todas as suas variadas formas, estimulam a imaginação, o entendimento, a comunicação e a habilidade de pensar simbolicamente, bem como a habilidade de cooperar e resolver problemas. Por meio do brincar criativo e gestáltico, a criança tem a oportunidade de expressar e trabalhar por meio de suas experiências e sentimentos (Curriculum for the Preschool Lepfö 98, p.6).*

Por outro lado, os enfoques protodisciplinares possuem uma matriz quase disciplinar, o que implica não somente um tipo de organização dos conteúdos, mas também uma abordagem didático-pedagógica com estratégias didáticas voltadas ao ensino dos referidos conteúdos. No currículo chileno, por exemplo, são definidas três abrangências para a aprendizagem: pessoal e social, comunicação e relação com o meio cultural, e natural. Cada abrangência possui dois ou três núcleos de aprendizagens e, dentro de cada um deles, são apresentados os aprendizados esperados e as orientações pedagógicas. Embora a organização não seja explicitamente disciplinar, cinco dos oito núcleos de aprendizagem têm referências disciplinares diretas. No caso de Singapura, se combinarmos o enfoque didático-pedagógico com sua ênfase nas habilidades do século XXI e a aprendizagem para toda a vida, o instrumento curricular parecerá estar alinhado com uma função preparatória da educação pré-escolar.

O enfoque pedagógico baseado no desenvolvimento infantil enfatiza a função da atenção educacional ligada ao acompanhamento do desenvolvimento das diferentes dimensões da criança. A base curricular de Ontário é o melhor exemplo. O documento se insere na tradição evolutiva e orienta sua proposta no acompanhamento, apoio, potencialização, maximização e fortalecimento do desenvolvimento infantil. A continuidade do desenvolvimento é organizada em uma tabela que contempla, para diferentes etapas entre o nascimento e os oito anos, domínios de desenvolvimento (social, emocional, comunicação, linguagem e alfabetização, cognitivo e físico), habilidades de desenvolvimento, indicadores de habilidade e interações possíveis. Apesar de ser destacado que essa continuidade não deve ser entendida como um conjunto de objetivos de desenvolvimento, sua formulação pode ser facilmente interpretada desse modo. Por outro lado, as interações sugeridas funcionam como propostas para acompanhar ou rastrear o desenvolvimento. Assim, os domínios e as habilidades de desenvolvimento são apresentados em relação direta com as interações, o que evidencia, como já destacado, uma intenção de regular a relação entre forma e conteúdo. Os domínios, as habilidades e as interações têm como objetivo acompanhar e promover o desenvolvimento infantil.

A orientação sociocultural é original da base da Nova Zelândia. *Te Whàriki* adota uma abordagem sociocultural para promover as realidades socioculturais das crianças e refletir o biculturalismo nas modalidades de atenção à primeira infância. Ela contém uma base ampla de princípios e enfoques que são fruto de consenso e que promovem uma abordagem interativa com ênfase especial na cultura.

Por fim, a orientação democrática sueca propõe organizar a atenção à primeira infância em torno dos valores democráticos. As diretrizes curriculares manifestam a importância de promover o respeito pelos direitos humanos e pelos valores democráticos fundamentais que organizam a sociedade sueca. Nesse sentido, a base curricular propõe uma abordagem didático-pedagógica fortemente alinhada com um projeto mais amplo de sociedade, que funciona como um conteúdo e como modo de atuar cotidiano. De fato, a transmissão dos referidos valores implica que sejam praticados por adultos e crianças na vida cotidiana das instituições:

> *A democracia constitui o alicerce da pré-escola (...). Toda e qualquer pessoa que trabalha na pré-escola deve promover o respeito pelo valor intrínseco de cada pessoa, bem como o respeito pelo nosso meio ambiente compartilhado (...). A pré-escola promove a base para que as crianças entendam o que é a democracia. (...) As necessidades e os interesses expressos pelas crianças de diferentes formas devem formar a base para dar forma ao ambiente e para planejar as atividades (Curriculum for the Preschool Lpfö 98,* pp. 3 e 12*).*

Com respeito à relação entre a atenção à primeira infância e a família e/ou a comunidade, os instrumentos curriculares analisados prescrevem diversos graus e tipos de participação das famílias. O menor grau de envolvimento está associado à construção de canais de comunicação entre escolas e famílias (Argentina e Ontário). A base de Ontário, por exemplo, estabelece entre seus princípios que as alianças com as famílias e com as comunidades fortalecem as habilidades das instituições de primeira infância de atender as necessidades das crianças. Nessa linha, ela propõe que as famílias e os adultos que trabalham nas diferentes modalidades de atenção compartilhem a continuidade do desenvolvimento para trocar

informações sobre o desenvolvimento infantil e a construção de canais de comunicação fluída com as famílias[13]. Em outros casos, espera-se que a participação das famílias seja mais profunda e que se envolvam em algum dos, ou em todos os, seguintes processos: planejamento, implementação, monitoramento e/ou avaliação. Nas diretrizes curriculares da Suécia, a participação das famílias compõe uma das subseções da segunda parte da base curricular. A articulação com as famílias é uma responsabilidade dos profissionais das instituições pré-escolares e inclui: a apresentação dos pais à instituição educacional, a oferta de oportunidades de participação para os pais – envolvendo sua participação na definição do planejamento e dos objetivos –, o desenvolvimento de canais de comunicação e o vínculo com as famílias na avaliação da instituição provedora. Por sua vez, na Escócia, as famílias são consideradas uma parte intrínseca da atenção. A proposta é afastar-se das abordagens que atendem à criança de forma direta e separada de sua família, mas apostar em um modelo que trabalhe em conjunto com as famílias como parte de seus objetivos, para que estas possam alcançar os próprios objetivos. Em linha com essa contribuição, a atenção pré-natal e da faixa de zero a três anos é considerada fundamental. Finalmente, a Nova Zelândia é o único caso em que, além das famílias, a articulação é proposta com a comunidade; de fato, as famílias e as comunidades fazem parte de um dos princípios da base curricular. Espera-se que façam parte dos atores que monitoram e avaliam a prestação do serviço, o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Somado ao anterior, com respeito às famílias e as comunidades, é enfatizado que o idioma maori deve ser respeitado.

No que diz respeito à articulação com o nível primário, nosso sexto eixo, nem todos os documentos estabelecem especificações sobre esse ponto. Em linhas gerais, pode-se afirmar que as bases harmonizadoras (Ontário e Escócia) não destacam um processo de transição porque estão concentradas na integração de diferentes modalidades de educação e isso vai além do que está estritamente ligado ao sistema escolar. Enquanto isso, as bases setoriais com um enfoque didático-pedagógico protodisciplinar concentram-se especificamente na transição e a caracterizam como progressiva (Chile e Singapura). Dessa forma, no Chile, a articulação com o nível primário é apresentada na escala dos objetivos e conteúdos que, progressivamente, preparam as crianças para entrar na escola primária. Em contraste com a articulação gradual, na Suécia, ela ocorre exclusivamente no último ano (*preschool class*) do ciclo pré-escolar, aos cinco anos de idade. O documento, não obstante, não apresenta muitas especificidades com respeito ao referido processo.

Finalmente, com relação ao monitoramento e à avaliação (sétimo eixo), foram identificados diversos tipos de ênfases e especificidades. Por um lado, aparecem diferentes opções em favor da avaliação formativa e/ou somativa. Os documentos de Ontário e Chile são os que oferecem um maior desenvolvimento quanto à avaliação. Em Ontário, a avaliação é definida como um processo sistemático e constante (formativo e de processo). A avaliação da criança está fortemente voltada ao desenvolvimento e utiliza a observação e a documentação. Seu propósito é orientar o currículo em direção aos interesses da criança e realizar um acompanhamento do processo de desenvolvimento através do tempo. Para isso, é proposto o uso de observações tabuladas, documentação de experiências, os relatos e a aplicação do *"Early Development Instrument"* (EDI), um instrumento que mede o desenvolvimento no momento de entrar na escola primária (https://edi.offordcentre.com/), entre outros instrumentos possíveis. Enquanto isso, no Chile, a avaliação é definida em termos de formativa e somativa. Em ambos os tipos de avaliação, aparecem referências à: **(1)** avaliação não somente de aprendizados, mas também do planejamento, da comunidade educacional, dos espaços educacionais, da organização do tempo, das metodologias, dos recursos e da própria avaliação (p.107); **(2)** construção de indicadores observáveis, precisos, diretos e que permitem captar o essencial ou fundamental do processo educacional (p.109); **(3)** importância da informação qualitativa e a utilização de avaliações criteriosas, a variedade de instrumentos de coleta e a necessidade de múltiplas instâncias de avaliação para emitir um juízo de valor (p.109); **(4)** utilização dos relatórios para as famílias como instrumento de acompanhamento do progresso das crianças (p.110); **(5)** autoavaliação dos docentes e diretores, embora sem muito detalhamento sobre a implantação do referido processo (p.111). A diversidade de enfoques e graus de precisão parece dar uma resposta à falta de consenso sobre o papel da avaliação nas instituições de primeira infância.

13 Além disso, Ontário possui um documento curricular específico que promove o envolvimento das famílias nos serviços de primeira infância: http://www.beststart.org/resources/howto/pdf/BS_Engage_Families_fnl.pdf. As famílias também podem entrar no centro de recursos "Best Start" (http://en.beststart.org/resources-and-research).

Tabela 3. Dimensões de análise dos instrumentos curriculares

ARGENTINA

Ênfase	Intenção regulatória	Tipo de definição curricular	Orientação didático-pedagógica	Articulação com família e/ou comunidade	Articulação com o nível primário	Monitoramento e avaliação
Igualdade e direitos	Setorial	Diretriz curricular	Lúdica	Comunicação	Sim (não dá especificidades)	Não é explicitado

CANADÁ (ONTÁRIO)

Ênfase	Intenção regulatória	Tipo de definição curricular	Orientação didático-pedagógica	Articulação com família e/ou comunidade	Articulação com o nível primário	Monitoramento e avaliação
Saber e evidências	Harmonizadora	Diretriz curricular/ Projeto curricular	Desenvolvimento infantil	Comunicação	Não aplicável	Avaliação formativa e de processo de aprendizagens, docentes e instituições

CHILE

Ênfase	Intenção regulatória	Tipo de definição curricular	Orientação didático-pedagógica	Articulação com família e/ou comunidade	Articulação com o nível primário	Monitoramento e avaliação
Moral	Setorial	Projeto curricular	Protodisciplinar	Planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação	Sim (progressiva)	Avaliação formativa e somativa e de critérios de aprendizagens e ensinos e autoavaliação de docentes e diretores

ESCÓCIA

Ênfase	Intenção regulatória	Tipo de definição curricular	Orientação didático-pedagógica	Articulação com família e/ou comunidade	Articulação com o nível primário	Monitoramento e avaliação
Justiça social	Harmonizadora	Plano de ação	Não aplicável	Família é parte intrínseca da educação	Não aplicável	Avaliação de impacto da prestação do serviço de atenção e da implementação da base curricular

NOVA ZELÂNDIA

Ênfase	Intenção regulatória	Tipo de definição curricular	Orientação didático-pedagógica	Articulação com família e/ou comunidade	Articulação com o nível primário	Monitoramento e avaliação
Identidade cultural	Guarda-chuva	Projeto curricular	Sociocultural	Monitoramento e avaliação	Sim (mediante o *New Zealand Curriculum Framework*)	Avaliação de processo e de critério de aprendizagens e instituições

SINGAPURA

Ênfase	Intenção regulatória	Tipo de definição curricular	Orientação didático-pedagógica	Articulação com família e/ou comunidade	Articulação com o nível primário	Monitoramento e avaliação
Aprendizagem para toda a vida, habilidades para o século XXI	Setorial	Projeto curricular	Protodisciplinar	Comunicação e planejamento	Sim (progressiva)	Avaliação de processo e de critério de aprendizagens

SUÉCIA

Ênfase	Intenção regulatória	Tipo de definição curricular	Orientação didático-pedagógica	Articulação com família e/ou comunidade	Articulação com o nível primário	Monitoramento e avaliação
Democracia	Setorial	Diretriz curricular	Lúdica e democrática	Comunicação, planejamento e avaliação	Sim (último ano)	Avaliação da qualidade do ensino

1.5

CONCLUSÕES ANALÍTICAS

A análise realizada permite lançar luz sobre alguns aspectos-chave a serem contemplados no momento da elaboração de instrumentos curriculares para regular a atenção à primeira infância.

Em primeiro lugar, destacamos a importância da adaptação contextual dos documentos curriculares. Por meio da análise, ficou evidente de que maneira as diferentes realidades políticas, sociais, culturais e econômicas condicionam e afetam os serviços de atenção à primeira infância. A referida adaptação pode ocorrer no nível nacional (como no caso da Nova Zelândia) ou no jurisdicional (como no caso da Argentina). O caso neozelandês mostra de que maneira um aspecto social chave, como a biculturalidade, pode ser incluído na elaboração, na organização e no enfoque de uma base curricular para regular a atenção à primeira infância.

Em segundo lugar, o processo de construção de uma base curricular para a primeira infância deve ser regido por sua intenção regulatória (setorial, guarda-chuva, harmonizadora). A intenção, o que a base pretende fazer, deve guiar o processo e o tipo de documento a ser elaborado. Dessa forma, a pergunta-chave é o que se quer regular e para quê. Caso se trate de uma base setorial, seria recomendável que fossem considerados diferentes tipos de articulações com outras modalidades de atenção. Se a resposta for direcionada para uma base que busca promover a integração do mapa, a ênfase deve ser sobre a superação da dicotomia entre cuidado e educação que ocorre em nível conceitual e no nível da prestação do serviço de atenção. Visto que as bases harmonizadoras implicam a articulação de modalidades de atenção com lógicas e enfoques diferentes, é necessário ressaltar que o esforço de articulação pode significar deixar de lado outras questões como: a articulação com o nível primário; a definição de conteúdos; de um ciclo interno; e de estratégias de ensino. Por último, se a proposta estiver voltada para elaborar uma base do tipo guarda-chuva, parece ser importante ter uma equipe de atores pertencentes às modalidades de atenção que se busca reconhecer no documento, garantindo, assim, sua representatividade.

Em qualquer caso, visto que as intenções regulatórias podem ter efeitos diferentes, segundo o tipo de mapa em que são inseridas, é necessário avaliar as características do mapa existente antes ou durante o processo de elaboração. Aqui cabe colocar o caso da Escócia como ilustrativo, que, a fim de realizar a integração, fez um diagnóstico do grau de fragmentação existente e das características dos serviços de atenção à primeira infância.

Em terceiro lugar, cabe destacar que tanto as bases tipo diretriz curricular quanto projeto curricular podem oferecer horizontes e objetivos claros. Nesse sentido, o caso sueco mostra que a abrangência parece não ser um impedimento, visto que seu enfoque democrático afeta todo o documento e delineia tanto como objetivos quanto uma abordagem didático-pedagógica clara. A principal vantagem, das diretrizes curriculares é que elas delegam a outros atores parte do processo de definição curricular. Ainda com o exemplo sueco, são os docentes e os municípios responsáveis por selecionar, organizar e sequenciar os conteúdos curriculares, bem como os dispositivos de avaliação das aprendizagens e a estrutura da vida cotidiana das instituições. Isso pode ser uma vantagem, se houver uma busca para que as escolas ou os docentes façam parte do processo de definição curricular. Pelo contrário, um projeto curricular centraliza a regulação dos aspectos didático-pedagógicos do currículo e, ao fazer isso, diminui a participação dos atores locais. O projeto chileno permite sua implantação direta e deixa menos espaço para a elaboração curricular de escolas e docentes. Uma exceção ao anterior pode ser o caso neozelandês, que avança na regulação dos aspectos didático-pedagógicos mas, ao mesmo tempo, possibilita as diferenças entre as diversas modalidades de atenção.

Em quarto lugar, da análise dos documentos curriculares também surgem algumas questões ligadas aos processos de construção política desses documentos, que envolvem vários tipos de atores. Os painéis de especialistas (Ontário e Escócia), as equipes de trabalho com representantes das modalidades de atenção (Nova Zelândia) e os processos consultivos (Chile) aparecem como opções que permitem, por um lado, legitimar a base curricular entre os muitos atores do mapa e, por outro, assegurar a adequação e a qualidade das normas.

Finalmente, no momento de elaborar uma base curricular, parece necessário prever a articulação entre o documento elaborado e o restante das normas (já existentes ou em processo de produção) que regulam os serviços de atenção à primeira infância. Dessa forma, existem diversificados modos pelos quais o documento pode ser unido a outros para completar o mapa regulatório.

1.6

TABELA COMPARATIVA

Subsistema de educação e cuidado infantil

ARGENTINA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	ARGENTINA
Características gerais	Referências de fontes secundárias que analisam as características gerais da educação infantil no país de referência	Revisão das principais características da atenção à primeira infância argentina
Organização interna	**(a)** Existência ou não de um nível ou unidade pedagógica; **(b)** Existência ou não de ciclos ou subdivisão em faixas etárias	A educação inicial é uma unidade pedagógica que consiste em dois ciclos: jardim maternal (45 dias a dois anos) e jardim de infância (três a cinco anos) Além disso, existe uma grande heterogeneidade e fragmentação de instituições que atendem a primeira infância que estão fora do subsistema da educação inicial: centros de desenvolvimento infantil, brinquedotecas, jardins de base comunitária, entre outras
Prestação do serviço e financiamento	**(a)** Tipo de prestação do serviço; **(b)** Tipo de financiamento	A prestação do serviço e o financiamento podem ser particulares ou públicos. Existem as seguintes modalidades reconhecidas e regulamentadas: • **Educação inicial e cuidado com prestação de serviço e financiamento provincial:** jardins de infância; Centros de Desenvolvimento Infantil - que atendem as crianças entre 45 dias e três anos, de populações de alta vulnerabilidade - e Serviços de Educação Inicial de Matrícula Mínima (SEIMM) - salas de idades múltiplas de dois a cinco anos, urbanas e rurais; • **Jardins de infância e educação maternal de particulares com subvenção provincial:** subvenção entre 40% e 100% dos salários dos docentes do estabelecimento; • **Jardins de infância e maternais particulares sem subvenção provincial:** são financiados mediante o pagamento de matrículas por parte das famílias. Alguns estão incluídos e outros não estão incluídos no ensino oficial
Obrigatoriedade	Existência ou não de obrigatoriedade do nível ou de alguma de suas partes	A obrigatoriedade escolar é iniciada a partir da sala de quatro anos
Formação inicial docente	**(a)** Tipo de título e/ou certificação para o exercício docente; **(b)** Especificidade das opções ou carreiras de formação de docentes para o nível inicial; **(c)** *Status* relativo das opções em relação à formação de docentes para o nível primário	Como ocorre com a docência para o nível primário, a carreira para obtenção do título de professor em educação inicial possui quatro anos de duração, é obtida no nível terciário (superior não universitário) e é lecionada majoritariamente em Institutos Superiores de Formação Docente

Base curricular

ARGENTINA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	ARGENTINA
Contexto de surgimento	**(a)** Instância, abrangência geográfica e data de aprovação das bases; **(b)** Abrangência setorial das bases; **(c)** Continuidade ou ruptura pedagógica/ curricular, estrutural ou social	**Ano de publicação:** 2004 Tratam-se de normas com caráter de acordo federal sancionadas pelo Conselho Federal de Educação (formado pelos ministros de educação de cada uma das jurisdições). Sua abrangência regulatória é nacional e sob ela estão os projetos curriculares de cada jurisdição. Quanto à sua abrangência setorial, atinge somente as instituições de ensino oficial sob a modalidade de jardim maternal ou jardim de infância Os Núcleos de Aprendizado Prioritários (NAP) tentam reverter a fragmentação dos 24 subsistemas educacionais jurisdicionais da Argentina. Os NAP buscam romper a regulação curricular anterior e precedem a Lei de Educação Nacional (2006), que substitui a regulação da década anterior
Processo de elaboração	**(a)** Referências ao processo de elaboração; **(b)** Referências às fontes de desenvolvimento das bases	A base curricular apresenta o processo de acordo federal no qual surge (pp. 8-9). Os Núcleos de Aprendizados Prioritários para o Nível Inicial e o Primeiro Ciclo da Educação Geral Básica foram elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores e docentes das províncias argentinas e da cidade de Buenos Aires, e pelas equipes técnicas do Ministério Nacional. Deverá se concentrar nos critérios de progressividade, conexão vertical e horizontal, coerência e complementariedade das aprendizagens prioritárias, além de outros critérios como o contraste simultâneo e progressivo com experiências e saberes diferentes, no espaço e no tempo (presente/passado; perto/longe; simples/complexo etc.) Não aparecem referências às fontes de desenvolvimento curricular
Justificativas e propósitos	**(a)** Tipo de propósitos da base; **(b)** Tipo de propósitos da educação infantil; **(c)** Tipo de justificativa	A base curricular tem como objetivo contribuir com a integração e com a unidade do sistema educacional e colaborar com a redução da desigualdade do sistema educacional por meio de uma base nacional comum de aprendizagens consideradas essenciais para todas as crianças do país (p. 7-8) O propósito da educação infantil é recuperar saberes prévios dos alunos e promover conhecimentos que serão aprofundados ao longo da trajetória escolar básica (p. 13) A construção argumentativa é dominada por uma busca de coesão e consequente igualdade entre as jurisdições na Argentina
Destinatários	Quem são os destinatários	Os destinatários explícitos do documento são os docentes e as equipes curriculares jurisdicionais
Estruturas e seções	**(a)** Características gerais da estrutura da base curricular; **(b)** Quantidade e conteúdo das seções	Trata-se de uma base curricular relativamente breve (22 pp.) com um baixo grau de coerência interna e seu critério de estruturação não é claro **Seções:** • **Introdução;** • **Características do nível inicial:** argumenta-se sobre a relevância da educação inicial, sua identidade pedagógica e sua abordagem pedagógica diferenciada para a escola primária; • **Sentido dos aprendizados no nível inicial:** são expressos uma série de propósitos de ensino; • **Núcleos de aprendizagens prioritárias:** apresenta-se uma lista de núcleos de aprendizagens prioritárias

