



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MERCEDES ALESSANDRA MIÑANO ESPINOLA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS PERUANAS (TRUJILLO,
2022)**

**Brasília-DF
2022**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MERCEDES ALESSANDRA MIÑANO ESPINOLA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS PERUANAS (TRUJILLO,
2022)**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Pedagoga pela Universidade de Brasília.

Orientadora:

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa

**Brasília-DF
2022**

A Educação Infantil de Crianças Peruanas (Trujillo, 2022)

Trabalho apresentado à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Aprovado em

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa – MTC/FE/UnB
Orientadora

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli – MTC/FE/UnB
Examinadora

Profa. Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto – MTC/FE/UnB
Examinadora

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos – TEF/FE/UnB
Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Me Miñano Espinola, Mercedes Alessandra
A Educação Infantil de Crianças Peruanas (Trujillo, 2022)
/ Mercedes Alessandra Miñano Espinola; orientador Etienne
Baldez Louzada Barbosa. -- Brasília, 2022.
67 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. Educação Infantil. 2. Peru. 3. Trujillo. 4. COVID-19.
I. Baldez Louzada Barbosa, Etienne, orient. II. Título.

Dedico este trabalho a todos aqueles que fazem parte da minha vida e que sempre me incentivam a conquistar os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço minha família por todo o esforço e amor dado a mim em cada etapa de minha vida. Aos meus pais e à minha irmã, por desejarem que eu seja cada vez melhor, e por transmitirem valores que levarei para sempre comigo. Aos meus avós que me ensinam e me aquecem com seu amor, pelos laços profundos que construímos, pelo acolhimento e pela força que me transmitem.

Aos meus amigos, muitos dos tempos do colégio, da Faculdade de Educação e do curso de Psicologia, por me apoiarem e me acolherem em diversos momentos que precisei. Sou grata por tê-los e por poder sentir a mais pura felicidade da nossa amizade.

Agradeço também aos meus professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio e Superior por terem acrescentado tanto para a minha formação, como pessoa e futura docente; fazendo-me perceber a dimensão da educação, dos seus frutos e dos seus desafios que exigem luta.

Agradeço à minha orientadora Etienne Baldez, pela força e apoio para a construção deste trabalho que é tão significativo para mim; assim como à minha banca, composta pelas professoras Monique e Viviane, que complementaram este estudo através de suas observações, dicas e conselhos fundamentais a fim de enriquecê-lo ainda mais, e por me encorajarem à um futuro ligado à pesquisa sobre a educação da América Latina.

E por último, agradeço ao meu 'segundo país': Peru; por me deixar tão orgulhosa de fazer parte dele, por saber que carrego no meu sangue, culturas, aprendizados e pessoas fortes que me inspiram a ser a pessoa que sou hoje e que algum dia ainda serei.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central apresentar a estrutura e a situação da Educação Inicial do Peru ao decorrer dos anos, porém tendo o recorte temporal de 2020 a setembro de 2022, considerando a pandemia da COVID-19. Além disso, o local específico escolhido foi a província de Trujillo, localizada no departamento de La Libertad e situada no litoral norte do Peru, por ser a quarta província mais povoada do país e por ter sido possibilitada a realização de um trabalho de campo em cinco instituições da província - nos distritos de Trujillo e El Porvenir -, com o objetivo de enriquecer a análise da Educação Inicial neste trabalho. Assim, por meio de pesquisas na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM), no *site* da Unesco, em *sites* oficiais do governo peruano e do governo regional de La Libertad e em outros portais; foi possível identificar quais estudos estariam relacionados com a Educação Inicial e que viriam a se tornar importantes para a construção deste trabalho. A partir deles, foi possível fundamentar questões pertinentes à legislação, ao currículo, desafios e metas, referindo-se ao período de pandemia e pós pandemia em Trujillo, programas, orientações e a formação docente para o nível inicial. Outro ponto abordado é a análise sobre como a *criança* é contemplada de acordo com documentos que regem a Educação Básica e, principalmente, o nível inicial de maneira específica, relacionando a teoria com a prática feita nas instituições e que é apresentada por meio de quadros e figuras neste estudo. Desta forma, as experiências da entrevista nos espaços educacionais *trujillanos* visitados trazem outras perspectivas para se entender como o ensino híbrido seria implementado na província de Trujillo, levando à reflexão acerca das expectativas das instituições para com o cumprimento dos protocolos sanitários, a organização dos espaços segundo o *Programa curricular de Educación Inicial* (PERÚ, 2017) e a responsabilidade de se levar um ensino de qualidade às crianças, considerando as variáveis da pós pandemia e os recursos desenvolvidos e oferecidos pelo governo para auxiliar a comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Peru. Trujillo. COVID-19.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo central presentar la estructura y la situación de la Educación Inicial del Perú a lo largo de los años, pero teniendo el recorte temporal de 2020 a septiembre de 2022, considerando la pandemia del COVID-19. Además, el local específico elegido fue la provincia de Trujillo, localizada en el departamento de La Libertad y ubicada en el litoral norte del Perú, por ser la cuarta provincia más poblada del país y por haber sido posible la realización de un trabajo de campo en cinco instituciones de la provincia – en los distritos de Trujillo y El Porvenir -, con el objetivo de enriquecer el análisis de la Educación Inicial en este trabajo. De esta forma, por medio de búsquedas en la Biblioteca Electrónica Científica Online (SCIELO), en el banco de periódicos de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), en la Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM), en la página virtual de Unesco, en páginas oficiales del gobierno peruano y del gobierno regional de La Libertad y en otros portales; ha sido posible identificar cuales estudios estarían relacionados con la Educación Inicial y que vendrían a ser importantes para la construcción de este trabajo. Por medio de ellos, ha sido posible fundamentar temas pertinentes a la legislación, al currículo, desafíos y metas, refiriéndose al periodo de pandemia y la postpandemia en Trujillo, programas, orientaciones y la formación docente para el nivel inicial. Otro punto abordado es el análisis sobre como el *niño* y la *niña* son contemplados de acuerdo con los documentos que rigen la Educación Básica, y principalmente, el nivel inicial de manera específica, relacionando la teoría con la práctica realizada en las instituciones y que es presentada por medio de tablas y figuras en este estudio. De esta manera, las experiencias de la entrevista en los espacios educativos trujillanos visitados traen otras perspectivas para que se entienda como la enseñanza semipresencial sería implementada en la provincia de Trujillo, llevando a reflexionar sobre las expectativas de las instituciones para el cumplimiento de los protocolos sanitarios, la organización de los espacios según el Programa curricular de Educación Inicial (PERÚ, 2017) y la responsabilidad de brindar una enseñanza de calidad a los niños, considerando las variables de la postpandemia y los recursos desarrollados y ofrecidos por el gobierno para auxiliar la comunidad escolar.

Palabras clave: Educación Inicial. Perú. Trujillo. COVID-19.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de trabalhos identificados nas bases de estudos científicos.....	22
Quadro 2: Levantamento de publicações nas bases de estudos científicos e periódicos.....	23
Quadro 3: Instituições e profissionais entrevistados.....	25
Quadro 4: Instituições da província de Trujillo que participaram da pesquisa.....	46
Quadro 5: Entrevistas sobre a Educação Inicial.....	46

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1- Espaço educativo e pátio da *Instituição F*: semanas antes do início do ensino híbrido..... 51
- Figura 2- Espaço educativo, depósito com materiais e pátio da *Instituição P*: semanas antes do início do ensino híbrido..... 51
- Figura 3- Espaço educativo e pátio da *Instituição S*: semanas antes do início do ensino híbrido..... 52
- Figura 4- Espaço educativo, caixas com materiais para os setores e pátio da *Instituição N*:
semanas antes do início do ensino
híbrido..... 53
- Figura 5- Espaço educativo, materiais disponíveis e pátio da *Instituição A*: semanas antes do início do ensino híbrido..... 54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDM	Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	<i>Consejo Nacional de Educación</i>
COPARELL	<i>Consejo Participativo Regional de la Educación La Libertad</i>
DRE	<i>Dirección Regional de Educación</i>
EBR	Educação Básica Regular
ECE	<i>Evaluación Censal de Estudiantes</i>
ESCALE	<i>Estadística de la Calidad Educativa</i>
FONDEP	<i>Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana</i>
GRELL	<i>Gerencia Regional de Educación La Libertad</i>
I.E	<i>Institución Educativa</i>
II.EE	<i>Institución Educativa</i>
MIDIS	<i>Ministerio del Desarrollo e Inclusión Social</i>
MINEDU	<i>Ministerio de Educación del Perú</i>
PIB	Produto Interno Bruto
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SUTEP	<i>Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú</i>
TIC	<i>Tecnologías de la Información y Comunicación</i>
UGEL	<i>Unidad de Gestión Educativa Local</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO.....	17
1. CAMINHO PARA UM ENTENDIMENTO.....	21
2. HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INICIAL.....	27
3. CURRÍCULO, PROGRAMAS E PROJETOS.....	36
4. TRABALHO DE CAMPO EM INSTITUIÇÕES TRUJILLANAS.....	46
Considerações finais.....	59
Referências.....	62

MEMORIAL

Escrever sobre minha trajetória de vida significa recordar da minha ancestralidade, das minhas origens e de todo o esforço que eu e minha família sempre realizamos. Esforço este que sempre tem o propósito de me fazer ser a minha melhor versão, como um ser humano capaz de atuar trabalhando a partir de princípios. Assim, em virtude do apoio de diversas pessoas que marcaram minha vida e que são importantes para o meu aprendizado, seja no país onde nasci ou no país que carrego no meu sangue, memórias e ensinamentos estão presentes das mais diversas maneiras, expressando-se na forma como observo e encaro a vida em cada etapa do meu crescimento.

Meu nome é Mercedes Alessandra Miñano Espinola e nasci em Brasília, DF. Meus pais se chamam Eyden Mercedes e Li Exequiel, e tenho uma irmã chamada Anneliese. Meu pai, peruano, graduado em Ciências Físicas e Matemáticas, mestre e doutor em Física; e minha mãe, peruana, graduada em Enfermagem e pós-graduada em Cardiologia, sempre foram dedicados com a nossa formação pessoal e acadêmica, incentivando e investindo em prol do nosso crescimento constante. Meu pai e minha mãe vivem em Brasília desde 1994 e 1998, respectivamente, desde que meu pai teve a oportunidade de fazer o mestrado na Universidade de Brasília (UnB) e depois o doutorado na mesma. Assim, quando ele conseguiu se estabilizar, graças ao seu trabalho como professor particular, à bolsa do mestrado e depois à de doutorado, enviou os documentos necessários para que minha mãe pudesse vir. Um ano depois, em 1999, eu nasci.

Desde pequena, e com o nascimento da minha irmã, minha mãe sempre esteve em casa para cuidar de nós, enquanto meu pai trabalhava para nos dar as condições para viver. Considerando que toda a minha família mora no Peru, acho corajoso como meus pais, sendo hispano-falantes e vivendo em uma terra com costumes completamente diferente e com a família distante, conseguiram se estabilizar em Brasília. Além disso, considerando-se o dever de criar duas filhas brasileiras em uma realidade que era nova para eles.

Pelas memórias que tenho da minha infância e segundo os vídeos, fotos e relatos da minha família, vejo, sinto e lembro que fui uma criança muito feliz e amada por todos. Me lembro dos cuidados e do carinho que recebia por todos aqueles que me conheciam, por eu ser uma criança curiosa, alegre e gentil. Também recordo como meus pais se esforçavam, cada um à sua maneira, com o intuito de me criarem da melhor forma possível. Meu pai, por exemplo, sempre se preocupou em me ensinar sobre o esforço, ser determinada e autônoma desde pequena e me incentivando através de atividades e passeios, que eram o meu lazer e um jeito

de ser parabenizada por aquilo que eu conseguia realizar. Já minha mãe me educou e me educa até hoje com muito carinho e compreensão, respeitando meus erros e acertos, acompanhando meu desempenho acadêmico, zelando pelo meu cuidado e me ajudando no que eu preciso através de abraços, brincadeiras e palavras que me fortalecem até hoje.

É importante e gratificante para mim, saber como consegui descobrir o mundo e aprender estando imersa em uma realidade que valia por duas. Quando comecei a frequentar instituições de ensino, escutava e aprendia em português na sala, mas era só voltar para casa que escutava meus pais falando e escrevendo em espanhol. Também acontecia algo semelhante quando viajava para o Peru, pois voltava falando espanhol na sala de aula. Felizmente, com o passar do tempo eu aprendi a diferenciar não só o idioma, mas o jeito que eu vivia no Peru e aqui no Brasil, como os costumes, as culturas, os desenvolvimentos de cada país e ainda sendo auxiliada pela construção do meu senso crítico. Através da opinião dos meus familiares, com a ajuda das notícias na televisão e nos jornais impressos e como eu interpretava cada situação, aprendia e comparava os dois países, a estrutura social e quais os desafios e metas para certos âmbitos.

Algo que foi muito especial e importante para a minha percepção das realidades, foi a possibilidade dos meus pais me levarem todos os anos ao Peru para poder compartilhar com a família, passar as férias, conhecer mais da realidade de Trujillo (que é o lugar onde vivem) e treinar o espanhol. Em todas as viagens que fazíamos, sempre tive o desejo de ficar lá pela sensação intensa de pertencimento que eu tinha desde pequena, o que ajudava ainda mais a formar minha identidade e minha curiosidade pelas áreas sociais, econômicas, políticas, educacionais e históricas do Peru.

Então, assim que fiz o último PAS (Programa de Avaliação Seriada) do ensino médio, no final de 2017, e aprovei para Pedagogia no 1º semestre de 2018, senti que poderia explorar através da minha futura profissão uma educação crítica voltada à análise das realidades, à empatia, acolhimento e ao crescimento individual e coletivo, sempre respeitando as subjetividades. Desde o colégio, já observava situações nos meus círculos sociais e na minha base familiar, que afloravam meu desejo de ajudar e ensinar as pessoas. Lembro que quando era pequena, ensinava e corrigia meus pais na forma de pronunciar as palavras e como escrever, pois mesmo já vivendo há alguns anos no Brasil ainda precisavam de ajuda na concordância, gramática e pronúncia do português. Com o crescimento da minha irmã, precisei guiá-la explicando-lhe sobre certos temas vistos no colégio, sendo que também tive experiências ensinando a língua espanhola no ensino médio.

