

ESTRUTURA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA
EM FÉ E ALEGRIA INTERNATIONALE

amores **pibes** pipito
chiquilines **enfant** pelao
chavala rorros **chamas**
mwana muchachos menino
sipote **gurisas** **amorcito** guaguas
chiguina gurises
niñas ♥ niños
chavalo chiquilinas sipota
chigüines **micas** menina
crianças chamacos **chinito**
bichos **micos** chiquillos
bana guirros **chiguin**
chicos **pibas** cipotes
guirras **bebés** pipita
bichas **chamos** peques¹

[Iniciativa para a primeira infância](#)

Marchar 2024



Fe y Alegría

FÉ E ALEGRIA · FOI ET JOIE

AUTORES

Irene Rubio Azevedo, [Consultora Especialista em Primeira Infância](#).

Fiorella Magnano, Diretora de Educação da Fé e Alegria Uruguay e Líder da Iniciativa Federativa para a Primeira Infância.

Gabriela Risso, Fé e Alegria Uruguay Referente da Primeira Infância.

PARTICIPANTES

Lucila Cerrillo, Coordenadora do Eixo de Educação Popular da Federação Internacional de Fé e Alegria.

BOLÍVIA

Estefania Medinaceli, Técnica Nacional de treinamento profissional e co-líder da Iniciativa Primeira Infância.

Sergio Von Vacano, Diretor Nacional de Planejamento e Projetos.

BRASIL

Renata Silva Oliveira, Diretora de um Centro de Educação Infantil.

Paulo Roberto Espirito Santo, Pedagogia da Primeira Infância.

CHADE

Minitaknde Casimir Ralongar, Gerenciamento de Projetos.

Adama Seid Blandine, Pedagogia da Primeira Infância.

COLÔMBIA

Nilda Nury Castillo, Coordenadora Pedagógica Regional do Pacífico.

Claudia Marcela Rueda, Coordenadora Pedagógica da Primeira Infância Regional Oriente.

EQUADOR

Marce Quinga, Equipe da Primeira Infância.

MADAGASCAR

Anselme Rahaovalahy, Gerente de Projetos.

Marie Celine Lala, Diretora da Escola.

Tahina Jean Guy, SJ, Diretora Nacional.

PARAGUAI

Nicol Ortiz, Coordenador Pedagógico.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO

Arvie Muayi, Gerenciamento de Projetos e co-líder da iniciativa Primeira Infância.

REPÚBLICA DOMINICANA

Dely Romero, Coordenadora da pré-escola e do ensino fundamental.

AGRADECIMIENTOS

Este trabalho foi enriquecido graças às contribuições e revisões dos membros da equipe Fé e Alegria em nível nacional e internacional..

Beatriz Borjas, por seu acompanhamento permanente, suas contribuições da Iniciativa de Treinamento Pedagógico e a tradução para o francês durante todo o processo.

Ada Mendez, Diretora Executiva Técnica, Proteção da Criança e do Adolescente

Belén Rodríguez, Iniciativa de Avaliação e Medição de Impacto

Carmiña de la Cruz, Iniciativa de Educação Inclusiva

Diana Benavides, Psicóloga, Equipe de Educação Popular e Promoção Social, Honduras.

Iris Arreaga, Guatemala

Karina Mendoza, Diretora Adjunta, Escola Nuestra Señora del Guadalupe, Nicarágua.

Maximiliano Koch, Diretor do Ministério Pastoral da Fé e Alegria Uruguay, por sua orientação e contribuições para a competência espiritual na infância.

Miriam Sandoval y Jesús Castellón, Iniciativa de Gênero.

Patricia Arocena, Diretora da Região Oeste da Fé e Alegria Uruguay.

A equipe da Universidade Católica do Uruguai colaborou no desenvolvimento da conceitualização que permitiu o delineamento dessa estrutura, seu escopo e formato.

A Estrutura para a Primeira Infância é de propriedade da Federação Internacional de Fé e Alegria. Incentivamos seu uso por todos os indivíduos e instituições que trabalham com educação infantil, desde que sejam incluídas as devidas citações.

Para obter informações: info@feyalegria.org.uy

Nota:

Este documento foi desenvolvido em espanhol. Você pode nos contatar se precisar de apoio ou sugerir contribuições para a tradução.



Fe y Alegría
FÉ E ALEGRIA · FOI ET JOIE

CONTEÚDO

INTRODUÇÃO.....	5
01. USOS DA ESTRUTURA DA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	6
02. ESTRUTURA CONCEITUAL.....	7
Primeira infância.....	7
Menina e menino.....	7
Educação de qualidade.....	8
Proteção da criança e do adolescente.....	8
Educação inclusiva.....	8
Perspectiva de gênero.....	9
Apego e sensibilidade do cuidado.....	9
Competências.....	9
Desenvolvimento infantil.....	9
Aprendizagem.....	10
Competências de ensino.....	10
Dimensão da família e da comunidade.....	12
03. PROCESSO DE TRABALHO.....	13
04. METODOLOGIA.....	14
05. DIMENSÕES.....	15
06. COMPETÊNCIAS DAS CRIANÇAS.....	16
Dimensão Cognitiva.....	16
Dimensão do motor.....	19
Dimensão emocional e social.....	20
Dimensão transcendental.....	23
07. COMPETÊNCIAS DOS REFERENTES EDUCACIONAIS.....	24
08. LISTA DE VERIFICAÇÃO DE AUTOAVALIAÇÃO.....	27
REFERÊNCIAS.....	29

Introdução

Este documento é uma referência para o trabalho com a primeira infância em [Fé e Alegria](#).

Reconhecendo o desenvolvimento marcante do indivíduo na primeira infância e a condição humana de aprendizado contínuo, esta referência busca orientar e refletir sobre os processos de cuidado, atenção e estímulo que geramos.

Como movimento de educação popular integral e promoção social, definimos como prioridade ([Plano Global de Prioridades Federais 2021-2025](#)), trabalhar nas fronteiras de maior exclusão com atenção especial à proteção das crianças. Reafirmamos, assim, nosso compromisso com a construção de sociedades democráticas, justas, promotoras da paz e livres de violência, nas quais as pessoas desenvolvam plenamente suas capacidades e vivam com dignidade. Identificamos a primeira infância como uma fronteira de exclusão marcada pela alta dependência do contexto, uma das populações mais vulneráveis em face dos ciclos econômicos recessivos, marcadamente afetada pela pobreza e, ao mesmo tempo, um estágio fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa.

*“O desafio é que, a partir de cada Fé e Alegria local, nacional e internacional, o exercício de aprofundar e repensar suas práticas à luz das demandas do meio ambiente e que possamos concretizá-las em respostas da Educação Popular”.*²

Nosso modo de proceder busca provocar um dinamismo criativo entre a perspectiva global e a ação local. Assim, o [Plano de Implementação 2021-2023](#) define a criação da Iniciativa Federativa Primeira Infância, cujo propósito é fortalecer a proposta de Fé e Alegria de educação popular para a primeira infância, com uma intencionalidade transformadora, a partir da promoção da qualidade e do acesso universal na primeira infância por meio dos seguintes objetivos:

1. Promover o acesso, a permanência e o atendimento abrangente e de qualidade, com foco nos direitos das crianças.

2. Estabelecer uma rede federativa de colaboração para a qualificação e o treinamento de referências educacionais da primeira infância.
3. Gerar uma articulação com os países africanos no âmbito da iniciativa da primeira infância.

Como parte desse processo, construímos este quadro de referência com base na grande diversidade de pontos de vista, reflexões e propostas de diferentes países. **Ele inclui conceitualizações gerais, descreve as competências que buscamos promover na primeira infância e, conseqüentemente, estabelece quais competências são necessárias e quais precisamos fortalecer para aqueles que trabalham diretamente com a primeira infância.**

Reconhecemos a **referência educacional**³ como um ator social que gera vínculos e espaços educacionais para a transformação social. De acordo com uma pesquisa realizada pela UNESCO (2016), não há um critério comum quando se fala de professores da primeira infância. Eles especificam que a formação não é a mesma em todos os países, nem o perfil das pessoas que trabalham com crianças (Marsiglia et al., não publicado, 2022.). Nesse sentido, o presente trabalho representa uma oportunidade única de fazer um acordo transcultural de Fé e Alegria com relação às competências que se espera que as pessoas desenvolvam durante a infância e - com base nisso - quais competências aqueles que desenvolvem um vínculo educacional no trabalho com crianças na primeira infância precisam adquirir.