ARGENTINA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	ARGENTINA
Objetivos, conteúdos e abordagem pedagógica	**(a)** Quais são os objetivos da atenção à primeira infância; **(b)** Sua orientação ou natureza; **(c)** Presença/ausência de expectativas de aprendizagem ou resultados esperados	O documento apresenta uma série de propósitos (p. 15) para as instituições e para os atores da educação inicial. Sua natureza é variada: alguns apontam para as ações e situações de ensino, outros para as características das instituições educacionais e outros para as interações entre docentes e crianças. Essa apresentação parece substituir os objetivos ou as expectativas de aprendizagem e resultados esperados, que não aparecem nesse documento (embora possam ser inferidas com base em alguns núcleos de aprendizagens prioritárias) Os conteúdos (núcleos de aprendizagens prioritárias) aparecem como situações de ensino propostas, nas quais forma e conteúdo estão entrelaçados. Os conteúdos mencionados incluem saberes de atitudes, saberes ligados à brincadeira, saberes ligados ao corpo e ao movimento, saberes ligados à expressividade, saberes ligados à linguagem verbal e escrita, saberes ligados ao questionamento do ambiente social, natural e tecnológico e saberes ligados à matemática. O critérios sob os quais são organizados não são explícitos e não há sequenciamento aparente O documento destina um espaço específico para a discussão sobre a abordagem pedagógica da educação inicial, em geral, e sobre a relação entre forma e conteúdo, em particular. São abordadas as discussões vigentes a respeito da brincadeira, da classificação disciplinar dos saberes, a intencionalidade pedagógica e a identidade do nível inicial. Toma-se posição em favor da brincadeira como conteúdo cultural a ser ensinado, sobre a classificação não disciplinar dos saberes (embora não seja sugerida uma classificação alternativa), a promoção de uma formação integral e de estratégias de ensino próprias da educação inicial (e diferentes das da educação primária)
Monitoramento e avaliação	**(a)** Monitoramento e avaliação das crianças; **(b)** Monitoramento e avaliação dos docentes; **(c)** Monitoramento e avaliação das instituições; **(d)** Monitoramento e avaliação do subsistema	Não há referências sobre o monitoramento e a avaliação
Articulação com as famílias/ comunidade	Referências a tipos de vínculos esperados com as famílias	É expressa a importância da integração das famílias por meio da comunicação e do respeito mútuo
Articulação com outras modalidades de atenção à primeira infância	Referências a tipos de vínculos esperados com outras modalidades de atenção à primeira infância.	Não são mencionadas outras modalidades de atenção à primeira infância e estas não estão incluídas no âmbito da base curricular
Articulação com o nível primário	Referências à transição entre as instituições de educação infantil e a escola primária	Expressa-se a importância de articular com o nível primário, compatibilizando estratégias de ensino, embora com a ressalva de que a educação primária não deve transformar as práticas e os conteúdos próprios do nível inicial
Material curricular complementar	Existência e tipo de material complementar disponível	Em nível nacional, não existe material complementar; o nível seguinte de concretização está sob a responsabilidade das jurisdições
Observações	Aspectos que possuem maior interesse	É particularmente interessante nessa base o reconhecimento da identidade própria da educação inicial e sua intenção de delineá-la como nível educacional

CANADÁ (ONTÁRIO)

Subsistema de educação e cuidado infantil

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	CANADÁ (ONTÁRIO)
Características gerais	Informações de fontes secundárias que analisam as características gerais da educação infantil no país de referência	Referências às características do cuidado infantil: http://www.edu.gov.on.ca/childcare/ Referências às características do jardim de infância: http://www.edu.gov.on.ca/kindergarten/
Organização interna	**(a)** Existência ou não de um nível ou unidade pedagógica; **(b)** Existência ou não de ciclos ou subdivisão em faixas etárias	A atenção à primeira infância é integrada em termos de sua regulação, mas é heterogênea em termos da variedade de instituições e modalidades existentes A faixa etária de zero a quatro anos é coberta por atores e instituições de cuidado infantil e o jardim de infância atende a faixa etária de quatro a cinco anos. O ciclo varia de acordo com a modalidade de atenção
Prestação do serviço e financiamento	**(a)** Tipo de prestação do serviço; **(b)** Tipo de financiamento	A prestação do serviço e o financiamento da educação infantil são privados, embora o governo de Ontário possua vários programas de apoio aos pais para equilibrar os custos do cuidado e da educação infantil (https://www.ontario.ca/page/child-care-subsidies). Existem as seguintes modalidades reconhecidas e regulamentadas: • **Cuidado infantil no lar:** serviço prestado por cuidadores em seus lares a grupos pequenos de crianças. Podem ser prestadores de serviço independentes ou trabalhar para uma agência de cuidado infantil; • **Centros de cuidado infantil:** serviço prestado por igrejas, governos municipais, conselhos escolares, locais de trabalho e centros comunitários. Incluem creches, cuidado de tempo integral, cuidado de jornada estendida e cuidado em idade escolar; • **Centros de primeiros anos de Ontário:** serviço prestado pelo governo municipal. Cada bairro possui um centro em que as crianças podem participar com suas famílias de programas e atividades. Cumprem uma função informativa sobre outros programas e serviços para as crianças; • **Jardins de infância:** as salas de quatro e cinco anos são oferecidas no âmbito das escolas primárias por tempo parcial e, desde 2014, por tempo integral
Obrigatoriedade	Existência ou não de obrigatoriedade do nível ou de alguma de suas partes.	A educação e o cuidado infantil não são obrigatórios em Ontário (obrigatoriedade a partir dos seis anos de idade)
Formação inicial docente	**(a)** Tipo de título e/ou certificação para o exercício docente; **(b)** Especificidade das opções ou carreiras de formação de docentes para o nível inicial; **(c)** *Status* relativo das opções em relação à formação de docentes para o nível primário.	Os educadores dedicados à primeira infância devem ter uma licença concedida em nível provincial pelo governo ou por uma entidade profissional (*Association of Early Childhood Educators of Ontario*). Para obter a licença, é necessário: ter gradução em educação na primeira infância (a duração pode variar) e horas trabalhadas no setor; certificado de primeiros socorros e ressuscitação cardiopulmonar; não ter antecedentes criminais

CANADÁ (ONTÁRIO)

Base curricular

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	CANADÁ (ONTÁRIO)
Contexto de surgimento	**(a)** Instância, abrangência geográfica e data de aprovação das bases; **(b)** Abrangência setorial das bases; **(c)** Continuidade ou ruptura pedagógica/curricular, estrutural ou social	**Ano de publicação:** 2007 Tratam-se de normas de abrangência jurisdicional, visto que, no Canadá, as jurisdições possuem independência nessa questão. Quanto à abrangência setorial, atinge todas as instituições que atendem a primeira infância em diferentes modalidades O desafio é a articulação entre oferta e aumento da qualidade. A norma complementa regulamentações anteriores: *"Ontario Day Nurseries Act"*, *"Ontario Early Years Centre guidelines and the Kindergarten Program"* (p. 1) e posteriores *"Child Care and Early Years Act"* A base curricular enquadra-se em uma reforma mais ampla do subsistema de primeira infância, iniciada em 2004, mediante a formação do *"Best Start Panel on Early Learning"*
Processo de elaboração	**(a)** Referências ao processo de elaboração; **(b)** Referências às fontes de desenvolvimento das bases	A base curricular foi elaborada por um painel de especialistas, organizado para projetar um sistema coerente de atenção à primeira infância (pp. 3-5). O *"Best Start Panel on Early Learning"* é uma estratégia de trabalho de longo prazo iniciada em 2005, e que continuou a trabalhar depois da publicação da base curricular Os apêndices do documento mostram os resultados do processo de revisão curricular comparada, realizado pelos especialistas do painel (p. 93). As outras fontes explícitas do documento são: descobertas resultantes de pesquisas (com forte ênfase no desenvolvimento infantil), diferentes perspectivas, crenças e práticas recomendadas (p.7)
Justificativas e propósitos	**(a)** Tipo de propósitos da base; **(b)** Tipo de propósitos da educação infantil; **(c)** Tipo de justificativa.	O propósito da base é servir como um guia para a ação prática dos adultos que trabalham nas diferentes modalidades de atenção à primeira infância (p. 3) A educação na primeira infância é orientada por uma série de princípios elaborados pelo painel (pp. 7-20). Os princípios estão orientados para a expressão da importância: do desenvolvimento infantil inicial; das alianças com a família e a comunidade; do respeito pela diversidade; da igualdade e da inclusão; do planejamento curricular; da brincadeira; do conhecimento e da reflexão dos *"practitioners"* A justificativa da base está fortemente estabelecida na evidência internacional (pesquisas, bases curriculares, especialistas) como principal legitimador das decisões curriculares e no desenvolvimento infantil como principal justificativa da definição curricular realizada
Destinatários	Quem são os destinatários.	Os destinatários explícitos da base curricular são os que trabalham nas diferentes modalidades de atenção à primeira infância (*practitioners*), que inclui educadores, pais trabalhadores, docentes de educação infantil, equipes de apoio familiar, intervencionistas precoce, visitadores domiciliares e outros agentes que prestam serviços de cuidado em cenários de primeira infância (p. 1)

(ONTÁRIO) CANADÁ

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	CANADÁ (ONTÁRIO)
Estruturas e seções	**(a)** Características gerais da estrutura da base curricular; **(b)** Quantidade e conteúdo das seções.	Trata-se de uma base curricular extensa (191 pp.). Sua estrutura é justificada, em termos do seu uso, no início do documento. Apresenta-se um breve resumo e uma série de razões para justificar a utilidade e a relevância de cada seção para os *"practitioners"* (pp. 5-6). Sua estrutura curricular é mais linear A base está organizada em seis seções: • **Declaração de princípios:** são apresentados e desenvolvidos os seis princípios que orientam a atenção à primeira infância; • **Compreensão do desenvolvimento infantil:** apresenta-se um *continuum* do desenvolvimento infantil desde o nascimento até os oito anos. Para cada uma das etapas, há: domínios e habilidades, indicadores e interações sugeridas; • **Implementação:** mostra como os *"practitioners"* podem colocar os princípios e seus conhecimentos sobre o desenvolvimento em prática por meio de exemplos concretos apresentados por meio de narrações e uma tabela orientadora; • **Avaliação e monitoramento:** são oferecidas orientações para avaliar os aprendizados e o desenvolvimento infantil, as instituições de primeira infância, e monitorar a implantação e o impacto da base curricular; • **Glossário:** são apresentadas definições breves e acessíveis de alguns conceitos utilizados na base curricular; • **Apêndices:** são apresentados os resultados do questionamento curricular comparado pelo painel no processo de elaboração do currículo
Objetivos, conteúdos e abordagem pedagógica	**(a)** Quais são os objetivos da atenção à primeira infância; **(b)** Sua orientação ou natureza; **(c)** Presença/ausência de expectativas de aprendizagem ou resultados esperados	O documento apresenta seis princípios orientadores da atenção à primeira infância que parecem substituir a apresentação dos objetivos ou expectativas de aprendizagem e os resultados esperados, que não aparecem neste documento. Os princípios mostram a importância do desenvolvimento infantil inicial; das alianças com as famílias e as comunidades; do respeito pela diversidade, da igualdade e da inclusão; do planejamento curricular; do brincar; do conhecimento e da reflexão dos "*practitioners*". Em relação aos objetivos, espera-se que as instituições, em geral, e os "*practitioners*", em particular, estabeleçam-nos por meio de seu planejamento (p. 14) A base curricular substitui os conteúdos por um conjunto de ações de desenvolvimento (p. 22) que prentede informar os *"practitioners"* e orientar o desenvolvimento curricular (p. 21). O conjunto de ações é organizado em uma tabela que contempla, em diferentes etapas entre o nascimento e os oito anos, domínios de desenvolvimento (social, emocional, comunicação, linguagem e alfabetização, cognitivo e físico), habilidades de desenvolvimento, indicadores de habilidade e interações possíveis (p. 23). Adverte-se que o conjunto de ações de desenvolvimento não deve ser entendido como um conjunto de objetivos de desenvolvimento (p. 22), embora, dada sua apresentação, alguns possam ser traduzidos em conteúdos a serem ensinados (por exemplo, leitura). Não se prevê uma organização curricular determinada, embora os domínios de desenvolvimento permitam inferir as dimensões a serem consideradas Por outro lado, as interações sugeridas funcionam como propostas para acompanhar ou monitorar o desenvolvimento. Assim, os domínios e as habilidades de desenvolvimento são apresentados em relação direta com as interações, o que evidencia uma tentativa de regular a relação entre forma e conteúdo. Os domínios, as habilidades e as interações estão destinados a acompanhar e promover o desenvolvimento infantil Nas seções 2 e 3, em que são apresentadas diretrizes pedagógicas claras que expandem o conjunto de ações de desenvolvimento, são oferecidos exemplos narrativos para os diferentes tipos de instituições de primeira infância (p. 69) e uma tabela que mostra maneiras de colocar os princípios orientadores em prática (p.75). Nas referidas orientações, a brincadeira aparece definida em um dos princípios orientadores como um meio para "capitalizar a curiosidade e a exuberância natural das crianças" (p.15)

(ONTÁRIO) CANADÁ

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	CANADÁ (ONTÁRIO)
Monitoramento e avaliação	**(a)** Monitoramento e avaliação das crianças; **(b)** Monitoramento e avaliação dos docentes; **(c)** Monitoramento e avaliação das instituições; **(d)** Monitoramento e avaliação do subsistema	A avaliação é definida como um processo sistemático e constante (formativa e de processo). A avaliação da criança está fortemente voltada ao desenvolvimento e faz uso da observação e da documentação (p. 79). Seu propósito é orientar o currículo em direção aos interesses da criança e realizar um acompanhamento do processo de desenvolvimento ao longo do tempo. Para isso, é feito uso de observações tabuladas, documentação de experiências, relatos e aplicação do *"Early Development Instrument"* (EDI), um instrumento que mede o desenvolvimento no momento de entrada na escola primária (https://edi.offordcentre.com/), entre outros instrumentos possíveis. Embora se esclareça que o conjunto de ações de desenvolvimento apresentado não constitui uma ferramenta para monitorar, avaliar ou contrastar o desenvolvimento das crianças (p. 22), sua apresentação e o foco unívoco no desenvolvimento gera confusão, já que se fala de um desenvolvimento previsível e antecipável Não são apresentadas especificações sobre a avaliação docente, além das menções à importância da reflexão São apresentadas poucas especificações sobre o modo como se espera que sejam avaliadas as instituições de primeira infância, a implementação e o impacto da base curricular (pp. 83-84)
Articulação com as famílias/ comunidade	Referências a tipos de vínculos esperados com as famílias	Entre seus princípios, a base curricular estabelece que as alianças com as famílias e com as comunidades fortalecem a habilidade das instituições de primeira infância de atender as necessidades das crianças (pp. 6-8) Na seção 3, aparecem algumas orientações para a implementação do referido princípio. De maneira central, propõe-se que as famílias e os *"practitioners"* compartilhem o conjunto de ações de desenvolvimento para trocar informações sobre o desenvolvimento infantil (p. 70). O restante das recomendações indica essencialmente a construção de canais de comunicação fluída com as famílias Para o envolvimento das famílias, existe um documento complementar específico: http://www.beststart.org/resources/howto/pdf/BS_Engage_Families_fnl.pdf Além disso, as famílias podem entrar no centro de recursos *"Best Start"* (http://en.beststart.org/resources-and-research)
Articulação com outras modalidades de atenção à primeira infância	Referências a tipos de vínculos esperados com outras modalidades de atenção à primeira infância	A base curricular tem como objetivo regular as diferentes modalidades de atenção de Ontário. Inclui explicitamente: os centros de cuidado infantil, o cuidado domiciliar regulado, as creches, os jardins de infância, os centros de primeiros anos, os programas de recursos familiares, os centros de parentalidade, os centros de preparação, os centros de alfabetização familiar, os programas de desenvolvimento infantil no âmbito da ação comunitária e os serviços de intervenção precoce "Bebês saudáveis, crianças saudáveis"
Articulação com o nível primário	Referências à transição entre as instituições de educação infantil e a escola primária.	A articulação com o nível primário não está prevista nesta base curricular, mas sim nos documentos específicos para a etapa de quatro e cinco anos no âmbito do jardim de infância *(The Kindergarten Program, The Kindergarten Addendum)*
Material curricular complementar	Existência e tipo de material complementar disponível	Existe uma ampla variedade de materiais complementares: • A página web http://www.beststart.org oferece diversos documentos complementares voltados aos *"practitioners"* e às famílias; • A página http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/kindergarten.html possui o currículo que regula a iniciativa de "jardim de infância de tempo integral" que começará a ser implantada este ano; • O documento "*How does learning happens?*" oferece modelo pedagógico e recursos para a ação dos que trabalham com crianças e suas famílias: http://www.edu.gov.on.ca/childcare/HowLearningHappens.pdf [a implementação do documento é obrigatória nas instituições de cuidado infantil]
Observações	Aspectos que possuem maior interesse	Particularmente interessante nessa base é a orientação prática que pode ser observada em sua linguagem, na inclusão de um glossário, na descrição dos domínios e habilidades de desenvolvimento e nas interações sugeridas

Subsistema de educação e cuidado infantil

CHILE

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	CHILE
Características gerais	Referências de fontes secundárias que analisam as características gerais da educação infantil no país de referência	Revisão das principais características da atenção à primeira infância chilena
Organização interna	**(a)** Existência ou não de um nível ou unidade pedagógica; **(b)** Existência ou não de ciclos ou subdivisão em faixas etárias	A educação infantil é um nível educacional que acompanha as crianças desde os primeiros meses de vida até sua entrada na educação básica Em geral, as escolas que atendem as crianças possuem a seguinte organização de grupos ou níveis: • **Berçário menor:** entre 85 dias e um ano de idade; • **Berçário maior:** entre um e dois anos de idade; • **Nível médio menor:** recebe crianças entre dois e três anos de idade; • **Nível médio maior:** entre três e quatro anos de idade; • **Primeiro nível de transição:** de quatro a cinco anos de idade; • **Segundo nível de transição:** de cinco a seis anos de idade
Prestação do serviço e financiamento	**(a)** Tipo de prestação do serviço; **(b)** Tipo de financiamento.	A prestação do serviço e o financiamento podem ser privados (particulares) ou públicos. A partir da Lei Geral de Educação (2009), está previsto o acesso gratuito e o financiamento fiscal para o primeiro e o segundo nível de transição (*Pre Kinder* e *Kinder*) Existem as seguintes modalidades reguladas e reconhecidas: • **Educação infantil municipal:** educação infantil gratuita com prestação de serviço e financiamento municipal por criança atendida. Somente para o níveis de transição; • **Educação infantil particular com subvenção municipal:** educação infantil gratuita com prestação de serviço particular/privado e financiamento municipal por criança atendida; • **Educação infantil particular sem subvenção municipal:** educação infantil com prestação de serviço particular/privada e financiada mediante a cobrança de matrículas das famílias; • **Educação infantil de órgãos públicos e OSCs com financiamento público:** jardins de infância, berçários e outros modelos de atenção à primeira infância sob a responsabilidade da *Junta Nacional de Jardines de Infantes* (JUNJI) e da *Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor* (INTEGRA); • **Jardins comunitários:** jardins comunitários cuja prestação do serviço e financiamento são fornecidos pelas comunidades. Possuem reconhecimento desde 2006 e o Decreto 138/06 regula seu funcionamento, permanência e integração ao sistema educacional chileno
Obrigatoriedade	Existência ou não de obrigatoriedade do nível ou de alguma de suas partes	A obrigatoriedade escolar é iniciada no segundo nível de transição (cinco anos de idade)
Formação inicial docente	**(a)** Tipo de título e/ou certificação para o exercício docente; **(b)** Especificidade das opções ou carreiras de formação de docentes para o nível inicial; **(c)** *Status* relativo das opções em relação à formação de docentes para o nível primário	Como ocorre com a docência para o nível primário, o curso para obtenção do título de educador infantil (as denominações do título são variadas) possui quatro anos de duração, é obtido em nível universitário e é lecionado majoritariamente por universidades Mais informações sobre a formação inicial de educadores infantis podem ser obtidas em: www.oei.es/inicial/articulos/formacion_inicial_educadores_parvulos_chile.pdf

Base curricular

CHILE

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	CHILE
Contexto de surgimento	**(a)** Instância, abrangência geográfica e data de aprovação das bases; **(b)** Abrangência setorial das bases; **(c)** Continuidade ou ruptura pedagógica/curricular, estrutural ou social	**Ano de publicação:** 2001. A base curricular foi elaborada na instância nacional do governo. Abrange as diferentes modalidades e regiões de educação infantil chilena. Quanto à abrangência setorial, atinge as instituições de ensino oficial Ela surge com três objetivos (p. 8): **(1)** Atualização disciplinar; **(2)** Harmonização da base curricular para o nível com a reforma curricular do restante dos níveis do sistema; **(3)** Integração dos subníveis: berçário, sala média e de transição, que antes não estavam reguladas por um mesmo instrumento curricular A base curricular pressupõe uma continuidade curricular com a regulação anterior
Processo de elaboração	**(a)** Referências ao processo de elaboração; **(b)** Referências às fontes de desenvolvimento das bases	As fontes consideradas no processo de elaboração podem ser encontradas nas páginas oito e nove da base curricular. A elaboração incluiu um processo participativo, a revisão de evidências internacionais, um diagnóstico do contexto chileno e critérios internacionais de qualidade O processo foi coordenado pela *Unidad de Curriculum y Evaluacion del Ministerio de Educación* [Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério da Educação] e dele participaram as três instituições que prestam serviços de educação infantil com financiamento público (Ministério da Educação, *Junta Nacional de Jardines Infantiles e Fundación Integra)*, instituições formadoras de educadores infantis, centros de pesquisa, o *Colegio de Educadoras de Párvulos* [Colégio de Educadoras Infantis], UNICEF, UNESCO, o *Comité Chileno de la Organización Mundial de Educación Preescolar* [Comitê Chileno da Organização Mundial de Educação Pré-escolar] e diversas organizações de pais e instituições particulares ligadas à infância. Essa discussão foi enriquecida com um processo de consulta a educadores e centros de pais e responsáveis
Justificativas e propósitos	**(a)** Tipo de propósitos da base; **(b)** Tipo de propósitos da educação infantil; **(c)** Tipo de justificativa	O propósito da base é definir o "para que", "o que" e o "quando" da educação infantil; garantir a continuidade, a coerência e a progressão curricular dentro da educação infantil e entre essa última e a educação primária e orientar as diferentes modalidades de educação infantil O propósito geral da educação infantil é "em colaboração com a família, favorecer na criança as aprendizagens adequadas e pertinentes às suas características, necessidades e interesses, fortalecendo suas potencialidades para um desenvolvimento pleno e harmônico" (p. 14) A justificativa da base se baseia nos valores ligados à liberdade individual, à moral, à busca pela transcendência (p.12). Também são mencionados os direitos da criança. A família aparece como responsável principal e sujeito dos direitos de escolher qual educação dar a seus filhos
Destinatários	Quem são os destinatários.	Os destinatários explícitos do documento são os educadores infantis (p. 7)
Estruturas e seções	**(a)** Características gerais da estrutura da base curricular; **(b)** Quantidade e conteúdo das seções	A base curricular é relativamente extensa (114 pp.) e sua estrutura é mais concisa. O foco está na definição das variáveis didáticas (objetivos, conteúdos, atividades e avaliação) A base está organizada em cinco seções: • **Introdução:** apresentação da base curricular; • **Fundamentos:** fundamentos e princípios pedagógicos da educação infantil; • **Organização curricular:** fins e objetivos gerais da educação infantil e organização curricular; • **Âmbitos de experiências para a aprendizagem:** caracterizações dos âmbitos de experiências para a aprendizagem, definições dos núcleos de aprendizagem e aprendizados esperados com suas respectivas orientações pedagógicas; • **Contextos para a aprendizagem:** critérios de planejamento e avaliação, organização e participação da comunidade educacional, organização dos espaços educacionais e do tempo