Ainda no meu primeiro semestre de Pedagogia, a disciplina “Perspectivas do Desenvolvimento Humano” fez com que me identificasse muito com as teorias sobre o crescimento do ser humano nas suas diferentes etapas, considerando as questões cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Por meio dessas experiências, meu desejo de ajudar pessoas relacionando educação e saúde mental foram aumentando, e analisava uma oportunidade muito boa para aprofundar conhecimentos teóricos que poderiam ser postos em prática, já que existe um complemento entre as duas áreas. Portanto, um ano depois de ingressar na UnB, me matriculei em outra instituição para o curso de Psicologia, sendo que estudei os dois de forma simultânea. Assim, foi com a minha entrada na Psicologia que meus interesses se modelaram melhor, me direcionando para a área da infância por tudo aquilo que ela representa, sua importância para o crescimento de um adolescente, jovem e adulto saudável, como um ser independente e capaz de transformar a realidade na qual está inserido, devendo este, ser um trabalho realizado desde a criança, por meio do apoio, empatia e estímulos. Além disso, consigo ligar minha própria infância com as belas e curiosas experiências que tive ao longo dos trabalhos práticos feitos na Pedagogia, e que acrescentaram na escolha da minha área profissional para o entendimento dos espaços ocupados pelas crianças e dos que ainda irão ocupar.

Disciplinas como “Psicologia da Educação”, “Educação Infantil”, “Tópicos Especiais de Psicologia da Educação”, “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais”, “Ensino e Aprendizagem da Língua Materna”, “Processo de Alfabetização” e os “Projetos”, assim como o projeto de extensão da UnB “*Semillero Brasil*”, foram meus motivadores a seguir o ramo das infâncias, por estarem voltados ao entendimento da cultura de pares, ao ensino e acompanhamento de crianças de diversas idades. Portanto, após reflexões dentro dos ambientes universitários, com os diálogos, participações em simpósios, semanas universitárias, exposições e vivências teóricas e práticas, tanto em Psicologia como Pedagogia, visualizo meu futuro profissional direcionado ao desenvolvimento das infâncias.

Foi graças a essas vivências, ao amadurecimento do meu senso crítico ao longo da minha trajetória escolar e universitária e à minha própria maturidade, que comecei a refletir sobre a possibilidade de realizar um projeto importante relacionado com a educação de dois países distintos e/ou com as infâncias. Porém, até alguns meses atrás eu ainda não sabia por qual caminho específico seguir, já que existem muitos temas do meu interesse de estudo até os dias de hoje.

Com a chegada da pandemia do COVID-19, no ano de 2020, viajei em novembro do mesmo ano ao Peru e voltei ao Brasil em março de 2022, devido a adversidades. Em dezembro

de 2021, comecei a pensar mais seriamente sobre o tema que fundamentaria meu trabalho de conclusão de curso em Pedagogia. Quando o governo peruano começou a discutir sobre a volta das aulas presenciais, observei uma oportunidade para poder explorar a educação infantil, visando entender os desafios de outro país. Pela minha própria curiosidade e com o objetivo de mostrar a situação e atenção dada às instituições voltadas às crianças de até 5 anos de idade, imaginei como seria importante abordar a história de um país que também foi colonizado, que apresenta situações que impedem o desenvolvimento educacional e o que está sendo feito para que esta possa acontecer.

Graças à UnB e ao meu curso, consegui aproveitar oportunidades que me ajudaram na inserção à novas realidades educacionais, com a possibilidade de ressignificar a educação. A partir delas consegui pensar, debater, escrever trabalhos de suma importância para o caráter crítico e estar inserida em contextos que me ajudaram a aprender e a respeitar ainda mais a história da educação brasileira.

Assim, observo que principalmente desde agora, com a conclusão do curso de Pedagogia, tenho um compromisso maior com a educação. Esse dever é visto através da construção dos laços de confiança, na estimulação do desenvolvimento de habilidades segundo as etapas de crescimento, entendendo as limitações e subjetividades de cada criança, e devendo educar através das práticas afetivas, seja segundo a educação brasileira ou peruana ou de qualquer outro lugar. Desse modo, internalizo sobre como a infância é uma etapa cheia de experiências e aprendizados, considerando que o ambiente escolar ocupado pelas crianças e a cultura de pares é um dos primeiros em que há o convívio entre diversas realidades e características, devendo-se pensar sobre o que está sendo feito a favor da base da educação nessa etapa tão importante que é a educação infantil.

Neste memorial, desenvolvi uma síntese sobre minha trajetória em diversas fases da minha vida até este momento. Como futura educadora, observo a responsabilidade de apresentar conhecimentos sobre a realidade de outro país da América Latina, dada a importância de investigar a educação infantil em ambientes diferentes dos quais já temos conhecimento. É apresentar o que está além da fronteira, identificando a situação da educação no nosso subcontinente, o que espero que leve à abertura de novos diálogos relacionados à educação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo que compõe o Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia, abarca a pesquisa no campo da Educação Inicial da educação básica regular, voltada às crianças pequenas matriculadas em instituições ou programas peruanos, por meio do questionamento: como se organiza a Educação Inicial no Peru¹ e, em específico, em Trujillo? A partir dessa pergunta, foi possível percorrer, portanto, a organização e as dinâmicas que ocorrem nos espaços que integram as infâncias, ligadas ao estudo da legislação e de outros documentos que fundamentam o ensino no território peruano, dando ênfase à província de Trujillo.

Destaca-se que, para a construção deste estudo, foi utilizado o termo ‘Educação Inicial’ para se referir à ‘Educação Infantil’, com base na Lei Geral de Educação nº 28044, presente no Artigo 36² (PERÚ, 2003), que apresenta os níveis da Educação Inicial, Primária e Secundária compondo a modalidade da Educação Básica Regular peruana. No Brasil, os níveis citados são conhecidos como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, como parte da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação. (BRASIL, 1996).

A discussão sobre a estrutura da Educação Inicial peruana instiga sobre o que está além da fronteira brasileira. Através do estudo, pode-se conhecer sobre a composição dos cenários educacionais de países que integram a América Latina, trazendo perspectivas que auxiliem na construção de conhecimentos acerca de países andinos. Neste caso, o objetivo geral do estudo é voltado à compreensão da composição e situação da Educação Inicial em território peruano e, especialmente, na província de Trujillo, através dos anos, percorrendo a pandemia da COVID-19 no ano de 2020, até 2022.

¹ Terceiro maior país da América do Sul que faz fronteira com o Equador, Colômbia, Brasil, Bolívia e Chile e que é considerado como um dos países mais diversificados do mundo por suas tradições, gastronomia e reservas naturais. Tem 12 patrimônios mundiais que são reconhecidos pela Unesco, abriga 84 dos 117 ecossistemas do mundo, mais de 5.000 sítios arqueológicos e mais de 200 áreas naturais protegidas. Quanto ao seu território, o Peru abrange ao longo do seu 1,2 milhão de km², as regiões *Costa*, *Sierra* e *Selva* com uma população que ultrapassa os 31,5 milhões de habitantes, tendo o espanhol como idioma oficial e 47 línguas nativas ao redor do Peru. Possui as maiores reservas de prata do mundo e as de ouro, chumbo e zinco da América Latina, além de ser reconhecido por seus recursos marítimos, a agroindústria voltada à exportação de produtos como aspargos, mirtilos, abacates, bananas e páprica; e as ricas jazidas de petróleo e gás natural na Amazônia peruana. (PERÚ, s.d; PERÚ, s.d; PERÚ, s.d).

² “A Educação Básica Regular é a modalidade que abarca os níveis de Educação Inicial, Primária e Secundária. Está dirigida às crianças e adolescentes que passam, oportunamente, pelo processo educativo de acordo com sua evolução física, afetiva e cognitiva, desde o momento de seu nascimento”. (PERÚ, 2003, p. 13-14, tradução nossa).

Desta maneira, é necessário refletir sobre as questões socioculturais e econômicas que evidenciam as desigualdades e que dificultam o desenvolvimento de países em desenvolvimento da América Latina. Segundo Gaínza (2011), a construção de acordos e declarações governamentais permite a ampliação da discussão sobre as crianças, o que provoca, conseqüentemente, que diversos países comecem a estabelecer políticas para superar índices de desigualdade e cumprir com direitos. Porém, ainda de acordo com a autora, é necessária uma verdadeira “*cultura de infância*” no Peru, na qual todos se sintam realmente comprometidos (GAÍNZA, 2011, p. 56). Entretanto, Campos (2012) aborda que as políticas destinadas às crianças pequenas latino-americanas não devem estar associadas à focalização de ações educativas nos grupos mais vulneráveis, já que há o risco de se reutilizar práticas direcionadas à compensação educativa, criando, assim, instrumentos de controle social e a desvalorização dos significados da Educação Inicial.

Este discurso sobre o compromisso com a educação já era reforçado pela professora peruana Elvira García y García³ (1862-1951), pioneira nos estudos sobre as infâncias (ROLDÁN, 2013). Como relatado por Roldán (2013), em seu estudo referente ao trabalho de García y García, a educadora criticava a educação tradicional e observava a necessidade de comprometer os docentes às mudanças nas escolas peruanas. Além disso, tinha a responsabilidade social de difundir instituições seguindo uma visão holística e engajar as famílias no processo educacional das crianças. (ROLDÁN, 2013).

Com o alastramento da COVID-19 pelo mundo, o Peru foi seriamente afetado em todos os âmbitos nacionais. Estas conseqüências foram vistas a partir da queda do PIB, do aumento do desemprego e do trabalho informal e da paralisação das aulas presenciais em toda a educação (CAMPECHANO-ESCALONA, 2021). Além disso, soma-se às falhas na infraestrutura para o início de aulas remotas em 2020, ao aumento do índice de evasão estudantil e pela carência na formação docente envolvendo as TIC⁴, fundamentais para a operação do ensino remoto até 2021 (CAMPECHANO-ESCALONA, 2021). Portanto, de acordo com o estudo de Morales

³ Nascida em 1862, Elvira García y García foi uma importante pedagoga peruana que exerceu o magistério sem contar com formação universitária, por ser proibido para mulheres, na época (GRANDEZ, 2011). Assim, se dedicou a expressar suas ideias para a melhora da educação, através de propostas voltadas à Educação Inicial, desde a conceituação de *infância*, o trabalho dos pais nesse processo e nos métodos para educar as crianças (GRANDEZ, 2011). Com a fundação do primeiro Jardim de infância peruano, García y García tinha o objetivo de que a criança observasse o local como uma segunda casa e a professora como uma segunda mãe (GRANDEZ, 2011). Criticava a aprendizagem que prezava a memorização e apoiava a educação voltada às mulheres e aos valores de justiça e moral. Faleceu em 1951. (GRANDEZ, 2011).

⁴ Tecnologías de la Información y Comunicación.

(2020), maiores investimentos voltados às TIC poderiam influenciar no avanço do ensino de qualidade.

Contextualizando-se a província apresentada neste trabalho, Trujillo está localizada no litoral norte peruano e é uma das doze províncias do departamento de La Libertad (IPERU, s.d.). Sua capital é o distrito de Trujillo, considerada como a mais importante da região norte do país e é intitulada como ‘*Ciudad de la Eterna Primavera*’ (PERÚ, s.d.; IPERU, s.d.). Sendo referência pela arquitetura colonial, lugares arqueológicos, praias e a dança, como a *Marinera Norteña* (PERÚ, s.d.), a população de Trujillo, no ano de 2017, era o equivalente à 919.900 pessoas com a projeção de alcance de 1.088.300 pessoas para o ano de 2021 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMATICA, 2021). Assim, a população se divide em onze distritos, sendo eles: El Porvenir, La Esperanza, Huanchaco, Victor Larco Herrera, Florencia de Mora, Laredo, Moche, Salaverry, Simbal, Poroto e Trujillo. (IPERU, s.d.).

Analisando a educação de nível inicial nesta província, o estudo de Diaz e Gavidia (2021), por exemplo, auxilia na formação de conhecimento acerca dos desafios que os docentes apresentam em seus trabalhos e o fator pandemia, observando-se diferenças quanto a implementação de uma educação de qualidade em dimensões pedagógicas e das TIC (DIAZ, GAVIDIA, 2021). Além disso, é importante considerar, a partir de documentos oficiais, como os currículos, programas e projetos se manifestam na província de Trujillo, considerando dados estatísticos que mostrem a realidade do departamento de La Libertad.

A partir do questionamento central feito e dos impactos da pandemia, o movimento de pesquisa aborda a composição e situação da Educação Inicial do Peru e de Trujillo, tendo como recorte temporal o período de 2020 a setembro de 2022. Porém, ainda assim, não há impedimento para o retorno da análise de outros anos, com a finalidade de compreender as bases e realidades da primeira infância, por meio da contextualização da história educacional do Peru.

Algumas perguntas, além da que abriu o presente estudo, podem ser erigidas, tais como: o que é, efetivamente, a Educação Inicial em Trujillo (estrutura, história, legislação mandatória, currículo)? É possível apurar desafios e metas para a educação das crianças pequenas nesse período de pandemia em Trujillo? Quais? Que orientações ou programas foram criados para esse período? A partir dessas, e tantas outras questões, construiu-se os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender a história, legislação e a estrutura educacional peruana, enfocando no que envolve o nível inicial; 2) Analisar a composição de documentos educacionais oficiais à nível nacional e à nível regional de La Libertad, voltados para a Educação Inicial; 3) Verificar como instituições *trujillanas* que oferecem a Educação Inicial, articularam o ensino remoto

durante a pandemia até o início de 2022, apresentando os desafios e as metas para o ensino híbrido.

Para isso, o trabalho é desenvolvido em quatro capítulos, com o intuito de brindar a organização a partir de tópicos que tratam sobre temas específicos. O primeiro é intitulado como ‘Caminho para um entendimento’, no qual caracteriza-se a metodologia empregada no trabalho para a sua parte teórica e prática. O segundo capítulo é designado como ‘História, Legislação e Estrutura da Educação Inicial’, no qual apresenta certos marcos históricos fundamentais para a construção da Educação Inicial no Peru e na província de Trujillo, no departamento de La Libertad, assim como os documentos legislativos norteadores através dos anos.