Esse trabalho é realizado por meio de um **processo participativo** com referências de 13 países, com o objetivo de gerar uma ferramenta que permita a cada referência de educação infantil da Fé e Alegria repensar suas práticas, de modo que a Iniciativa possa construir formas de responder às suas necessidades para fortalecer seu trabalho de promoção da educação infantil de qualidade.

2. Reflexão e atualização sobre educação popular em Fé e Alegria, 2018, p. 3.

3. O termo referente educacional inclui educadores, professores, cuidadores, professores, técnicos que desenvolvem um vínculo de atenção, cuidado e educação com as crianças em sua primeira infância.

01

Usos da estrutura da primeira infância

Essa estrutura foi concebida como um insumo para fortalecer nosso trabalho na primeira infância.

Nesse sentido, e como parte de seu processo de desenvolvimento, analisamos a intencionalidade pedagógica dos diferentes espaços na vida de um centro educacional, como a entrada, a leitura de uma história ou a hora da alimentação. Essa análise foi usada como referência para o planejamento de propostas educacionais, processos de planejamento coletivo em nível de centro e de rede. Ao mesmo tempo, possibilitou a análise das propostas educacionais em termos do processo que buscamos provocar por meio das experiências que propomos.

Ela nos dá a possibilidade de analisar práticas e estratégias observando em profundidade os processos das crianças em seus contextos.

Sua abordagem baseia-se no reconhecimento da relevância de nosso trabalho como referências educacionais, bem como na necessidade de trabalhar com referências familiares para gerar ambientes adequados para o desenvolvimento das crianças. Ela complementa ou enriquece as referências que se concentram mais na aprendizagem formal ou acadêmica, integrando aspectos de vínculo, atitudinais e pessoais.

É uma referência detalhada e rigorosa de valor qualitativo e conceitual com ênfases diferenciadas, dependendo das possíveis áreas de aplicação:

- Em nível individual, é uma ferramenta de reflexão sobre os pontos fortes e os desafios para promover o desenvolvimento das crianças
- em nível central, para orientar o desenvolvimento de ações específicas
- em nível nacional, para definir estratégias (treinamento, acesso a ferramentas, consultorias, acompanhamento, etc.) para fortalecer a proposta com base na identificação de necessidades comuns e práticas excepcionais.
- em nível de iniciativa para elaborar estratégias abrangentes que:
 - permitir processos de treinamento diferenciados em resposta a uma ampla gama de necessidades específicas e contextos particulares.
 - capitalizar as propostas de treinamento de qualidade para a primeira infância dentro e fora da esfera federativa.
 - permitir o aprendizado com outras pessoas.

02

Estrutura conceitual

PRIMEIRA INFÂNCIA

Uma das primeiras considerações ao se pensar na primeira infância envolve a definição da faixa etária associada ao estágio vital. Encontramos em diferentes países uma diversidade de respostas que consideram o estágio desde a concepção até os 3, 6, 8, 13 e 18 anos de idade.

Para referência, a UNESCO define que “a primeira infância é definida como um período que vai do nascimento aos oito anos de idade e constitui um momento único de crescimento, quando o cérebro está passando por um desenvolvimento significativo”. A Convenção sobre os Direitos da Criança define criança como “todo ser humano desde o nascimento até os 18 anos de idade, a menos que tenha atingido a maioridade antes”.

Para fins do trabalho da iniciativa da primeira infância, definimos focar no **período da gestação até os 6 anos de vida do indivíduo**, considerando o desenvolvimento de outras ações federativas a partir da fase escolar.

O relatório de 2017 do Unicef sobre a primeira infância afirma a importância desse estágio da seguinte forma:

“Durante esse período da vida, o cérebro cresce com uma velocidade impressionante. As conexões são formadas em um ritmo que não se repetirá durante toda a vida, o que molda e afeta profundamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, influenciando sua capacidade de aprender, resolver problemas e se relacionar com os outros. Isso, por sua vez, influencia a própria vida dos adultos, afetando sua capacidade de ganhar a vida e contribuir para a sociedade em que vivem... e até mesmo afetando sua felicidade futura” (Unicef 2017).

MENINA E MENINO

O conceito de criança tem um caráter histórico e cultural, razão pela qual teve diferentes significados ao longo da história. Nesse sentido, procuramos desenvolver uma conceituação para a Fé e Alegria Internacional a partir de uma perspectiva antropológica atual que reconhece a criança como um ser único, de um ponto de vista humanista, digno e positivo. Nós nos afastamos decisivamente do conceito de criança como um pote vazio a ser preenchido, uma tabula rasa, de adultos em miniatura, de seres a serem preparados para a vida.

A CDC é um marco histórico e constitui uma mudança de paradigma em relação à concepção de criança, com base em seu reconhecimento expresso como sujeito de direitos. Sua vulnerabilidade evidencia a necessidade de que os adultos estejam disponíveis para o cuidado e o apoio emocional das crianças, bem como para ambientes estimulantes e protetores.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Na Fé e Alegria, acreditamos que

“...a educação é de qualidade se responde às realidades de seus destinatários e contribui para o desenvolvimento de sujeitos livres, com a capacidade de influir na melhoria de suas vidas e na transformação de seu ambiente social. A educação é de qualidade se despertar o gosto pelo aprendizado, pelo autoaperfeiçoamento, se valorizar e reconhecer o aprendizado por meio da experiência e fomentar a criatividade, a liberdade e o amor.”

Essa declaração se aplica tanto à formação de líderes educacionais em sua educação continuada quanto à educação de crianças sob seus cuidados em ambientes de primeira infância.

Com relação à qualidade dos serviços educacionais, o Banco Interamericano de Desenvolvimento afirma que:

...há muitos elementos que determinam a qualidade dos jardins de infância. Na prática, entretanto, é feita uma distinção entre as dimensões de qualidade estrutural e de processo. A dimensão da qualidade estrutural refere-se à presença (ou ausência) de recursos que podem facilitar as interações que devem ocorrer em um ambiente de aprendizagem. Inclui a consideração de aspectos relacionados à infraestrutura (espaço, iluminação, móveis e equipamentos); elementos relacionados à saúde, ao saneamento e à segurança (protocolos de saúde, procedimentos de emergência); as características dos educadores e cuidadores (seu trabalho anterior e treinamento no trabalho, experiência, salários); e as particularidades do grupo de crianças sob sua responsabilidade (tamanho, faixa etária, proporção cuidador/criança). A dimensão da qualidade do processo se refere aos ele-

mentos das instalações da creche que têm um impacto direto sobre a experiência, o aprendizado e o desenvolvimento diários da criança. Essa dimensão abrange a implementação do currículo (se houver) e, acima de tudo, a frequência, os tipos e a qualidade das interações entre as crianças e seus cuidadores, entre as crianças e seus colegas e entre os cuidadores e os pais (Berlinski & Schady, 2015, p.103).”

A decisão operacional é definir as competências das crianças e das referências no vínculo educacional, uma vez que estas determinam a possibilidade de implementação do currículo ou da proposta educacional e compõem a qualidade das interações, considerando que, segundo esses autores, as evidências mostram que a qualidade dos processos interativos é o principal fator de promoção do desenvolvimento infantil (Berlinski & Schady, 2015).

PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Entendemos que, como referências educacionais, temos um espaço privilegiado de prevenção, erradicação e detecção precoce para a proteção dos direitos das crianças. Nesse sentido, a Fé e Alegria assume o compromisso de garantir a proteção das crianças que participam de programas educacionais e de promoção social em nível nacional e internacional. As diretrizes estabelecidas na [Política de Proteção à Criança e ao Adolescente da Federação Internacional](#) são uma referência necessária para o nosso trabalho.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA⁴

Dentro dos marcos do desenvolvimento, durante a primeira infância, é importante levar em conta a influência de fatores causais, orgânicos ou genéticos e fatores socioambientais que podem gerar limitações funcionais ou atrasos maturacionais no desenvolvimento da criança, que podem ou não estar associados a algum tipo de deficiência.⁵

A partir de uma abordagem social, a deficiência é entendida como as limitações ou barreiras físicas, sociais, atitudinais e de apoio fornecidas pelo ambiente para promover o desenvolvimento abrangente de

4. Contribuição da Iniciativa Federativa para a Educação Inclusiva

5. Referência bibliográfica: María Pérez Solís - Orientación educativa y dificultades de aprendizaje, Thomson Editores Spain, 2002.

habilidades, capacidades e potencial. Isso é destacado em nossa [política de inclusão](#).