CHILE

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	CHILE
Objetivos, conteúdos e abordagem pedagógica	**(a)** Quais são os objetivos da atenção à primeira infância; **(b)** Sua orientação ou natureza; **(c)** Presença/ausência de expectativas de aprendizagem ou resultados esperados	O documento define oito princípios pedagógicos (p. 17): bem-estar, atividade, singularidade, potencialização, relação, unidade, significado e brincar. Em harmonia com isso, formula-se um fim geral (p. 22) e uma série de objetivos gerais (p. 23) para a educação infantil. Os objetivos gerais (apresentados de maneira propositiva) estão ligados: à preparação para a escola primária; à articulação da educação familiar e à vida comunitária; à promoção de valores (incluindo o sentimento de nacionalidade); aos cuidados das crianças; à formação integral das crianças Com respeito aos conteúdos, são definidos três âmbitos para a aprendizagem (pessoal e social, comunicação e relação com o meio cultural e natural). Cada âmbito possui dois ou três núcleos de aprendizagens e, dentro de cada um deles, aprendizados esperados e orientações pedagógicas (veja o esquema nas pp. 24-25). Embora a organização não seja explicitamente disciplinar, cinco dos oito núcleos de aprendizagens possuem referências disciplinares diretas; a exceção é o âmbito pessoal e social, no qual são incluídas questões ligadas ao desenvolvimento infantil (autonomia, identidade e convivência) Os conteúdos são organizados em dois ciclos (zero a três; três a seis) que transcendem a subestrutura do nível infantil. A justificativa se baseia em critérios da psicologia do desenvolvimento (pp. 29-30). O sequenciamento dos conteúdos é feito dentro dos ciclos (os que aparecem no início de cada núcleo são para os primeiros meses e os últimos, próximos aos três anos, seguindo critérios da psicologia do desenvolvimento (p. 28). Além disso, aprendizados esperados e orientações pedagógicas são apresentados de maneira conjunta e em relação direta As orientações pedagógicas enfatizam as atitudes e as respectivas ações que os adultos devem praticar a fim de gerar ambientes propícios para a conquista dos aprendizados esperados (p.31). A ênfase é na adequação (contextual) e na variedade dos recursos pedagógicos
Monitoramento e avaliação	**(a)** Monitoramento e avaliação das crianças; **(b)** Monitoramento e avaliação dos docentes; **(c)** Monitoramento e avaliação das instituições; **(d)** Monitoramento e avaliação do subsistema	A avaliação é definida em termos de formativa e somativa. Em ambos os tipos de avaliação aparecem referências: **(1)** À avaliação não somente da aprendizagem, mas também do planejamento, da comunidade educacional, dos espaços educacionais, da organização do tempo, das metodologias, dos recursos e da própria avaliação (p. 107); **(2)** À construção de indicadores observáveis, precisos, diretos e que permitam captar o essencial ou fundamental do processo educacional (p. 109); **(3)** À preeminência das informações qualitativas e à utilização de avaliações de critérios, da variedade de instrumentos de coleta e da necessidade de se ter múltiplas instâncias de avaliação para permitir um juízo de valor (p. 109); **(4)** À utilização dos relatórios para as famílias como instrumento de acompanhamento do progresso das crianças (p. 110); **(5)** À autoavaliação de docentes e diretores, embora sem muitos detalhes sobre a implantação do referido processo (p. 111) Não são apresentadas maiores especificidades sobre seu desenvolvimento

CHILE

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	CHILE
Articulação com as famílias/ comunidade	Referências a tipos de vínculos esperados com as famílias	A base curricular utiliza como critério fundamental o direito da família de ser a primeira educadora de seus filhos (p.13). Assim, a educação infantil complementa esses esforços A base dedica um item que especifica as instâncias e os modos pelos quais os educadores devem articular com as famílias (e outros adultos próximos), a fim de formar comunidades educacionais (p. 99): **(a)** Na etapa de planejamento: devem levar em consideração as particularidades das famílias dos alunos (tipo e composição) e suas expectativas em relação ao jardim no momento de planejar (pp. 95-97); **(b)** Na etapa de implementação devem gerar instâncias de interação e convivência com outros membros da comunidade educacional, incluindo as famílias (p. 97); **(c)** Na etapa de acompanhamento e avaliação: devem compartilhar os resultados, as dificuldades e os desafios e gerar canais de informações com as famílias (p. 96), bem como o *feedback* que elas podem dar (p. 110) Além disso, o Chile possui uma política de participação de pais, mães e responsáveis no sistema educacional: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103021416340.Politica_de_Participacion_de_Padres_Madres_y_Apoderados_en_el_Sistema_Escolar.pdf
Articulação com outras modalidades de atenção à primeira infância	Referências a tipos de vínculos esperados com outras modalidades de atenção à primeira infância	A base curricular tem como objetivo regular as diferentes modalidades infantis existentes no Chile. Faz-se alusão à necessidade de especificar e adaptar os diferentes componentes da base a cada modalidade de atenção
Articulação com o nível primário	Referências à transição entre as instituições de educação infantil e a escola primária	A articulação com o nível primário é apresentada na escala dos objetivos e dos conteúdos, ou seja, são contemplados objetivos e conteúdos que progressivamente preparam as crianças para entrar na escola primária
Material curricular complementar	Existência e tipo de material complementar disponível	Na página oficial são oferecidos programas pedagógicos para os níveis de transição um e dois
Observações	Aspectos que possuem maior interesse	Particularmente interessante nessa base é a articulação e a organização dos conteúdos curriculares e a articulação entre a forma e o conteúdo

Subsistema de educação e cuidado infantil

ESCÓCIA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	ESCÓCIA
Características gerais	Referências de fontes secundárias que analisam as características gerais da educação infantil no país de referência	Revisão das principais características da atenção à primeira infância escocesa
Organização interna	**(a)** Existência ou não de um nível ou unidade pedagógica; **(b)** Existência ou não de ciclos ou subdivisão em faixas etárias	A atenção à primeira infância é integrada em termos de sua regulação, mas é heterogênea em termos da variedade de instituições e modalidades existentes As diferentes modalidades atendem as crianças desde o nascimento até o seis anos (idade de entrada na escola primária). O ciclo varia de acordo com a modalidade de atenção
Prestação do serviço e financiamento	**(a)** Tipo de prestação do serviço; **(b)** Tipo de financiamento	A educação e o cuidado na primeira infância são compostos por um conjunto heterogêneo de propostas de instituições de prestação do serviço e financiamento público, privado ou comunitário. A prestação do serviço público está sob a responsabilidade das autoridades locais (*Local Education Authorities*). Cumpridos os três anos, todas as crianças têm direito a um lugar financiado pelas autoridades educacionais locais em uma instituição de atenção à primeira infância por tempo parcial. Além disso, elas têm direito a um ano de escolaridade completa na pré-escola Existem as seguintes modalidades reguladas e reconhecidas: • **Jardins de infância com prestação pública ou particular do serviço;** • **Jardins maternais/creches:** instituições de cuidados para crianças menores de cinco anos com prestação pública ou particular do serviço; • **Centros para crianças e famílias:** serviços de propósitos diversos para as crianças e suas famílias com prestação pública, particular ou comunitária do serviço. Creche: cuidado infantil sem atribuição prévia de prestação particular; • **Brinquedotecas/espaços de brincadeira de prestação pública, particular ou comunitária do serviço;** • **Cuidado infantil no lar com prestação particular do serviço**; • **Cuidado infantil de crianças em idade escolar:** colônias de férias, cuidado após o horário escolar; clubes de café da manhã mediante prestação de serviço público, particular ou comunitário
Obrigatoriedade	Existência ou não de obrigatoriedade do nível ou de alguma de suas partes	A educação e o cuidado infantil não são obrigatórios (obrigatoriedade a partir dos cinco anos de idade)
Formação inicial docente	**(a)** Tipo de título e/ou certificação para o exercício docente; **(b)** Especificidade das opções ou carreiras de formação de docentes para o nível inicial; **(c)** *Status* relativo das opções em relação à formação de docentes para o nível primário	Existem diferentes tipos de qualificações, de acordo com os cargos a serem ocupados nas diferentes instituições para a primeira infância Por um lado, como ocorre com a docência de nível primário, para trabalhar em jardins maternais/creches ou jardins de infância, é necessária a qualificação de docente dos primeiros anos, a qual pode ser obtida mediante: graduação universitária, pós-graduação universitária, opções alternativas de entrada na docência (baseadas na prática) para graduados universitários, aprovação em uma avaliação. Mais detalhes sobre as referidas opções de formação podem ser obtidos em: https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/early-years-teacher Por outro lado, existem diversas certificações/opções de formação alternativas para os que ocupam outros cargos (não docentes) em instituições que atendem a primeira infância. Mais detalhes sobre as referidas opções de formação podem ser obtidos em: http://www.gov.scot/Publications/2002/04/14534/2764)

Base curricular

ESCÓCIA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	ESCÓCIA
Contexto de surgimento	**(a)** Instância, abrangência geográfica e data de aprovação das bases; **(b)** Abrangência setorial das bases; **(c)** Continuidade ou ruptura pedagógica/curricular, estrutural ou social	**Ano de publicação:** 2008. A base curricular foi elaborada na instância nacional do governo e tem abrangência nacional. Quanto à abrangência setorial, procura atingr uma variedade heterogênea de instituições que atendem a primeira infância Ela surge em um contexto de reforma curricular na Escócia e busca contribuir para uma ruptura social. Seu olhar "de transformação" pode ser lido ao longo de todo o currículo. A base se apoia em, e se articula com, uma série de políticas sociais, de saúde e educacionais que acompanham e enquadram a transformação desejada
Processo de elaboração	**(a)** Referências ao processo de elaboração; **(b)** Referências às fontes de desenvolvimento das bases	O documento foi elaborado por um painel de especialistas de diversas organizações, indivíduos e redes envolvidos na primeira infância e outras áreas de política. Os resultados do seu trabalho determinaram a argumentação dos propósitos da base curricular, a visão e a construção de dez elementos de transformação. Os resultados do trabalho constituem a **Parte 2** da base curricular (p. 1) As fontes do currículo provêm dos destaques das diferentes instituições, programas e iniciativas de atenção à primeira infância vigentes no país e, em função do referido diagnóstico, foi elaborada a estratégia apresentada na **Parte 1** das bases curriculares. Além disso, as evidências de pesquisas nas áreas de saúde, educação e justiça são consideradas fontes do desenvolvimento curricular (p. 3) As conclusões do painel são apresentadas na **Parte 2** da base, que funciona como uma justificativa das decisões tomadas. O referido documento é organizado em função das dez dimensões de mudança. Cada uma das dimensões de mudança (denominadas elementos de mudança transformacional) é analisada em função das capacidades já existentes e dos desafios. Aparecem exemplos de instituições, programas e/ou iniciativas destacadas. Entre elas merece especial atenção o programa "NHS Fife", que oferece atenção integral para as crianças e suas famílias (p. 9, parte 2)
Justificativas e propósitos	**(a)** Tipo de propósitos da base; **(b)** Tipo de propósitos da educação infantil; **(c)** Tipo de justificativa	O propósito da base é estabelecer os passos que o governo da Escócia, os aliados locais e os *"practitioners"* dos serviços de primeira infância precisam fornecer para dar às crianças o melhor começo de vida Não estipula propósitos para a educação infantil A construção argumentativa está fortemente baseada na perspectiva de direitos (ter uma vida de qualidade e acesso ao brincar, ao centro dos serviços de atenção à primeira infância, acesso a cuidados universais e a conseguir bons resultados sem importar sua origem social), mas baseada em argumentos subsidiários: impacto na economia, impacto nos aprendizados futuros, acompanhamento do desenvolvimento mental e físico saudável, a política de primeira infância como um componente-chave de outras políticas de regeneração e inclusão social, e na intervenção precoce para a prevenção (pp. 7-8)
Destinatários	Quem são os destinatários	Os destinatários explícitos do documento são: o governo escocês, seus aliados locais e os *"practitioners"* nos serviços de atenção à primeira infância (p. 3)

ESCÓCIA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	ESCÓCIA
Estruturas e seções	**(a)** Características gerais da estrutura da base curricular; **(b)** Quantidade e conteúdo das seções	A base tem uma extensão média (44 pp.) e tem uma estrutura similar a de um plano de ação. Sua estrutura curricular é mais concisa e é fortemente voltada a operacionalizar a visão apresentada no início e transformá-la em uma estratégia de ação concreta A base está organizada em sete seções: • **Argumento em favor da primeira infância:** apresenta a lógica argumentativa que apoia a visão de mudança; • **Dar para as crianças o melhor começo na vida:** apresenta a visão para o subsistema de atenção à primeira infância; • **Elementos de mudança transformacional:** caracteriza e argumenta sobre as dez dimensões de mudança; • **O contexto:** repassa as ações já iniciadas nas quais se enquadra a proposta de mudança; • **Prioridades para a ação:** são apresentadas as prioridades de curto, médio e longo prazos; • **Futuro:** são abordados alguns desafios gerais a serem enfrentados; • **Recursos:** são estabelecidos os recursos que serão utilizados para levar à estratégia adiante
Objetivos, conteúdos e abordagem pedagógica	**(a)** Quais são os objetivos da atenção à primeira infância; **(b)** Sua orientação ou natureza; **(c)** Presença/ausência de expectativas de aprendizagem ou resultados esperados	Os objetivos da atenção à primeira infância são apresentados a longo prazo (pp. 22 e seguintes). Para atingi-los, eles são articulados com as prioridades de médio prazo e com as ações de curto prazo. Os objetivos são organizados de acordo com as dimensões de mudança transformacional e estão voltados: a oferecer um serviço simplificado (em termos de sua prestação), integral e integrado de atenção da primeira infância; apoiar as famílias e as comunidades no referido processo; romper ciclos de pobreza e exclusão; obter uma intervenção precoce para as diferentes faixas etárias e aspectos; alinhar a qualidade dos serviços e a formação de seus profissionais, de acordo com as evidências internacionais Os conteúdos estão nos documentos curriculares complementares, provavelmente ligados à variedade de instituições de atenção que a base tenta regular Quanto às orientações pedagógicas, o brincar aparece como um valor para a melhoria da qualidade de vida das crianças e constitui um dos objetivos de longo prazo da base curricular (p. 26)
Monitoramento e avaliação	**(a)** Monitoramento e avaliação das crianças; **(b)** Monitoramento e avaliação dos docentes; **(c)** Monitoramento e avaliação das instituições; **(d)** Monitoramento e avaliação do subsistema	Aparecem referências unicamente sobre o subsistema e a implantação da base curricular A avaliação da base curricular inclui a medição por meio de indicadores de resultados, selecionados de acordo com sua pertinência, previstos na estratégia econômica governamental, no modelo nacional de resultados e na primeira rodada de *"Single Outcome Agreements"*. Além disso, há a inclusão de indicadores locais. Os indicadores de entrada e de processo têm sua decisão por parte dos *"partners"* locais (p. 33)
Articulação com as famílias/ comunidade	Referências a tipos de vínculos esperados com as famílias	A base curricular parte do pressuposto de que é necessário reconhecer a contribuição feita pelas famílias e pelas comunidades para a atenção à primeira infância e apoiar tal contribuição. A proposta é se afastar das abordagens que atendem a criança de maneira direta e separada da sua família e apostar um modelo que tenha como um dos objetivos trabalhar e empoderar as famílias para que elas possam alcançar os próprios objetivos (p.16). Em harmonia com essa contribuição, a atenção pré-natal e da faixa de zero a três é considerada fundamental
Articulação com outras modalidades de atenção à primeira infância	Referências a tipos de vínculos esperados com outras modalidades de atenção à primeira infância	A base curricular surge com o objetivo de obter um subsistema de educação infantil coerente internamente. O diagnóstico inicial é de um subsistema fragmentado em termos de oferta e força de trabalho e que não leva suficientemente em consideração a contribuição das famílias e das comunidades na atenção à primeira infância (p.15). Em alusão à articulação, os pais e as instituições dedicadas à primeira infância são denominados *"partners"* do Estado escocês e fazem parte da estratégia delineada na base curricular

ESCÓCIA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	ESCÓCIA
Articulação com o nível primário	Referências à transição entre as instituições de educação infantil e a escola primária	A articulação com o nível primário não está prevista nesta base curricular, mas sim nos documentos específicos, tais como *"Scotland Curriculum"* (três a 18 anos) e *"Preschool to Primary Transitions"* (Veja documentos complementares fornecidos)
Material curricular complementar	Existência e tipo de material complementar disponível	Além desta base curricular, existem dois outros documentos centrais que regulam especificamente os serviços da faixa zero a três e três a 18: *"Pre-birth to three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families"* e *"Curriculum for Excelence: 3-18"* Além disso, a Escócia possui diversos documentos complementares para os diferentes serviços do subsistema de primeira infância: https://education.gov.scot/scottish-education-system/Early%20learning%20and%20childcare%20(ELC)
Observações	Aspectos que possuem maior interesse	Particularmente interessante nessa base é o estabelecimento das prioridades de ação de curto, médio e longo prazos, bem como o enfoque da base curricular como um plano de ação e um compromisso de articulação entre o Estado e os que atendem a primeira infância. Além disso, destaca-se a tentativa de regular uma variedade de modalidades e instituições de atenção e o processo de elaboração e implantação da base curricular

NOVA ZELÂNDIA

Subsistema de educação e cuidado infantil

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	NOVA ZELÂNDIA
Características gerais	Referências de fontes secundárias que analisam as características gerais da educação infantil no país de referência	Revisão das principais características da atenção à primeira infância neozelandesa
Organização interna	**(a)** Existência ou não de um nível ou unidade pedagógica; **(b)** Existência ou não de ciclos ou subdivisão em faixas etárias	A atenção à primeira infância é integrada em termos de regulação, mas é heterogênea em termos da variedade de instituições e modalidades existentes As diferentes modalidades atendem as crianças desde o nascimento até os cinco anos (idade de entrada na escola primária). O ciclo varia de acordo com a modalidade de atenção
Prestação do serviço e financiamento	**(a)** Tipo de prestação do serviço; **(b)** Tipo de financiamento	A prestação do serviço e o financiamento da educação infantil são particulares. Não obstante, as crianças têm direito a 20 horas semanais de atenção gratuita entre os três e cinco anos. Existe uma ampla variedade de tipos de atenção, que são organizadas de acordo com os atores que as realizam: docentes (*"teacher-led"*) ou pais (*"parent-led"*). Os serviços sob a responsabilidade dos docentes possuem uma licença para seu exercício e 50% do pessoal deve ter formação e uma certificação de docência *TEACHER-LED:* • **Jardins de infância:** aceitam crianças entre dois e cinco anos. cem porcento dos docentes são formados e certificados; • **Serviços de cuidados e educação:** podem ser por tempo integral ou em horário flexível e oferecem serviços desde o nascimento até a idade de entrada na escola primária; • **Educação e cuidado baseados no lar:** é fornecido para grupos de até quatro crianças no lar do cuidador/educador ou no de alguma das crianças; • ***Te Kura* (escola de correspondência):** oferece programas para crianças entre três e cinco anos que não podem receber outro serviço. Os educadores trabalham com os pais para atingir as metas de aprendizado *PARENT-LED:* • ***Te Kōhanga Reo:*** imersão total na cultura maori desde o nascimento até os cinco anos; • **Centros de brincadeira:** são comandados por pais de maneira cooperativa e atendem crianças desde o nascimento até os cinco anos. • **Grupos de brincadeira:** grupos comunitários com sessões regulares e pais voluntários que atendem crianças desde o nascimento até os cinco anos
Obrigatoriedade	Existência ou não de obrigatoriedade do nível ou de alguma de suas partes	A educação e o cuidado infantil não são obrigatórios (obrigatoriedade a partir dos seis anos de idade)
Formação inicial docente	**(a)** Tipo de título e/ou certificação para o exercício docente; **(b)** Especificidade das opções ou carreiras de formação de docentes para o nível inicial; **(c)** *Status* relativo das opções em relação à formação de docentes para o nível primário.	Como ocorre com a docência para o nível primário, o curso para obtenção do título de educador de primeira infância (as denominações do título são variadas) exige graduação universitária (três anos) ou pós-graduação (um ano). Uma vez obtido o título, os docentes podem obter o *status* de docente registrado por meio de uma solicitação ao Conselho de Educação Mais informações sobre a formação inicial de educadores infantis podem ser obtidas em: https://www.teachnz.govt.nz/assets/Uploads/Thinking-of-Teaching/Qualifications/2017-ECE-Qualifications-Guide.pdf