Já o terceiro capítulo, é denominado como ‘Currículo, programas e projetos’. Neste, destacam-se os fundamentos presentes no *Currículo Nacional de la Educación Básica* (PERÚ, 2017), no *Programa curricular de Educación Inicial* (PERÚ, 2017), no *Proyecto Educativo Nacional* (CNE, 2007), no *Proyecto Educativo Regional de La Libertad* e em outros programas propostos pelo governo, que servem como base para a educação (COPARELL, GRELL, 2010). Além disso, também é apresentado o entendimento sobre as crianças segundo a Convenção sobre os Direitos da Crianças, o governo peruano e órgãos como o *Consejo Nacional de Educación* (CNE).

E, finalmente, o quarto e último capítulo, ‘Trabalho de campo em instituições trujillanas’, apresenta a parte prática que compõe o trabalho, tratando sobre as visitas feitas a instituições escolares públicas na província de Trujillo e que oferecem a Educação Inicial Regular para as crianças pequenas. Neste capítulo, também são apresentados dados sobre a Educação Inicial, desafios, a formação que docentes têm recebido, principalmente com a chegada da pandemia da COVID-19, assim como a organização do ensino híbrido e outros.

1. CAMINHO PARA UM ENTENDIMENTO

A metodologia utilizada para a composição deste trabalho segue a abordagem qualitativa associada à pesquisa bibliográfica e documental, assim como ao método de entrevista para a coleta de dados. O levantamento das bibliografias refere-se, segundo Marconi e Lakatos (2017), ao abarcamento de fontes públicas relacionadas ao tema, encontradas em monografias, teses, artigos científicos, livros, pesquisas e outros, com o intuito de dispor o pesquisador ao contato direto com informações existentes e verificadas. Desta maneira, é possível trazer o tema pesquisado, “sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. (MARCONI, LAKATOS, 2017, p. 216).

Quanto à pesquisa documental, Gil (2002) considera a utilização de materiais mais variáveis e dispersos, que não foram analisados ou que podem ser reelaborados segundo o tema de pesquisa. Na classe de documentos ‘de primeira mão’, estariam reunidos arquivos de instituições públicas e privadas, como regulamentos, ofícios, boletins e outros, organizados como documentos que se tornam “a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. (GIL, 2002, p. 46).

Portanto, a partir destas conceituações, o trabalho é tecido por meio de documentos que sustentam a construção da bibliografia referente à Educação Inicial peruana e *trujillana*. A escolha para o estudo da província de Trujillo foi realizada por se tratar da quarta província mais povoada do Peru (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMATICA, 2021), além de ter sido possível o levantamento de certas informações de maneira presencial pela autora, que esteve em solo *trujillano* durante o ano de 2021 até março de 2022, tornando-se uma oportunidade para a vivência de ambientes educacionais da província, fundamentais para a construção do estudo e que será detalhado mais adiante.

Assim, primeiramente, a pesquisa foi feita através do mapeamento da literatura por meio de bases de estudos científicos, como: a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), o banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM). Nessas bases, as palavras de busca utilizadas foram: Educación Inicial, Perú; Educación Inicial, Perú, pandemia; educação peruana; Perú, niños, educación; Políticas de educación infantil en América Latina; Educación de Trujillo, niños, Perú; Educación Inicial, Trujillo, Perú, primera infância. Por meio delas, construiu-se o quadro apresentado a seguir, contendo o número de trabalhos filtrados para este primeiro momento.

Quadro 1: Quantidade de trabalhos identificados nas bases de estudos científicos

PALAVRAS- CHAVE	SCIELO	CAPES	BDM
Educación Inicial; Perú	-	122	5
Educación Inicial; Perú; pandemia	-	62	5
Educação peruana	16	63	1
Perú; niños; educación	-	28	5
Políticas de educación infantil en América Latina	4	191	5
Educación de Trujillo; niños; Perú	-	22	5
Educación Inicial; Trujillo; Perú; primera infancia	-	46	5

Fonte: SCIELO, CAPES, BDM (2020-2022) - organizado pela autora

Durante a pesquisa nas bases citadas anteriormente, através do uso das palavras-chave, observou-se um baixo índice de ocorrências na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), ainda que as palavras e expressões utilizadas para a busca fossem empregadas no português e no espanhol para maior alcance dos resultados.

Já na pesquisa feita no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ocorreu o inverso à base anterior, quando referente ao número de ocorrências existentes. Na busca por ‘Educación Inicial; Perú’ foram encontrados mais de 6.313 resultados, porém, com o intuito de uma coleta de informações mais precisa, utilizaram-se os seguintes filtros: ‘data de criação: 2018 até 2022’ e ‘título do periódico: América Latina, Hoy; Educación’. Consequentemente, chegou-se a 122 resultados encontrados. A pesquisa com as palavras-chave ‘Educación Inicial; Perú; pandemia’ trouxe um total de 235 resultados, porém com a utilização dos filtros ‘data de criação: 2020 até 2022’ e ‘assunto: Covid-19; Education; Teaching; Students; Pedagogy; Distance learning’, houve o resultado de 62 buscas. Já a pesquisa por ‘Educação peruana’ teve 1.000 resultados, mas com a filtragem ‘assunto: aspectos sociales; educación’, foram registradas 63 referências. Em ‘Perú; niños; educación’ houve 6.170 resultados, já com o filtro ‘data de criação: 2018 até 2022’ e ‘assunto: Peru’, o índice baixou para 28 resultados.

A pesquisa sobre ‘Políticas de educación infantil en América Latina’ resultou em 9.143 resultados, mas com a filtragem ‘assunto: Educación; Educacion; Pedagogy’ e ‘data de criação: 2018 até 2022’, 191 resultados foram encontrados. Quando pesquisado ‘Educación de Trujillo;

niños; Perú’, 396 resultados foram encontrados, já com os filtros ‘assunto: Aspectos sociales; Peru; Education; Students’ e ‘data de criação: 2018 até 2022’, o número de buscas decaiu à 22 resultados. E finalmente, a pesquisa sobre ‘Educación Inicial; Trujillo; Perú; primera infancia’ resultou em 46 referências, e não precisou da técnica de filtragem pela possibilidade de análise de cada ocorrência.

Quanto às pesquisas feitas na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM), a estratégia utilizada para a coleta de informações foi adicionar as palavras-chave e colocar como filtro: ‘TÍTULO - CONTÉM – PERU’. Apenas desta maneira, os resultados relacionados ao país trabalhado foram encontrados, porém nenhum deles se relacionava à educação peruana das crianças pequenas, já que estavam relacionados à investigação acerca de práticas fiscais no Peru, áreas da saúde e outros.

Assim, o segundo movimento da pesquisa caracteriza a distinção mais detalhada sobre quais artigos estariam diretamente relacionados com a educação peruana de crianças pequenas, assim como à Educação Inicial *trujillana*. Para isso, os títulos e resumos ou introduções dos trabalhos foram lidos e examinados para se ter uma concepção acerca do tema que seria abordado e se poderia ser agregado à construção deste estudo. Por meio do quadro organizado a seguir, apresentam-se os estudos que mais se aproximaram dos objetivos do trabalho e que irão compor a escrita deste documento.

Quadro 2: Levantamento de publicações nas bases de estudos científicos e periódicos

AUTOR	TÍTULO	ANO	PLATAFORMA
Mercedes Mayol Lassalle; Camilla Croso; Giovanna Modé Magalhães	El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe.	2020	SCIELO
Roselane Fatima Campos	“Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina.	2012	SCIELO
Jessica Natalí G. Ramírez; Silvia Georgina A. Doig; Osmer Campos-Ugaz; Ronald M. Hernandez	Desarrollo de la práctica preprofesional en el contexto no presencial: experiencias en educación inicial	2021	CAPES

Julio-César Mateus; Pablo Andrada	Docentes frente al covid-19: cambios percibidos en Chile y Perú	2021	CAPES
--------------------------------------	---	------	-------

Fonte: SCIELO, CAPES - organizado pela autora

Quanto ao estudo de Lassalle, Croso e Magalhães (2020), os autores discorrem sobre a situação da educação das crianças na América Latina e Caribe, apresentando os propósitos da Convenção sobre os Direitos da Criança e a exigência política e jurídica para o cumprimento de tais direitos, e que fundamentam, por sua vez, o panorama educacional peruano. Já Campos (2012) cita a questão da visibilidade das crianças e do contexto de miséria que enfrentam, e a invisibilidade do que provoca esse contexto; além de apresentar como as políticas públicas chegam à essas crianças e o discurso de reutilização da educação compensatória, como meio de controle social. O texto de Ramírez *et. al* (2021) aprofunda no aspecto da pandemia da COVID-19 no Peru, e traz dados e informações quanto aos desafios para a formação docente, utilização das ferramentas tecnológicas e a responsabilidade dos docentes e instituições para os meses que se seguiam. A contribuição de Mateus e Andrada (2021) é direcionada à percepção de docentes chilenos e peruanos de todos os níveis educacionais, com relação às mudanças em suas práticas pedagógicas, demonstrando os impactos das desigualdades.

Após uma apresentação breve dos trabalhos escolhidos, designa-se que o terceiro movimento realizado na pesquisa se caracteriza pela busca e análise de artigos presentes na plataforma *Google Classroom*, utilizando-se palavras-chave semelhantes. Nestas pesquisas, encontraram-se referências relacionadas ao Currículo Nacional peruano, à formação docente na Educação Inicial, os desafios encontrados na etapa em questão, programas e projetos educacionais voltados à melhoria da Educação Inicial peruana, documentos sobre a estrutura educacional e dados quantitativos, não somente relacionados ao período anterior da pandemia, mas também ao momento em que ela acometia o país. Além disso, informações sobre o cenário da Educação Inicial da província de Trujillo também foram coletadas. Os levantamentos foram feitos a partir de repositórios universitários peruanos, do *Ministerio de Educación del Perú* (MINEDU), de artigos presentes no *Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana* (FONDEP), no *Estadística de la Calidad Educativa* (ESCALE) e outros.

Concluídas as etapas de levantamentos bibliográficos e documentais, o próximo passo é a apresentação do trabalho de campo realizado. Este teria o intuito de não só se apresentar como uma oportunidade para se aproximar do que se quer conhecer e estudar, “mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (NETO, 2002, p. 51). Assim, a partir do tema do trabalho, é possível contrapor a teoria encontrada por meio dos

levantamentos com a prática em ambientes escolares, dentro de contextos histórico-culturais-sociais com dinâmicas de interação e da própria subjetividade refletida e construída nesses espaços, ocupados por atores sociais.

Para que os contextos mencionados possam ser analisados, o uso da entrevista tem o objetivo de propiciar a reunião de informações através da fala dos sujeitos que vivenciam essas realidades (NETO, 2002). De acordo com Marconi e Lakatos (2017), uma das vantagens da utilização da técnica de entrevista é a possibilidade de se obter dados que não são encontrados em fontes documentais, atribuindo, assim, significados relevantes para a pesquisa.

Com isso, a modalidade que caracteriza as entrevistas realizadas para o desenvolvimento do trabalho é a de entrevista semi-estruturada, definida por Manzini (1990/1991) como sendo direcionada à determinado tema no qual se desenvolve um roteiro com perguntas principais e que são complementadas por outras questões, segundo as circunstâncias que podem ocorrer durante a entrevista.

Portanto, o trabalho de campo realizado e descrito no capítulo 4 (quatro) foi construído a partir de 5 (cinco) visitas presenciais à 5 (cinco) instituições escolares públicas⁵ na província de Trujillo, localizada no departamento de La Libertad. As observações foram feitas por meio do registro fotográfico das instalações escolares e que estão incluídas neste documento, juntamente com trechos das entrevistas presenciais feitas com diretoras, vice-diretor, professoras e auxiliares entre os dias 23 de fevereiro e 7 de março de 2022, nas próprias instituições, e que foram registradas com o apoio de um gravador de voz. Assim, as instituições que autorizaram o acesso às suas instalações e os profissionais entrevistados, foram:

Quadro 3: Instituições e profissionais entrevistados

INSTITUIÇÕES	ENTREVISTADOS
<i>Instituição F</i> - distrito de El Porvenir	Vice-diretor, 5 professoras e 2 auxiliares
<i>Instituição P</i> - distrito de El Porvenir	Diretora
<i>Instituição S</i> - distrito de Trujillo	Diretora
<i>Instituição N</i> - distrito de Trujillo	Diretora
<i>Instituição A</i> - distrito de Trujillo	Diretora

Fonte: Instituições e entrevistados – organizados pela autora

⁵ Para garantir a privacidade do nome das instituições, optou-se por identificar cada instituição a partir de letras.

Os locais visitados foram escolhidos através de um levantamento que reuniu diversas instituições públicas próximas ao local em que a autora deste estudo estava vivendo durante a pandemia, no distrito de El Porvenir; e instituições localizadas no centro de Trujillo, que são áreas mais urbanizadas e industrializadas. Assim, considerando a falta de um transporte particular que pudesse facilitar o processo de movimentação para locais mais afastados, foram escolhidas as instituições presentes nas tabelas, por se encontrarem em locais mais estratégicos para a produção do trabalho. A partir do contato com essas instituições, feitas pessoalmente com os profissionais, foram marcados dias e horários para as entrevistas, porém houve certos desafios quanto à coleta dos dados. A dificuldade da realização das entrevistas já era algo comentado por Marconi e Lakatos (2017), pois no caso de certas instituições, houve a necessidade da remarcação dos horários. Esses contratempos ocorreram devido à volta das reuniões presenciais e à volta das equipes de gestão e pedagógica aos espaços escolares, pois já estava decidido sobre o retorno das aulas híbridas, por conta das orientações do governo peruano. Assim, foi preciso adequar horários com o intuito de não importunar os cronogramas dos profissionais.

É importante reforçar que não houve contato direto com as crianças em nenhuma das instituições, por ainda estarem tendo atividades virtuais durante o período das entrevistas. Ao decorrer do quarto capítulo, é possível compreender sobre o esquema para o ensino híbrido, assim como assuntos que englobam a estruturação do nível inicial, como a organização dos espaços, desafios, metas, formação docente e outros. Observa-se que o emprego dos termos utilizados por certos entrevistados divergem em alguns momentos dos que são utilizados pelo *Programa curricular de Educación Inicial* (PERÚ, 2017) para se referir à ‘criança’ e ‘atividade’, já que mencionavam ‘alunos’ e ‘tarefas’ em alguns momentos.

2. HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INICIAL

Historicamente, a Educação Inicial peruana é construída a partir de diversas etapas, chegando a se tornar um grande movimento educativo do país (ROSAS, 2019). Este movimento é marcado por conquistas que foram iniciadas a partir de um viés assistencialista, estando a favor dos cuidados das crianças pequenas como forma de apoio às mães trabalhadoras (ROSAS, 2019). Porém, o mesmo também é marcado por retrocessos que justificam a luta pela educação para os pequenos. Assim, apresentam-se ícones femininos fundamentais para sua construção, com o objetivo de universalizar a Educação Inicial no Peru e transformar as realidades das zonas rurais e urbanas, permitindo, portanto, novas concepções sobre as crianças e as infâncias.

No final do século XIX, foi criada a *Sociedad Auxiliadora de la Infancia* fundada pela Sra. Juana Alarco de Dammert (MEDINA, 2020; ROSAS, 2019). Esta Sociedade teria o objetivo de cuidar de crianças inseridas em contextos de pobreza, tratando das necessidades levadas por elas (COLOMA, 2014). Além disso, Dammert estabeleceu centros educativos baseados nos métodos froebelianos que estavam sendo bastante difundidos na Europa da época, visando a educação de crianças de até sete anos. (ROSAS, 2019).

Assim, em 1902, Dammert fundou o primeiro berçário de Los Naranjos, em Lima, chamado *Cuna Maternal de Los Naranjos en los Barrios Altos*, destinado a oferecer cuidados, alimentação e higiene aos filhos das mães trabalhadoras (GAÍNZA, s.d.; COLOMA, 2014). No local, começaram a aplicar métodos relacionados com o meio, contratando-se enfermeiras da Cruz Vermelha de Berlim para atenção aos bebês doentes do berçário (MEDINA, 2020). O lugar correu o risco de ser fechado por falta de recursos diversas vezes, porém até o ano de 2014, a *Cuna Maternal* estava a cargo de religiosas que atendiam a mais de 300 crianças de até seis anos de idade. (COLOMA, 2014).

Também em 1902, a professora Elvira García y García, co-fundadora da *Sociedad Auxiliadora de la Infancia*, fundou o primeiro Jardim de Infância particular do Peru, voltado para crianças entre dois e oito anos de idade (COLOMA, 2014; ROSAS, 2019). No local eram aplicados os métodos de Montessori, que oportunizaram a inserção de uma pedagogia baseada na liberdade, disciplina no movimento, nos jogos e nas experiências, incluindo o canto, exercícios físicos e atividades manuais (ROLDÁN, 2013). Além disso, a participação dos pais e responsáveis seria de suma importância para o processo formativo e educativo das crianças (ROSAS, 2019). Com isso, as preocupações de García y García com relação às infâncias, levaram-na a compartilhar seus conhecimentos e investigações por meio de conferências e

documentações a respeito do atendimento das crianças desde uma idade precoce com o intuito de formá-las a partir de valores, como a justiça e a compreensão. (COLOMA, 2014).

Para a professora, as obras educacionais e seus resultados estariam baseados na disposição de se conhecer e entender a criança, já que esta seria a sustentação para o trabalho educativo docente (COLOMA, 2014). Segundo Coloma (2014), para a educadora, a falta de um projeto de proteção à criança transforma o progresso em uma palavra vazia, e “reconhece na função docente a linha afetiva que contém todo ato educativo como manifestação máxima do que ela denomina prova de amor”. (ROLDÁN, 2013, p. 23, tradução nossa)⁶.

Em 1930, o Estado peruano inicia processos de investimentos voltados aos espaços educacionais (ROSAS, 2019). Com isso, as irmãs Victoria e Emilia Barcia Bonifatti fundaram o primeiro Jardim de Infância público do Peru, em 1931, que, apesar de ter contado com escassos recursos, era destinado a preparar as crianças para a Educação Primária (COLOMA, 2014). A luta realizada pelas irmãs resultou na criação de diversos centros de Educação Inicial, inspirados nas correntes de Froebel (1782-1849)⁷, Decroly (1871-1932)⁸ e Montessori (1870-1952)⁹. (COLOMA, 2014).

Com as diversas contribuições realizadas pelas irmãs Barcia Bonifatti, a Educação Pré Escolar foi implementada no Peru (GAÍNZA, s.d.). Porém, a partir da Reforma Educativa nos anos 70¹⁰, a denominação que englobava crianças de quatro e cinco anos foi modificada para

⁶ “Reconoce en la función docente la línea afectiva que contiene todo acto educativo como manifestación máxima de lo que ella denomina suma de amor”. (ROLDÁN, 2013, p. 23).

⁷ Em 1840 desenhou o primeiro centro de Educação Infantil (*kindergarten*) como um ambiente de afeto, socialização, cultura e intelecto, observando as crianças como seres que atuam, sentem e pensam (RIVERO apud MORALES, 2019). “Para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso (...). O bom jardineiro sabe ‘ouvir’ as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças, e portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro”. (ARCE, 2002, p. 108). Exalta a importância dos jardins de infância e das famílias para a formação individual das crianças. (ARCE, 2002).

⁸ Tinha o objetivo de preparar indivíduos que incentivassem a criança à observação, associação e expressividade (ALMEIDA, 2019). Preocupava-se com o domínio de conteúdos, mas defendia a importância de se interessar no aluno (ALMEIDA, 2019). Encorajou um plano educativo voltado para o respeito da criança e de sua personalidade, com o intuito de educá-la a conviver de forma autônoma. (MORALES, 2019).

⁹ Defendia a educação como auxiliadora do progresso infantil, segundo aspectos biológicos de cada criança. O educar estaria baseado na liberdade das crianças para a ação, através de jogos e materiais didáticos desenvolvidos pela própria Montessori, para auxiliar na estimulação da coordenação motora e evolução de funções psicológicas (ALMEIDA, 2019). “elas são as mais importantes para toda a sociedade, porque aprendem com facilidade tudo o que se lhes ensina. As crianças têm uma ‘mente absorvente’”. (MORALES, 2019, p. 22, tradução nossa).

¹⁰ O governo militar do General Juan Velasco Alvarado (1968 – 1975) apresentou em 1970, um modelo de desenvolvimento nacional que visava expandir os serviços educativos para que sejam cumpridas as metas desejadas (ROBLES, 2016). Portanto, em 1971, a *Comisión de Reforma Educativa* (ou *Comisión Barrantes*) comandada por Emilio Barrantes, comunicou reformas da educação voltadas para a criação do nível inicial, como

‘Educação Inicial’, abrangendo, portanto, os pequenos de zero a cinco anos (GAÍNZA, s.d.). Assim, analisando a seção II da Lei Geral de Educação nº 19326 (PERÚ, 1972), apresentam-se fatores que levaram ao oferecimento da educação para os mais pequenos:

Frente ao Sistema tradicional, que dividia a educação em Pré-Escolar, Primária, Secundária e Superior, a Lei estabelece três níveis que incluem aspectos que antes não se havia considerado: Nível Inicial, Nível Básico e Nível Superior. Com esta nova divisão, superou-se o conceito de que a instrução oficial começa na chamada idade escolar, que não considerava a obrigação estatal de atender educativamente a população de menos de cinco anos. Se enfrentam assim, mais prematuramente, os problemas que as crianças peruanas e em especial aqueles que os grupos de população paupérrima levavam à aula da escola primária e somente ali, tardio e imperfeitamente, podiam ser atendidos. (PERÚ, 1972, p. 6, tradução nossa)¹¹.

Com a nova divisão e perspectiva, desenvolveu-se uma concepção que viria a ser fundamental para o processo de potencialização das capacidades e habilidades da primeira infância, tratando-se da Educação Inicial voltada para a formação humanista (GAÍNZA, s.d.):

As disciplinas psicobiológicas demonstraram claramente, através de diversas investigações que os primeiros cinco anos constituem a idade do desenvolvimento mais arriscado e decisivo para o ser humano. Sem a atenção afetiva capaz de dar segurança emocional e a proteção que são próprias do ciclo de vida mãe-criança, sem a nutrição adequada e sem as pertinentes estimulações psico-sociais do ambiente, se produzem prejuízos irreversíveis ou dificilmente superados na criança. (PERÚ, 1972, p. 7, tradução nossa)¹².

Porém, ao decorrer da apresentação dos tópicos da Lei Geral de Educação nº 19326 (PERÚ, 1972) relacionados ao nível inicial, observa-se que este não adquire caráter obrigatório:

Art. 32º.- Os níveis educativos são três: Educação Inicial, Educação Básica e Educação Superior (...). Art. 37 º.- A Educação Básica é universal e obrigatória (...).

sendo o “primeiro nível do novo sistema, destinado às crianças das primeiras idades e às suas famílias, prioritariamente nas zonas marginalizadas (...)”. (ROBLES, 2016, p. 171, tradução nossa).

¹¹ “Frente al Sistema tradicional, que dividía la educación en Pre-Escolar, Primaria, Secundaria y Superior, en la Ley se establecen tres niveles que incluyen aspectos que antes no se habían tomado en cuenta: Nivel Inicial, Nivel Básico y Nivel Superior. Con esta nueva división se ha superado el concepto de que la instrucción oficial empieza en la llamada edad escolar, que no consideraba la obligación estatal de atender educativamente a la población de menos de cinco años. Se enfrentan así más tempranamente los problemas que los niños peruanos, en especial aquellos que los grupos de población pauperizados llevaban al aula de la escuela primaria y sólo allí, tardía e imperfectamente, podían ser atendidos”. (PERÚ, 1972, p. 6).

¹² “Las disciplinas psicobiológicas han demostrado claramente, a través de diversas investigaciones, que los primeros cinco años constituyen la edad del desarrollo más riesgoso y decisiva para el ser humano. Sin la atención afectiva capaz de dar la seguridad emocional y la protección que son propias del círculo de vida madre-niño, sin la nutrición adecuada y sin las pertinentes estimulaciones psico-sociales del ambiente, se producen deterioros irreversibles o dificilmente superables en el niño”. (PERÚ, 1972, p. 7).

(PERÚ, 1972, p. 16, tradução nossa)¹³. Art. 93º.- Para o acesso das crianças ‘à Educação Básica’ [inserido pela autora] não é necessário ter participado no nível de Educação Inicial. (PERÚ, 1972, p. 21, tradução nossa)¹⁴.

Em relação ao Artigo 4 da seguinte Lei Geral, desta vez de nº 23384 (PERÚ, 1982), “a educação se sujeita às seguintes normas básicas: (...) b) A obrigação de receber educação primária para os menores a partir dos 6 anos de idade (...)”. (PERÚ, 1982, p. 1, tradução nossa)¹⁵. Já quando discorre acerca da Educação Inicial, cita:

Art. 37º.- A Educação Inicial é o primeiro nível do sistema educativo. Se destina aos menores de 6 anos e está destinada a orientar os pais de família e comunidade para alcançar o desenvolvimento das capacidades e vocação da criança. (...) Art. 39º.- O Estado reconhece a importância da educação inicial. Através de seu sistema educativo apoia e orienta a ação da família e a ajuda ou a substitui se necessário e na medida de suas possibilidades. (PERÚ, 1982, p. 5, tradução nossa)¹⁶.

Assim, em nenhum momento afirma-se que a Educação Inicial é de caráter obrigatório para as crianças. Em contrapartida, no Artigo 40 observa-se que “a Educação Primária é obrigatória em todas suas modalidades e concentra a maior proporção do esforço educativo da nação (...)”. (PERÚ, 1982, p. 5, tradução nossa)¹⁷.

Analisando a Lei Geral de Educação nº 28044 (PERÚ, 2003), e que está em vigor no país, constata-se que apesar do Artigo 12 garantir que “para assegurar a universalização da educação básica em todo o país como sustento do desenvolvimento humano, a educação é obrigatória para os estudantes dos níveis de inicial, primária e secundária” (PERÚ, 2003, p. 4, tradução nossa)¹⁸, a Educação Inicial ainda não é exigida como nível que as crianças necessitam

¹³ “Art. 32º.- Los niveles educativos son tres: Educación Inicial, Educación Básica y Educación Superior (...). Art. 37º.- La Educación Básica es general y obligatoria (...)”.

¹⁴ “Art. 93º.- Para el acceso de los niños a este nivel no es requisito el haber participado en el nivel de Educación Inicial”. (PERÚ, 1972, p. 21).

¹⁵ “Artículo 4º.- La educación se sujeta a las siguientes normas básicas: (...) b) La obligación de recibir educación primaria para los menores a partir de los 6 años de edad (...)”. (PERÚ, 1982, p. 1).

¹⁶ “Artículo 37º.- La educación inicial es el primer nivel del sistema educativo. Se imparte a los menores de 6 años y está destinada a orientar a los padres de familia y comunidad para lograr el desarrollo de las capacidades y vocación del niño. (...). Artículo 39º.- El Estado reconoce la importancia de la educación inicial. A través de su sistema educativo apoya y orienta la acción de la familia y en la medida de sus posibilidades”. (PERÚ, 1982, p. 5).

¹⁷ “Artículo 40º.- La Educación Primaria es obligatoria en todas sus modalidades y concentra la mayor proporción del esfuerzo educativo de la nación (...)”. (PERÚ, 1982, p. 5).

¹⁸ Artículo 12º.- Para asegurar la universalización de la educación básica em todo el país como sustento del desarrollo humano, la educación es obligatoria para los estudiantes de los niveles de inicial, primaria y secundaria”. (PERÚ, 2003, p. 4).

cursar para iniciar a Educação Primária (ADMINUSAU, 2020), conforme é apresentado na Lei em questão no tópico sobre ‘disposições complementares e transitórias’:

Quarta.- O Ministério da Educação dará prioridade à inversão educativa nas zonas rurais, de fronteira, urbano-marginais e de menor desenvolvimento. **Quinta.-** A obrigatoriedade da Educação Inicial se estabelecerá progressivamente. Enquanto isso, o nível inicial não será requisito para o ingresso ao nível de Educação Primária, nos lugares onde ainda não se tenha alcançado o objetivo de sua universalização. (PERÚ, 2003, p. 34, tradução nossa)¹⁹.