O artigo 24 da [Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência](#) obriga os Estados Partes a reconhecerem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, eles devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como a aprendizagem ao longo da vida, buscando a aprendizagem ao longo da vida:

- a. Desenvolver todo o potencial humano, o senso de dignidade e a autoestima e fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. Desenvolver a personalidade, os talentos e a criatividade das pessoas com deficiência, bem como suas habilidades mentais e físicas, em seu potencial máximo;
- c. Permitir que as pessoas com deficiência participem efetivamente de uma sociedade livre.

PERSPECTIVA DE GÊNERO

Nossa [Política de Igualdade e Equidade de Gênero](#) tem como objetivo: “Promover o empoderamento das mulheres (meninas, adolescentes, mulheres jovens e adultas) em nível individual e coletivo no Movimento de Educação Popular e Promoção Social Fé e Alegria”. Nesse sentido, buscamos promover o desenvolvimento de cada indivíduo em termos de igualdade entre homens e mulheres.

APEGO E SENSIBILIDADE DO ATENDIMENTO

Nos cuidados diários que uma figura de apego oferece a uma criança, as interações devem ser frequentes, variadas e de acordo com as demandas e necessidades da criança (Ainsworth, 1982). A disponibilidade da figura de apego para a criança, as respostas que ela dá e a adequação dessas respostas às necessidades da criança são conhecidas como sensibilidade (Ainsworth, 1982).

As crianças na primeira infância formam relacionamentos de apego com seus principais cuidadores, mas também com seus professores, com quem passam muitas horas por dia em sua vida cotidiana.

As crianças que recebem cuidados delicados de seus cuidadores em casa e na escola se sentem seguras e protegidas, o que lhes permite desenvolver a curiosidade, o comportamento exploratório e a diversão necessários para que o aprendizado ocorra.

COMPETÊNCIAS

Bisquerra e Pérez (2007) definem competência como *“a capacidade de mobilizar adequadamente um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para realizar diversas atividades com um certo nível de qualidade e eficácia... [Isso] implica conhecimentos (“saberes”), habilidades (“saber fazer”) e atitudes e comportamentos (“saber ser” e “saber estar”) integrados entre si”*, (p. 3) (In (Marsiglia et al., não publicado, 2022.).

As competências são desenvolvidas ao longo da vida de uma pessoa, integrando vários recursos em uma relação profunda entre saber, saber fazer e fazer, saber ser e ser.

No presente trabalho, o critério acordado implica, em primeiro lugar, o desenvolvimento baseado nas competências das crianças, uma vez que permite a conexão entre o que se espera do desenvolvimento infantil e o que se espera que os professores façam para provocar a aprendizagem de acordo com o estágio pelo qual cada criança está passando progressivamente, acompanhando seus processos evolutivos.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para desenvolver uma estrutura de competências que se espera que as crianças desenvolvam, começamos conceituando o desenvolvimento infantil e suas dimensões.

O desenvolvimento humano é definido como: *“o fenômeno de continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos”* (Bronfenbrenner, 2011, p. 38).

Desde o nascimento, as experiências das crianças em contato com o ambiente moldam seus cérebros, adquirindo novas habilidades e funções, especialmente nos primeiros mil dias de vida, em grande velocidade (Leisman et al., 2015). Isso acontece especialmente nos primeiros mil dias de vida, em grande velocidade (Leisman et al., 2015).

No início desse processo de trabalho, aderimos à definição da UNESCO, segundo a qual o desenvolvimento é composto por quatro dimensões: cognitiva, motora, emocional e social. Com base nessa classificação e observando a relevância atribuída pelos países de referência, decidimos destacar a área transcendental para a qual geramos uma dimensão específica.

APRENDIZAGEM

O desenvolvimento é um processo complexo e multicausal. Entretanto, para que ele seja alcançado em seu potencial máximo, os ambientes educacionais formais e não formais buscam gerar experiências ricas que promovam o aprendizado que contribuirá para o desenvolvimento das crianças.

Para que o ensino contribua significativamente para o desenvolvimento da criança, é necessário desenvolver uma prática educacional que atue como uma “alavanca”, como disse Vygotsky, para gerar aprendizado a partir da zona de desenvolvimento proximal. E como saber qual é a famosa zona de desenvolvimento proximal? Para isso, é necessário observar cada criança em seu momento evolutivo e ver o que ela já consegue sozinha, e saber qual seria a próxima conquista evolutiva nesse aspecto do desenvolvimento, para promovê-la por meio de experiências ricas.

Stanislas Dehaene, um dos principais neurocientistas da área, estudou especialmente os fatores que favorecem o aprendizado correto: atenção, participação ativa, revisão do erro e consolidação. Esses quatro elementos constituem “os quatro pilares do aprendizado”. (Dehaene & D’Alessio, 2019). Em outras palavras, para aprender adequadamente, é necessário despertar a curiosidade das crianças, a fim de captar sua atenção, com propostas criativas e interessantes. É essencial que elas tenham a oportunidade de vivenciar ativa-

mente o que pretendem aprender, pois precisam experimentar e explorar novos conceitos e habilidades em primeira mão. É essencial permitir tentativas sucessivas, pois é cometendo erros que eles se corrigem até aperfeiçoar o que tentam. E, por fim, eles devem ser capazes de repetir várias vezes até que isso se torne automático. Outro fator que o autor considera fundamental é o sono, pois é a partir dele que se observa a consolidação do aprendizado.

Por outro lado, dependendo de sua idade, as estratégias devem ser adaptadas. Quanto mais jovens forem, mais individualizadas devem ser as propostas, já que seu desenvolvimento cognitivo não lhes permite ter consciência de “grupo” antes dos três anos de idade. Da mesma forma, dentro de um mesmo grupo, há diferenças evolutivas muito importantes entre as crianças mais velhas e as mais novas do mesmo grupo.

COMPETÊNCIAS DE ENSINO

Com base no desenvolvimento da estrutura de competências para crianças de 0 a 6 anos, o grupo de trabalho está trabalhando no desenvolvimento participativo de uma estrutura de competências as referências educacionais da Fé e Alegria, o que possibilitará pensar na prática com o objetivo de promover as competências das crianças mencionadas anteriormente.

Vários autores conceituam as competências que os professores devem desenvolver no trabalho com a primeira infância. Em uma pesquisa inédita de 2021 realizada por Marsiglia et al., são apresentadas diferentes visões sobre o assunto..

Em primeiro lugar, coincidindo com a UNESCO (2006), Zabalza (2016) concebe que, na formação de educadores, um dos campos fundamentais é a formação específica em crianças, conhecendo-as e, para isso, tendo um alto nível de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre como as crianças se adaptam a diferentes contextos, sobre como aprendem, como se relacionam entre si e com os adultos. Mas o envolvimento com as crianças não é apenas saber sobre elas; é saber como viver e conversar com elas, como ouvi-las, como envolvê-las, como identificar e enriquecer suas expectativas, como

surpreendê-las e desafiá-las intelectualmente. E para que tudo isso funcione, o que os educadores da primeira infância precisam fazer é criar as condições para que as crianças se sintam confortáveis e felizes, para que aproveitem seu tempo na escola (p. 11-12).

Seguindo Marsiglia, é proposta uma classificação das competências de ensino por dimensões: pessoal, infantil, institucional e familiar e comunitária.

De acordo com Bisquerra (2007), há dois tipos de competências emocionais: sociopessoais e técnico-profissionais. As primeiras incluem motivação, autoconfiança, autocontrole, paciência, autocrítica, autonomia, controle do estresse, assertividade, responsabilidade, capacidade de tomar decisões, empatia, capacidade de prevenção e resolução de conflitos, espírito de equipe, entre outras. No segundo, incorporam o domínio do conhecimento especializado básico, das tarefas e habilidades exigidas na profissão, das técnicas necessárias na profissão; e também as capacidades de organização, coordenação, gerenciamento do ambiente, trabalho em rede e capacidade de adaptação e inovação, entre outras (p. 64).