NOVA ZELÂNDIA

Base curricular

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	NOVA ZELÂNDIA
Contexto de surgimento	**(a)** Instância, abrangência geográfica e data de aprovação das bases; **(b)** Abrangência setorial das bases; **(c)** Continuidade ou ruptura pedagógica/curricular, estrutural ou social	**Ano de publicação:** 1996 *Te Whàriki* é a primeira base curricular que regula a educação para a primeira infância na Nova Zelândia. Foi elaborada em instância nacional e sua abrangência é nacional. Quanto à abrangência setorial, procura envolver uma grande variedade de instituições e modalidades de atenção oferecidas por diferentes comunidades e pessoas Ela está voltada à oferta de uma base bicultural para a atenção à primeira infância. Ela surge com a intenção de regular uma variedade de serviços voltados à primeira infância oferecidos por diferentes atores
Processo de elaboração	**(a)** Referências ao processo de elaboração; **(b)** Referências às fontes de desenvolvimento das bases	O processo de elaboração foi iniciado como resposta a uma demanda da comunidade ligada à primeira infância (p. 7). Atores e instituições de um subsistema heterogêneo (em termos de sua estrutura, filosofia e pessoal) trabalharam juntos para desenvolver um currículo comum para seus programas Dessa maneira, o processo de elaboração levou em consideração a experiência dos diferentes serviços de atenção à primeira infância, as evidências de pesquisas, a literatura internacional, o conhecimento compartilhado e as concepções comuns surgidas no País nas duas décadas anteriores ao surgimento da base curricular (p. 7) Foi elaborada uma minuta da versão do documento que foi muito bem recebida entre os atores e as instituições do subsetor. A versão final contempla as respostas para muitas das preocupações expressas na minuta (p. 7)
Justificativas e propósitos	**(a)** Tipo de propósitos da base; **(b)** Tipo de propósitos da educação infantil; **(c)** Tipo de justificativa	O documento tem como objetivo proporcionar uma base curricular consistente. O currículo é concebido como a soma total das experiências, atividades e eventos que ocorrem dentro de um ambiente projetado para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento infantil (p. 10) A base curricular apresenta uma visão para as crianças: "crescer como aprendizes e comunicadores competentes e cheios de confiança, saudáveis mentalmente, fisicamente e espiritualmente, seguros em seu sentido de identidade e no conhecimento de que fazem uma contribuição valiosa para a sociedade" (p. 9). Tem como objetivo definir e orientar a educação e o cuidado na primeira infância para alcançar a referida visão, fortemente concentrada na criança individual e em sua identidade como parte de uma família e de uma comunidade determinada A base se justifica com um argumento sobre a singularidade das crianças como aprendizes e sua identidade e lugar na sociedade. A ênfase é colocada em um argumento sociocultural/comunitário voltado à aprendizagem de disposições, à promoção da biculturalidade e ao reflexo das realidades das crianças atendidas pelas instituições da primeira infância
Destinatários	Quem são os destinatários	Os destinatários da base curricular são os adultos que trabalham em instituições de primeira infância
Estruturas e seções	**(a)** Características gerais da estrutura da base curricular; **(b)** Quantidade e conteúdo das seções	A base curricular é extensa (100 pp.) e sua estrutura segue uma lógica espiral A base curricular é estruturada em quatro seções principais: • **Parte A:** descreve o contexto de surgimento e desenvolvimento do currículo; • **Parte B:** estabelece o currículo para os serviços de imersão maoris; • **Parte C:** apresenta e descreve os princípios, as dimensões e os objetivos da educação na primeira infância; • **Parte D:** mostra as relações entre as dimensões e as habilidades essenciais e as áreas de aprendizagem do currículo neozelandês

NOVA ZELÂNDIA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	NOVA ZELÂNDIA
Objetivos, conteúdos e abordagem pedagógica	**(a)** Quais são os objetivos da atenção à primeira infância; **(b)** Sua orientação ou natureza; **(c)** Presença/ausência de expectativas de aprendizagem ou resultados esperados	A definição curricular articula quatro princípios (empoderamento, desenvolvimento holístico, família e comunidade e vínculos), cinco dimensões (bem-estar, identidade, contribuição, comunicação e exploração) e objetivos de aprendizagem (organizados em conhecimentos, habilidades e atitudes). As dimensões e os objetivos são independentes dos princípios e se articulam com eles. Sua apresentação responde à organização cotidiana do trabalho nas instituições de primeira infância (p. 44) Os objetivos de aprendizagem são independentes de cada uma das dimensões do currículo: indicam o favorecimento de um desenvolvimento integral, o que envolve o empoderamento infantil e o fortalecimento dos vínculos das crianças com os adultos educadores e cuidadores, suas famílias e suas comunidades. Para cada dimensão, são propostos entre três e quatro objetivos que, embora sejam relativamente amplos e gerais, são especificados por meio de exemplos para as diferentes faixas etárias Os objetivos evidenciam a tentativa de sustentar um modelo "teia de aranha" no qual os aprendizados estão ligados entre si. Os objetivos se afastam fortemente de um olhar linear do desenvolvimento ao concebê-lo como um processo com saltos, progressos e retrocessos e diversidade de etapas. Por isso, a gradualidade não é estabelecida de antemão, mas espera-se que seja definida no nível de cada instituição, em geral, e cada criança, em particular Embora nos exemplos sejam reconhecidos conteúdos e objetivos diferenciados para as diferentes faixas etárias (bebês de zero a 18 meses; outras de 18 a 36 meses e crianças de dois anos e meio a cinco anos), a base curricular parte do presuposto de que muitos serviços para a primeira infância funcionam com uma proposta de idades múltiplas A base curricular não enfatiza o brincar, embora a brincadeira espontânea e a exploração apareçam valorizados como aprendizados significativos entre os objetivos de aprendizagem (pp. 16, 41, 43, 58 e outras)
Monitoramento e avaliação	**(a)** Monitoramento e avaliação das crianças; **(b)** Monitoramento e avaliação dos docentes; **(c)** Monitoramento e avaliação das instituições; **(d)** Monitoramento e avaliação do subsistema.	A base curricular estabelece que o monitoramento e a avaliação devem ser voltados para avaliar a qualidade das instituições, e as informações sobre os resultados de aprendizado das crianças fazem parte do material necessário para avaliar o serviço prestado, sendo que não estão voltados para avaliar a criança (p. 29). Quanto à avaliação do aprendizado das crianças, a base curricular estabelece que ela deve ser sobre o progresso, de acordo com as dimensões e os objetivos de aprendizagem estabelecidos na base. Está previsto que ela seja realizada por meio de cuidadosa escuta, observação e interação entre adulto e criança (p. 29). Além disso, são desenvolvidas orientações de avaliação para cada um dos quatro princípios da base curricular Não estão previstas estratégias de monitoramento e de avaliação da implementação da base curricular
Articulação com as famílias/ comunidade	Referências a tipos de vínculos esperados com as famílias	As famílias e as comunidades fazem parte de um dos princípios da base curricular. Espera-se que as famílias façam parte dos atores que monitoram e avaliam a prestação do serviço e o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Espera-se que as instituições de primeira infância reconheçam o valor e o conhecimento que as famílias têm sobre as próprias crianças e que o cuidado e a educação sejam compartilhados com elas (p. 30) As observações e a documentação do processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças devem ser parte de uma comunicação de mão dupla, que fortaleça a aliança entre a instituição e as famílias (p. 30) Com relação às famílias, espera-se que o idioma maori seja respeitado (p. 42)

NOVA ZELÂNDIA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	NOVA ZELÂNDIA
Articulação com outras modalidades de atenção à primeira infância	Referências a tipos de vínculos esperados com outras modalidades de atenção à primeira infância	A base argumenta explicitamente que as instituições de primeira infância não estão separadas entre educação e cuidado (p. 46). A base curricular tem como objetivo regular as diferentes modalidades de atenção. A parte B (pp. 31 e seguintes) dedica-se exclusivamente a regular os serviços de atenção maoris, respeitando sua visão e idioma
Articulação com o nível primário	Referências à transição entre as instituições de educação infantil e a escola primária	A articulação com a educação básica é apresentada na parte D (pp.93 e seguintes), seção na qual é desenvolvido o vínculo entre as dimensões da base curricular e as habilidades essenciais e as áreas de aprendizagem do currículo neozelandês para a educação básica. A referida tradução colabora com a articulação entre ambos os níveis ao colocar em diálogo ambos os currículos Além disso, cada uma das dimensões possui um item no qual se busca garantir a continuidade entre a primeira infância e a escola primária (p.47)
Material curricular complementar	Existência e tipo de material complementar disponível	Há materiais complementares na página do Ministério da Educação neozelandês. Entre eles, destacam-se os documentos ligados à transição das crianças com necessidades especiais do jardim de infância para a escola primária e o monitoramento e a avaliação
Observações	Aspectos que possuem maior interesse	Particularmente interessante nessa base curricular é a orientação sociocultural do currículo (em contraponto à orientação ao desenvolvimento da base curricular de Ontário) e sua estrutura espiral

SINGAPURA

Subsistema de educação e cuidado infantil

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	SINGAPURA
Características gerais	Referências de fontes secundárias que analisam as características gerais da educação infantil no país de referência	Revisão das principais características da educação pré-escolar singapurense
Organização interna	**(a)** Existência ou não de um nível ou unidade pedagógica; **(b)** Existência ou não de ciclos ou subdivisão em faixas etárias	O subsistema de educação pré-escolar estende-se dos três aos cinco anos. Existem serviços voltados à faixa de 18 meses a três anos, mas não estão regulados pela base curricular Os três anos mencionados estão organizados em dois ciclos: • Creche (três anos); • Jardim de infância, K1 e K2 (quatro e cinco anos)
Prestação do serviço e financiamento	**(a)** Tipo de prestação do serviço; **(b)** Tipo de financiamento	A prestação do serviço e o financiamento são particulares. As creches e os jardins de infância podem pertencer ao sistema local (que prepara as crianças para o sistema educacional local) ou ao sistema internacional (que prepara as crianças para a escola internacional em Singapura). O sistema local é oferecido por organizações privadas, sociais, comunitárias ou religiosas; o internacional por órgãos de países estrangeiros ou outros atores internacionais Embora o financiamento seja privado (via famílias), existem iniciativas que financiam os jardins de infância para que ofereçam vagas para crianças de classes de baixa renda
Obrigatoriedade	Existência ou não de obrigatoriedade do nível ou de alguma de suas partes	A educação e o cuidado infantil não são obrigatórios (obrigatoriedade a partir dos seis anos de idade)
Formação inicial docente	**(a)** Tipo de título e/ou certificação para o exercício docente; **(b)** Especificidade das opções ou carreiras de formação de docentes para o nível inicial; **(c)** *Status* relativo das opções em relação à formação de docentes para o nível primário	É necessário obter o *status* de docente certificado para trabalhar na educação infantil. Existe uma variedade de certificações de acordo com os diferentes graus de responsabilidade, tarefas e tipos de instituições O complexo sistema de certificações *"Singapore Workforce Skills Qualifications System for Early Childhood Care & Education" (ECCE WSQ)* foi elaborado pela Agência para o Desenvolvimento da Força de Trabalho de Singapura (WDA). O referido sistema inclui a definição de competências validadas por empregadores e cada certificação permite validar a posse de um conjunto específico de competências Para ser docente da faixa três a cinco anos, é necessário possuir um *"WSQ Professional Diploma in Early Childhood Care and Education"* de um ano e meio de duração

SINGAPURA

Base curricular

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	SINGAPURA
Contexto de surgimento	**(a)** Instância, abrangência geográfica e data de aprovação das bases; **(b)** Abrangência setorial das bases; **(c)** Continuidade ou ruptura pedagógica/curricular, estrutural ou social	**Ano de publicação:** 2012. A base foi produzida em âmbito nacional, tal qual sua abrangência. Quanto à abrangência setorial, envolve somente as instituições de ensino oficial sob a modalidade de creche ou jardim de infância A base curricular é uma atualização da base elaborada em 2003. Está voltada à atualização das estratégias de ensino e do ensino propriamente dito (p.5). A base tenta dar continuidade pedagógica e curricular e, assim, permanecer em consonância com a regulação anterior
Processo de elaboração	**(a)** Referências ao processo de elaboração; **(b)** Referências às fontes de desenvolvimento das bases	O processo de elaboração foi liderado pelo Ministério da Educação e envolveu um processo de consultas a educadores de primeira infância, acadêmicos e outros *"stakeholders"* (p. 11) Além da atualização pedagógica e didática, foi considerado como fonte o conjunto de habilidades necessárias para o século XXI (p. 11)
Justificativas e propósitos	**(a)** Tipo de propósitos da base; **(b)** Tipo de propósitos da educação infantil; **(c)** Tipo de justificativa	A base curricular tem como objetivo garantir as melhores condições para que as crianças tenham o melhor início possível como aprendizes A educação infantil se sustenta na crença central de que as crianças são aprendizes curiosos, ativos e competentes (p. 25). Ao redor desse espírito se estrutura o ITECH, uma abreviação para os princípios que funcionam como fundamentos da base curricular: abordagem integral do aprendizado, docentes como facilitadores da aprendizagem, crianças comprometidas com seu aprendizado por meio do brincar, aprendizagem autêntica por meio de interações de qualidade, as crianças como construtoras de conhecimento e desenvolvimento holístico (p. 25) A justificativa da base curricular está fortemente voltada para a qualidade educacional e para a preparação para a escolaridade: menciona-se a aprendizagem para toda a vida, a preparação para obter bons resultados na escola primária e a totalidade do sistema educacional
Destinatários	Quem são os destinatários	A base curricular está voltada para os *"practitioners"* das creches e dos jardins de infância
Estruturas e seções	**(a)** Características gerais da estrutura da base curricular; **(b)** Quantidade e conteúdo das seções	A base curricular é extensa (125 pp.), sua estrutura segue uma lógica espiral e as seções são organizadas em função de diferentes dimensões do processo educacional A base curricular possui quatro seções principais: • **O desenvolvimento da primeira infância em Singapura:** apresenta os objetivos de aprendizagem e os resultados esperados; • **Nossas crenças e nossos princípios:** são articulados os resultados esperados com os princípios, as áreas de aprendizagem e as crenças nas quais o currículo se baseia; • **Colocar os princípios ITECH em prática:** são oferecidas orientações para a implementação dos princípios; • **Áreas de aprendizagem:** são apresentadas as áreas de aprendizagem com seus conteúdos (conhecimentos, habilidades e disposições) e suas conquistas de aprendizados esperados

SINGAPURA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	SINGAPURA
Objetivos, conteúdos e abordagem pedagógica	**(a)** Quais são os objetivos da atenção à primeira infância; **(b)** Sua orientação ou natureza; **(c)** Presença/ausência de expectativas de aprendizagem ou resultados esperados	O documento apresenta resultados esperados ao final da etapa de jardim de infância (p. 17). Os referidos resultados definem a criança como: uma pessoa segura de si (que distingue o certo do errado, que é resiliente e adaptável), um aprendiz autodidata, um contribuinte ativo (em equipes, tarefas e inovações) e um cidadão preocupado. Os resultados esperados são traduzidos em resultados de desenvolvimento (p. 18) que têm um maior nível de especificidade A base curricular define seis áreas com um forte destaque disciplinar: estética e expressão criativa, descoberta do mundo, linguagem e literatura, desenvolvimento de habilidades motoras, habilidades numéricas e desenvolvimento social e emocional (p. 65). Dentro dessas áreas, são definidos entre três e quatro objetivos de aprendizagem e saberes, habilidades e disposições a serem alcançadas. Cada uma é apresentada em conjunto com situações nas quais podem ser observados/experimentados esses conhecimentos, habilidades ou disposição. Não há um sequenciamento previsto na base curricular A base curricular orienta sua abordagem pedagógica para garantir uma transição fluída para a escola primária. Não obstante, há um forte foco na atividade, no brincar e na construção de conhecimento a partir do questionamento O documento oferece orientações e um processo para planejar, organizar ambientes de aprendizagem, facilitar situações de brincadeira e interações de qualidade, observar e avaliar, refletir e colaborar (pp. 44-62)
Monitoramento e avaliação	**(a)** Monitoramento e avaliação das crianças; **(b)** Monitoramento e avaliação dos docentes; **(c)** Monitoramento e avaliação das instituições; **(d)** Monitoramento e avaliação do subsistema	A fim de acompanhar o processo de aprendizagem e avaliar o resultado das expectativas (no final do trajeto), a base curricular oferece uma série de orientações concretas para que os docentes observem e avaliem as crianças (p. 53 e seguintes). Para isso, são oferecidas: estratégias de coleta das informações, estratégias para realizar entrevistas e pesquisas com as famílias, modos de compilar e organizar as informações e mecanismos para compartilhar informações com as famílias. A avaliação deve ser formativa e somativa, e sobre progresso e critérios Não são apresentadas referências sobre a avaliação de docentes, instituições ou o subsistema
Articulação com as famílias/comunidade	Referências a tipos de vínculos esperados com as famílias	A base curricular estabelece que os docentes da primeira infância são responsáveis por criar os laços de colaboração com as famílias (p. 62). Espera-se que os educadores possam: criar canais de comunicação de mão dupla, identificar e utilizar os pontos fortes das famílias dentro e fora da classe, compartilhar recursos com as famílias para estender a aprendizagem para o lar e reconhecer recursos e serviços na comunidade
Articulação com outras modalidades de atenção à primeira infância	Referências a tipos de vínculos esperados com outras modalidades de atenção à primeira infância	Não há proposta de articulação com outras instituições de atenção à primeira infância
Articulação com o nível primário	Referências à transição entre as instituições de educação infantil e a escola primária	A articulação curricular tem como objetivo favorecer uma articulação fluída com a escola primária. Espera-se que os conteúdos e as formas sejam progressivamente parecidos com os da escola primária, conforme as crianças se aproximam da finalização do jardim de infância
Material curricular complementar	Existência e tipo de material complementar disponível	Diversos materiais curriculares complementares podem ser encontrados na página do Ministério. O material é voltado a pais e educadores: • **Material para educadores de pré-escola:** https://www.moe.gov.sg/education/preschool/resources-for-pre-school-educators • **Material para pais de crianças em idade pré-escolar:** https://www.moe.gov.sg/education/preschool/resources-for-parents
Observações	Aspectos que possuem maior interesse	Particularmente interessante nessa base é a série de orientações concretas aos educadores que permitem abordar as tarefas cotidianas de planejamento, avaliação, interação com as famílias, entre outras. Além disso, as experiências de aprendizagens associadas a cada objetivo de aprendizagem são instrutivas para compreender o modo de colocar em prática o prescrito pela base

SUÉCIA

Subsistema de educação e cuidado infantil

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	SUÉCIA
Características gerais	Referências de fontes secundárias que analisam as características gerais da educação infantil no país de referência	Revisão das características gerais da educação pré-escolar sueca
Organização interna	**(a)** Existência ou não de um nível ou unidade pedagógica; **(b)** Existência ou não de ciclos ou subdivisão em faixas etárias	A educação pré-escolar é um nível educacional que está organizado em *Förskola* (um a cinco anos) e *Förskoleklass* (seis anos) *Förskola* (pré-escola) é uma unidade pedagógica que atende as crianças entre um e cinco anos *Förskoleklass* (ano de pré-escola) é o ano anterior ao início da educação obrigatória (primária). Embora não seja obrigatória, todas as crianças têm garantida uma vaga nas referidas salas, que têm como objetivo estimular a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, bem como fornecer uma plataforma para sua escolaridade futura
Prestação do serviço e financiamento	**(a)** Tipo de prestação do serviço; **(b)** Tipo de financiamento	A prestação do serviço da educação pré-escolar pode ser municipal e independente (sob a responsabilidade dos pais, de cooperativas, fundações ou empresas). Os municípios têm a obrigação de universalizar a prestação do serviço Embora a educação seja gratuita logo após os seis anos, na etapa um a cinco, os municípios oferecem o serviço de maneira gratuita em situações particulares: quando os pais trabalham ou estudam, quando os pais estão desempregados ou de licença. Nesses casos, os municípios oferecem gratuitamente 15 horas semanais. Além disso, a partir dos três anos, os municípios oferecem 525 horas de pré-escola gratuita. A educação pré-escolar também é gratuita para crianças com deficiências
Obrigatoriedade	Existência ou não de obrigatoriedade do nível ou de alguma de suas partes	A educação e o cuidado infantil não são obrigatórios (obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade)
Formação inicial docente	**(a)** Tipo de título e/ou certificação para o exercício docente; **(b)** Especificidade das opções ou carreiras de formação de docentes para o nível inicial; **(c)** *Status* relativo das opções em relação à formação de docentes para o nível primário	Desde 2011, é necessário possuir *status* de docente certificado para trabalhar na educação pré-escolar. Para obtê-lo, é preciso ter um diploma em educação pré-escolar de três anos de duração *(Lärarexamen)* emitido por uma universidade ou outra instituição de educação superior; *status* de docente qualificado *(Behörighetsbevis)* emitido pela Agência Nacional Sueca de Educação Superior *(Högskoleverket)* e um domínio adequado do idioma sueco Cabe destacar que o programa de formação é lecionado de maneira parcialmente conjunta com o dos docentes de escola primária Mais detalhes podem ser obtidos em: https://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak/in-english/the-swedish-national-agency-for-education-1.61968

Base curricular

SUÉCIA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	SUÉCIA
Contexto de surgimento	**(a)** Instância, abrangência geográfico e data de aprovação das bases; **(b)** Abrangência setorial das bases; **(c)** Continuidade ou ruptura pedagógica/ curricular, estrutural ou social	**Ano de publicação:** 2011 (revisada em 2010) A base curricular sueca surge no contexto da (e em consonância com a) Lei de Educação (2010) que, com respeito à pré-escola, estabelece: • que os grupos de crianças devem ter uma composição apropriada em termos de tamanho e suas instalações devem ser adequadas para seus propósitos; • que deve haver docentes pré-escolares e outros atores auxiliares com a experiência necessária para acompanhar o desenvolvimento e o aprendizado das crianças; • que as instituições devem ter instalações e equipamentos que permitam atingir os objetivos da instituição. Quanto à abrangência setorial, regula as instituições sob a modalidade pré-escolar A base curricular implica certa continuidade pedagógica e curricular com o foco democrático da educação pré-escolar sueca
Processo de elaboração	**(a)** Referências ao processo de elaboração; **(b)** Referências às fontes de desenvolvimento das bases	A base curricular não faz referências ao seu processo de elaboração, nem fontes do currículo
Justificativas e propósitos	**(a)** Tipo de propósitos da base; **(b)** Tipo de propósitos da educação infantil; **(c)** Tipo de justificativa	A base curricular não explicita seus propósitos A educação infantil é baseada em valores democráticos e em uma perspectiva de direitos humanos, igualdade, equidade e solidariedade (p. 5). Os propósitos se baseiam nos valores de compreensão e compaixão pelos outros, objetividade e abrangência (pp. 5-6) A justificativa é fortemente voltada à convivência com os outros, são destacados valores e normas democráticas e os vínculos empáticos e compassivos
Destinatários	Quem são os destinatários	A base curricular, em geral, e a segunda seção, em particular, estão voltadas para a equipe das instituições pré-escolares. É explicitado que tal referência vai além dos docentes e inclui todos os que formam as equipes de trabalho das instituições pré-escolares. Enquanto os objetivos são majoritariamente voltados aos diretores das instituições, as orientações estão voltadas ao restante da equipe (p.11)
Estruturas e seções	**(a)** Características gerais da estrutura da base curricular; **(b)** Quantidade e conteúdo das seções	A base curricular é breve (20 pp.) e é fortemente voltada ao estabelecimento e à regulação das responsabilidades dos atores e das instituições de primeira infância. Assim, os objetivos e as diretrizes são articulados em sete dimensões que constituem as sete subseções da segunda parte da base currricular A base se organiza em duas grandes seções e subseções: • **Valores e tarefas fundamentais pré-escolares;** • **Objetivos e diretrizes:** inclui as subseções **(1)** normas e valores; **(2)** desenvolvimento e aprendizagem; influência da criança; **(3)** pré-escolar e lar; **(4)** cooperação entre a classe pré-escolar e o centro de lazer; **(5)** acompanhamento; **(6)** avaliação e desenvolvimento; e **(7)** responsabilidades da direção pré-escolar