Apesar da não obrigatoriedade do nível inicial, é recomendado que as crianças a vivenciem como forma de estimulação precoce e como preparação para a Educação Primária (LOPEZ, 2021), mesmo que elas sejam promovidas para o seguinte nível sem exceção (ADMINUSAU, 2020). Porém, esta questão levanta dúvidas acerca da obrigatoriedade da Educação Inicial, já que a Lei cita, explicitamente, que a Educação Básica é obrigatória. Sendo assim, pontua-se que ela não é respeitada, pois apesar de que realmente existam lugares em que é impossibilitada a inserção da Educação Inicial, ainda assim o resto do país deveria aplicar o que se estabelece na Lei em vigor (VEXLER, 2020) e na Constituição Política do Peru, como mais um documento que estabelece o nível inicial como obrigatório. (UNESCO, 2020).

Segundo o levantamento de dados estatísticos da UNESCO (2020), mostra-se um forte aumento nos índices de frequência escolar no último ano da Educação Inicial, em 2018, quando comparada à primeira década do século 21. Nele, apresenta-se que a taxa percentual é superior à 95% em todas as variáveis (sexo, área geográfica e nível de renda) e considera que meninas estão mais presentes nos espaços, com 98,3%, sendo que a frequência mais baixa se refere às áreas rurais. (UNESCO, 2020).

Quanto ao Artigo 4²⁰, aponta-se que a educação oferecida pelo Estado é gratuita em todos os níveis e modalidades, sendo que a Inicial e Primária seriam complementados com programas de alimentação, saúde e entrega de materiais educativos. (PERÚ, 2003). Em relação a este tema, Duarte, Zapata e Rentería (*apud* LICHAM, VALDIVIA, 2021) apresentam o quanto ainda é possível encontrar falhas na verdadeira compreensão da importância da

¹⁹ “**Cuarta.** - El Ministerio de Educación dará prioridad a la inversión educativa en las zonas rurales, de frontera, urbano-marginales y de menor desarrollo. **Quinta.** - La obligatoriedad de la Educación Inicial se establecerá progresivamente. Mientras tanto, el nivel inicial no será requisito para el ingreso al nivel de Educación Primaria, en los lugares donde no se haya logrado aún el objetivo de su universalización”. (PERÚ, 2003, p. 34)

²⁰ “A educação é um serviço público; quando o Estado provê é gratuita em todos seus níveis e modalidades, de acordo com o que é estabelecido na Constituição Política e na presente lei. Na Educação Inicial e Primária se complementa obrigatoriamente com programas de alimentação, saúde e entrega de materiais educativos. (PERÚ, 2003, p. 16, tradução nossa).

Educação Inicial, já que o Estado traz programas, dirigidos às crianças e às suas famílias, com caráter assistencialista e que não permitem o empoderamento das famílias e das comunidades, sabendo-se que elas são responsáveis pelo desenvolvimento integral infantil.

O sistema educativo peruano é organizado em etapas, modalidades, níveis, ciclos e programas (PERÚ, 2003). Primeiramente, as etapas são compostas pela Educação Básica e Superior. Considerando que a Educação Básica é obrigatória (PERÚ, 2003), seus objetivos visam a formação do educando nas áreas cognitivas, afetivas e físicas, por meio de capacidades, valores e atitudes que contribuam para o desenvolvimento das identidades pessoais e sociais e o exercício da cidadania e das atividades trabalhistas, permitindo assim, a organização de projetos de vida individuais e o progresso do país (PERÚ, 2003). Logrado apresentar seus objetivos, a divisão da Educação Básica é feita nas modalidades de Educação Básica Regular, Alternativa e Especial. (PERÚ, 2003).

Especificamente, a modalidade da Educação Básica Regular integra os níveis de Educação Inicial, Primária e Secundária (PERÚ, 2003). Assim, o nível inicial, oferecido de forma escolarizada e não escolarizada, recebe crianças de zero a dois anos em berçários, compondo o primeiro ciclo; e crianças de três a cinco anos nos jardins de infância, compondo o segundo ciclo; sendo que também há berçários-jardins para crianças de zero a cinco anos (PERÚ, 2017). Pela Educação Inicial estar relacionada com a Educação Primária, é assegurada uma coerência pedagógica e curricular que represente as especificidades e a autonomia administrativa e de gestão. (PERÚ, 2003).

Estruturalmente, o sistema educativo do país engloba instâncias de gestão descentralizadas em prol do progresso educacional, considerando os diversos espaços geográficos e culturais do país: a Instituição Educativa; a *Unidad de Gestión Educativa Local*; a *Dirección Regional de Educación*; e o Ministério da Educação. (PERÚ, 2003).

De acordo com o Artigo 73 da Lei em vigor, a *Unidad de Gestión Educativa Local* (UGEL) é uma “instância de execução descentralizada do Governo Regional com autonomia no âmbito de sua competência. Sua jurisdição territorial é a província” (PERÚ, 2003, p. 26, tradução nossa)²¹. Assim, se encarrega de garantir a educação de qualidade em todos os níveis e modalidades, com o intuito de oferecer uma formação global e o desenvolvimento da identidade e autoestima dos estudantes, facilitando a aprendizagem voltada às mudanças científicas e tecnológicas para se atender às exigências da globalização. (IPERU, s.d.).

²¹ “La Unidad de Gestión Educativa Local es una instancia de ejecución descentralizada del Gobierno Regional con autonomía en el ámbito de su competencia. Su jurisdicción territorial es la provincia”. (PERÚ, 2003, p. 26).

Certas funções estariam direcionadas à contribuição da concepção da política educativa regional e nacional; ao desenho, execução e avaliação do *Proyecto Educativo* de sua jurisdição, em conformidade com os projetos educativos regionais e nacionais; supervisionar os trabalhos oferecidos pela Instituição Educativa, assessorando sua gestão pedagógica, administrativa e financeira; promover a criação e funcionamento de redes educativas; apoiar o desenvolvimento e adaptação das novas TICs; promover e concretizar estratégias e programas de alfabetização, considerando campos socioculturais e linguísticos; promover e apoiar a diversidade dos currículos das Instituições ao seu alcance legal; desenvolver programas que consigam suprir necessidades de formação docente e administrativa; e informar aos órgãos oficiais competentes e à população sobre os resultados de sua gestão. (PERÚ, 2003).

A partir da apresentação de suas funções, detalha-se que existem 220 *Unidades de Gestión Educativa Local* (UGEL) no país, sendo que cada província peruana disporia de sua própria UGEL (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, 2011) para a concretização dos planejamentos, considerando aspectos próprios das localizações. No departamento de La Libertad, onde se localiza a província de Trujillo, são registradas 15 Unidades (REDACCIÓN GESTIÓN, 2021). Considerando as instituições de ensino visitadas para a realização do trabalho de campo na província de Trujillo, a UGEL 01 teria como âmbito legal o distrito de El Porvenir; e a UGEL 04 a parte sudeste do distrito de Trujillo.

Além destas informações, descreve-se que as *Unidades de Gestión Educativa Local* (UGEL) são divididas em seis grupos (tipologias) segundo a quantidade de instituições educativas sob a jurisdição de cada Unidade, além de características similares que podem apresentar quanto “urbanização”, “serviços educativos em Educação Básica Regular (EBR)”, “resultados na *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE)”, “Locais Educativos com déficit nos três serviços básicos” (água, esgoto e luz elétrica), “computadores para os alunos”, “número de especialistas para supervisão e monitoramento”, “acesso aos sistemas informáticos de gestão”, “Infraestrutura na sede da UGEL”, “anos do pessoal nos principais cargos diretivos” e “computadores para o pessoal da UGEL”. (ARTEAGA, 2017, p. 1, tradução nossa)²².

Quanto à distribuição espacial das UGEL, segundo as divisões em grupos, no departamento de La Libertad, observa-se uma maior predominância do tipo 5 (ESTADÍSTICA DE LA CALIDAD EDUCATIVA, s.d.). Isso significa que a quantidade de instituições

²² “Urbanidad”, “Servicios educativos en Educación Básica Regular (EBR)”, “Resultados en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)”, “Locales Educativos con déficit en los tres servicios básicos”, “Computadoras para los alumnos”, “Número de especialistas para supervisión y monitoreo”, “Acceso a los sistemas informáticos de gestión”, “Infraestructura en la sede de la UGEL”, “Años del personal en los principales cargos directivos”, “Computadoras para el personal de UGEL”. (ARTEAGA, 2017, p. 1).

educativas urbanas é alta; que a quantidade de serviços educativos (Inicial, Primária, Secundária) presentes nas instituições e de computadores para cada 10 trabalhadores da UGEL são suficientes; que o resultado de alunos com nível satisfatório da Compreensão Leitora é bom; que a quantidade de locais com déficit no oferecimento dos serviços básicos e a quantidade de especialistas que supervisionam e monitoram por cada 100 instituições é mediano; que a quantidade de computadores para os alunos da Educação Primária são medianamente insuficientes; que o acesso aos sistemas informáticos de gestão está completo; que a qualidade da infraestrutura da sede da UGEL é deficiente; e que o tempo médio dos funcionários diretos da UGEL é maior que um ano. (ESTADÍSTICA DE LA CALIDAD EDUCATIVA, s.d.).

Já o Artigo 76, referente à *Dirección Regional de Educación* (DRE), define esta como sendo um “órgão especializado do Governo Regional, responsável do serviço educativo no âmbito da sua respectiva circunscrição territorial. Tem relação técnico-normativa com o Ministério de Educação” (PERÚ, 2003, p. 28, tradução nossa)²³. É responsável por promover a educação, cultura, esporte, recreação, ciência e tecnologia; verificar a garantia, qualidade e equidade dos serviços e programas educacionais de atenção integral de seu respectivo âmbito jurisdicional em parceria à respectiva UGEL; autorizar o funcionamento de instituições educativas públicas e privadas, com o apoio das UGEL; desenvolver, executar e avaliar questões relacionadas ao financiamento da região, em conjunto com as UGEL; e incentivar a criação de Centros de Recursos Educativos e Tecnológicos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em centros e programas direcionados (PERÚ, 2003). Com isso, segundo o *Ministerio de Educación del Perú* (s.d.), existem 25 DRE em todo o Peru, sendo que a que envolve a província de Trujillo é a *Dirección Regional de Educación La Libertad*. (DRE La Libertad).

Outra instância de gestão descentralizada é o Ministério da Educação. Sendo um órgão do Governo Nacional, é responsável por definir, dirigir e articular a política de educação, cultura, educação, cultura, recreação e esporte (PERÚ, 2003). Assim, o Artigo 80 da Lei Geral de Educação nº 28044 (PERÚ, 2003) determina como suas funções:

- a) Definir, dirigir, regular e avaliar, em coordenação com as regiões, a política educativa e pedagógica nacional e estabelecer políticas específicas de equidade. b) Formular, aprovar, executar e avaliar (...) o *Proyecto educativo Nacional* e conduzir o processo de planificação da educação. c) Elaborar os desenhos curriculares básicos dos níveis e modalidades do sistema educativo, e estabelecer os lineamentos técnicos

²³ “La Dirección Regional de Educación es un órgano especializado del Gobierno Regional responsable del servicio educativo en el ámbito de su respectiva circunscripción territorial. Tiene relación técnico-normativa con el Ministerio de Educación”. (PERÚ, 2003, p. 28).

para sua diversidade. d) Desenhar programas nacionais de aproveitamento de novas tecnologias de informação e comunicação (...) e) Organizar programas especiais de apoio ao serviço educativo (...) para compensar as desigualdades, e alcançar equidade no acesso, processos e resultados educativos (...) i) Liderar a gestão para conseguir a incrementação da inversão educativa e consolidar o pressuposto nacional de educação, assim como os planos de inversão e infraestrutura educativa (...) n) Possibilitar, desde uma perspectiva intersectorial em uma ação conjunta com os demais setores do Governo Nacional, a atenção integral dos estudantes para garantir seu desenvolvimento equilibrado. (PERÚ, 2003, p. 29-30, tradução nossa)²⁴.

Já o Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão especializado, consultivo e autônomo do Ministério da Educação. Suas funções consistem na participação da formulação, dos acordos, no seguimento e avaliação acerca do *Proyecto Educativo Nacional* e das políticas e planos para médio e longo prazo, sendo responsável pelas políticas intersectoriais como forma de cooperar com o progresso educacional do país. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, 2015).

Através da abordagem destes documentos e órgãos, indaga-se a respeito da realidade do sistema educacional peruano e *trujillano*, especificamente voltado para a primeira infância. Assim, a partir destas preocupações, pode-se refletir sobre questões econômicas, sociais e políticas que se relacionam com a educação (CAMPOS, 2012), observando-se a importância do acesso universal à mesma, por meio do investimento público e na implementação de projetos e programas que considerem o desafio da universalização da Educação Inicial no Peru.

²⁴ “a) Definir, dirigir, regular, regular y evaluar, en coordinación con las regiones, la política educativa y pedagógica nacional y establecer políticas específicas de equidad. b) Formular, aprobar, ejecutar y evaluar (...) el Proyecto educativo Nacional y conducir el proceso de planificación de la educación. c) Elaborar los diseños curriculares básicos de los niveles y modalidades del sistema educativo, y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación. d) Diseñar programas nacionales de aprovechamiento de nuevas tecnologías de información y comunicación (...) e) Organizar programas especiales de apoyo al servicio educativo (...) para compensar las desigualdades y lograr equidad en el acceso, procesos y resultados educativos (...) i) Liderar la gestión para conseguir el incremento de la inversión educativa y consolidar el presupuesto nacional de educación, así como los planes de inversión e infraestructura educativa (...) n) Asegurar, desde una perspectiva intersectorial en una acción conjunta con los demás sectores del Gobierno, la atención integral de los estudiantes para garantizar su desarrollo equilibrado”. (PERÚ, 2003, p. 29-30).