De acordo com a análise de Marsiglia, o treinamento profissional especializado está positivamente associado aos resultados do desenvolvimento infantil, de modo que os professores com treinamento especializado de quatro anos são mais receptivos e mais competentes em proporcionar experiências enriquecedoras às crianças (P. 66).

Com relação às competências estabelecidas na dimensão pessoal dos educadores, podemos dizer que a autorreflexão é uma das que permitem melhorar a qualidade educacional. Malajovich (2017) a incorpora dizendo que “é importante construir, desde a formação, uma visão autocrítica que permita ao professor e à equipe de trabalho como um todo refletir sobre a tarefa, apropriando-se dos novos conhecimentos que são adquiridos a partir da avaliação do desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula” (p. 80).

Marsiglia analisa o autocuidado do adulto. Para isso, ela se baseia em Zabalza (2016), pensando no número

de horas que o adulto está com as crianças e o que isso implica emocionalmente para o educador. Esse autor leva em consideração a implementação de práticas como mindfulness, grupos de apoio e outras, como ferramentas para o desenvolvimento pessoal e, assim, evitar sintomas ou situações mais complexas como o burnout. Ele conclui afirmando que

“Os professores precisam se conhecer bem, saber quais são seus pontos fortes e fracos, o que acham satisfatório e o que não acham e como tendem a reagir a isso; devem aprender a ativar seus recursos de resiliência quando se sentirem incapazes ou frustrados e, é claro, estar cientes do grande valor e da importância do papel que desempenham com as crianças (sentimento de autoeficácia)” (p. 11).

EOs educadores precisam desenvolver o profissionalismo. Isso significa não apenas o treinamento inicial, mas também o treinamento contínuo durante toda a vida profissional.

Continuando com o estudo de Marsiglia, ele se refere à abordagem de dois autores: Tenti Fanfani (2021), que fala do compromisso ético da tarefa de ensinar e assegura que o educador deve demonstrar aos alunos seu interesse por eles: *«aqueles que prestam serviços pessoais em condições de co-residência devem dar certos sinais de que assumem um tipo de compromisso ético com os outros, que estão interessados em sua felicidade. Os professores devem mostrar a seus alunos que se preocupam com eles e que seu bem-estar presente e futuro é um dos motivos (não o único) que os leva a fazer o trabalho que fazem»* (p. 145). Adela Cortina vai além e afirma que [...] é fundamental educar as crianças para a autonomia, para que elas sejam capazes de pensar, julgar e decidir por si mesmas. Em suma, a convicção de que cada pessoa é um ser autônomo e de que a educação visa à formação de pessoas autônomas é a maior conquista da Modernidade. [...] “autonomia”, no sentido moderno do termo, não significa “fazer o que eu quiser”, mas optar pelos valores que humanizam, que nos tornam pessoas, e não por qualquer outra coisa. Portanto, o educador não tem outra escolha a não ser transmitir, também por meio da educação, aquelas coisas que ele considera humanizadoras (1996, pp. 72-73).

Por outro lado, é necessário que os educadores saibam brincar. De acordo com Marsiglia, a brincadeira constitui uma função totalizadora para a criança, favorece o controle físico e mental e promove o equilíbrio emocional. O processo de brincar é mais importante para as crianças do que o resultado final (Curriculum Framework, 2014, p. 55). A brincadeira é uma situação privilegiada para aprimorar o desenvolvimento e promover a aprendizagem, pois é produzida por motivação intrínseca, resultando em uma atividade gratificante, significativa e funcional para as crianças. Como princípio educacional, é um postulado que está em vigor desde as origens da educação infantil.

DIMENSÃO FAMILIAR E COMUNITÁRIA

Em muitos casos, o ambiente educacional é o primeiro contexto fora da família em que as crianças são cuidadas. Para a família, é um movimento emocional muito importante, uma vez tomada a decisão de levar a criança para um centro educacional. Por esse motivo, é essencial que os referentes educacionais estabeleçam laços firmes de colaboração mútua para que a criança se adapte a um ambiente diferente do de sua casa.

No encontro entre educadores e famílias, é necessário fazer acordos que deem relevância à singularidade de cada pessoa, gerando um diálogo com seus cuidadores para conseguir um atendimento que respeite sua cultura, tradições e práticas de educação, fornecendo elementos que favoreçam o desenvolvimento infantil.

Ao mesmo tempo, o espaço educacional constitui uma referência para promover a paternidade respeitosa baseada no respeito e na corresponsabilidade.

03

Processo de trabalho

O quadro de referência para a primeira infância baseia-se nas contribuições dos seguintes países: Bolívia, Brasil, Chade, Colômbia, República Dominicana, Equador, Guatemala, Honduras, Madagascar, Nicarágua, Paraguai, República Democrática do Congo e Uruguai.

Os líderes das diferentes iniciativas federativas compartilharam suas contribuições durante o desenvolvimento ou em resposta à revisão do documento: formação pedagógica, qualidade e inovação educacional, avaliação e medição de impacto, ecologia integral, formação para o trabalho, juventude, cidadania, gênero, educação inclusiva e migração. Incorporamos as contribuições da Política de Proteção à Criança. O desenvolvimento da competência espiritual na infância tem a perspectiva especializada do diretor de Pastoral da Fé e Alegria Uruguay.

O processo foi liderado pela Fé e Alegria Uruguay, com o apoio do Eixo de Educação Popular, e se concretizou com a consultoria técnico-especializada em Primeira Infância.

A integração das contribuições e visões das diferentes esferas federativas nos permitiu enriquecer este documento e contribuir para sua validação, incorporando as diferentes perspectivas a partir de sua especificidade. Entendemos que esse processo fortalece essa construção em seu pertencimento à ação internacional da Fé e Alegria.

04

Metodologia

O trabalho foi realizado por meio de movimentos iterativos entre os insumos fornecidos pelos referentes dos países participantes e o processamento dessas informações até chegar à definição da estrutura de competências para a primeira infância aqui apresentada.

O desenvolvimento da estrutura conceitual para a primeira infância começa em 2022 com o apoio da UCU. Ele inclui instâncias de consulta e revisão de contribuições e reuniões virtuais participativas desenvolvidas em outubro e novembro de 2022 que nos permitiram conceituar a infância e as dimensões que descrevem o desenvolvimento integral da criança.

Na primeira reunião virtual em 2023, as primeiras definições gerais foram levantadas e revisadas. Em seguida, foi solicitado a cada país que enviasse um breve documento descrevendo as competências que eles acreditam que as crianças devem desenvolver na primeira infância.

Os documentos de resposta foram recebidos e processados usando o software de análise qualitativa Atlas.ti.

Isso possibilitou classificar as competências levantadas por todos, agrupar as que coincidem, codificá-las de acordo com sua característica principal e, em seguida, agrupar esses códigos de acordo com a dimensão do desenvolvimento infantil para a qual elas contribuem principalmente.

A produção foi então enviada de volta aos pontos focais do país, que puderam revisar e adicionar ou corrigir o documento.

Em seguida, foi solicitado aos participantes que, com base nas competências infantis acordadas coletivamente, respondessem, em sua opinião, quais competências um educador precisa desenvolver para promover as competências acima nas crianças com as quais trabalha.

Novamente, cada participante dos diferentes países enviou sua resposta. O conjunto de respostas foi processado como no produto anterior usando o programa Atlas.ti, todas as contribuições foram analisadas, os códigos foram gerados por tema e agrupados em categorias previamente propostas e outras categorias emergentes. As categorias referentes à promoção das cinco dimensões do desenvolvimento foram propostas anteriormente. As categorias referentes a competências específicas de ensino, competências para gestão educacional, competências pessoais e competências para trabalhar com famílias surgiram da codificação das contribuições fornecidas pelos países participantes.

Os materiais gerados em cada etapa do processo serão mantidos em uma pasta acessível aos referentes que estão contribuindo para essa produção coletiva, de modo a permitir a “rastreadibilidade” dos dados, o que denota a validade do processo realizado.

Esses produtos, por sua vez, servirão para gerar uma lista de verificação de autoavaliação do professor, que fornecerá informações à Iniciativa da Primeira Infância para desenvolver os pontos fortes que o coletivo identificar como necessários.