SUÉCIA

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	SUÉCIA
Objetivos, conteúdos e abordagem pedagógica	**(a)** Quais são os objetivos da atenção à primeira infância; **(b)** Sua orientação ou natureza; **(c)** Presença/ausência de expectativas de aprendizagem ou resultados esperados	A base curricular define objetivos e diretrizes. Os primeiros especificam orientações que devem ser seguidas no trabalho nas instituições pré-escolares ("a pré-escola deve se esforçar para que cada criança...") (pp. 9-16). As diretrizes estão voltadas para as responsabilidades dos docentes e o restante da equipe da instituição pré-escolar (pp. 9-16) Os referidos objetivos são organizados em dimensões. As primeiras três estão voltadas aos valores, atitudes e disposições democráticas e interativas: o brincar, a curiosidade, a exploração e a criatividade com respeito aos diferentes saberes (p. 9-12). As dimensões não respondem a conteúdos, mas servem como ponto de partida para defini-los. Portanto, não há também sequenciamento sugerido A base curricular tem como objetivo explícito alcançar uma abordagem coesa entre cuidado, ensino e desenvolvimento (p. 9). As instituições devem ser espaços abertos que promovam nas crianças o aprendizado de valores e normas democráticas, monitorem o desenvolvimento, promovam a aprendizagem, alimentem a curiosidade, o espírito explorador e o desejo de aprender. A instituição deve colaborar com o conhecimento da criança sobre si e o mundo ao seu redor
Monitoramento e avaliação	**(a)** Monitoramento e avaliação das crianças; **(b)** Monitoramento e avaliação dos docentes; **(c)** Monitoramento e avaliação das instituições; **(d)** Monitoramento e avaliação do subsistema	A avaliação está voltada para a qualidade da atenção prestada (p. 16) por meio da documentação, do acompanhamento e da análise dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Além disso, os docentes e suas equipes são responsáveis por utilizar as referidas informações para melhorar a qualidade da atenção prestada Não são apresentadas referências sobre a avaliação de docentes, instituições ou o subsistema
Articulação com as famílias/ comunidade	Referências a tipos de vínculos esperados com as famílias	A participação das famílias forma uma das subseções da segunda parte da base curricular (pp. 13-14). Os docentes das instituições pré-escolares são responsáveis: pela introdução dos pais à instituição educacional, pela oferta de oportunidades de participação para os pais - incluindo seu envolvimento na definição do planejamento e dos objetivos -, pelo desenvolvimento de canais de comunicação e pelo envolvimento das famílias na avaliação da instituição prestadora do serviço (p. 13)
Articulação com outras modalidades de atenção à primeira infância	Referências a tipos de vínculos esperados com outras modalidades de atenção à primeira infância	Não há proposta de articulação com outras instituições de atenção à primeira infância
Articulação com o nível primário	Referências à transição entre as instituições de educação infantil e a escola primária	A articulação com o nível primário ocorre no último ano *(preschool class)* do ciclo pré-escolar, aos seis anos de idade. O documento, não obstante, não apresenta muitas especificidades a respeito do referido processo
Material curricular complementar	Existência e tipo de material complementar disponível	Diversos materiais curriculares disponíveis (alguns voltados especificamente à educação pré-escolar e outros voltados à pré-escola e ao primário) podem ser encontrados no idioma sueco
Observações	Aspectos que possuem maior interesse	Particularmente interessante nessa base é o enfoque que vai desde as responsabilidades das instituições e dos atores que atendem a primeira infância à sua estruturação ao redor de valores, objetivos e diretrizes que buscam introduzir a democracia nas instituições e classes de pré-escola. A perspectiva democrática da base é muito interessante para a educação infantil

BASES CURRICULARES ANALISADAS

Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponível em:< **http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf** >. Acesso: 1 dez. 2017.

Chile: Ministerio de Educación (2001). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponível em:< **http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041242340.Bases_Curriculares_de_Educacion_Parvularia_2001.pdf** >. Acesso: 1 dez. 2017.

Escócia: The Scottish Government/COSLA (2008). *The Early Years Framework*. Edinburgo: The Scottish Government. Disponível em: **http://www.gov.scot/resource/doc/257007/0076309.pdf**. Acesso: 1 dez. 2017.

Nova Zelândia: Ministry of Education (1996). *Te Whàriki*. Wellington: Learning Media Wellington. Disponível em:< **http://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Te-Whariki-1996.pdf** >. Acesso: 1 dez. 2017.

Ontário (Canadá): Best Start Expert Panel on Early Learning (2007). *Early Learning for Every Child Today: A framework for Ontario early childhood settings*. Ontario: Ministry of Children and Youth Services. Disponível em:< **http://www.edu.gov.on.ca/childcare/oelf/continuum/continuum.pdf** >. Acesso: 1 dez. 2017.

Suécia: Skolverket (2011). *Curriculum for the Preschool Lpfö 98*. Estocolmo: Fritzes kundservice. Disponível em: < **http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf** >. Acesso: 1 dez. 2017

Singapura: Ministry of Education (2012). *Nurturing Early Learners: A Curriculum Framework for Kindergartens in Singapore*. Singapur: Ministry of Education. Singapur: Ministry of Education. Disponível em:< **https://www.nel.sg/nel/slot/u566/Resources/Downloadable/pdf/kindergarten-curriculum-framework.pdf** >. Acesso: 1 dez. 2017

BIBLIOGRAFIA

BENNETT, J. (2008). Early childhood education and care systems in the OECD countries: the issue of tradition and governance. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5.

BROSTRÖM, S. (2006). *Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education.* Trabajo presentado en Child & Youth Care Forum.

CUNILL-GRAU, N.; Repetto, F.; Bronzo, C. (2015). Coordinación intersectorial pro integralidad de las instituciones de protección social. *Instrumentos de protección social: caminos latinoamericanos hacia la universalización.* Santiago*:* CEPAL, 2015. LC/G. 2644-P. p. 407-444.

DIKER, G. (2002). *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica principales tendencias*. Madrid: OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

IRWIN, L.G.; SIDDIQI, A.; HERTZMAN, C. (2007). Early child development: A powerful equalizer. *Final report to the WHO Commission on social determinants of health,* Geneva.

KAGA, Y.; BENNETT, J.; MOSS, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*: UNESCO.

NORES, M.; BARNETT, W.S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review, 29*(2), 271-282. doi: 10.1016/j.econedurev.2009.09.001.

OBERHUEMER, P.; SCHREYER, I.; NEUMAN, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

OECD. (2001). *Starting strong: early childhood education and care*. París: OECD.

OECD. (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. París: OECD.

OECD. (2011). Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? *PISA in focus*. París: OECD.

OECD. (2012). *Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care*. París: OECD.

PARDO, M.; ADLERSTEIN, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe: estrategia regional sobre docentes*. Santiago de Chile: UNESCO.

PERALTA, M.V.; ARANCIBIA LORCA, E.; BLANCO GUIJARRO, R. (2004). *Aprendiendo de las experiencias. Reforma Curricular de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC-UNESCO.

REDONDO, P. (2012). Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta educativa* (37), 5-16.

REPETTO, F.; LANGOU, G.D.; AULICINO, C.; ACHÁVAL, O.D.; ACUÑA, M. (2016). *El futuro es hoy. Primera infancia en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos-CIPPEC.

ROZENGARDT, A. (2014). *Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social: propuesta de una matriz de valoración del papel de los espacios no formales de cuidado y educación de la primera infancia en la realización de los derechos humanos de las niñas y los niños* (Maestría en diseño y gestión de políticas y programas sociales), FLACSO, Buenos Aires.

TAGUMA, M.; LITJENS, I.; MAKOWIECKI, K.; EARLY, Q.M. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden*. Paris: OECD.

TENTI FANFANI, E.; ARGENTINA, U. (1993). *La escuela vacÃa: deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: Unicef: Losada.

TERIGI, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

TERIGI, F. (2002). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Trabajo presentado en IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículo y los retos del nuevo milenio", La Habana. Disponível em: http://www.oei.es/historico/linea3/terigi.pdf

TREVIÑO, E.; VALDÉS, H.; CASTRO, M.; COSTILLA, R.; PARDO, C.; RIVAS, F.D. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. *2013*(29-03). Santiago de Chile: LLECE-UNESCO. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190213s.pdf.

UNESCO. (2006). Strong foundations: Early childhood care and education: Education for All. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2011). *Crecer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales*. Buenos Aires: UNICEF.

2

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS BASES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CHILE

INTRODUÇÃO

O processo de construção das bases curriculares para a atenção educacional na primeira infância no Chile possui um interesse especial. Ele é um dos países latino-americanos que avançou mais cedo na construção de um currículo nacional para a educação infantil. Embora tenham existido esforços anteriores na América Latina, o exemplo chileno é especialmente sugestivo por vários motivos. Primeiro, por sua ampla margem de legitimidade, em parte como resultado da participação de atores da comunidade infantil em seu desenvolvimento. Segundo, tratou-se de um processo planejado e sistemático de implementação, com diversas etapas. Terceiro, as bases curriculares incluíram um enfoque didático-pedagógico novo na região. Quarto, a construção desse documento obteve o apoio de diversos atores e organizações (M.V. Peralta, 2012, e M.V. Peralta; Arancibia Lorca; Blanco Guijarro, 2004). Por último, outros países da região, como Uruguai e Panamá, inspiraram-se nas bases desse país para construir as próprias.

Este capítulo centra seus esforços na análise do processo político-pedagógico de construção e implementação das bases curriculares para a educação infantil no Chile (2001). Considera-se que o processo de construção e implementação do currículo excede consideravelmente o documento curricular e faz parte de em um processo político-pedagógico mais amplo. Em harmonia com o argumento de Westbury *et al*. (2016), entende-se texto curricular como um roteiro dramatúrgico. O processo político-pedagógico inclui todos os elementos que tornam a obra possível – seus autores, o diretor, os atores, o cenário, o público – e sua própria execução. É a obra interpretada, não somente o roteiro, que pode oferecer uma visão mais abrangente dos processos de reforma curricular e antecipar seus efeitos potenciais (Goodson, 2005).

Com base na análise de fontes secundárias e na realização de 12 entrevistas com atores-chave do processo, este estudo em profundidade busca lançar luz sobre o modo como o instrumento curricular tentou, por um lado, legitimar e hierarquizar o nível infantil – conforme é denominado no referido país – e, por outro, lidar com as condições estruturais do subsistema de educação infantil. O capítulo está organizado em quatro partes. A primeira descreve o sistema de atenção à primeira infância no Chile. As duas seções seguintes descrevem e analisam o processo de construção das bases curriculares. São analisadas, primeiro, as diferentes fases do processo: as condições de surgimento; o trabalho da equipe curricular; o processo de participação; e a implementação. Após isso, são abordados alguns eixos analíticos relacionados às chaves e as tensões apresentadas ao longo do processo: a chave da mística; a chave da construção vinda de dentro e a liderança; a tensão entre a amplitude e a ambiguidade; e a tensão entre a construção e a desorientação curricular. Por último, são pontuadas as novas configurações curriculares que surgem diante das mudanças de rumos posteriores ao processo.

2.1

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CHILE

A história da educação infantil no Chile remonta à segunda metade do século XIX, momento em que começaram a ser instalados os primeiros *"kindergarten"* particulares, inspirados no modelo *froebeliano* (Espinosa, 2016). No começo do século XX, foram instalados os primeiros jardins de infância fiscais e, em 1944, foi criada a *"Escuela de Educadoras de Párvulos"* [Escola de Educadores Infantis] na Universidade do Chile (Peralta, 2006). Na década de 70, há dois eventos que transformam a organização das políticas para o setor. Em 1970, por meio da Lei Nº. 17.301, foi criada a *Junta Nacional de Jardines Infantiles*[1] (doravante denominada JUNJI), instituição dependente do Ministério da Educação, que acelera a expansão quantitativa do nível, e é acompanhada por um aumento na formação de educadores de crianças (alojada na universidade) e do início da certificação de técnicos de educação infantil em diferentes órgãos. Além disso, em 1974, a primeira-dama cria a "Fundação Nacional de Ajuda à Comunidade" (doravante denominada FUNACO), cujo objetivo era coordenar programas de apoio ao bem-estar social da comunidade por meio de centros abertos, nos quais se atendiam gratuitamente crianças de famílias vulneráveis. Na mesma década, foram criados os primeiros programas para os níveis de transição (1974), berçário (1978) e níveis médios (1981)[2].

Desde 1990, a educação infantil é reconhecida por lei como o primeiro nível do sistema educacional. Em 2009, a Lei Nº 20.370 destacou que o nível atende "integralmente crianças desde seu nascimento (85 dias) até sua entrada na educação básica. Seu propósito é favorecer, de maneira sistemática, adequada e pertinente, o desenvolvimento integral e os aprendizados relevantes e significativos para as crianças, de acordo com as bases curriculares determinadas em conformidade com esta lei, apoiando as famílias em seu papel insubstituível de primeira educadora". (Art. 18). No mesmo ano, a FUNACO foi substituída pela *Fundación INTEGRA*[3] (doravante denominada INTEGRA), uma instituição privada sem fins lucrativos dependente do Departamento Sociocultural da Presidência da República, que colabora com a ampliação da cobertura durante a referida década.

Atualmente, a educação infantil é um nível educacional consolidado que possui uma institucionalidade especializada – que converge na criação de uma Subsecretaria de Educação Infantil, em 2015, sob a direção do Ministério da Educação –,

1 A missão da JUNJI é fornecer educação infantil pública, gratuita e de qualidade, e o bem-estar integral a crianças, preferencialmente, menores de quatro anos, priorizando os que vêm de famílias que exigem maior ajuda do Estado, com foco na universalização por meio de diversos programas educacionais com uma perspectiva de territorialidade; a partir de uma visão de sociedade inclusiva e de crianças como sujeitos de direitos; e que reconhece as potencialidades educacionais de seus contextos familiares, sociais e culturais, incluindo-as para dar maior pertinência a sua aprendizagem (http://gobiernotransparente.junji.gob.cl/Junji/Paginas/mision.aspx).

2 Embora se reconheça um antecedente na década de 50, esses programas eram voltados exclusivamente para as salas de quatro e cinco anos e, de acordo com os entrevistados, estavam pensados com base na lógica da educação primária.

3 A missão da INTEGRA é "conseguir alcançar o pleno desenvolvimento e aprendizagens significativas de crianças entre três meses e quatro anos de idade, por meio de um projeto educacional de qualidade com a participação ativa das equipes de trabalho, das famílias e da comunidade" (http://www.integra.cl)

um quadro normativo que o regula, uma extensa rede de fornecedores e uma ampla cobertura (Pardo; Adlerstein, 2015). De acordo com dados de 2011, 26% das crianças entre zero e três anos são assistidas pela educação infantil (Morales, 2013). O número aumenta no nível de transição – quatro anos e cinco anos – no qual 86,8% são assistidos pela educação infantil. Se considerarmos unicamente o *kinder* – sala de cinco anos – este número chega a 95%, de modo que se considera que, nesse nível, a cobertura é quase universal (Morales, 2013).

Embora o Ministério da Educação (doravante denominado MINEDUC) seja legalmente o responsável pelo projeto das políticas de educação infantil, a prestação do serviço e a fiscalização da qualidade são realizadas sob diversas modalidades e regulamentações (Morales, 2013). Os principais fornecedores públicos de educação infantil na faixa de zero a três anos[4] (berçário e nível médio) são a JUNJI e a INTEGRA. Enquanto ambas compartilham a função de criação, promoção e supervisão, a JUNJI, além disso, tem a função de certificação dos berçários e jardins de infância de administração delegada (via transferência de fundos). Ambas as instituições oferecem diversas modalidades de atenção educacional. Também no setor público, os municípios fornecem educação infantil na faixa de quatro e cinco anos (nível de transição). O nível de transição está majoritariamente incluído nas escolas, razão pela qual a prestação do serviço de atenção depende do MINEDUC. Por outro lado, no setor privado ou particular[5], encontramos prestadores de serviços para o total da faixa de zero a cinco anos com ou sem subvenção municipal[6]. Os prestadores de serviço privados estão praticamente isentos de regulação estatal (Morales, 2013). Além disso, no Chile, os jardins comunitários – cuja prestação de serviço e financiamento são feitos pelas comunidades – possuem reconhecimento desde 2006 e o Decreto 138/06 regula seu funcionamento, permanência e integração ao sistema educacional chileno.

Não existem obrigações regulatórias para os centros de educação infantil, exceto para os estabelecimentos que fazem convênios com empresas para prestar o serviço de berçário[7]. Atualmente, os requisitos mínimos de funcionamento dependem de o programa ser da INTEGRA, da JUNJI ou receber transferência de fundos da JUNJI (Falabella; Cortázar, 2015). De acordo com o Decreto Supremo Nº 315[8], a solicitação de reconhecimento oficial é voluntária, embora a nova regulação (Decreto Supremo Nº 115) altere a regulação anterior e estabeleça que o reconhecimento oficial por parte do MINEDUC será obrigatório para os jardins com financiamento público em 2019 (Falabella; Cortázar, 2015).

Para completar o quadro que abrange a atenção à primeira infância, a rede *Chile Crece Contigo* (doravante denominada CCC)[9], instituída pela Lei 20.379 (2009), é voltada para as crianças e suas famílias desde a gestação até os quatro anos de idade e oferece atenção em saúde – incluindo gestação, nascimento e controle da criança –, educação infantil – por meio do acesso a berçários e jardins de infância gratuitos –, subsídios e proteção social. Embora a direção do programa caiba ao Ministério do Desenvolvimento Social, a rede envolve também o MINEDUC e o Ministério da Saúde (Bedregal; Torres, 2013).

Nesse sentido, podemos notar uma organização de atenção educacional para a primeira infância parcialmente fragmentada em diferentes aspectos (Kaga; Bennet; Moss, 2010). Em termos horizontais, o subsistema está relativamente integrado no que diz respeito ao tipo de atenção educacional fornecido para a primeira infância. Por um lado, a presença da rede CCC envolve a inclusão das crianças em berçários; por outro lado, a diversidade das instituições participando da prestação do serviço é um sinal de fragmentação na institucionalidade do subsistema. Isso também ocorre pelo fato de que a atenção educacional está fragmentada em termos socioeconômicos (JUNJI e INTEGRA concentram sua atenção nas crianças de setores vulneráveis), enquanto as classes média e alta frequentam instituições particulares. A referida fragmentação se manifesta também em termos verticais: no setor público, enquanto JUNJI e INTEGRA atendem as crianças entre zero e quatro anos, o MINEDUC se concentra nas crianças de quatro e cinco anos.

A fragmentação do subsistema implica uma complexidade que os instrumentos curriculares voltados à regulação da atenção educacional para a primeira infância devem enfrentar.

4 Não obstante, alguns jardins JUNJI e INTEGRA atendem crianças de até cinco anos.

5 O principal prestador de serviços de educação infantil particular é o Vitamina. Ele se concentra em oferecer educação e cuidado infantil para empresas e para famílias que trabalham. Para mais informações, visite o site http://www.vitamina.cl/

6 Não obstante, a partir da Lei Geral de Educação (2009), estão previstos o acesso gratuito e o financiamento fiscal para o nível de transição.

7 "Esses estabelecimentos devem receber uma certificação da Junji, chamada registro, que permite que eles recebam os fundos das empresas contratantes. O registro realizado pela Junji certifica que o estabelecimento se trata de um espaço educacional adequado para prestar o serviço de educação infantil (...), no sentido de que possui os equipamentos, o tipo de construção, o pessoal adequado e o trabalho pedagógico necessários para prestar o serviço contratado" (MORALES, 2013, p.4).

8 "Alguns desses requisitos são: as educadoras devem ter o título de Educação Infantil de, pelo menos, quatro anos; a relação matemática adulto-criança oscila entre 1:7 no Berçário e 1:17 no *Pré-kinder*, o tamanho do grupo também oscila entre 20 crianças para Berçário para 45 crianças para o nível *Kinder*" (MORALES, 2013, p.5).

9 *Chile Crece Contigo* tem como principal objetivo "acompanhar e realizar um monitoramento personalizado da trajetória de desenvolvimento das crianças, desde o primeiro controle da gestação até sua entrada no sistema escolar no primeiro nível de transição ou *pré-kinder* (por volta dos quatro ou cinco anos de idade)" (http://www.crececontigo.gob.cl/sobre-chile-crece-contigo/que-es/)

2.2

CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

(BASES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL)

2.2.1. AS CONDIÇÕES DE SURGIMENTO: QUATRO DIMENSÕES QUE FAVORECERAM O PROCESSO

Podem ser reconhecidas quatro dimensões que favoreceram o processo de criação das bases curriculares no Chile: **(1)** o contexto político, **(2)** o contexto do sistema educacional, **(3)** o contexto profissional e **(4)** o contexto da administração pública (Haft; Hopman, 1990). Foi a peculiar combinação dessas dimensões que lançou um contexto privilegiado para o surgimento das bases curriculares.

Com relação ao contexto político, a volta à democracia (1990) renovou o interesse pela educação infantil. Se em um primeiro momento os recursos estavam majoritariamente voltados à ampliação da cobertura, no decorrer da década o Ministério implantou o Programa de Melhoria da Qualidade da Educação e incluiu nele a educação infantil. Junto com isso, em 1997 foi iniciado um estudo longitudinal para avaliar, em grande e em pequena escalas, os centros educacionais. Os resultados dessa avaliação, sob a responsabilidade de uma equipe liderada por Marta Edwards, foram alarmantes. Ainda que, segundo a Dra. Edwards, as conclusões não fossem necessariamente negativas, várias entrevistas destacaram que, a partir desse trabalho, começou a circular a ideia de que a educação infantil, em todas as suas modalidades, não tinha um grande impacto nas crianças: "o estudo dizia que as crianças estavam gordinhas e felizes, mas que não aprendiam mais do que em casa", disse uma das entrevistadas. Isso mobilizou a opinião pública e acabou colocando a educação infantil em discussão.

Com respeito ao sistema educacional, ficava claro um contexto heterogêneo em relação aos planos de estudo para a educação infantil. Havia uma diversidade de programas pedagógicos que não tinham um mandato nacional e que tinham sido elaborados na década de 1970 e 1980 por equipes diferentes, com lógicas distintas. De acordo com uma das entrevistadas, "o berçário estava formado com foco nas tarefas de desenvolvimento, o nível médio estava com um enfoque de aprendizagem bastante humanista e o de transição um pouco mais tradicional". Assim, uma das primeiras questões que as entrevistadas apresentam como forma de diagnóstico é que "as pessoas ficavam perdidas porque uma falava em uma linguagem e a outra falava em outra, porque eram formalmente diferentes". Atrelado a isso, dois dos três programas haviam sido elaborados na época da ditadura, o que favorecia o consenso a respeito da necessidade de mudá-los.