3. CURRÍCULO, PROGRAMAS E PROJETOS

Segundo reforçam Lassalle, Croso e Magalhães (2020), a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, reconhece as crianças como sujeitos de direito e destaca a responsabilidade do Estado na proteção, respeito e no atestado destas declarações. Porém, para que este reconhecimento seja consolidado a nível nacional e internacional, é necessária a constatação nas legislações e o desenvolvimento de políticas e planos que possibilitem a universalização e a adequação à etapa educacional (LASSALLE, CROSO, MAGALHÃES, 2020). Portanto, é fundamental que sejam aplicadas na educação para os pequenos, “princípios de liberdade, atividade, interatividade, participação na necessidade de desenvolver a autonomia e autoestima das crianças (...) e do desenvolvimento de capacidades mais que da informação”. (GAÍNZA, 2011, p. 67, tradução nossa)²⁵.

A presença da Convenção de 1989 como um documento legal que adquire valor jurídico no Peru, traz seus princípios como fundamentos de bases educacionais (CAMPOS, 2012). Assim, para o entendimento da Educação Inicial e da articulação das iniciativas voltadas a este nível, seria necessário, primeiramente, apresentar o *Currículo Nacional de la Educación Básica* (PERÚ, 2017) que fundamenta a *práxis* na educação peruana e baseia o aperfeiçoamento de programas e ferramentas curriculares da Educação Básica Regular, Alternativa e Especial, visando a diversidade em âmbito regional e escolar. (PERÚ, 2017). Ressalta-se, portanto, que neste documento os três níveis (Educação Inicial, Primária e Secundária) são apresentados, assim como os processos pedagógicos estruturados de acordo com as características e etapas do desenvolvimento das crianças e adolescentes (LICHAM, VALDIVIA, 2021), sendo que a Educação Inicial, especificamente, será discorrida mais adiante.

Com isso, observa-se que o *Currículo Nacional de la Educación Básica* (PERÚ, 2017) “é composto por 29 competências gerais para todas as etapas que compõem o sistema educativo”²⁶ (BODENMULLER, 2017, p. 126). Isto significa que o estudante é considerado

²⁵ “Principios de libertad, actividad, interactividad, participación, en la necesidad de desarrollar la autonomía y la autoestima de las niñas y los niños (...) y del desarrollo de capacidades más que de la información”. (GAÍNZA, 2011, p. 67).

²⁶ 1) Constrói sua identidade; 2) Se desenvolve de maneira autônoma através de sua motricidade; 3) Assume uma vida saudável; 4) Interage através de suas habilidades socio motrizes; 5) Valoriza de maneira crítica manifestações artístico culturais; 6) Cria projetos desde as linguagens artísticas; 7) Se comunica oralmente em sua língua materna; 8) Lê diversos tipos de textos escritos em sua língua materna; 9) Escreve diversos tipos de textos em sua língua materna; 10) Se comunica oralmente em *castellano* como segunda língua; 11) Lê textos escritos em *castellano* como segunda língua; 12) Escreve diversos tipos de textos em *castellano* como segunda língua; 13) Se comunica oralmente em inglês como língua estrangeira; 14) Lê diversos tipos de textos escritos em inglês como língua estrangeira; 15) Escreve diversos tipos de textos em inglês como língua estrangeira; 16) Convive e participa

competente quando utiliza suas habilidades e capacidades desenvolvidas, em certas situações que ocorrem, com o intuito de se alcançar um propósito (BONDEMULLER, 2017). Assim, para que essas aprendizagens possam ser desenvolvidas até o final da Educação Básica, define-se um *Perfil de Egreso* (PERÚ, 2017), sendo que alguns dos seus tópicos tratam sobre o reconhecimento individual como uma pessoa valiosa e que se identifica com sua cultura; que se comunica na sua língua materna, no *castellano* como segunda língua (no caso de estudantes que se comunicam através das línguas originárias ou língua de sinais) e no inglês como língua estrangeira; pratica uma vida ativa e saudável para seu bem estar, cuida seu corpo e interage com atividades físicas, cotidianas ou esportivas; que questiona e compreende o mundo, e utiliza conhecimentos científicos e saberes locais para a melhora da qualidade de vida e cuidado com a natureza; e que desenvolve processos autônomos para a própria aprendizagem. (PERÚ, 2017).

Para que os requisitos da Educação Básica sejam cumpridos, o trabalho pedagógico e os processos educativos devem se desenvolver através de focos transversais (PERÚ, 2017). Entre estes, trata-se das intervenções acerca do: reconhecimento e defesa de direitos para a luta democrática; atenção à diversidade, erradicando a exclusão, discriminação e desigualdade de oportunidades; interculturalidade através do respeito da própria identidade e das diferenças; da igualdade de gênero; da formação da consciência crítica e coletiva sobre o meio ambiente, sustentabilidade e as dimensões sociais, econômicas, culturais e ambientais; e outros. (PERÚ, 2017). Além disso, devem ser contemplados no “*Proyecto educativo institucional*”, no “*Plan anual de trabajo*”, no “*Proyecto curricular institucional*” e no “*Reglamento interno de la IE*”. (PERÚ, 2017, p. 30).

Assim, para que os focos possam estar presentes na Educação Inicial peruana, é necessário planejamento e mobilização nas situações que ocorrem nos espaços. Para isso, a instituição e seus membros devem estar atentos a situações cotidianas nas quais se manifestam valores e atitudes relacionadas aos focos transversais, tratando as crianças com dignidade e respeito, demonstrando empatia por seus sentimentos e “dando-lhes a oportunidade de expressar seu ponto de vista ou sua versão dos feitos” (PERÚ, 2017, p. 29, tradução nossa)²⁷.

democraticamente; 17) Constrói interpretações históricas; 18) Gerencia responsabilmente o espaço e o ambiente; 19) Gerencia responsabilmente os recursos econômicos; 20) Indaga mediante métodos científicos para construir seus conhecimentos; 21) Explica o mundo físico baseando-se em conhecimentos sobre os seres vivos, matéria e energia, biodiversidade, Terra e universo; 22) Desenha e constrói soluções tecnológicas para resolver problemas do seu entorno; 23) Resolve problemas de quantidade; 24) Resolve problemas de regulação; equivalência e troca; 25) Resolve problemas de gestão de dados e incertezas; 26) Resolve problemas de forma, movimento e localização; 27) Gerencia projetos de empreendimento econômico ou social; 28) Se desenvolve nos entornos virtuais gerados pelas TIC; 29) Gerencia sua aprendizagem de maneira autônoma (PERÚ, 2017, p. 6-7, tradução nossa).

²⁷ “Valorar a todos los niños y las niñas tratándolos con dignidad y respeto, y dándoles la oportunidad de expresar su punto de vista o su versión de los hechos”. (PERÚ, 2017, p. 29).

Neste quesito, o ponto controverso é o caráter adultocêntrico que a frase entre aspas representa, já que, desta forma, as crianças não são realmente vistas como seres com direito, pois estão submetidas ao que o adulto permite, sendo, portanto, “um ser passivo” (MARCHI, 2011, p. 392). De acordo com Marchi (2011, p. 392), deve-se mudar a visão sobre a criança como um “objeto ou produto da ação adulta, para a compreensão da criança também como um agente de sua própria socialização”, já que ela tem consciência de sentimentos, ideias, desejos e expectativas e a capacidade de expressá-los. Esta questão resgata a discussão sobre a invisibilidade da infância, relacionando-se ao fato de que “os únicos socialmente habilitados (...) para falar ‘sobre’ e ‘em nome’ das crianças” (p. 402) são as instituições e os adultos, compostos pelas famílias e professores (MARCHI, 2011). Portanto, através do “descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e da inteligibilidade da infância” (SARMENTO; PINTO *apud* MARCHI, 2011, p. 402), possibilita-se a quebra do adultocentrismo.

Além disso, é importante mencionar como o *Programa curricular de Educación Inicial* (PERÚ, 2017) aborda e reconhece as crianças:

(...) sujeitos de ação, capazes de pensar, atuar, se relacionar e tomar do entorno o que realmente necessitam para crescer e modificá-lo; seres sociais que requerem dos cuidados e afetos de outros para se desenvolver dentro de uma comunidade marcada por uma origem, um ambiente, uma língua e uma cultura particular. (PERÚ, 2017, p. 14, tradução nossa)²⁸.

Dando seguimento às competências, habilidades e capacidades desenvolvidas na Educação Inicial de acordo com o *Currículo Nacional de la Educación Básica* (PERÚ, 2017), Bodenmuller (2017) afirma que o trabalho feito no nível inicial é de suma importância para a formação das crianças e para o *Perfil de Egreso* (PERÚ, 2017), já que é nesta etapa onde se trabalham questões relacionadas ao corpo e que colaboram no alcance para a prática de uma vida saudável para o bem estar, cuidado e interação com as mais diversas atividades (PERÚ, 2017). Além disso, Licham e Valdivia (2021) discorrem sobre a importância de pais e cuidadores com os processos de desenvolvimento infantil; e complementam que a UNICEF (*apud* LICHAM, VALDIVIDA, 2021) considera essa etapa como caracterizada pela confiança, curiosidade, capacidades de comunicação e relações que dependem de como os pais, professores e encarregados dos cuidados acolhem essas crianças.

²⁸ “(...) sujetos de acción, capaces de pensar, actuar, relacionarse y tomar del entorno lo que realmente necesitan para crecer y modificarlo; seres sociales que requieren de los cuidados y afectos de otros para desarrollarse dentro de una comunidad marcada por un origen, un ambiente, una lengua y una cultura particular”. (PERÚ, 2017, p. 14).

Assim, observa-se que o nível inicial estaria integrado com o nível primário por tratarem de etapas fundamentais para o desenvolvimento humano (PERÚ, 2017). Segundo o *Programa curricular de Educación Inicial* (PERÚ, 2017), o primeiro ciclo da Educação Inicial (de zero a dois anos de idade), trabalharia sete competências²⁹ e as áreas de: Comunicação; Pessoal social; Psicomotricidade; e Descobrimiento do mundo. Já o segundo ciclo (de 3 a 5 anos) desenvolveria quatorze competências³⁰ e as áreas de: Comunicação; *Castellano* como segunda língua; Pessoal social; Psicomotricidade; Ciência e tecnologia; e Matemática (PERÚ, 2017). Além disso, é importante destacar no *Currículo Nacional de la Educación Básica* (PERÚ, 2017), que:

A área de Comunicação se desenvolve em todas as instituições educativas (II.EE) cujos estudantes têm o *castellano* como língua materna. Esta é referência para o desenvolvimento da área nos casos de línguas originárias como línguas maternas. A área de *Castellano* como segunda língua se desenvolve naquelas II.EE que são bilíngues e cujos estudantes têm como língua materna a uma das 47 línguas originárias ou língua de sinais, e que aprendem o *castellano* como segunda língua. No ciclo II do nível de Educação Inicial se desenvolve na idade de 5 anos e somente a compreensão oral. (PERÚ, 2017, p.161, tradução nossa)³¹.

Uma das críticas em relação a esse modelo de organização dos conteúdos é retratada por Bodenmuller (2017), pelo fato de haver uma incongruência no reconhecimento da criança como um sujeito de direitos e na importância da articulação das experiências com o contexto que vive; por elencar capacidades e habilidades a serem desenvolvidas. Desta forma, é posto em prática um currículo definido e estabelecido para todo o país e que não compreende a criança como ser ativo que deve participar da relação educativa, perpetuando dessa maneira, a hierarquia de que o adulto ensina e a criança aprende. (BODENMULLER, 2017).

²⁹ “Constrói sua identidade; convive e participa democraticamente na busca pelo bem comum; se desenvolve de maneira autônoma através de sua motricidade; se comunica oralmente em sua língua materna; resolve problemas de quantidade; resolve problemas de forma, movimento e localização; indaga mediante métodos científicos para construir seus conhecimentos”. (PERÚ, 2017, p. 66, tradução nossa).

³⁰ Além das competências já trabalhadas no primeiro ciclo, inserem-se: “(...) constrói sua identidade como pessoa humana, amada por Deus, digna, livre e transcendente, compreendendo a doutrina de sua própria religião, aberta ao diálogo com as pessoas que são próximas a ela; (...) lê diversos tipos de textos em sua língua materna; escreve diversos tipos de texto em sua língua materna; cria projetos desde as linguagens da arte; se comunica oralmente em *castellano* como segunda língua; (...) competências transversais às áreas: se desenvolve em ambientes virtuais gerados pelas TIC; gerencia sua aprendizagem de maneira autônoma”. (PERÚ, 2017, p. 66, tradução nossa).

³¹ “El área de Comunicación se desarrolla en todas las instituciones educativas (II.EE) cuyos estudiantes tienen el castellano como lengua materna. Este es el referente para el desarrollo del área en los casos de lenguas originarias como lenguas maternas. El área de Castellano como segunda lengua se desarrolla en aquellas II.EE que son bilingües y cuyos estudiantes tienen como lengua materna a una de las 47 lenguas originarias o lengua de señas, y que aprenden el castellano como segunda lengua. En el ciclo II del nivel de Educación Inicial se desarrolla en la edad de 5 años y solo la comprensión oral”. (PERÚ, 2017, p.161).

Investigando o ‘ciclo I’, compreende-se que está posto na documentação que as crianças vivem processos de construções identitárias, desenvolvem o movimento, atuação, postura e deslocamentos com autonomia, com maior controle sobre o corpo e com mais recursos para conhecer o ambiente no qual vivem (PERÚ, 2017). Além disso, atravessam o viés não verbal para o verbal, por meio de gestos, balbucios e olhares para expressar necessidades e interesses, sendo fundamental que a família, os cuidadores e docentes permitam ambientes livres e de exploração, com momentos de cuidado, atividade autônoma e jogos (PERÚ, 2017). Neste ciclo, organizam-se as crianças em grupos, considerando as idades e os níveis de desenvolvimento nos quais se encontram. (PERÚ, 2017).

Já no ‘ciclo 2’ demarca-se que a identidade é afirmada, desenvolve-se a autonomia, o reconhecimento, expressividade, regulação das emoções, habilidades sociais e o cuidado com espaços e materiais comuns (PERÚ, 2017). O corpo explora e experimenta o ambiente constantemente, auxiliando na coordenação corporal, nas habilidades motoras e na construção de esquemas e imagens corporais, além do vocabulário se ampliar e começar o interesse pela escrita, e utilizam-se as linguagens artísticas (PERÚ, 2017). É uma etapa de questionamentos, ideias e explicações, com a construção de bases para pensamentos matemáticos. (PERÚ, 2017).