05

Dimensões

Consideramos cinco dimensões para descrever o desenvolvimento infantil que serão a referência para agrupar as competências que buscamos promover em meninas e meninos na primeira infância.

Tomamos como base a classificação feita pela UNESCO devido à sua natureza multidimensional: dimensões física, cognitiva, social e emocional. Com base nessa classificação e observando a relevância atribuída, definimos a área transcendental para a qual geramos uma dimensão específica.

Na **dimensão cognitiva**, geralmente são consideradas as habilidades matemáticas, a linguagem, o funcionamento executivo e a teoria da mente.

A **dimensão motora** é considerada um processo sequencial e dinâmico por meio do qual um grande número de habilidades motoras é desenvolvido para que se obtenha independência física e funcional. Ela é dividida em habilidades motoras finas e grossas ou globais.

A **dimensão emocional** se refere à capacidade das pessoas de regular progressivamente suas emoções

em seus relacionamentos com os outros, começando pelo relacionamento com seus principais cuidadores e, em segundo lugar, com seu educador, quando entram em ambientes de cuidados na primeira infância, e mais tarde com seus colegas e outras pessoas próximas.

A **dimensão social** implica o conhecimento gradual do ambiente ao redor, seus padrões e regras de funcionamento e a consequente capacidade de dar respostas adaptativas ao ambiente.

A **dimensão transcendental**. Essa dimensão refere-se à perspectiva evolutiva da espiritualidade do indivíduo desde a infância. Rebecca Nye a descreve como *“as formas das crianças se aproximarem de Deus e as formas de Deus se aproximar das crianças”* (Nye, 2009). Ela indica que a espiritualidade das crianças é uma forma de se relacionar, de buscar conexão e estar conectado, e é algo que acontece desde o nascimento. Ele argumenta que as crianças encontram intuitivamente maneiras criativas e originais de fazer isso. Ele considera a espiritualidade como um processo contínuo e interminável (Nye e Lluberas, 2019).

06

Competências das crianças

A seguir, explicamos as competências que buscamos promover nas meninas e meninos que participam das diferentes propostas da Fé e Alegria.

Para contextualizá-los, os principais marcos de desenvolvimento dessas dimensões, de acordo com os autores Pardo, Gómez e Edwards (2012), são acrescentados nas seções que têm correspondência direta. Embora sejam baseados em parâmetros universais, em alguns casos, eles podem exigir revisão para contextualização.

DIMENSÃO COGNITIVA

Principais marcos esperados no desenvolvimento cognitivo⁶:

Na presente dimensão, os autores de referência discriminam entre cognição e linguagem.

Com relação à cognição, eles afirmam o seguinte:

Na primeira metade da vida, a criança é capaz de prestar atenção em um objeto por 10 segundos, alterna a atenção entre dois objetos e começa a explorar brinquedos. Na segunda metade do ano, a criança demonstra interesse no ambiente ao redor, procura um objeto que está caído e tenta pegar objetos. Com um ano de idade, ela gosta de brincar com elementos da natureza. Usa objetos do cotidiano de acordo com sua função, encaixa uma figura. Aos 2 anos de idade, encontra objetos escondidos e monta quebra-cabeças de duas peças. Compreende o conceito de “um”. Agrupa objetos diferentes. Aos 3 anos, repete dois dígitos. Reconhece e compara tamanhos de objetos. Agrupa cores. Mostra a idade com os dedos. Nomeia três cores. Reconhece fenômenos naturais. Identifica imagens em fotos. Monta quebra-cabeças de até quatro peças. Aos 4 anos de idade, conhece alguns lugares

ao seu redor. Conhece as partes do corpo e para que servem. Repete três dígitos. Conhece profissões. Agrupa por tamanho e cor. Estabelece analogias. Associa número com quantidade. Aos 5 anos, identifica o país e classifica por características. Reconhece semelhanças e diferenças entre objetos.

Em termos de linguagem, os autores de referência afirmam que: No primeiro semestre, a criança emite sons de vogais, discrimina sons, vira a cabeça para ver de onde vêm os sons e vocaliza em resposta a quem fala com ela. No segundo semestre, emite sons de consoantes-vogais, reação a uma palavra conhecida, tenta imitar os sons de quem fala com ela. Emite sequências de duas sílabas. Por volta de um ano de idade, reconhece seu nome e diz suas primeiras palavras com significado. Após um ano, observa e manipula um livro. Dá um objeto quando solicitado. Aumenta o número de palavras com significado. Demonstra interesse em ler histórias.

Aos 2 anos, identifica objetos e ações pelo nome. Diz frases curtas e reconhece a utilidade de coisas cotidianas.

Aos 3 anos de idade, nomeia objetos. Segue um comando. Compreende as negações. Usa gerúndios e antônimos.

Aos 4 anos de idade, o vocabulário aumenta. Divide as palavras em sílabas com palmas. Descreve situações usando verbos e substantivos. Compreende o plural.

Aos 5 anos, identifica a primeira sílaba de uma palavra.

É capaz de definir palavras. Responde a perguntas sobre uma história. Reconhece as letras. Sabe como escrever seu nome.

6. Com base no desenvolvimento de Pardo, M. Gómez, M. e Edwards, M. (2012).

Espera-se que, levando em conta sua idade, gradualmente, mediada por sua referência educacional, as crianças desenvolvam competências relacionadas à dimensão cognitiva:

De 0 a 3 anos. Atento ao que está acontecendo em seu ambiente. Brinca com objetos do cotidiano, começa a reconhecer referências familiares e, em seguida, referências secundárias.

A partir dos 2 anos de idade, ele representa situações, ações, desejos e sentimentos reais ou imaginários por meio de imitação, criação e recreação.

De 4 a 6 anos de idade. Representa situações, ações, desejos e sentimentos reais ou imaginários por meio de imitação, criação e recreação (narrativas, gestos, brincadeiras, expressão plástica, entre outros).

No primeiro ano, ele é capaz de procurar um objeto que está caindo. Mais tarde, consegue encontrar um objeto oculto. De 2 a 3 anos. Antecipa situações evocando imagens mentais e responde de acordo.

De 4 a 6 anos. Antecipa situações evocando imagens mentais e respondendo de acordo.

De 0 a 3 anos. Observa seu ambiente natural e social e o reconhece por meio da exploração. Tem interesse em entender como as coisas funcionam e, progressivamente, torna-se especialista em seu ambiente cotidiano.

De 4 a 6 anos de idade. Explora seu ambiente natural e social fazendo perguntas e levantando hipóteses, buscando respostas para compreendê-lo e, seguindo a orientação do professor, contribuir para sua proteção.

De 0 a 3 anos. Compreende progressivamente a intenção comunicativa das pessoas e interage com elas, ajustando suas respostas progressivamente, orientado pelo adulto.

De 4 a 6 anos. Compreende progressivamente as intenções comunicativas das pessoas e interage com elas ajustando suas respostas.

De 0 a 3 anos. Começa com sons e balbucios; por volta de um ano de idade, começa a dizer suas primeiras palavras. Desenvolve gradualmente a língua materna, expressando-se de acordo com suas possibilidades, incorporando mais vocabulário, melhor dicção e articulação.

De 4 a 6 anos de idade. Consolida a língua materna ao incorporar gradualmente mais vocabulário, melhor dicção e articulação.

A partir dos 3 anos de idade, eles começam a identificar letras e números, a reconhecer algumas letras (por exemplo, em seu nome) e a entender que os códigos orais e escritos são formas de comunicação entre as pessoas.

De 4 a 6 anos de idade. Adquire e consolida habilidades de expressão oral e escrita, valorizando suas formas de comunicação e promovendo o desenvolvimento da linguagem de forma contextualizada e significativa.

A partir dos 3 anos de idade. Aprendem a se relacionar adequadamente (com a supervisão do professor, em tempos limitados e com conteúdos apropriados à sua idade) com o mundo tecnológico e as relações que podem ser estabelecidas por meio da virtualidade, promovendo gradualmente as possibilidades, funções e linguagens dos diferentes recursos multimídia.

De 4 a 6 anos de idade. Aprendem a se relacionar adequadamente (com a supervisão do professor, em tempos limitados e com conteúdos apropriados à sua idade) com o mundo tecnológico e as relações que podem ser estabelecidas por meio da virtualidade, promovendo gradualmente as possibilidades, funções e linguagens dos diferentes recursos multimídia.