Com relação ao contexto profissional, a comunidade de docentes de educação inicial tinha capacidade de *lobby* para fazer demandas aceitas pelo MINEDUC. Um grupo formado por diversas instituições, do qual María Victoria Peralta fazia parte, nesse momento diretora executiva da JUNJI, aproveitou a mudança de governo (assumiu o cargo Eduardo Frei Ruiz-Tagle, em 1994) para reivindicar a necessidade de um novo currículo, um currículo atualizado e unificado para a educação infantil. Segundo relatado pelas próprias entrevistadas, houve certa resistência no início, já que alguns membros da equipe ministerial não achavam necessário ter um currículo para o nível. Assim lembra uma das entrevistadas: "um certo doutor em educação nos disse nesse momento 'para que fazer um currículo para bebês? Isso é assunto de fraldas e mamadeiras'". Outra entrevistada comenta: "sempre foi assim na educação infantil. Ninguém nos abre a porta, mas nós a empurramos, empurramos, empurramos". Nesse contexto, María Victoria Peralta se ofereceu para deixar a JUNJI e liderar a reforma curricular e pediu para que sua vice a substituísse no cargo.

Com respeito às condições da administração pública, o MINEDUC colocou à disposição de María Victoria dois membros da equipe técnica. Dessa maneira, a equipe formada foi mista. Por um lado, houve representantes da própria comunidade de educação infantil: JUNJI, INTEGRA, OMPEP. Por outro, equipes técnicas ministeriais. Junto com isso, foi pedida a colaboração da UNESCO e do UNICEF.

2.2.2. O TRABALHO DA EQUIPE CURRICULAR: A DEFINIÇÃO DO "QUE", "QUEM" E "COMO"

As tarefas desenvolvidas pela equipe foram voltadas a resolver três questões-chave: que tipo de documento curricular seria elaborado, quem deveria ser atingido e qual seria a seleção, organização e sequenciamento dos conteúdos para elaborá-lo.

Dessa forma, a equipe decidiu iniciar seu trabalho considerando experiências internacionais similares. Analisaram a situação curricular em nível mundial, mediante a revisão curricular de 26 países. O caso da Nova Zelândia chamou a atenção deles por sua perspectiva bicultural e aberta. Tanto é assim que levantaram fundos para trabalhar com a equipe que havia elaborado o *Te Whàriki* (1996) no Ministério de Educação neozelandês. Também viajaram para a Espanha, apesar da perspectiva espanhola não os ter convencido. Nas palavras de uma envolvida nesse processo: "fragmentar a criança em pedacinhos atitudinais, procedimentais e conceituais para crianças que enxergam o mundo

integrado não nos atraiu". Outro currículo não aceito foi o de Singapura, por ser, segundo um dos membros da equipe, "muito estruturado" e, portanto, não alinhado com a tradição chilena que considerava o educador infantil como um profissional universitário; os currículos estruturados "apresentam tudo escrito e definido e não permitiam que os docentes fizessem uma proposta apropriada e pertinente para as crianças".

A deliberação mencionada resultou na decisão de elaborar um documento curricular que garantisse amplitude e flexibilidade. Como disse uma das entrevistadas, a intenção não era desenvolver "um guia, nem um programa, nem um manual, mas um conjunto de grandes orientações, grandes objetivos, aprendizados esperados, orientações pedagógicas e fundamentos importantes". Com base em sua tradução do inglês (*framework*), houve um debate quanto a se o instrumento deveria se chamar "base" ou "modelo" curricular. Finalmente, a equipe optou pelo primeiro, visto que apresentava melhor o conceito de "bases a partir das quais os educadores constroem seu currículo"[10].

Em seguida, a equipe decidiu elaborar um instrumento que contemplasse a diversidade de modalidades educacionais presentes na educação infantil. Como disse uma das entrevistadas: "tínhamos entre 15 e 20 programas não formais para setores indígenas, para populações distantes, para a população na Patagônia... e para essas crianças não havia nenhuma orientação no Chile. Queríamos dar apoio a essa linha de diversidade no Chile, era uma necessidade operacional. Com base em nossa geografia, há muitas modalidades, nem todas as crianças vão ao jardim de infância convencional. No entanto, acreditávamos que o ideal de país tinha de ser comum para todos".

A decisão mencionada anteriormente implicou na elaboração de um documento de orientações gerais mediante o estabelecimento de fundamentos e princípios gerais que limitassem várias propostas e que estivessem embasados em fundamentos científicos provenientes de diferentes disciplinas. Havia um forte posicionamento da equipe em torno do afastamento dos fundamentos psicológicos, em geral, e do *behaviorismo*. Então, os membros enfatizaram a pluralidade de disciplinas dos fundamentos – cujas fontes provinham da sociologia, pedagogia, biologia e psicologia – e na sua integralidade para evitar a separação de disciplinas. Nesse sentido, reflete hoje uma das entrevistadas: "a orientação era pós-moderna, mas nós, naquele momento, não sabíamos disso, dizíamos que era uma orientação aberta e progressista".

Em terceiro lugar, dada a importância dos fundamentos e dos princípios, todos os outros elementos curriculares ficaram subordinados a eles. A equipe buscava favorecer, segundo um dos seus membros, "um foco humanista de uma criança potente, alegre e lúdica". Por isso, depositaram sua confiança nos fundamentos e princípios pedagógicos como principal elemento de mudança curricular, aspecto que desenvolvemos mais profundamente adiante. Nesse sentido, para a equipe, a definição da subestrutura do nível, a organização do conhecimento e os objetivos de aprendizagem foram elementos de ordem secundária.

A primeira implicou na mudança da estrutura de três níveis (berçário, nível intermediário e nível de transição) e na adoção de uma nova, que contemplava dois ciclos (zero a três anos e quatro a cinco anos) em relação aos aprendizados esperados. A mudança se baseou em argumentos teóricos e descobertas empíricas apresentados por cinco especialistas internacionais, entre eles Ana María Silverio Gómez (Cuba), consultados sobre as faixas etárias mais pertinentes para organizar a subestrutura do nível infantil. Por sua vez, no tocante à organização do conhecimento, optaram por abrangências – e não áreas, um conceito da psicologia – para afastar-se da "reprodução de uma pauta de desenvolvimento infantil" que, segundo a equipe enxuta, era o que predominava na América Latina nesse momento. Dessa maneira, buscaram flexibilizar o desenvolvimento infantil e diferenciar os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. A respeito dos objetivos de aprendizagem, a principal discussão esteve relacionada com a quantidade de objetivos.

10 É interessante destacar que essa denominação ("base curricular") se expandiu logo para os currículos nacionais dos outros níveis educacionais.

2.2.3. O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO

O processo de construção das bases foi de natureza participativa. Incluiu uma ampla equipe de diálogo permanente com especialistas e consultas a instituições e educadores. Esses dois componentes permitiram abrir a discussão a outros atores da comunidade de educação infantil.

Em primeiro lugar, a proposta resultante da comparação da experiência internacional foi apresentada à equipe formada por especialistas das universidades dedicadas a formar educadores infantis. O formato de trabalho entre as equipes do Ministério e os especialistas foi de "explicação-consulta-aprovação". Cada um dos componentes do currículo era elaborado, primeiro, dentro dos limites da equipe enxuta. Explicava-se e buscava-se a consulta com a equipe ampliada e era, então, aprovado pelo primeiro grupo. Esse formato funcionava por meio do desenvolvimento de uma série de reuniões periódicas. Nas palavras de uma entrevistada: "embora houvesse rodízio, [os acadêmicos] vinham às reuniões em grupos de 20, não vinham todos. O mais importante para a equipe era que os fundamentos fossem compartilhados".

Em segundo lugar, uma vez elaborado, a primeira minuta do documento foi submetida a uma ampla consulta. Dela participaram entre 700 e 1.000 educadores (por regiões) e 70 instituições ligadas a crianças – por exemplo, instituições ligadas a questões de gênero e meio ambiente. Algumas delas participaram e enviaram argumentos a favor da inclusão de novos objetivos de aprendizagem. Embora fossem considerados, esse tipo de participação gerava um problema. Segundo uma entrevistada, "cada um via seu lado e esquecia que havia muitas outras coisas a serem incluídas". Depois, uma segunda versão circulou em uma segunda rodada de consultas que envolveu a abertura de um *site* em que qualquer pessoa poderia enviar suas opiniões[11].

2.2.4. A IMPLEMENTAÇÃO: JORNADAS DE CAPACITAÇÃO E PILOTOS

Enquanto as bases estavam em processo de impressão, iniciou-se a sua implementação ou, como definiu uma entrevistada, "seu envio aos educadores em sala de aula". As universidades foram as principais aliadas nessa etapa. Segundo um membro da equipe enxuta, como participantes do grupo ampliado de dis-

11 Todas os dados eram compilados por sete pessoas do MINEDUC – as mesmas que deram seguimento deram seguimento à construção das bases para a educação básica e média – que foi responsável por processar as informações recebidas nos momentos da consulta e do piloto posterior..

cussão, os atores da universidade realizavam uma "autocapacitação" durante o processo de elaboração. Em suas palavras, "quando o documento saiu, havia um grupo de mais de 100 acadêmicos que já estava capacitado".

Das mãos das universidades foram organizadas três grandes jornadas de capacitação (norte, centro e sul) com os supervisores do setor público (MINEDUC, JUNJI e INTEGRA) e acadêmicos das universidades que lecionavam o curso de educador infantil. Essas jornadas buscaram difundir os fundamentos, sentidos e princípios das bases nas regiões. Foram realizadas entre 2001 e 2002 e cada uma das jornadas durou cinco dias. As universidades continuaram o processo de "envio" mediante um fundo que podiam usar para financiar a capacitação de educadores nas diferentes regiões. Esse mecanismo reduzia a mobilização do nível central e facilitava a "adaptação regional" das capacitações.

Além disso, o MINEDUC apoiou a implementação das bases mediante o envio de material didático às escolas e o desenvolvimento de uma série de peças televisivas (Teleduc), que davam aos educadores informações para se familiarizarem com as bases curriculares.

Esse processo foi interpretado de diversas formas. Enquanto para algumas entrevistadas foi uma "participação autêntica", para outras foi um envio da política 'de cima para baixo', visto que as capacitações vinham de propostas que o Ministério fazia às universidades e que elas replicavam e, por sua vez, esperavam que os educadores replicassem com as famílias".

Finalmente, o processo chileno foi caracterizado por levar adiante uma experiência piloto para aplicar as bases curriculares em diferentes tipos de escolas – municipais e particulares subvencionadas – e em jardins da JUNJI e da INTEGRA. Entre 2004 e 2005, as primeiras experiências de implementação convocaram centros de educação infantil considerados "empreendedores" para participar de um processo desse tipo. A experiência teve a ajuda do UNICEF, e os centros pilotos podiam ser visitados para mostrarem a viabilidade de implementar as bases em diferentes contextos (Peralta *et al.*, 2004).

2.3

CHAVES E TENSÕES DO PROCESSO: DA LEGITIMAÇÃO E HIERARQUIZAÇÃO DO NÍVEL ÀS COMPLEXIDADES DA REGULAÇÃO

2.3.1. A CHAVE DA MÍSTICA: "EVANGELIZAR AS BOAS-NOVAS"

Nas entrevistas, foram reiteradas as menções ao processo de implantação das bases como o de evangelização – em referência à ideia de conversão – das boas-novas. Se, na religião católica, as "boas-novas" são o evangelho, na educação infantil chilena eram os fundamentos e princípios pedagógicos das bases curriculares as que traziam as boas notícias aos educadores.

Como o evangelho, o processo esteve rodeado de uma certa mística. Nas palavras de uma das entrevistadas, houve "um componente de mística muito importante, se não há mística, essas coisas não funcionam..." A referida "mística" esteve principalmente relacionada a dois elementos: o retorno democrático – e a consequente necessidade de alterar os instrumentos curriculares marcados pela referida época – e a promessa do construtivismo. Ambos os elementos conferiram a "necessidade de tomar novas bandeiras" e impulsionaram a mística que acompanhou a construção e a implementação das bases.

O fim da ditadura e a desconfiança do *behaviorismo* como base de conhecimento do nível infantil favoreceram. Segundo uma das entrevistadas, "o desejo de se desfazer do passado, de sair do *behaviorismo* e ter bases curriculares, o que era uma marca de profissionalização do nível, unia a todos nós, e as bases convidam todos os educadores a unirem-se em torno de uma ideia de educação que todos nós queríamos mudar, ajudaram a afirmar um conceito que já circulava e que permitia se desfazer do passado". Desse modo, os aspectos ligados ao contexto político-pedagógico funcionaram como uma oportunidade para a construção e implementação das bases curriculares. Uma entrevistada garante que as bases "vieram em um momento de oportunidade único (...) as bases fazem convergir esses avanços que já tinham ocorrido. Então, as pessoas que as recebem (...) se sentem representadas".

Por outro lado, as "boas-novas" eram a crença no poder dos fundamentos das bases para transformar a educação infantil. Nas palavras de uma entrevistada, "acreditavam que os fundamentos transformariam a realidade das aulas". Esses fundamentos tinham a ver com o humanismo subjacente das bases. Nas palavras de uma entrevistada, a mensagem era: "abrace, confie na criança, ela vai ser o criador". A confiança nas potencialidades da criança, um fundamento próprio das pedagogias centradas na criança, orientou a equipe curricular ao longo de todo o processo.

Assim, o processo de "evangelização" foi impulsionado principalmente por meio da difusão dos fundamentos das bases curriculares e de um trabalho em bloco. Quanto ao primeiro, nas palavras de uma das entrevistadas, "o grupo que o elaborou viajou muito no Chile, não era um tipo de capacitação que dava poderes aos educadores, mas sim evangelizar as boas-novas, que era um novo discurso e uma nova linguagem para o nível". Dessa maneira, as capacitações se concentraram nas questões ligadas aos conceitos de ser humano, de criança e de sociedade subjacentes às bases, e não tanto nos objetivos de aprendizagem e na concretização curricular – nas palavras de uma entrevistada, "o envio para a sala" – da proposta das bases. Um exemplo é o da queima, relatado por uma das entrevistadas: "colocávamos na praça central da cidade uma fogueira imaginária e lá vamos jogar todas essas questões que, por muito tempo, foram chatas, iguais, assim vamos queimar tudo. Até hoje elas se lembram...". Assim, os fundamentos traziam consigo a promessa de hierarquizar o nível e se baseavam na ideia de mudança que se traduzia na estratégia de ação da equipe base.

2.3.2. A CONSTRUÇÃO VINDA DE DENTRO E A LIDERANÇA: "AS BASES DA VICTORIA"

Uma segunda chave tem a ver com a liderança interna da comunidade de educadores infantis. Apesar de ter recebido pouca atenção da literatura, as equipes curriculares são o ator principal na construção da mudança curricular (Haft; Hopman, 1990). No caso das bases chilenas, uma das chaves do processo foi sua liderança "vinda de dentro", ou seja, foram os representantes da mesma comunidade de prática os que levaram adiante sua construção e implementação. Nesse aspecto se destaca, por um lado, a unificação do setor de educadores infantis e, por outro, a liderança de María Victoria Peralta. Nesse aspecto, vários dos elementos do processo de construção e implementação parecem sugerir a presença de uma liderança forte da equipe enxuta, em geral, e da figura de María Victoria Peralta, em particular.

Em primeiro lugar, a construção e implementação das bases exigiu o trabalho de representantes do MINEDUC, JUNJI e do INTEGRA. Em um subsistema com uma institucionalidade dividida, a construção conjunta das bases abre as portas para a "integração do nível que antes não havia e que, depois, tampouco foi fácil a convergência das três instituições. Então, trata-se de um processo em que todos convergem, todos participam, todos são validados e todo mundo se apropriou: é por isso que se criou um mito ao redor das bases". As palavras da entrevista permitem inferir a importância que o trabalho conjunto das três instituições principais teve para a legitimação (podemos, inclusive, dizer construção) do nível infantil.

Em segundo lugar, entre os representantes das três instituições, houve destaque para a figura de María Victoria Peralta. De fato, foi ela quem decidiu convocar tantas outras instituições vinculadas ao nível, visto que sua intenção era "que fosse o próprio setor que elaborasse o currículo". Sua liderança parece ter se sustentado, em primeiro lugar, em sua "credibilidade". Em suas próprias palavras, "quase não existem educadores infantis no Chile que não tenham sido, em algum momento, meu aluno. Eu aproveitei bem isso". Além disso, Victoria Peralta era considerada uma referência no assunto (não somente nacional, mas também regional) e estava em uma posição privilegiada (Diretora Executiva da JUNJI) para exigir a reforma.

Além disso, Victoria contava com a equipe central que fortalecia sua liderança. Nas palavras de uma entrevistada: "A Victoria e todo seu grupo eram muito amigos (...) e toda essa equipe central que funcionava como um bloco fez muito esforço nesses quatro anos, era como uma aventura épica [com o lema] 'vamos reformar a educação infantil'(...)". As bases curriculares são atribuídas à Victoria, "estas são as bases da Victoria". De alguma maneira, a solidez interna da equipe base e a liderança pessoal de Victoria Peralta deixaram uma marca profunda no processo de construção e implementação.

Esse componente parece ter viabilizado a reforma em seus primeiros quatro anos de implementação, mas também pareceu ser seu calcanhar de Aquiles: "são as bases da Victoria, não do Chile. O problema é que não há um campo profissional por trás". Nesse sentido, algumas entrevistadas afirmam que a "aventura épica" na qual a equipe base entrou não contou com um corpo de profissionais que pudessem dar continuidade ao processo após o primeiro impulso.

2.3.3. ENTRE A AMPLITUDE E A AMBIGUIDADE: "QUE NINGUÉM FIQUE DE FORA"

A intenção de regular múltiplas modalidades de atenção educacional (diversos órgãos prestadores do serviço e vários tipos de financiamento) com um mesmo documento provocou algumas tensões. Nas palavras de uma entrevistada, as bases "foram pensadas para que qualquer proposta seja incluída, para que pudessem ser adaptadas (...) para diferentes modalidades e contextos, oferecendo, ainda, a liberdade de poder usar qualquer metodologia de trabalho". Essa preocupação se materializou na construção de uma base curricular "ampla, orientadora e flexível", que permitiria unificar critérios e organizar o trabalho pedagógico de todo o nível de educação infantil sob uma linguagem comum. As mesmas bases ecoam essa intenção de "trabalhar com diferentes ênfases curriculares, considerando, entre outras dimensões de variação, a diversidade étnica e linguística, bem como as exigências das crianças com necessidades educacionais especiais".

Porém, o outro lado da amplitude mencionada é a ambiguidade. No desejo de que "ninguém fique de fora", as bases curriculares incluem uma imensa lista de aprendizados esperados, "um excesso de aprendizados esperados, redigidos de maneira muito ampla, geral e ambígua, o que inclui diversos aspectos ao mesmo tempo". A lógica que imperou aqui é de que "não faltasse nada". Assim disse uma entrevistada: "se você encontrar um tema que não está incluído e o considerar valioso, pode incluí-lo, mas é muito difícil, pois são tantos os objetivos das

bases..."[12]. É interessante que a quantidade de objetivos – e sua redação ampla, geral e ambígua – torna a base um instrumento sem ênfase. Sua ambiguidade está na dificuldade de orientar a prática pedagógica.

Um exemplo claro está relacionado à espiritualidade dos setores indígenas. Sua visibilidade estava ligada ao retorno democrático e o quadro normativo chamava para um olhar mais intercultural. Nesse sentido, a equipe considerou que não podia ficar de fora um olhar religioso amplo: cada povo tem um santo. Mas não é uma religiosidade "intelectual", e sim popular. O que fazemos com isso? Mencionamos a espiritualidade e a transcendência para que, se alguém for animista, possa reconhecer e enxergar que a dimensão espiritual do ser humano está reconhecida. (...) Deixamos uma brecha "você pode colocar o que quiser e se não quiser não coloque..., porque esses aprendizados não são obrigatórios".

Por fim, amplitude e ambiguidade são dois lados de uma mesma moeda. A principal virtude das bases (ou seja, as que colocam toda a educação infantil sob sua supervisão) tem como lado negativo sua fraqueza (ou seja, que não orienta a prática pedagógica) por sua ausência de ênfase, prioridades e focos.

2.3.4. ENTRE A CONSTRUÇÃO E A DESORIENTAÇÃO CURRICULAR

A confiança depositada na autonomia profissional dos educadores infantis ficou cristalizada, na prática, em uma segunda tensão. Essa intencionalidade está inserida em uma longa tradição curricular iniciada por Lawrence Stenhouse, que concebe os docentes como agentes de construção e definição curricular (Pacheco, 2012). No caso chileno, esta intencionalidade teve um custo em termos de orientação dos educadores infantis.

As entrevistas mencionam as bases como um instrumento que amplia a autonomia profissional dos educadores infantis. Assim, uma entrevistada afirma: "acredito que as bases deixam os educadores com uma ferramenta que os inspira muito sem mandar muito neles, as bases não os amarram, não restringem seu papel profissional e isso é muito bom. (...) Afinal, em nosso país, eles são universitários". A aposta profissional das bases é resultado dos fundamentos e princípios pedagógicos impulsionados. Um exemplo ilustrativo é relatado por um dos membros da equipe: "não tínhamos muito dinheiro, mas [elaborávamos] materiais mobilizadores (...) montamos caixas que tinham as ferramentas colocadas lá – canos de plástico, arames, forquilhas, botões – e as enviamos às escolas para que fizessem máquinas". Custa muito fazer mudanças nas pessoas que têm trabalhado há 20 anos de uma forma e uma pessoa vem e diz: "abrace, confie na criança, ele vai ser o criador" e continuam a dar-lhe o modelo para preencher. Uma região nos disse: "recebemos o material, mas ele não vem com a explicação de como é usado" e nós respondemos: "entregue-o às crianças, nada mais". Assim, a equipe curricular considerava como parte de seu trabalho a transformação do papel dos educadores infantis, sua relação com o currículo e com os materiais de apoio.

A busca de autonomia profissional por meio da definição curricular parece ir de encontro com as condições estruturais do subsistema infantil. Em primeiro lugar, muitos centros educacionais têm técnicas infantis sem formação universitária. Em alguns casos, inclusive, são as técnicas infantis[13] que implementam as experiências educacionais com as crianças. Por isso, algumas entrevistadas afirmam que se trata de uma "base pensada para educadores, mas que, na prática, está nas mãos de técnicas infantis". Nesse sentido, "as bases estariam projetadas para a grande minoria de educadores infantis no Chile (...) Pensam em um educador com muitos poderes e emancipado, que é quase uma revolução infantil na sala de aula, mas que, na realidade, não tem nenhuma competência para isso".

Em segundo lugar, a economia de esforços de docentes está em uma média alta na relação docente-criança – no nível de transição, pode haver até 45 crianças por sala. De acordo com algumas entrevistadas, as bases exigem que os educadores se transformem em agentes de definição curricular, o que seria dificultado por suas condições de trabalho. Nas palavras de uma entrevistada, "as bases estão pensadas para crianças da Suécia com salas finlandesas, mas aqui temos 45 crianças de cinco anos". De fato, as condições de trabalho parecem ir contra as possibilidades reais de contribuir para a construção curricular, visto que, para isso, é necessário um investimento de tempo.