Relacionando os processos vivenciados para o desenvolvimento integral das crianças nos dois ciclos da Educação Inicial, e o contexto de pandemia da COVID-19, foi possível averiguar como a adaptação do ensino remoto, ainda entre 2020 e 2021, se mostrou muito complexa para os docentes. Isto se revela a partir da alta porcentagem que manifestou dificuldades na incorporação de atividades lúdicas ou jogos no desenvolvimento do currículo³²; além das crianças não contarem com espaço adequado para atividades de esporte ou dança, e como tiveram que substituir materiais pedagógicos específicos para as atividades por materiais caseiros adaptados e reciclados. (LICHAM, VALDIVIA, 2021).

Assim, na Educação Inicial, as crianças ocupam espaços escolarizados e não escolarizados. A primeira engloba os berçários em tempo integral, para pequenos de até dois anos; os jardins de infância, para os de três a cinco anos; e os berçários-jardim, para crianças de até cinco anos (PERÚ, 2017). Já as formas não escolarizadas flexibilizam os locais e horários de funcionamento com o intuito de intervir segundo as necessidades das crianças e de suas famílias (PERÚ, 2017). Neste caso, o desenvolvimento ocorre pelos *Programas no*

³² (ECONOMIC COMMISSION FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN, TERRE DES HOMMES *apud* LICHAM, VALDIVIA, 2021).

Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI³³) para os dois ciclos da Educação Inicial, considerando aspectos familiares e comunitários. (PERÚ, 2017).

Com a chegada da pandemia do COVID-19, as crianças que compõem o nível inicial sofreram consequências que alcançaram dimensões pedagógicas e emocionais, destacando a presença da desigualdade tecnológica no país. Assim, Ramírez *et. al* (2021) citam a importância do planejamento de estratégias voltadas ao cenário virtual, baseadas na didática para aprendizagens significativas, preocupadas com a questão emocional das crianças e das famílias. Apesar desta informação estar voltada para o ensino remoto entre os anos de 2020 e 2021, é importante que esta ideia de perpetue para o ano de 2022 com a volta das aulas híbridas e presenciais no Peru. Com isso, as questões presentes no *Currículo Nacional de la Educación Básica* (PERÚ, 2017) e no *Programa curricular de Educación Inicial* (PERÚ, 2017) deveriam receber um olhar mais atencioso, exaltando o olhar empático, amável, de reconhecimento, validação das propostas familiares, da criatividade e da colaboração. (RAMÍREZ *et. al.*, 2021).

Outro fator a ser abordado diz respeito à incoerência das ações estatais, principalmente para as crianças menores de três anos, já que a educação que deveria prezar pela liberdade, inclusão, diversidade, valorização, cuidado, afetos e equidades, acaba interiorizando caráter assistencialista (LASSALLE, CROSO, MAGALHÃES, 2020). Apresentada esta preocupação, analisa-se, primeiramente, o *Proyecto Educativo Nacional al 2021* (CNE, 2007) que expõe os desafios do país para se levar educação de qualidade a todos os territórios. Assim, declara o incumprimento de sua universalização em relação às crianças pequenas e jovens das zonas rurais mais pobres, além da falta de seriedade com o compromisso educacional peruano:

Pouco ou nada mudou nas últimas décadas, porque a transformação da gestão educativa não foi enfrentada com seriedade. É urgente (...) uma escola com poder para fazer as mudanças que necessita e que recebe o suporte técnico que solicita; uma entidade em cada região, que articule a educação com as políticas sociais (...). (CNE, 2007, p. 45, tradução nossa)³⁴.

Cada ano nascem no Peru 600 mil crianças, dos quais menos de 3% é atendido em alguns marcos institucionais como os *Wawa Wasi*³⁵, berçários ou programas de

³³ Os Programas Não Escolarizados de Educação Inicial oferecem serviços de Educação Inicial às famílias ou cuidadores de crianças de até dois anos que vivem em zonas urbanas ou rurais; às crianças de três a cinco anos e às famílias que vivem em zonas rurais e não têm acesso à educação, considerando aspectos sociais, culturais, econômicos e outros. (ADMINUSAU, 2020).

³⁴ “Poco o nada ha cambiado em las últimas décadas porque la transformación de la gestión educativa no se ha enfrentado con seriedad. Urge (...) una escuela con poder para hacer los cambios que necesita y que reciba el soporte técnico que solicita; en cada región una entidad que articula la educación con las políticas sociales (...)”. (CNE, 2007, p. 45).

³⁵ *Programa Nacional Wawa Wasi*: iniciou-se em 1993 e atualmente é de responsabilidade do *Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social*. É voltado para o desenvolvimento de crianças menores de 4 anos, priorizando as que

estimulação precoce. A grande maioria não vai receber nenhum tipo de atenção até os cinco ou seis anos, tempo em que 95% deste grupo de idade é matriculado em uma escola. No ano de 2003, 66% das crianças peruanas de quatro e cinco anos foram atendidas pela Educação Inicial (55% no setor público e 11% no particular). Quer dizer, estavam excluídos deste serviço 34% do total da população nestas idades, que correspondia a 413.110 crianças. (CNE, 2007, p. 52, tradução nossa)³⁶.

Porém, através das funções do *Proyecto Educativo* (CNE, 2007), quanto à delimitação e orientação de políticas governamentais e educacionais, e com a ajuda de diversos âmbitos sociais e intervenções objetivas, seria possível iniciar planejamentos que satisfaçam demandas básicas de crianças de até três anos de idade. Nessas, discutir-se-iam medidas para garantir nutrição às crianças e o apoio às famílias mais carentes, considerando a violência e o abandono nos núcleos familiares. (CNE, 2007).

Assim, um dos programas peruanos importantes direcionados para crianças menores de três anos é o *Programa Nacional Cuna Más*, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento e Inclusão Social (Midis). Teria como intuito brindar atenção integral para crianças e para mães gestantes das zonas rurais e urbanas que vivem em situações de pobreza e extrema pobreza, possibilitando o fortalecimento do desenvolvimento infantil precoce e de áreas cognitivas, físicas, emocionais e sociais das crianças, por meio de dois serviços gratuitos: *Servicio de Cuidado Diurno* e *Servicio de Acompañamiento a Familias*. (GOBIERNO DEL PERÚ, 2021).

Analisando o *Proyecto Educativo Nacional al 2036* (CNE, 2020), em vigência no país, o documento traz observações quanto às mudanças produzidas no sistema educacional desde o *Proyecto* antecessor (CNE, 2007). Assim, afirma que o país estaria marcado pela apatia e falta de confiança, alimentada por discursos discriminatórios, machistas, excludentes e que transgridem a garantia de acesso à educação, afetando, principalmente e historicamente, os povos indígenas, afroperuanos, pessoas com deficiências, a população rural, população em condições de pobreza e extrema pobreza, mulheres, grupos étnicos, comunidades e grupos religiosos. (CNE, 2020).

se encontram em situação de pobreza e extrema pobreza. As intervenções incluem segurança, nutrição, saúde, afeto, descanso, jogos, aprendizagem e outros. Além disso, ensina as famílias sobre os benefícios da estimulação precoce, da alimentação adequada, dos cuidados de saúde e o seguimento do crescimento da criança. No ano de 2011, os *Wawa Wasi* estiveram presentes em 24 regiões, 110 províncias e 319 distritos peruanos. (MINISTERIO DE LA MUJER Y DESARROLLO SOCIAL, 2011).

³⁶ “Cada año nacen en el Perú 600 mil niños, de los cuales menos del 3% es atendido en algunos marcos institucionales como los Wawa Wasi, cunas o programas de estimulación temprana. La gran mayoría no va a recibir ningún tipo de atención hasta los 5 o 6 años, tiempo en que el 95% de este grupo de edad es matriculado en una escuela. En el año 2003, el 66% de los niños y niñas peruanos de cuatro y cinco años fue atendido por la educación inicial (55% en el sector público y 11% en el privado). Es decir, estaba excluido de este servicio el 34% del total de la población en estas edades, que correspondía a 413.110 niños y niñas”. (CNE, 2007, p. 52).

Portanto, os propósitos do presente *Proyecto* (CNE, 2020) estariam relacionados com a vida cidadã; inclusão e equidade; bem-estar socioemocional; e produtividade, prosperidade, investigação e sustentabilidade. Quando relacionadas com a Educação Inicial, observa-se que o terceiro ponto é o que mais recebe atenção, já que auxilia na validação e expressão regulada e apropriada dos sentimentos, contribui para a formação de círculos sociais, para a construção das identidades, autoestima e segurança através das interações com os pares (CNE, 2020). Também faz menção à importância dos vínculos afetivos para o desenvolvimento das crianças, já que “não se pode conceber o bem-estar socioemocional sem garantir condições para o desenvolvimento de apego seguro em crianças menores de cinco anos”. (CNE, 2020, p. 77, tradução nossa)³⁷.

A respeito da aprendizagem, o documento ressalta a necessidade da valorização dos processos autônomos e do protagonismo pela própria aprendizagem (CNE, 2020). Para isso, é pretendido proporcionar competências parentais para o desenvolvimento precoce da criança; garantir serviços educativos para crianças entre três e cinco anos, baseados em jogos, exploração e expressividade, respeitando seus ritmos individuais e relacionando com os territórios e culturas que habitam; além do oferecimento de espaços educacionais seguros e acessíveis para todos os níveis e modalidades, fornecendo boas condições de conexão e acesso às plataformas de informação e comunicação (CNE, 2020). Quanto às TIC, o documento traz sua importância para a inclusão pensada nas pessoas, já que sua impossibilidade de acesso se torna um motivo de exclusão (CNE, 2020). Além disso, o *Proyecto Educativo Nacional al 2036* (CNE, 2020) valoriza o papel da educação física e da arte para o desenvolvimento de habilidades motoras básicas, do movimento livre, da integridade e inserção, assim como para a formação cognitiva, estética, social e das áreas motivacionais, de autoestima, reflexivas e expressivas. (CNE, 2020).

Já na região de La Libertad, onde se localiza a província de Trujillo, apresenta-se o *Proyecto Educativo Regional de La Libertad 2010-2021* (COPARELL, GRELL, 2010). Nele, afirma-se compromissos que consideram a localização geográfica e sua divisão em *costa* (litoral) e *sierra* (áreas montanhosas, sendo de maior preponderância), recursos, contextos climáticos, divisão política e administrativa, descrição da situação educativa regional e outros, com o intuito de reconhecer direitos e deveres e a igualdade de oportunidades. (COPARELL, GRELL, 2010).

³⁷ “no se puede concebir el bienestar socioemocional sin garantizar condiciones para el desarrollo de apego seguro en las niñas y los niños menores de 5 años”. (CNE, 2020, p. 77).

Porém, também expõe que os problemas encontrados no sistema educacional regional são resultados da carência dos serviços oferecidos pelo Estado e pelo “alto nível de dispersão e isolamento, pobreza, desnutrição, falta de estimulação precoce, culturas ágrafas, analfabetismo (...)” (COPARELL, GRELL, 2010, p. 68, tradução nossa)³⁸. Um dos exemplos dessa insuficiência é visto na dificuldade de acesso à informação interativa e materiais educativos (COPARELL, GRELL, 2010). A partir disso, conectam-se as informações apresentadas com o momento que o Peru, como nação que engloba essas regiões, viveu durante a pandemia do COVID-19 e que é discutido por Campechano-Escalona (2021) quanto à falha na chegada de programas educativos virtuais, como o *Aprendo en Casa*³⁹, para todos os níveis e modalidades educacionais. Apesar deste programa representar uma iniciativa que visa a necessidade da formação docente apropriada, mudanças nas metodologias, novas formas de avaliação, de materiais pedagógicos etc.⁴⁰, Campechano- Escalona, através de dados da Sutep⁴¹, apresenta que: “79% dos locais educativos não têm acesso à internet, 55% dos docentes não possuem habilidades para usar tecnologias digitais”. (CAMPECHANO-ESCALONA, 2021, p. 220, tradução nossa)⁴².

Após a apresentação das informações acerca da educação peruana, informa-se que segundo o *Mapa de Escuelas* (ESTADÍSTICA DE LA CALIDAD EDUCATIVA, 2022), os projetos, programas e currículos que fundamentam as instituições do departamento de La Libertad, impactam, especificamente, 115 instituições públicas que oferecem a Educação Básica Regular no distrito de El Porvenir, na qual 70 instituições públicas oferecem o nível inicial e 17 que oferecem a Educação Inicial de maneira não escolarizada. Já na parte sudeste do distrito de Trujillo, estas análises chegam à 73 instituições públicas que oferecem a Educação

³⁸ “alto nivel de dispersión y aislamiento, pobreza, desnutrición, falta de estimulación temprana, culturas ágrafas, analfabetismo (...)”. (COPARELL, GRELL, 2010, p. 68).

³⁹ “O governo peruano, através do Ministério da Educação, implementou o programa *Aprendo en Casa*, onde se oferecem ferramentas e recursos pedagógicos orientados a favor das aprendizagens da educação básica (inicial, primária, secundária, básica especial e básica alternativa), possibilitando o ano escolar perante a situação de emergência”. (MORALES, 2020, p. 37, tradução nossa).

⁴⁰ ISLA, ORTEGA *apud* MORALES, 2020.

⁴¹ O *Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú* tem o objetivo de conquistar mais benefícios para os docentes peruanos, sabendo-se da responsabilidade de formar integralmente os estudantes e do desenvolvimento sustentável do país (SUTEP, 2018). Para isso, fazem diagnósticos da realidade peruana para se entender quais as limitações e a situação atual da educação para a construção de propostas (SUTEP, 2018).

⁴² “El 79% de los locales educativos no tiene acceso a Internet, el 55% de los docentes no poseen habilidades para usar tecnologías digitales”. (CAMPECHANO-ESCALONA, 2021, p. 220).

Básica Regular, sendo que 33 instituições oferecem Educação Inicial e 11 oferecem nível inicial não escolarizado. (ESTADÍSTICA DE LA CALIDAD EDUCATIVA, 2022).