De 0 a 3 anos de idade. Descubra os atributos e as propriedades dos objetos por meio da observação, da manipulação e da exploração sensorial.

De 4 a 6 anos. Descubra atributos e propriedades de objetos por meio de observação, manipulação e exploração e usar essas descobertas em um raciocínio mais complexo sobre eles.

De 0 a 3 anos de idade. Descubra semelhanças e diferenças entre objetos de diferentes tamanhos, formas, cores e texturas.

De 4 a 6 anos. Descubra semelhanças e diferenças entre objetos de diferentes tamanhos, formas, cores e texturas; formula hipóteses com base nessas descobertas.

A partir de um ano de idade, identifica sequências temporais em rotinas habituais e períodos de tempo familiares e institucionais, incorporando gradualmente as denominações correspondentes.

De 4 a 6 anos de idade. Começa a identificar sequências de tempo em rotinas habituais e períodos de tempo familiares e institucionais, compreende como ler as horas, incorporando gradualmente as denominações correspondentes e compreendendo e identificando o ciclo anual das estações.

De 0 a 3 anos. Estabelece relações espaço-temporais com relação a si mesmo, objetos e outras pessoas, incorporando gradualmente a nomeação apropriada.

De 4 a 6 anos. Aprofunda o conhecimento das relações espaço-temporais com relação a si mesmo, objetos e outras pessoas; representa essas relações em um espaço gráfico bidimensional.

A partir dos 2 anos de idade, ele começa a usar os quantificadores “muitos”, “alguns”, “alguns”, “menos”, “bastante”, “todos” e “nenhum”, avançando gradualmente para a comparação.

De 4 a 6 anos. Usa os quantificadores “muitos”, “alguns”, “alguns”, “menos”, “bastante”, “todos” e “nenhum”, avançando gradualmente para a comparação e o registro gráfico de quantidades.

A partir de 2 anos de idade. Compreende a noção de quantidade de forma significativa, com base em situações reais e práticas cotidianas. A partir dos dois anos de idade, compreende o conceito de “um”.

De 4 a 6 anos de idade. Compreende e usa números, quantidades e medidas de forma significativa, a partir de situações reais e práticas cotidianas, e os representa no espaço gráfico.

De 0 a 3 anos. Incorpora gradualmente conceitos como “para cima”, “para baixo”, “dentro”, “fora”, “grande”, “pequeno”, “longe” e “perto”. Compreende e usa esses conceitos na vida cotidiana.

De 4 a 6 anos. Faz interpretações simples e usa símbolos e vocabulário matemático para expressar ideias e relações entre objetos e situações cotidianas, oralmente, por escrito, graficamente, corporalmente ou com objetos concretos.

Desde os 3 anos de idade, ele consegue explicar o que faz de maneira simples.

De 4 a 6 anos. Estabelece relações simples em seus argumentos, recriando e explicando os procedimentos utilizados.

DIMENSÃO DO MOTOR

Principais marcos esperados no desenvolvimento motor⁷

Durante o primeiro ano de vida: na primeira metade do ano, ele consegue manter as mãos abertas. Aprende a pegar objetos com a mão. Consegue manter a cabeça erguida e se levantar com as mãos. Por volta dos seis meses, começa a se sentar, depois engatinha e fica de pé com apoio. Une as mãos na linha média. Agarra objetos.

Por volta de um ano de idade, adquire consegue caminhar sozinho/a. Pega objetos com os dedos em forma de pinça e consegue colocá-los em um recipiente. Abaixa-se para pegar algo.

Com cerca de 18 meses, ele consegue chutar e jogar uma bola e construir torres com até três cubos.

Aos 2 anos de idade, ele consegue ficar em um pé só

com apoio, pular com os dois pés, transferir-se, fazer torres de cinco cubos e depois de sete cubos, desatar-
raxar uma tampa.

Aos 3 anos, joga uma bola pequena com a mão, imita movimentos, vira as páginas de um livro. Anda na ponta dos pés, corta com tesoura, dobra uma folha de papel no meio, constrói pontes com três cubos.

Aos 4 anos de idade, ele pega uma bola grande com as mãos. Anda em uma bicicleta com rodas. Usa um lápis com movimentos dos dedos. Constrói pirâmides com seis cubos. Pula em um pé só no local. Copia formas geométricas, como um círculo ou uma cruz.

Aos 5 anos de idade, consegue seguir uma linha pontilhada e copiar formas mais complexas, como um triângulo. Salta dois metros em um pé só.

Espera-se que, levando em conta sua idade, gradualmente e mediada por seu referente educacional, as crianças desenvolvam competências relacionadas à dimensão física:

De 0 a 6 anos de idade. Conhece seu próprio corpo e suas possibilidades por meio da integração de experiências sensório-perceptuais e motoras em relações significativas com o ambiente.

De 0 a 3. Desenvolve habilidades globais.

De 4 a 6 anos de idade. Desenvolve habilidades motoras finas ao explorar o movimento no espaço.

De 0 a 6 anos de idade. Eles exploram e fazem experiências com seus corpos e diferentes materiais, descobrindo sons, aromas, cores, texturas e formas, demonstrando interesse e prazer.

De 0 a 6 anos de idade. Experimente o corpo como instrumento de comunicação, expressão artística e manifestação cultural, por meio de danças, jogos e manifestações tradicionais.

A partir dos 2 anos de idade. Desenvolve progressivamente o autocuidado relacionado a cuidados pessoais, asseio, vestuário, moldando sua imagem por meio da integração de seus gostos e preferências.

De 4 a 6 anos de idade. Identifica gradualmente alimentos saudáveis e incorpora práticas de consumo responsável.

7. Com base no desenvolvimento de Pardo, M. Gómez, M. e Edwards, M. (2012).

DIMENSÃO EMOCIONAL E SOCIAL

Principais marcos esperados no desenvolvimento socioemocional⁸

Durante o primeiro semestre de vida, é capaz de expressar prazer e desprazer por meio de gestos ou choro, interage progressivamente com adultos e se interessa por seus gestos e características. Na segunda metade da vida, ele demonstra preferência por conhecidos em vez de estranhos. Gradualmente, consegue se entreter por apenas 15 minutos.

Com cerca de um ano de idade, acalma-se com ajuda em menos de 5 minutos quando chora. Em geral, gosta de ser acariciado por seus cuidadores carinhosos. Consegue adormecer facilmente.

Depois de um ano de idade, gosta de experimentar novos alimentos. Brinca com adultos. Recorre à ajuda de seu parceiro como pai ou mãe. Gosta de estar com outras crianças. Gosta de música e dança. Decide o que brincar ou aonde ir. Expressa alegria quando consegue realizar o que se propõe a fazer.

Aos 2 anos, gosta de brincar com outras pessoas, come sozinho e identifica um brinquedo favorito. Conso-la outra pessoa. É capaz de seguir rotinas. Quando solicitado, pode compartilhar. É capaz de se separar das referências familiares sem problemas. Progride no controle dos esfínteres.

Por volta dos 3 anos de idade, reconhece o gênero. Sabe o nome dos amigos. Distingue entre o que é permitido e o que não é permitido. Distingue entre alegria e tristeza. Consegue ouvir antes de fazer algo. Sabe que é amado pelos membros da família, compartilha espontaneamente, diz o que gosta.

Aos 4 anos, identifica o que é perigoso. Expressa afeto pelos entes queridos. Discrimina entre ações boas e ruins. Compreende as preferências dos outros. Consegue nomear emoções. Obtém respeito dos colegas. Participa de jogos em grupo.

Aos 5 anos de idade, consegue demonstrar solidariedade com os outros. Distingue o certo do errado e consegue explicar o porquê. Consegue perseverar em uma tarefa interessante.

Aos 6 anos, explica por que tirar sarro de alguém é errado. Justifica a necessidade de incluir pessoas com necessidades especiais. Expressa emoções negativas de forma apropriada. Sabe por que é errado mentir. É capaz de propor alternativas em uma situação difícil.