Por isso, uma entrevistada argumenta que "na prática, são incipientes. Como estão pensados de maneira não prescritiva em termos da autonomia profissional dos educadores infantis, são muito gerais. (...) uma criança de um ano e outra de três anos não (...) precisam de outra abordagem pedagógica. Isso não é dito pela base. Por isso os educadores dizem que a base é pouco útil". Além disso, outros põem em questão a própria ideia de que uma maior prescrição das bases iria contra a autonomia dos educadores: "Se você quiser fazer uma torta e tiver a receita, se for um excelente cozinheiro, você deixa de lado a receita, mas não importa se você é cozinheiro (...) Quanto melhor o capital humano do profissional que você tiver, menos prescritivas devem ser suas sugestões. Mas sinto que existem muitas universidades das quais saem educadores que são pessoas muito boas, mas mais ou menos como profissionais. Dizem que os educadores são profissionais e eles sabem, mas muitos não têm ideia". Parecia então que os destinatários imaginados das bases são diferentes dos educadores do sistema educacional chileno. Nas palavras de Westbury *et al*. (2016), costuma haver "problemas no momento de conciliar as práticas de ensino 'avançadas', 'progressistas' ou 'melhores' com as capacidades reais do corpo docente que trabalha nas escolas" (p. 735).

Em suma, as tensões mencionadas mostram as dificuldades de conciliar as intenções da mudança curricular com as condições efetivas do subsistema e de seus docentes ou profissionais. O modo como as tensões foram administradas parece ter resultado em uma falta de orientação pedagógica. O desejo de amplitude e autonomia parece ter sido substituído por ambiguidade e desorientação.

2.3.5. MUDANÇAS DE RUMO: NOVAS CONFIGURAÇÕES CURRICULARES

O processo de implementação iniciado em 2001 foi interrompido com a mudança de governo no começo de 2006, com a posse de Michelle Bachelet à presidência. Para alguns, o processo já havia começado a perder força em vista

12 A quantidade de objetivos de aprendizagem encontrou resistência nas universidades. De acordo com uma entrevistada, a referida resistência esteve relacionada com "a excessiva especificação dos aprendizados esperados e com o sentimento de se ter controle sobre a etapa anterior. (...) Eram muitos objetivos e 200 eram excessivos e afetavam a integridade do aprendizado porque se separavam coisas que ficam juntas".

13 Profissionais com um título de formação técnica que trabalham como auxiliares dos educadores infantis. Embora não planejem experiências educacionais, em alguns momentos podem implementá-las. No momento de implementação das bases, muitas salas da JUNJI e da INTEGRA eram majoritariamente atendidas por técnicas infantis.

das dificuldades da base para cumprir os objetivos de aprendizagem. As intenções posteriores de contribuição curricular avançaram em direções mais ou menos diferentes das da base curricular.

A maior parte das entrevistadas afirma que houve uma forte apropriação dos princípios da base por parte dos educadores, mas que o processo ficou interrompido no momento de ancorar-se nas práticas de ensino-aprendizagem. A apropriação esteve relacionada com os fundamentos e princípios pedagógicos, "os sentidos da base", mas não para alterar o que ocorria nas aulas. "Não alcançou o tempo para continuar se formando e nem todos os educadores tiveram a mesma profundidade de formação", explica uma entrevistada. Nesta mesma linha, outra entrevistada destacou que "as bases curriculares não entram na sala e isso é um problema". Em função do olhar dos entrevistados, pode-se pensar que as bases de 2001 tiveram um forte impacto, como se viu, em termos de legitimidade e construção de um campo de ensino, mas não chegaram a ser usadas como uma ferramenta de trabalho cotidiano de ensino dos docentes. Como destacou uma entrevistada, "a equipe pensou que, em quatro anos, ela estaria instalada; a equipe estava muito convencida, mas há muitas coisas que essas capacitações subestimaram: as inércias das instituições, os contextos políticos".

Nesse contexto, além das mudanças políticas, as bases curriculares foram acompanhadas por uma série de novos instrumentos curriculares. Por um lado, a JUNJI e a INTEGRA desenvolveram suas próprias referências curriculares para acompanhar a concretização do currículo em seus jardins. Por outro lado, durante o governo de Sebastián Piñera (2010-2014), o MINEDUC solicitou à equipe uma revisão das bases curriculares para sua reforma (processo que foi interrompido por uma nova troca de governo). Além disso, foram desenvolvidos os mapas de progresso[14] e o Programa de Acompanhamento Compartilhado (PAC)[15] e o modelo para o bom ensino[16]. Esses documentos foram caracterizados por uma entrevistada como "esforços espasmódicos" que, no final das contas, apenas dão força para dar continuidade ao processo iniciado pela construção das bases. Os mapas de progresso foram rejeitados pela JUNJI – liderada por María Victoria Peralta – mas, foram bem recebidos pela *Fundación INTEGRA*.

Com relação à construção desses novos dispositivos, uma entrevistada disse que eles geraram certa fragmentação entre os diferentes atores ligados à educação infantil: "[A intenção] não era realizar um novo acordo (...), mas que o educador possa ensinar algumas questões e que todos façam mais ou menos o mesmo. Então, os mapas de progresso foram bem prejudiciais (...) porque não apenas significou ter dispositivos políticos bem contraditórios, mas também significou que as lideranças de campo brigassem. E, então, também brigam os educadores, as comitivas, e ficam formados esses grupos de poder com diferentes pontos de vista, que limitaram muito a questão". De certa forma, o final do processo foi resultado das próprias dificuldades que as bases trouxeram ao contexto em que eram implementadas, somado a uma mudança nos ares políticos.

De fato, enquanto este documento é desenvolvido, as bases curriculares chilenas estão em processo de reformulação.

14 Os Mapas de Progresso de Aprendizado são um instrumento prático cuja intenção explícita é complementar as Bases Curriculares da Educação Infantil, mediante a explicitação e descrição progressiva dos aprendizados considerados fundamentais. Os mapas de progresso podem ser consultados no seguinte endereço:http://educacionparvularia.bligoo.com/mapas-de-progreso-de-la-educacion-parvularia

15 O plano "Apoio Compartilhado" é uma iniciativa implantada pelo Ministério da Educação em mais de mil escolas do país desde março de 2011, que inclui metodologias de aprendizagem bem-sucedidas tanto no Chile quanto em outros países, centralizadas no fortalecimento das capacidades. Para isso, o Ministério distribuiu ferramentas pedagógicas, metodologias de ensino e assessoria técnica sistemática. Para mais informações, consulte o seguinte endereço: https://www.ayudamineduc.cl/ficha/pac-plan-de-apoyo-compartido-5

16 O modelo busca representar todas as responsabilidades de um professor no desenvolvimento do seu trabalho diário. É um instrumento que responde às seguintes perguntas: o que é necessário saber? O que é necessário saber fazer? Quão bem se deve fazer? Ou quão bem está sendo feito? O modelo pode ser consultado no seguinte endereço: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf

2.4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do capítulo, foram descritos o processo de elaboração e implementação das *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* [Bases Curriculares para a Educação Infantil] no Chile, iniciado em 2001. Da análise, conclui-se que o processo conseguiu mobilizar e unir o setor de educação infantil, bem como estabelecer uma nova linguagem para o nível. Ao mesmo tempo, no processo, surgiram algumas tensões cuja administração resultou em dificuldades que se mantiveram durante o período.

Nessa linha, foram ressaltados dois aspectos-chave do processo: a "mística" em torno do processo e sua liderança interna da comunidade que exerce a prática. As duas chaves apresentadas legitimaram as bases curriculares e hierarquizaram o nível infantil chileno. Nesse sentido, a mística e a liderança vinda de dentro contribuíram para a sua instalação como um marco e como uma referência. Uma das entrevistadas se refere a elas da seguinte maneira: "foi um momento histórico para o nível (...) as bases curriculares não foram somente um instrumento da política, mas deram poderes ao nível educacional, que era um nível que não tinha voz. As bases curriculares e o aumento da cobertura como meta presidencial lançaram um discurso público sobre o nível. E as bases curriculares são um novo regime de verdade para o nível. Foi um discurso fundador". Nesse sentido, o efeito mais importante das bases pode ser associado também com a evangelização em termos da instalação de um discurso para o nível, um que o favorecia, transformava-o em entidade e ao fazer isso o hierarquizava e legitimava. Nesse sentido, diz uma entrevistada, "o currículo alimentou sonhos profissionais e gerou um sentimento de representatividade que o fez bem-sucedido". Se entendermos que uma das funções da produção curricular estatal é desenvolver e projetar narrativas que ofereçam explicações sobre a existência e o funcionamento do sistema escolar (Westbury *et al.*, 2016), essa construção ocorreu no Chile por meio de um processo político-pedagógico que se baseou na experiência e visão dos próprios atores da comunidade de educação infantil, o que permitiu consolidar e hierarquizar o nível.

Além disso, foram destacadas duas tensões que mostram a dificuldade de conciliar as intenções da mudança curricular com as condições efetivas do subsistema e de seus docentes ou profissionais. O modo como as tensões foram administradas parece ter resultado em uma falta de orientação pedagógica. O desejo de amplitude e autonomia parece ter sido substituído por ambiguidade e desorientação. Ao final do processo, as dificuldades resultantes das referidas

tensões fundamentaram e deram forma a uma mudança de rumo, que implicou o desenvolvimento de novas configurações curriculares.

Portanto, o trabalho argumenta que, enquanto as duas chaves favoreceram a legitimação das bases e a hierarquização do nível infantil, as tensões representaram dificuldades para a adequação do instrumento curricular ao subsistema em questão e resultaram na falta de orientação pedagógica.

ANEXO

O trabalho é baseado em 12 entrevistas semiestruturadas com atores do setor de educação infantil ligados, de alguma maneira, à construção ou implantação das bases curriculares. O trabalho de campo foi realizado em território chileno, em setembro de 2016. A seguir são apresentados os entrevistados e sua ocupação atual:

1. **María Victoria Peralta,** docente pesquisadora, Universidade do Chile.
2. **Alicia Berríos,** subdiretora técnica, Fundación INTEGRA.
3. **Cynthia Adlerstein,** pesquisadora, Pontifícia Universidade Católica do Chile; Consultora Estrategia Docentes, UNESCO-OREALC.
4. **Marcela Pardo,** pesquisadora, Centro de Pesquisa Avançada em Educação; Consultora Estrategia Docentes, UNESCO-OREALC.
5. **Alejandra Cortázar,** diretora do CEPI e acadêmica e pesquisadora da Universidade Diego Portales.
6. **Claudia Lagos,** diretora de pedagogia e educação infantil na Universidade Diego Portales.
7. **Marta Edwards,** pesquisadora do centro de Estudos de Desenvolvimento e Estímulo Psicossocial.
8. **Francisca Morales,** encarregada da área de Desenvolvimento Infantil Inicial da UNICEF-Chile.
9. **Enriqueta Jara**, chefe da divisão de política educacional, Subsecretaria de Educação Infantil, Ministério da Educação.
10. **Marisol Verdugo,** encarregada da Coordenação da Linha de Informática para Crianças do Ministério da Educação (ex-integrante da equipe de elaboração das bases curriculares).
11. **Felipe Arriet Pacheco,** assessor técnico da Equipe Nacional Chile Crece Contigo, Ministério do Desenvolvimento Social.
12. **Claudia Saavedra,** encarregada nacional do Fundo de Concessão, Chile Crece Contigo, Ministério do Desenvolvimento Social.

BIBLIOGRAFIA

BEDREGAL, P.; TORRES, A. (2013). Chile Crece Contigo: el desafío de crear políticas públicas intersectoriales. Clave de políticas públicas. *Serie: Desafíos en la Educación de Primera Infancia*, 19, 1-8.

DIKER, G. (2002). *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica principales tendencias.* Madrid: OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

ESPINOSA, M. V. P. (2016). Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile. *Revista Enfoques Educacionales*, 12(1), pp. 127-156.

FALABELLA, A.; Cortázar, A. (2015). *Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en Educación Inicial: Experiencias Internacionales*. Disponível em: de https://www.academia.edu/27165125/Estudio_Internacional_en_Educaci%C3%B3n_Inicial_-_Sistemas_de_Aseguramiento_de_la_Calidad [consuta: 16-10-2017]

GOODSON, I. F. (2005). Understanding Curriculum Change: Some Warnings about Restructuring Initiatives. In: F. Hernandez; I. F. Goodson (Eds.), *Social Geographies of Educational Change* (pp. 15-27). Dordrecht: Springer Netherlands.

HAFT, H.; HOPMANN, S. (1990). Curriculum administration as symbolic action. In: H. Haft; S. Hopmann (Eds.), *Case studies in curriculum administration history*. London: Falmer.

KAGA, Y.; BENNETT, J.; MOSS, P. (2010). *Caring and learning together: A cross--national study on the integration of early childhood care and education within education*: UNESCO.

MORALES, F. (2013). Radiografía de la institucionalidad para la primera infancia en Chile. Clave de políticas públicas. *Serie: Desafíos en la Educación de Primera Infancia*, 20, 1-9.

OECD. (2001). *Starting strong: early childhood education and care*. París: OECD.

OECD. (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. París: OECD.

OECD. (2012). *Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care*. París: OECD.

PACHECO, J. A. (2012). Curriculum Studies: what is the field today? *Journal of the American association for the advancement of curriculum studies*, 8.

PARDO, M.; ADLERSTEIN, C. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Chile*. Proyecto Estrategia Regional Docente. Santiago: OREALC-UNESCO.

PERALTA, M. V. (2012). *Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado?* Docencia, 48, 60-71.

PERALTA, M. V.; ARANCIBIA LORCA, E.; BLANCO GUIJARRO, R. (2004). *Aprendiendo de las experiencias. Reforma Curricular de la Educación Parvularia.* Santiago de Chile: MINEDUC-UNESCO.

PERALTA, V. (2006). *Cien años de Educación Parvularia en el Sistema Público: El Primer Kinderrgarten Fiscal, 1906-2006.* Santiago de Chile: Universidad Central, Lom Ediciones Ltda.

TERIGI, F. (2002). Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. *Paper presented at the IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículo y los retos del nuevo milenio", La Habana*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/linea3/terigi.pdf.

UNESCO. (2006). *Strong foundations: Early childhood care and education: Education for All.* Recuperado de Paris: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190213s.pdf.

WESTBURY, I.; ASPFORS, J., FRIES, A.-V.; HANSÉN, S.-E., OHLHAVER, F.; ROSENMUND, M.; SIVESIND, K. (2016). Organizing curriculum change: an introduction. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 729-743.

3

A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE CURRICULAR HARMONIZADORA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DE ONTÁRIO (CANADÁ)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, são descritas a construção e as principais características do principal instrumento[1] que regula o mapa da atenção à primeira infância de Ontário, Canadá (*Early Learning for Every Child Today: A framework for Ontario early childhood settings,* 2007). Nesse sentido, o caso de Ontário é de interesse porque: **(1)** possui uma base curricular voltada a diferentes tipos de instituições que atendem a primeira infância; **(2)** sua estrutura e seus conteúdos são rigorosos e inovadores; **(3)** possui uma série de documentos articulados entre si que regulam e hierarquizam diferentes aspectos da atenção à primeira infância; e **(4)** foi elaborado por especialistas cujo trabalho não se limita a redigir o documento, mas estende-se ao projeto de políticas para o subsistema.

O capítulo é iniciado por meio da descrição do mapa da atenção educacional à primeira infância em Ontário. Em seguida, apresenta as condições de surgimento e algumas características do processo de construção da base curricular. Em terceiro e quarto lugares, são discutidos dois desafios enfrentados: o de harmonizar a base curricular e harmonizar mais do que a base curricular. Finalmente, são apresentadas algumas chaves que podem ser observadas sobre a análise de um processo harmonizador.

1 Se, em alguns países, o currículo é constituído por um único documento que regula a totalidade do mapa da atenção à primeira infância, na maioria deles as normas são constituídas por um conjunto de documentos que, em diversos graus, com diferentes formatos e abrangências, articulam-se para regular o trabalho das instituições de atenção dessa faixa etária. Neste trabalho, optou-se por selecionar o documento que, em seu contexto específico e com respeito ao restante das normas, desempenha um papel preponderante.

3.1

MAPA DA ATENÇÃO EDUCACIONAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA EM ONTÁRIO

O mapa educacional de Ontário tem passado por sucessivas e consideráveis transformações ao longo dos últimos 30 anos. A partir dos anos 1990, houve mudanças significativas nas regulações[2], como a centralização do financiamento do sistema, o estabelecimento de mecanismos de prestação de contas e a busca de melhorias no rendimento dos alunos. Essas transformações afetaram o impulso e a transformação da atenção educacional à primeira infância na jurisdição.

Nos anos 1980, Ontário começou a dar os primeiros passos em direção ao aumento da cobertura do, neste momento, nível pré-escolar. Na mesma década, foi contemplada a possibilidade de "implantar e financiar programas de educação inicial em toda a província" (Anderson; Ben Jaafar, 2003, p. 7) e surgiram as primeiras propostas de transformar o nível por meio do *Early Childhood Education Program*, baseado em uma visão mais integral da educação inicial, unindo as iniciativas de cuidado e de pré-escola, bem como a proposta de implementar a sala de quatro anos obrigatória. As referidas propostas de vanguarda foram rejeitadas, alteradas ou prorrogadas e já durante os anos 1990 foram desencorajadas (Anderson; Ben Jaafar, 2003).

Na década de 1990, o mapa da atenção educacional estava afetado negativamente por um baixo grau de financiamento e por um adiamento que ocasionava outra série de problemas nos planos da gestão e no plano pedagógico. Visto que a oferta de educação inicial em Ontário era responsabilidade exclusiva dos distritos escolares, seu desenvolvimento era desigual nas diferentes regiões da província[3] (RYAN; DATE, 2012). Juntamente com isso, a oferta para a primeira infância era fornecida por diferentes órgãos e agentes com níveis variados de preparação, de forma fragmentada, o que frustrava, afinal de contas, principalmente os interesses das crianças, das famílias e dos educadores (PASCAL, 2009).

Nesse sentido, entre o momento do nascimento e a entrada na pré-escola, as crianças e suas famílias tinham diante de si uma "paisagem caótica de progra-

2 Durante a década de 1990, os distritos escolares foram unificados de 129 para 72, com o objetivo de reduzir custos, a duplicação de funções e a burocracia; houve mudanças na política de financiamento, o que resultou em sua centralização com o objetivo de melhorar a prestação de contas e a eficiência do gasto em educação; e foi criado o *Ontario College of Teachers*, a quem foi concedida a autoridade de direcionar a política de formação, a certificação do desenvolvimento profissional e o acompanhamento dos docentes (Anderson; Ben Jaafar, 2003). Paralelamente, foi dado início a um processo de "*destreaming*" da educação secundária; foi projetado um currículo comum, integrado para o nível primário e intermediário, baseado em competências a serem avaliadas periodicamente, ou seja, em intervalos de três anos. A mudança de século foi caracterizada pela reversão de algumas tendências que vinham sendo implementadas a partir da década de 60, especialmente com respeito ao currículo. Enquanto entre os anos 60 e 80 houve avanço em direção a um currículo menos prescritivo, o que concedeu aos governos provinciais mais autonomia para seu projeto, no início dos anos 2000 foi realizada uma revisão curricular para o nível primário e secundário, que resultou em um currículo prescritivo, de coleta, focalizado nas matérias tradicionais, organizado por grau e com pouca atenção aos métodos necessários para a obtenção dos resultados. Por sua vez, em 1996, foi dado início a um processo de padronização com a criação da *Education Quality and Accountability Office*, responsável pelo "projeto de avaliações padronizadas para o nível primário e secundário (...) [e] por reportar os resultados ao público e ao Ministro da Educação" (Anderson; Ben Jaafar, 2003, p. 15). Foi adicionada, em 2001, a proposta de realização de avaliações padronizadas dos docentes. Para o ano de 2002, as tensões entre diferentes atores educacionais e uma redução dramática do pessoal, dos direitos de negociação dos docentes e das atividades escolares ocasionadas pelos cortes de financiamento levaram o governo a convocar grupos de especialistas que elaboraram recomendações e orientações para definir os passos a serem seguidos. É nesse conjunto de agitações que começa a vislumbrar-se a necessidade de uma reforma sistemática e no nível do sistema, que gradualmente se desenvolveu no passar dos últimos dez anos.

3 Em 1997, o governo de Ontário ofereceu o financiamento de jornadas de meio dia de salas de quatro e cinco anos com a condição de que existisse uma demanda efetiva por parte das famílias da comunidade. Até esse momento, os distritos escolares que ofereciam educação pré-escolar por tempo integral financiavam suas próprias iniciativas.

mas e de serviços" (Beach; Bertrand, 2009) e chegavam à escola com diferentes níveis de preparação[4]. O panorama tinha dois pontos universais de contato: no nascimento e nos primeiros meses de vida, por meio do sistema de saúde, e na entrada na escola obrigatória. No período intermediário, entre os 18 meses e os cinco anos de vida das crianças, havia caminhos muito heterogêneos. Nas palavras de Beach e Bertrand (2009): "de grupos de brincadeira até programas sistematizados e regulados de cuidado infantil; de conselhos para os pais em *folders* de supermercados até programas de recursos para as famílias e serviços de visita em domicílio que oferecem oportunidades de aprendizagem inicial e apoio para os pais; e de *checklists* de acompanhamento do desenvolvimento infantil, do tipo "faça você mesmo", até abrangentes serviços de diagnóstico e intervenção inicial" (p. 666).

As consequências do referido panorama eram diversas: a desorientação das famílias a respeito da existência e da qualidade dos diferentes programas em funcionamento e, consequentemente, a ausência de critérios para uma decisão informada; a impossibilidade de enxergar a criança de modo "completo" em suas diferentes dimensões e a dificuldade de comunicação entre os diferentes programas antes da entrada na escola obrigatória (Beach; Bertrand, 2009). A necessidade de uma aproximação sistemática e integral da educação inicial era tão evidente quanto complexa (Beach; Bertrand, 2009).

4 Apesar do anterior, já em 2003 a província de Ontário oferecia espaços de educação inicial para a maioria das crianças de quatro anos, enquanto em outros territórios esse serviço era grandemente limitado (*Childcare Resource and Research Unit University of Toronto*, 2003, p. 41).