8. Com base no desenvolvimento de Pardo, M. Gómez, M. e Edwards, M. (2012).

Espera-se que, levando em conta sua idade, gradualmente, mediada por seu referente educacional, as crianças desenvolvam competências relacionadas à dimensão emocional:

De 0 a 3 anos. Reconhecida com um nome, com uma imagem corporal, com o fato de ser uma criança com certas habilidades, gostos e preferências.

De 4 a 6 anos de idade. Reconhece a si mesmo e a sua família, e reconhece alguns marcos em sua história de vida.

De 0 a 3 anos de idade. Estabelece vínculos com adultos significativos e próximos em uma estrutura de segurança e confiança.

De 4 a 6 anos de idade. Fortalece os vínculos com adultos significativos e próximos em uma estrutura de segurança e confiança.

De 0 a 3 anos. Desenvolve gradualmente, com a mediação de adultos, estratégias de regulação emocional na vida cotidiana.

De 4 a 6 anos. Desenvolve gradualmente, na interação com os outros, estratégias de autorregulação que lhe permitem lidar com as diversas situações que ocorrem na vida cotidiana.

De 0 a 3 anos. Aprende que os colegas e os adultos com quem compartilha tempo e espaço têm necessidades e emoções. Aprende a reconhecê-las e, gradualmente, a interagir de forma empática.

De 4 a 6 anos de idade. Desenvolve habilidades socioemocionais, como empatia, respeito, resolução de conflitos e consciência crítica, preparando as crianças para serem cidadãos participativos e transformadores.

De 0 a 3 anos de idade. Desenvolve habilidades de comunicação por meio de diferentes formas de expressão, humores, emoções e descobertas.

De 4 a 6 anos de idade. Desenvolve habilidades de comunicação por meio de diferentes formas de expressão, humores, emoções e descobertas.

De 0 a 3 anos de idade. Elas aprendem, com a mediação de adultos, a cuidar de seus corpos, em sua relação com o ambiente e em sua relação com adultos e colegas.

De 4 a 6 anos. Desenvolve atitudes de autocuidado relacionadas à integridade e à intimidade de seu corpo, em seu relacionamento com adultos e colegas.

Espera-se que, levando em conta sua idade, gradualmente, mediada por seu referente educacional, as crianças desenvolvam competências relacionadas à dimensão social:

De 0 a 6 anos de idade. Aprende progressivamente a se relacionar com outras pessoas, adultos e crianças com quem convive em sua vida diária no centro.

A partir dos 2 anos de idade. Assume tarefas simples de acordo com seu estágio de desenvolvimento, contribuindo para a melhoria da vida comunitária de acordo com seus interesses e iniciativas (por exemplo, guardar seus pertences no lugar certo, ajudar a recolher brinquedos, ajudar a arrumar a mesa para as refeições).

De 4 a 6 anos de idade. Assume tarefas e funções que contribuem para a melhoria da vida comunitária de acordo com seus interesses e iniciativas. Participa de seu planejamento e execução.

A partir de um ano de idade. Desenvolve atitudes de cooperação de acordo com suas possibilidades, reconhecendo-as e internalizando-as gradualmente.

A partir de um ano de idade. Pede ajuda ao seu referente para ajudá-lo em situações cotidianas, quando ainda não consegue resolvê-las de forma autônoma.

De 4 a 6 anos. Desenvolve pontos fortes e estratégias pessoais que lhe permitem resolver situações cotidianas, quando ainda não é capaz de resolvê-las de forma autônoma.

A partir dos 2 anos de idade. Participa de acordos de convivência nos diferentes momentos e atividades que ocorrem na rotina.

De 0 a 3 anos de idade. Eles conhecem expressões da cultura local, tradicional e popular e ampliam seu repertório cultural.

De 4 a 6 anos de idade. Valoriza a cultura local, tradicional e popular, amplia seu repertório cultural e aprecia as diversas manifestações culturais.

De 0 a 3 anos de idade. Eles se relacionam com o ambiente natural e cultural por meio da exploração sensório-motora e da contribuição de significados fornecidos por seus referentes adultos.

De 4 a 6 anos de idade. Conhece, explora e valoriza o ambiente natural e cultural mediado pela contribuição de significados fornecidos por seus referentes adultos.

A partir dos 2 anos de idade. Participa de jogos e atividades da vida cotidiana e se diverte com eles sem induzir a discriminação de gênero ou outra.

A partir dos 2 anos de idade. Estabelece relacionamentos respeitosos. Aprende que somos todos diferentes, respeitando as singularidades e diversidades.

De 4 a 6 anos de idade. Estabelece relações igualitárias, respeitando as singularidades e diversidades. Incorpora o uso de linguagem inclusiva.

DIMENSÃO TRANSCENDENTAL

Principais marcos esperados no desenvolvimento transcendental⁹

A dimensão transcendental refere-se à capacidade de explorar e compreender aspectos significativos da nossa identidade e existência, assim como a espiritualidade e a busca de um propósito ou projecto de vida.

A relação consigo mesmo e com outros permite reconhecer quem somos e quem e que lugar ocupam os outros em nossas vidas.

Embora, na primeira infância, esta dimensão não se manifeste de forma tão evidente como em etapas posteriores, há certos marcos que podem ser observados.

Durante os primeiros anos de vida, os meninos e meninas manifestam progressivamente uma curiosidade inata que vai além de sua compreensão imediata.

A partir dos 3 meses de vida, os bebês começam a manifestar condutas de exploração e experimentação,

primeiro de si mesmos e depois de seu entorno, o que lhes permite descobrir-se a si mesmos e começar a conhecer o mundo que os rodeia.

Aos 3 anos aproximadamente começa a etapa dos “porquês”, na qual começam a fazer-se perguntas, a formular hipóteses sobre o significado das coisas. Começam a aparecer as primeiras perguntas sobre a vida e a morte.

À medida que os meninos e meninas desenvolvem uma compreensão do que é “bem” e “mal”, eles também podem começar a se perguntar sobre questões éticas e morais.

A conexão com a natureza é frequentemente associada com dimensões transcendentais. As crianças podem sentir uma ligação especial com plantas e animais, o que pode abrir o caminho para uma compreensão mais profunda da interconexão da vida.

A partir do momento em que você começa a reconhecer suas próprias emoções e as necessidades dos outros, você pode começar a desenvolver a empatia e mais tarde a compaixão.

Espera-se que, levando em conta sua idade, gradualmente, mediada por seu referente educacional, as crianças desenvolvam competências relacionadas à dimensão transcendental:

De 0 a 3 anos de idade. Eles exploram e descobrem sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor, começando com os primeiros links.

De 4 a 6 anos de idade. Explora e descobre mais sobre si mesmo por meio da identificação e do cuidado com suas emoções, surpreendendo-se e fazendo perguntas cada vez mais complexas sobre o mundo ao seu redor e o significado das coisas.

0 a 3 anos. Explora e escolhe o máximo possível, de forma independente (por exemplo, com o que quer brincar), aprende por tentativa e erro, em cooperação com outras pessoas.

De 4 a 6 anos. Toma decisões de forma independente, aprende com os erros e comemora as conquistas, em cooperação com outras pessoas.

De 0 a 3 anos de idade. Expresse sensações, pensamentos, desejos e reflexões por meio da criatividade na arte, na música e na literatura.

De 4 a 6 anos. Expressa sensações, pensamentos, desejos e reflexões por meio da criatividade na arte, na música, na literatura, integrando um grau maior de articulação, de acordo com suas preferências.

De 0 a 6 anos. Estabelece vínculos empáticos com outras pessoas e reconhece as características particulares de cada uma delas.

De 0 a 6 anos de idade. Pratica e explore sentimentos de admiração, corresponsabilidade e cuidado com a natureza e o mundo.

9. A partir do desenvolvimento de Martín Varela e Carmen Pellicer (Fundação TRILEMA)

07

Competências dos referentes educacionais

Esta seção apresenta uma síntese das competências que nós, como líderes educacionais, devemos integrar para promover o desenvolvimento das competências nas crianças descritas no item anterior.

Espera-se que o referente educacional desenvolva as seguintes competências para promover a dimensão cognitiva nas crianças:

Compreensão do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Ter um bom domínio da didática para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Facilitar a capacidade das crianças de gerenciar progressivamente o espaço e o tempo.

Ter conhecimento dos processos de aquisição de linguagem das crianças.

Promover a capacidade das crianças de planejar e organizar de acordo com a idade delas.

Promover a capacidade de se descentrar, de se colocar no lugar de outra pessoa ou situação.

Promover a aquisição e o uso do idioma.

Espera-se que a pessoa de referência educacional desenvolva as seguintes competências para promover a dimensão física nas crianças:

Conhecimento do desenvolvimento psicomotor de 0 a 6 anos de idade.

Acompanhamento do desenvolvimento motor fino e global de acordo com o momento evolutivo de cada criança.

Ensinar às crianças estratégias para o autocuidado com seus corpos.

Promover hábitos de higiene e segurança.

Educar as crianças quanto à consciência corporal.

Espera-se que a pessoa de referência educacional desenvolva as seguintes competências para promover a dimensão emocional nas crianças:

Geração de afetos seguros.

Ajudar as crianças a se regularem progressivamente.

Deteção de sinais de alerta comportamentais e de desenvolvimento.

Promoção do desenvolvimento emocional das crianças.

Promover a expressão de emoções, a interação entre colegas e com modelos adultos.

Espera-se que a referência educacional desenvolva as seguintes competências para promover a dimensão social em meninas e meninos:

Tornar-se um agente de mudança.

Promover a aceitação da diversidade.

Trabalhar a partir de uma perspectiva de igualdade de gênero e proteção à criança.

Promover boas habilidades de comunicação e habilidades sociais.

Promover padrões saudáveis de convivência entre meninas e meninos.

Espera-se que a referência educacional desenvolva as seguintes competências para promover a dimensão transcendental em meninas e meninos:

Promover a exploração para a autoconsciência, o gerenciamento de suas emoções, a curiosidade sobre o mundo ao seu redor e o significado das coisas.

Promover a tomada de decisões adequadas à idade das crianças. Tratar os erros como oportunidades de aprendizado. Comemorar e elogiar as conquistas. Cooperar com os outros.

Promover a expressão de sensações, pensamentos, desejos e reflexões por meio da criatividade na arte, música, literatura...

Em outras palavras, modele e elogie os comportamentos empáticos das crianças sempre que eles forem observados, de modo a promover a empatia em seus relacionamentos.

Promover a exploração de sentimentos de admiração, corresponsabilidade e cuidado com a natureza e o mundo nas pequenas situações e atos da vida cotidiana.

Espera-se que a pessoa de referência educacional desenvolva as seguintes competências específicas de ensino:

Trabalhar com profissionalismo.

Fortalecer seu treinamento de forma contínua.

Gerar vínculos saudáveis seguindo a política de proteção à criança e as diretrizes de convivência com crianças.

Conhecer as características individuais de cada criança.

Trabalhar a partir de uma perspectiva de educação popular.

Planejar e implementar propostas que permitam o desenvolvimento oportuno das competências definidas na estrutura do projeto educacional da escola.

Avaliar a implementação das diferentes propostas para melhorar e enriquecer seu planejamento.

Gerenciar recursos didáticos para promover a exploração e o desenvolvimento, como arte, música, técnicas expressivas e brincadeiras.

Promover a exploração que permita que as crianças aprendam sobre o mundo ao seu redor, objetos, situações e também sobre o uso de seus corpos na interação com o ambiente.

Espera-se que a pessoa de referência educacional desenvolva as seguintes competências específicas de gestão educacional:

Adotar uma abordagem culturalmente sensível às questões a serem trabalhadas.

Gerar estratégias para trabalhar com a diversidade.

Ser executivo na organização de sua prática e do grupo.

Geração de ambientes estimulantes.

Promoção de um clima positivo na sala de aula.

Ter estratégias adequadas de gerenciamento de grupo em vigor.

Promover a interação positiva entre as crianças.

Ajudar as crianças na resolução adequada de conflitos.

Aprofundar a observação de crianças individuais.

Respeitar o tempo de cada criança.

Espera-se que a pessoa de referência educacional desenvolva as seguintes competências pessoais:

Desenvolver a capacidade de atenção; observar sem interpretação.

Identificar as necessidades da criança.

Compreender o que está acontecendo à criança, desde sua própria experiência, não desde a experiência do adulto.

Implementação de estratégias de autocuidado.

Saber como se autorregular ou trabalhar para se autorregular.

Ser capaz de ajudar a criança a se autorregular com paciência e empatia.

Ser capaz de oferecer cuidados sensíveis.

Seja flexível a situações que exijam mudanças na estratégia ou nos planos.

Ter uma atitude lúdica, ser capaz de se envolver afetivamente no prazer da brincadeira compartilhada com as crianças.

Ser criativo como adulto ao lidar com situações e propostas cotidianas com crianças.

Possuir boas habilidades sociais e de comunicação. Ser capaz de gerar uma comunicação assertiva.

Ser um modelo de identificação positiva para crianças
Tratamento ético das informações.

Estar ciente do estado emocional que determinadas situações provocam no referente educacional e desenvolver estratégias.

Trabalhe em equipe, com seus colegas no centro.

Espera-se que a pessoa de referência educacional desenvolva as seguintes competências para trabalhar com famílias

Trabalhar sob a perspectiva da responsabilidade conjunta entre o centro e a família.

Desenvolvimento de estratégias para trabalhar com adultos e crianças.

Espera-se que o referente educacional desenvolva as seguintes competências de proteção à criança

Conhece e foi treinado na política de proteção de crianças e adolescentes.

Conhecer e identificar indicadores de risco.

Conhecer o procedimento para lidar com situações em que os riscos são identificados.

08

Lista de verificação de autoavaliação

Como parte desse processo de trabalho, desenvolvemos uma lista de verificação de autoavaliação sobre as competências dos líderes educacionais. Ela abrange a gama de competências necessárias para o desenvolvimento dessa função. Por definição, quando falamos de competências, estamos nos referindo a processos que se desenvolvem ao longo da vida e mudam de acordo com o contexto em que são colocados em prática.

Esta ferramenta está disponível para orientar uma reflexão profunda sobre a prática e definir ações de melhoria. Pode ser considerada a sua aplicação a nível de centro, de região, país ou global.

Para usá-la, contatar: info@feyalegria.org.uy

amores pibes pipito
chiquilines **enfant** pela
chavala rorros **chamas**
nwana muchachos meni
pote gurisas **amorcito** guagu
chiguina gurises
niños ♥ **niña**
chavalo chiquilinas sipo
chiguines **micas** menina
crianças chamacos **chinit**
bichos **micos** chiquillos
pana guirros **chiquin**
chicos **pibas** cipote
guirras **bebés** pipita
bichas **chamos** peques



Referências

- Billorou, N., & Iannino, X. (2017). *Gestión humana para el cuidado de la primera infancia: Un aporte desde los centros CAIF*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay: Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo : Plan CAIF: Instituto Nacional del Niño y el Adolescente.
- Britto, P. *La primera infancia importa para cada niño*. Unicef 2017. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/informes/la-primera-infancia-importa-para-cada-ni%C3%B1o>
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2011). *Bioecología do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (A. de C. Barreto, Trad.). Artmed.
- Dehaene, S., & D'Alessio, M. J. (2019). ¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro. Siglo XXI Editores.
- Leisman, G., Mualem, R., & Mughrabi, S. K. (2015). The neurological development of the child with the educational enrichment in mind. *Psicología Educativa*, 21(2), 79-96. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.006>
- Marsiglia, L. V., Lasida, D. J., & Bruzzone, L. C. (2022). *Una aproximación a las competencias de educadoras y educadores de Primera Infancia*
- Nye, Rebecca (2019). *La espiritualidad infantil: En qué consiste y cómo enriquecerla*. Editorial San Pablo.
- Pardo, M. Gómez, M. y Edwards, M. (2012). Test de aprendizaje y desarrollo infantil (TADI). Para niñas y niños de 3 meses a 6 años. UNICEF. Recuperado de: <https://biblioteca.unicef.cl/es/test-de-aprendizaje-y-desarrollo-infantil-tadi-para-ninas-y-ninos-de-3-meses-6-anos>
- Pellicer, C. (2010). *La interioridad como competencia prioritaria*. Fundación Trilema www.fundaciontrilema.org
- Varela, M. *Competencia espiritual*. Fundación Trilema www.fundaciontrilema.org



Fe y Alegría
FÉ E ALEGRIA · FOI ET JOIE