3.2

CONDIÇÕES DE SURGIMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE CURRICULAR

A situação descrita, somada à preocupação pelo baixo rendimento dos alunos, levaram à realização do *Early Years Study*[5] (1999), com o propósito de compreender quais novas evidências científicas e modelos pedagógicos poderiam favorecer a educação infantil em Ontário (Mustard; McCain, 1999). O estudo, que recebeu experiências canadenses e internacionais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância, destacou os efeitos da educação inicial e propôs que as políticas públicas capitalizassem essa etapa para obter melhores resultados a longo prazo. Nesse sentido, foi destacada a necessidade de:

- "Reconhecer as necessidades específicas de grupos diversos, incluindo imigrantes, refugiados, alunos com necessidades especiais, linguagens e populações aborígenes" (*Best Start Panel*, 2007, p. 4);
- Criar "um primeiro nível para o desenvolvimento inicial das crianças que possua a mesma importância do nível primário, secundário e pós-secundário. Esse sistema deverá consistir em centros localizados na comunidade, que funcionem em nível local e estejam ligados às escolas locais no território provincial" (*Best Start Panel*, 2007; p. 3); e
- Estabelecer uma continuidade entre a atenção à primeira infância, o nível pré-escolar e o sistema educacional de forma que "o cérebro se desenvolva de maneira contínua e ininterrupta e para o que ocorrer na primeira infância sirva como base para o aprendizado no sistema de educação formal" (Mustard; McCain, 1999, p. 15).

Desse modo, os resultados da pesquisa foram essenciais para criar as condições que permitiram a construção de uma base harmonizadora da atenção à primeira infância em Ontário.

O processo de construção foi iniciado em 2004, a partir da *Best Start Strategy*, cujo objetivo era garantir que cada criança tivesse a melhor infância possível. Isso se traduziria em que todas as crianças alcançassem todo o seu potencial social, intelectual, econômico, físico e emocional e que se sentissem saudáveis e seguras, competentes, com confiança e respeitadas (*Best Start Panel*, 2007, e

5 O relatório completo pode ser lido em: https://web.oas.org/childhood/EN/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/84/21.%20Early%20Years%20Study%20I%201999.pdf

Pascal, 2009). A referida estratégia usou o relatório de Mustard e McCain como ponto de partida com o objetivo de "transformar e consolidar os programas e os serviços voltados às crianças (desde seu nascimento até sua entrada no primeiro grau) em um sistema coerente e confiável" (*Best Start Panel*, 2007, p. 3).

Para conseguir isso e criar um mapa integrado de atenção educacional para crianças de zero a seis anos, que estivesse de acordo com um conjunto de ações da educação primária e secundária, foi necessário revisar os aspectos curriculares e de gestão. Com respeito ao primeiro, o *Early Learning for Every Child Today* (*Best Start Panel*, 2007) surgiu como "um modelo comum que apresenta, de uma maneira relevante para todos os programas de primeira infância, o que e como as crianças aprendem" (*Best Start Panel*, 2007, p. 3).

Para a sua elaboração, em 2005, foi formado um painel de especialistas (o *Best Start Expert Panel on Early Learning*), que reuniu profissionais da primeira infância e dos setores de educação formal de Ontário, com o Ministério de Serviços para a Infância e Juventude, o Ministério da Educação e a Secretaria de Alfabetização. A missão do painel era criar uma base curricular que permitisse melhorar a qualidade e a consistência da oferta da atenção educacional para a primeira infância em Ontário.

O trabalho do painel começou com uma revisão na qual foram consideradas as políticas educacionais para a primeira infância em 14 jurisdições internacionais[6], da qual foram extraídas lições para o caso de Ontário e um conjunto de eixos orientadores para a proposta, a saber:

- O reconhecimento de que cuidado e ensino são inseparáveis. Um estabelecimento educacional para a primeira infância deve fornecer ambos, e o ambiente se torna um componente essencial da base pedagógica;
- A necessidade de uma base curricular e pedagógica no lugar do desenvolvimento de um currículo específico;
- O foco em uma concepção ampla do desenvolvimento, que contemple suas dimensões física, social, emocional, linguística e cognitiva;
- A importância de situar as crianças no contexto de um conjunto de ações de desenvolvimento, que vai desde o seu nascimento até os oito anos de idade, em vez de avaliar seu rendimento com expectativas por idade;
- O reconhecimento de que existem múltiplas fontes de evidências e pontos de vista a respeito do desenvolvimento, da criação e da aprendizagem; e a necessidade de existir um documento prático voltado a todos os participantes dos programas de primeira infância.

Dentro dos limites dessas lições e desses eixos orientadores, o painel desenvolveu uma série de princípios que orientaram as bases curriculares:

1. As experiências positivas na primeira infância lançam as bases para o aprendizado permanente, para a saúde e para o bem-estar. Enfatizam, nesse sentido, que as crianças em situação de vulnerabilidade não são somente aquelas oriundas de setores socioeconômicos desfavoráveis, mas também as que "vivem em condições de transitoriedade, cujos pais têm problemas de saúde, as que pertencem a minorias étnico-culturais, raciais ou linguísticas, e as que têm recursos limitados" (*Best Start Panel*, 2007, p. 8). Além disso, de modo paralelo, "a detecção precoce de dificuldades de aprendizagem ou outro aspecto do desenvolvimento, junto com o apoio adicional fornecido à família" (*Best Start Panel*, 2007, p. 8) pode reduzir as dificuldades e desenvolver o potencial da criança.

2. As alianças com as famílias e as comunidades são essenciais. O foco aqui é que o aprendizado e o cuidado começam antes da entrada da criança nas escolas e nos espaços maternais: começam nas famílias e nas comunidades. Desse modo, destaca a importância do cuidado dentro de um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento e, com isso, a importância de orientar as famílias sobre como podem se envolver.

3. O respeito pela diversidade, igualdade e a inclusão é vital, de maneira que se possam reconhecer "todas as crianças como cidadãos com os mesmos direitos e um olhar único sobre como participar do mundo" (*Best Start Panel*, 2007, p. 11). Nesse sentido, Ontário é um dos maiores e mais diversos territórios do Canadá e o documento destaca a importância de se concentrar tanto em populações francófonas, aborígenes e rurais. Isso inclui não somente entender e considerar as necessidades das crianças e suas famílias no momento do planejamento, mas também integrar os alunos que tenham necessidades especiais.

4. Brincar e explorar são estratégias que capitalizam a curiosidade natural das crianças. As crianças que "entram no primeiro grau com fortes habilidades de comunicação, que fazem amizades, são persistentes e criativas" (*Best Start Panel*, 2007, p. 15), são as que têm maior sucesso no nível primário e em sua trajetória acadêmica. Justamente, são estas as qualidades fortalecidas por meio do brincar. Embora essas declarações pareçam redundantes para o nível inicial e as brincadeiras estejam bem estabelecidas como estratégias educacionais na primeira infância, a base curricular adverte que "se o foco passa do brincar nos anos pré-escolares para uma forte ênfase na instrução formal de habilidades, como aprender símbolos (letras, sons, números), as habilidades de letramento da criança – bem como suas habilidades numéricas e de especulação – podem ser reduzidas" (*Best Start Panel*, 2007, p. 17).

5. Os educadores devem ser especialistas, receptivos e reflexivos. Em outras palavras, docentes que são empáticos, que integram seus conhecimentos teóricos com suas práticas cotidianas, que sabem comunicar como e por que fazem o que fazem, e que participam da brincadeira e do planejamento das atividades das crianças. O lugar central do educador tem a ver com a construção de um ambiente favorável não somente para as crianças, mas também para as famílias e para a comunidade.

Dessa forma, as diferentes seções da base curricular estão voltadas para a apresentação e para o desenvolvimento de orientações fiéis aos princípios mencionados[7].

6 Os apêndices da base curricular mostram os resultados do processo de revisão curricular comparada, realizado pelos especialistas do painel (p. 93). As outras fontes explícitas do currículo são: descobertas da pesquisa (com forte ênfase no desenvolvimento infantil) e perspectivas diversas, crenças e práticas recomendadas (p.7).

7 A base está organizada em seis seções: **(1)** Declaração de princípios: são apresentados e desenvolvidos os princípios que orientam a atenção à primeira infância; **(2)** compreensão do desenvolvimento infantil: é apresentado um conjunto de ações de desenvolvimento infantil desde o nascimento até os oito anos. Para cada uma das etapas, são apresentados: domínios e habilidades, indicadores e interações sugeridas; **(3)** implementação: mostra como os *practitioners* podem colocar os princípios e seus conhecimentos sobre o desenvolvimento em prática com exemplos concretos apresentados por meio de narrações e uma tabela orientadora; **(4)** avaliação e monitoramento: são oferecidas orientações para avaliar os aprendizados e o desenvolvimento infantil, as instituições de primeira infância e monitorar a implantação e o impacto da base curricular; **(5)** glossário: são oferecidas definições breves e acessíveis de alguns conceitos utilizados na base curricular; e **(6)** apêndices: são oferecidos os resultados do questionamento curricular comparado realizado pelo painel no processo de elaboração do currículo.

3.3

O DESAFIO DE HARMONIZAR A BASE CURRICULAR: O CONJUNTO DE AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO

A intenção de harmonizar o mapa da educação infantil teve como elemento central o conjunto de ações de desenvolvimento elaborado pelo painel. O conjunto de ações descreve sequências previsíveis de desenvolvimento para diferentes âmbitos. Dentro de cada um deles, são detalhados domínios e habilidades, indicadores e interações pedagógicas para trabalhar com as crianças. Este elemento permitiu resolver o desafio da harmonização em três dimensões: **(1)** ao funcionar como uma orientação pedagógica suficientemente ampla e precisa; **(2)** ao estabelecer uma linguagem comum para todos os atores ligados à primeira infância; e **(3)** ao legitimar uma base de conhecimento científico para todas as modalidades de atenção educativa.

Com relação à primeira dimensão, o conjunto de ações está organizado em períodos flexíveis e maleáveis (de zero a 24 meses, de 14 meses a três anos, de dois anos e meio a seis anos, cinco a oito anos) e é apresentado em uma tabela que contempla diferentes etapas do desenvolvimento no que diz respeito a diferentes domínios (social, emocional, de comunicação, cognitivo e físico). Cada domínio e etapa é separado no que diz respeito a habilidades, indicadores e interações pedagógicas para acompanhar ou rastrear o desenvolvimento (*Best Start Panel*, 2007, p. 23). Além dos exemplos concisos apresentados na tabela, o documento também oferece orientações pedagógicas claras que expandem as orientações sugeridas no conjunto de ações de desenvolvimento. São oferecidos exemplos narrativos para os diferentes tipos de instituições de primeira infância (*Best Start Panel*, 2007, p. 69) e uma tabela que mostra maneiras de colocar os princípios orientadores em prática (*Best Start Panel*, 2007, p. 75).

Com respeito à segunda dimensão, o conjunto de ações está voltado para os que trabalham nas diferentes modalidades de atenção à primeira infância (*practitioners*), que inclui educadores, pais, docentes de educação infantil, equipe de apoio familiar, intervencionistas precoces, visitadores domiciliares e outros agentes que fornecem cuidado em espaços de primeira infância (*Best Start Panel*, 2007, p. 1). O conjunto de ações propõe que as famílias e os *practitioners* a utilizem para informações sobre o desenvolvimento infantil e para unir esforços voltados ao seu monitoramento e rastreamento (*Best Start Panel*, 2007, p. 75). Nesse sentido, o conjunto de ações constitui um instrumento que permite um diálogo entre atores de diferentes modalidades de atenção e profissionais e famílias.

Por fim, quanto ao terceiro eixo, a base curricular se propõe a harmonizar as diferentes modalidades de atenção de Ontário[8] mediante a legitimação do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões. Assim, o conjunto de ações aparece como uma ponte entre o setor educacional formal e o restante das modalidades de atenção educacional: a fundamentação "baseada em evidências" tem como objetivo afetar e harmonizar diversas modalidades da atenção educacional.

3.3.1 O DESAFIO DE HARMONIZAR MAIS DO QUE A BASE CURRICULAR

No caso de Ontário, o processo de harmonização do mapa da atenção educacional superou amplamente a construção de uma base curricular. Esse desafio foi abordado por meio da articulação de uma série de instrumentos e uma série de iniciativas de política educacional. A atenção educacional à primeira infância se tornou, dessa forma, uma preocupação central e crescente, e implicou no desenvolvimento de uma base legislativa, em iniciativas de política e em materiais de apoio curricular para sustentar e acompanhar as instituições e os profissionais que trabalham no sistema[9]. Nesse contexto, a base curricular não constituiu um marco isolado, mas sim um dos elementos que contribuíram para um processo de reforma ampla e que colocou em jogo diferentes dispositivos de política educacional.

Com respeito à regulação, o *Child Care and Early Years Act* (2014) organiza o mapa da atenção à primeira infância. As normas permitem articular as modalidades de atenção nas áreas de cuidado, saúde e educação e colabora com sua harmonização. As normas regulam a atenção familiar e institucional em termos: da quantidade de adultos por criança e de crianças por grupo, das condições de infraestrutura dos centros de atenção e dos lares de cuidado, dos programas de saúde e nutrição, e das qualificações dos profissionais que trabalham nas diferentes modalidades de atenção. As normas incluem, além disso, uma quantidade de dispositivos transitórios para acompanhar e regular a transformação do mapa da atenção.

Em termos de iniciativas de política, deu-se início à transferência da direção dos serviços autorizados de atenção à primeira infância, *licensed child care*, para o Ministério da Educação, processo que foi concluído em 2012 com a consolidação da Divisão de Educação Inicial, que ficou responsável pelos serviços de primeira infância e de educação pré-escolar de tempo integral (*Human Resources and Skills Development Canada*, 2012). Em parte, isso permitiu que a base curricular fosse gerenciada e implantada de forma mais clara e organizada e facilitou a articulação e coordenação com os outros níveis educacionais e com outros órgãos envolvidos na educação inicial (Ryan; Dale, 2009). Por outro lado, reuniu e favoreceu a colaboração entre os diferentes atores do

8 Inclui explicitamente: os centros de cuidado infantil, o cuidado domiciliar regulado, as creches, os jardins de infância, os centros de primeiros anos, os programas de recursos familiares, os centros de parentalidade, os centros de preparação, os centros de alfabetização familiar, os programas de desenvolvimento infantil no âmbito da ação comunitária e os serviços de intervenção precoce "Bebês saudáveis, crianças saudáveis".

9 Existem, além disso, outras estratégias fora do âmbito da educação que perseguem o mesmo objetivo e que são formuladas e implementadas com base nas propostas para a educação inicial. Cabe mencionar o *Ontario Poverty Reduction Strategy* e o *Ontario Child Benefit* que, fora do âmbito da educação, buscam oferecer melhores oportunidades às crianças a partir de seus primeiros anos.

sistema (escola, pais, comunidade) e começou a transformar a escola em um centro de atividades ligadas à primeira infância (*Best Start Panel*, 2007, e Pascal, 2009). Essa direção é sustentada até os tempos atuais: o *Ontario Early Years Centre Guidelines*, publicado em 2016, integra quatro programas – *Ontario Early Years Centre, Parenting and Family Literacy Centres, Child Care Resource Centres, Better Beginnings Better Futures* – de primeira infância e centros familiares, tradicionalmente autônomos e independentes.

A respeito dos materiais de apoio, existe uma variedade de documentos voltados para um público específico. Como exemplo, existem materiais para abordar o envolvimento das famílias nos espaços de atenção à primeira infância[10], para fornecer recursos para as famílias sobre como desenvolver o potencial de seus filhos[11], para articular com o nível primário (*The Kindergarten Addendum*) e para aprofundar-se nos eixos abordados no *Early Learning for Every Child Today* e oferecer um guia de apoio para os educadores e outros envolvidos na atenção educacional à primeira infância (*How Does Learning Happen? Ontario´s Pedagogy for the Early Years*, 2014).

3.3.2. CHAVES DE UM PROCESSO HARMONIZADOR

A fragmentação dos mapas de atenção à primeira infância tende a ser a norma, mais do que a exceção, na maioria dos países ocidentais. Apesar disso ser visto como um problema, trata-se de algo relativamente recente. Nesse contexto, Ontário representa um dos poucos casos nos quais a fragmentação constitui um problema de política pública e no qual o currículo é utilizado como instrumento para mostrar o caminho em direção a um mapa mais integrado.

Uma primeira chave do processo harmonizador de Ontário tem a ver com a criação das condições para a reforma. A visualização da natureza "caótica" do mapa da atenção é impulsionada pelo *Early Years Study* (1999) e instalada e construída como problema na agenda pública. Tanto é que a integração começa somente pelo cuidado infantil, mas continua com os setores educacionais e de saúde. De alguma maneira, a busca da integração parece ter sido possível a partir do momento em que a fragmentação foi vista como um problema da política educacional. O referido problema foi teoricamente construído ao redor da ideia da integralidade da criança e de que cuidado, ensino e criação são inseparáveis e que podem ser concebidos como educacionais, de um ponto de vista amplo.

Com respeito a esse ponto, outra chave observada no caso de Ontário é que, mesmo quando se afirma que cuidado, ensino e criação são inseparáveis, a transformação de uma oferta tradicionalmente fragmentada é um processo progressivo, que não necessariamente começa pela transferência da função de gestão ao setor educacional. Na realidade, enquanto a base curricular de Ontário é de 2007, foi somente em 2010 que se iniciou a transferência dos serviços para o setor educacional. De certa forma, a mudança na gestão foi posterior à instalação de uma base comum para todas as modalidades da atenção.

Assim, uma terceira chave observada na análise é que a harmonização do mapa requer uma linguagem e uma base científica comum que permita um diálogo entre as modalidades de atenção e legitime a integralidade. Em Ontário, essa função é cumprida pelo conjunto de ações de desenvolvimento, que permite harmonizar um campo em que predominam tradições, saberes e lógicas diferenciais. Dessa forma, sua importância não está tanto em seu conteúdo, mas no lugar que ocupa.

Finalmente, uma quarta chave é que a harmonização do mapa é uma tarefa indicada pelo currículo, mas incluída em uma política educacional mais ampla. No caso de Ontário, existem normas específicas, um conjunto de iniciativas de política e materiais complementares que dão força ao processo de harmonização.

10 Para saber mais, acesse: http://www.beststart.org/resources/howto/pdf/BS_Engage_Families_fnl.pdf

11 Para saber mais, acesse: http://en.beststart.org/resources-and-research

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, S. E.; BEN JAAFAR, S. (2003). *Policy Trends in Ontario Education. 1990-2003*. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Best Start Expert Panel on Early Learning (2007). *Early Learning for Every Child Today: A framework for Ontario early childhood settings*. Ontario: Ministry of Children and Youth Services. Disponível em:< http://www.edu.gov.on.ca/childcare/oelf/continuum/continuum.pdf_>. [Acesso: 1 dez. 2017]

BEACH, J.; BERTRAND, J. (2009). Early childhood programs and the education system. In: *Paediatrics and Child Health*. 2009 Dec; 14(10): 666–668.

BENNETT, JOHN. (2008). *Early childhood education and care systems in the OECD countries: the issue of tradition and governance.* Encyclopedia on Early Childhood Development, 1-5.

BROSTRÖM, STIG. (2006). *Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education.* Paper presented at the Child & Youth Care Forum.

COZZOLINO-LESPERANCE, J. (2015). *Two schools of thought on play: Rethinking Ontario's educational reform. Electronic Theses and Dissertations.* Paper 5291. Ontario: University of Windsor.

DIKER, GABRIELA. (2002). *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica principales tendencias.* Madrid: OEI.

FERNS, C.; FRIENDLY, M. (2014) *The state of early childhood education and care in Canada 2012*. Moving Childcare Forward Project (a joint initiative of the Childcare Resource and Research Unit, Centre for Work, Families and Well-Being at the University of Guelph, and the Department of Sociology at the University of Manitoba). Toronto: Movingchildcareforward.ca

GIBSON, A.; PELLETIER, J.; JACKMAN, E. (2011*). Can we work together? Preliminary findings from an examination of ECE and teacher dynamics in full-day early learning-kindergarten*. Institute of Child Study, OISE, University of Toronto.

Human Resources and Skills Development Canada (2012). *Public Investments in Early Childhood Education and Care in Canada 2010*.

IRWIN, LORI G.; SIDDIQI, ARJUMAD.; HERTZMAN, CLYDE. (2007). *Early child development: A powerful equalizer.* Final report to the WHO Commission on social determinants of health, Geneva.

MUSTARD, F.; MCCAIN, M. (1999). *Early Years Study: the real brain drain.* Toronto: Ontario Children's Secretariat.

KAGA, YOSHIE.; BENNETT, JOHN.; MOSS, PETER. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. UNESCO.

NORES, MILAGROS; BARNETT, W. STEVEN. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271-282. doi:10.1016/j.econedurev.2009.09.001.

OECD. (2001). *Starting strong: early childhood education and care*. París: OECD.

OECD. (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. París: OECD.

OECD. (2011). *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* París: OECD.

OECD. (2012). *Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care.* París: OECD.

Ontario Ministry of Education. (2006). *The Kindergarten Program*. Toronto.

Ontario Ministry of Education. (2010). *System on the move: Story of the Ontario education strategy*. Toronto: Author. Disponível em: http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/Ontario_CaseStudy2010.pdf

Ontario Ministry of Education. (2011). *The Kindergarten Program. Draft 2010-2011.* Toronto.

Ontario Ministry of Education. (2013). *Ontario Early Years Policy Framework*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Disponível em: http://www.edu.gov.on.ca/childcare/OntarioEarlyYear.pdf

Ontario Ministry of Education. (2014). *How Does Learning Happen? Ontario's Pedagogy for the Early Years*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Disponível em: http://www.edu.gov.on.ca/childcare/HowLearningHappens.pdf

Ontario Ministry of Education. (2016). *The Kindergarten Program*. Toronto.

PASCAL, C. E. (2009). With Our Best Future In Mind. Implementing Early Learning in Ontario. Report to the Premier by the Special Advisor on Early Learning. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

REPETTO, FABIÁN; LANGOU, GALA DÍAZ; AULICINO, CAROLINA; ACHÁVAL, OLIVIA DE; ACUÑA, MALENA. (2016). *El futuro es hoy. Primera infancia en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos-CIPPEC.

RYAN, T.; DATE, G. (2014). Reforming Ontario early learning: a review, Education 3-13*: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education,* 42:1, 101-115, DOI: 10.1080/03004279.2011.636370.

TERIGI, FLAVIA. (2002). Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. Paper presented at the *IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículo y los retos del nuevo milenio", La Habana*. Disponível em: http://www.oei.es/historico/linea3/terigi.pdf.

TREVIÑO, ERNESTO; VALDÉS, HÉCTOR; CASTRO, MAURICIO; COSTILLA, ROY; PARDO, CARLOS; RIVAS, FRANCISCA DONOSO. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe2013(29-03).* Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190213s.pdf.

UNESCO (2006). *Strong foundations: Early childhood care and education: Education for All*. Paris. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf

UNICEF. (2011). Crecer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales. Buenos Aires: UNICEF.