Acerca dos desafios atuais pela pandemia do COVID-19, foi decidido, no ano de 2021, a elaboração do *Proyecto Educativo Regional de La Libertad 2022-2036* (SULUCO, 2021). O foco seria a educação virtual e o desenvolvimento de estratégias que possibilitem sua chegada às áreas mais isoladas do país, atraindo mobilizações sociais para o diagnóstico, avaliação, estabelecimento e definição de políticas públicas da região. (SULUCO, 2021).

4. TRABALHO DE CAMPO EM INSTITUIÇÕES TRUJILLANAS

Nos dias 23 de fevereiro a 7 de março de 2022, foram realizadas cinco entrevistas presenciais em cinco instituições escolares públicas que oferecem a Educação Inicial Regular na província de Trujillo, localizada no departamento de La Libertad. Assim, as instituições que contribuíram para a construção deste capítulo se encontram na tabela abaixo:

Quadro 4: Instituições da província de Trujillo que participaram da pesquisa

INSTITUIÇÕES COM ENSINO INICIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA REGULAR
<i>Instituição F</i> - distrito de El Porvenir.
<i>Instituição P</i> - distrito de El Porvenir
<i>Instituição S</i> - distrito de Trujillo
<i>Instituição N</i> - distrito de Trujillo
<i>Instituição A</i> - distrito de Trujillo

Fonte: Instituições dos distritos de Trujillo e El Porvenir agrupados pela autora

O total de entrevistados que participaram da pesquisa em suas respectivas instituições de trabalho foi de doze profissionais⁴³. Detalha-se que, a partir das entrevistas envolvendo o vice-diretor, professoras e auxiliares (no caso da *Instituição F*) e as diretoras (das demais instituições), foi possível uma coleta de dados que permitiu capturas acerca de diversos âmbitos que caracterizam a Educação Inicial, e que podem ser observados no quadro abaixo. Assim, as perguntas foram sendo adaptadas conforme as respostas entregues.

Quadro 5: Entrevistas sobre a Educação Inicial

PERGUNTAS REALIZADAS	RESPOSTAS
Quantas crianças estudam na instituição? E em cada espaço educativo?	<i>Cesar:</i> (...) serão 15 alunos por aula, porque vão se dividir por grupos (...). <i>Rita:</i> 388 crianças. (...) Em cada sala há uma capacidade de 12 crianças (...). <i>Julia:</i> 400 crianças (...) em cada sala temos 25 crianças (...). <i>Juana:</i> Atualmente temos uma população de 357 estudantes (...). Um aproximado dos de 3 aninhos, 25 (crianças). (...) Os de 4 (anos) estão entre 27 e 28 crianças. E os de 5 (anos) entre 28 e 30 crianças.

⁴³ Para preservar os nomes dos entrevistados, optou-se por substituí-los por nomes fictícios. Assim, *Cesar* será utilizado para se referir ao vice-diretor; *Karina*, *Cristina*, *Carmen*, *Belinda* e *Paola* para as professoras; *Maria* e *Celia* para as auxiliares; todos da *Instituição F*. Além disso, será aplicado o nome de *Rita* para a diretora da *Instituição P*; *Julia* para a diretora da *Instituição S*; *Juana* para a diretora da *Instituição N*; e *Jessica* para a diretora da *Instituição A*.

	<p>Jessica: Um aproximado de 280 crianças. (...) em anos anteriores tivemos até 30 crianças em sala. Neste ano, pelo motivo da pandemia, (...) máximo de 25 crianças por sala.</p>
Como os espaços educativos são organizados?	<p>Cesar: Quase 50 metros de área, e as mesas são pequenas. (...) em todo ambiente será encontrado um armário, uma mesa e uma cadeira, própria para o professor (...) trabalhamos por setores (...). No presencial, está equipado por setores (...).</p> <p>Karina: (...) em 5 mesas, viriam a ser 3 crianças por mesa.</p> <p>Juana: (...) no nível inicial vamos desenvolvendo os processos mentais de nossas crianças através da manipulação de material concreto (...) temos (...) implementado setores com as crianças (...) temos uma área na parte de onde estão as mesas (...).</p>
Como funcionam os setores nos espaços educativos?	<p>Paola: (...) as crianças escolhem em que setor querem brincar (...) por exemplo, setor de construção havia cubos, blocos (...), na seção biblioteca (...) havia livros, contos... no setor de indagação havia lupas, balanças (...)</p> <p>Cristina: (...) cada espaço deve ser inovador (...)</p> <p>Carmen: logo (...) realizava-se uma assembleia para saber ‘o que’ e ‘como’ fizeram, para compartilhar suas experiências.</p> <p>Paola: Ao finalizar (...) podiam representar mediante um desenho. (...).</p> <p>Juana: Então, temos setores de leitura, setores de lar, setores de ciência e ambiente, setores de matemática... todos implementados com material concreto (...). Então, a criança, depois de fazer a ‘Assembleia’, dirigido pela professora, determina a que setor (...) decide participar e depois de fazer essa interação com o material concreto, retorna à ‘Assembleia’ com sua professora e é onde (...) através dessa comunicação oral e perguntas abertas, lhe pergunta ‘o que realizou? porque realizou? como gostaria...’ (...) que vão possibilitar que a criança, além de desenvolver essa expressão oral, possa organizar suas ideias, seus pensamentos. (...) a professora (...) pode implementar... setor de música, setor de cabeleireiro, de padaria... o que a criança desejar de acordo com seu interesse (...).</p>
Qual é o perfil dos docentes que trabalham aqui?	<p>Belinda: (...) ser proativa, ser dinâmica, estar atualizado também quanto às estratégias.</p> <p>Rita: (...) Gostaríamos de um docente que manuseie as ferramentas tecnológicas (...) concepções pedagógicas atuais, que saiba sobre o apoio socioemocional nos estudantes. Mas se o docente não o tem... nós os capacitamos através dos trabalhos (...) que fazemos. Aí a pessoa que sabe, compartilha.</p> <p>Julia: Que facilite as aprendizagens das crianças baseada nos jogos. Ou seja, não quero um professor que venha e dê conteúdo. Quero que busque as competências, mas tudo em base a jogos. (...).</p> <p>Juana: (...) a idade é entre 45 e 55 anos (...) todas são formadas do nível inicial (...) e no início não dominavam o que era a tecnologia, mas (...) vão se formando no portal de <i>Perú Educa</i>, que o Ministério de Educação tem (...) onde podem entrar e podem ter a oportunidade, durante todo o ano de se capacitarem. (...) poderia dizer que estão participando ao redor de 10 professoras, é um número significativo (...).</p>
A instituição realiza projetos educacionais?	<p>Cesar: Não (...).</p> <p>Rita: Sim, fazemos projetos de aprendizagem e também se complementa com oficinas. Por exemplo, no projeto de aprendizagem ‘limpeza das mãos’, ‘alimentação saudável’ (...) identificamos problemas de expressão oral, então há uma oficina de expressão oral (...) ‘<i>Taller de Hueca del Sonido</i>’... há uma oficina de grafomotricidade para (...) a coordenação visomotora, temos uma oficina de psicomotricidade também, para que haja uma sequência (...).</p> <p>Julia: (...) colocamos mais peso em nossa visão (...) o que queremos é que a criança, nas competências que desenvolve, possa resolver os problemas diários. (...) O cuidado da luz, da água, e isso trabalhamos diretamente com CEDALIV, daqui de Trujillo, que é o serviço de água potável (...) o projeto ‘notícias’, que a criança o expresse da maneira como entende (...) temos pais de família (...) vêm e nos ajudam (...) esses são nossos aliados estratégicos (...) esse tipo de projetos é o que nos interessa (...).</p> <p>Juana: (...) queremos implementar, por exemplo, o setor (...) do lar, suponhamos, então vemos a necessidade da criança, que lhe chama a atenção então (...) eles vão decidindo (...) como vamos organizando esse espaço, mas pode ser que haja outros projetos (...) construir meu brinquedo favorito, então ‘o que querem fazer?’ A partir dele também propomos a necessidade: ‘como você faria o seu brinquedo?’ (...) lhe damos a</p>

	<p>oportunidade de (...) diversos materiais para que possa desenvolver o projeto. (...) experiências diretas, por exemplo, (...) no caso do lar, talvez (...) lhe damos a oportunidade e saímos a visitar uma casa, ‘como é a casa?’, ‘ah, olha! O que aconteceu na casa?’ (...).</p> <p>Jessica: Sim, (...) que as crianças alcancem valorizar e praticar a boa alimentação, através do consumo de alimentos nutritivos (...) de áreas verdes, dos cuidados dos espaços de vida. (...) temos (...) um projeto institucional de culminar a implementação da biblioteca institucional. (...) queremos fomentar a leitura permanente nos pais, para melhorar a prática de leitura nos pais (...) e dessa maneira os filhos se sintam mais motivados (...).</p>
<p>Como é realizada a avaliação das crianças?</p>	<p>Paola: A avaliação é permanente (...) por meio de <i>WhatsApp</i>, alguns vídeos, imagens ou áudios, então, enviávamos atividades (...) e guardávamos em pastas por crianças, e também utilizávamos o caderno de campo (...) e também o que é a ‘técnica do semáforo’ (...) vermelho, amarelo e verde (...)</p> <p>Cristina: (...) o que estavam em processo era amarelo, e vermelho os que ainda estavam no início.</p> <p>Rita: (...) avaliação é formativa, porque de cada competência vemos quais são os critérios que vão ser considerados para dizer se a criança alcançou (...) o processo ou não. Se está em permanente observação (...) as professoras aplicam diferentes estratégias de avaliação (...) ‘a criança consegue tal e tal coisa’, se descreve o que pode fazer e em que coisas tem que melhorar (...).</p> <p>Julia: De maneira permanente, formativa, o que nos diz a teoria, mas em base no que a criança faz, para que realmente ela reflita, se está fazendo bem, ‘por que?’, se está falhando, ‘no que está falhando?’ e bom, a retroalimentação também de maneira permanente, estar com as crianças acompanhando-as.</p> <p>Juana: (...) é a partir do registro (...) das ações que a criança vem desenvolvendo. Por exemplo, analisamos os padrões, (...) competências e (...) os desempenhos. (...) de tal maneira que ao concluir o ano escolar, analisamos até onde a criança alcançou. Pode ser um ‘<i>logro destacado</i>’, quando a criança desenvolveu mais do que está no currículo (...) e talvez já se aproxima ao nível primário; ou pode ser um ‘<i>logro previsto</i>’, onde alcançou todas suas (...) capacidades e desempenho da idade; ou pode ser que esteja ‘<i>en proceso</i>’... que lhe falta; também pode ser (...) crianças que por diversas ações ou circunstâncias não conseguiram desenvolver certos... certos progressos da competência (...).</p> <p>Jessica: (...) é diária... as professoras (...) fazem suas aulas e fazem seu instrumento de avaliação para avaliar o que a criança aprendeu nesse dia. E ao terminar cada unidade didática, se faz uma rubrica avaliando as competências que se trabalharam na unidade para ver o nível de progresso (...).</p>
<p>A instituição oferece alimentação para as crianças?</p>	<p>Belinda: Sim, (...)</p> <p>Karina: Pelo programa <i>Qali Warma</i> (...)</p> <p>Carmen: (...) <i>quinoa</i>, aveia, leite, arroz, azeite.</p> <p>Celia: Tudo enlatado.</p> <p>Rita: O Estado apoia a instituição educativa através do programa <i>Qali Warma</i>, com o café da manhã escolar. Então, faz entregas mensais (...). A instituição contrata uma cozinheira. Ela se encarrega de preparar os alimentos (...) distribui pelas salas e aí cada docente entrega às crianças (...) de acordo com as medidas de segurança de saúde.</p> <p>Julia: Não, nós temos um programa chamado <i>Qali Warma</i>. (...) a partir da pandemia nos dá os produtos crus para que a criança leve e prepare em casa, para evitar o contágio (...).</p> <p>Juana: (...) recentemente trouxeram <i>Qali Warma</i>, que (...) é uma palavra quechua que diz (...) ‘crianças saudáveis’, (...) por essa pandemia, já não estamos autorizados a cozinhar, têm que levar os produtos à sua casa e os pais em sua casa já consomem. Aqui a criança somente vai trazer (...) uma fruta, uma água (...) e não pode compartilhar (...).</p> <p>Jessica: Oferecíamos, mas este ano (...) não se vai dar [serviço alimentício] (...) geralmente... o programa <i>Qali Warma</i> que é de alimentação para todas as crianças do país, nos dá quinoa, aveia, leite, biscoitos, macarrão, atum (...).</p>

<p>O que foi recomendado quanto à prevenção do COVID-19?</p>	<p>Belinda: Por cartilhas do Ministério e (...) pelo aplicativo do <i>Aprendo em Casa</i>, que contém orientações tanto para docentes como para diretores, eu acho... o retorno das aulas, o retorno seguro é que esteja sinalizado, também sei que... inclusive tem que adquirir um kit de (...) álcool, eu estive lendo um pouco</p> <p>Celia: Álcool, gel, máscara para os docentes.</p> <p>Paola: Inclusive para as crianças também.</p> <p>Maria: O que eu vi no kit de limpeza (...) água sanitária, álcool, máscara para docentes, (...) tapete para (...) limpar os sapatos com álcool (...) distanciamento de 1 metro, por isso somente 15 crianças por sala, inclusive está sinalizado nas gráficas (...).</p> <p>Juana: (...) sexta tivemos uma capacitação com o Ministério de Trabalho, além disso estamos analisando o que já fizemos nas nossas comissões, vamos fazer a sinalização (...), as cartilhas em cada porta e os protocolos de acordo como está sinalizando o Ministério da Saúde.</p>
<p>Como funcionará o ensino híbrido?</p>	<p>Paola: (...) se tinha previsto (...) por exemplo, um grupo (...) das 8 até as 10 da manhã, e outro grupo das 10:30 até 12:30, para que não estejam juntos. Ou outra ideia, outro grupo que era um dia segunda e quarta e outro grupo terça e quinta... assim (...)</p> <p>Maria: Uma proposta era de que 2 horas um grupo, se limpava assim... rápido (...) a professora me disse que ‘não, vão demorar mais em buscar essa criança, (...) ia ficar esperando e logo viria o outro grupo’.</p> <p>Rita: Segunda e quarta vem um grupo, terça e quinta vem outro grupo... o que vamos fazer é das 8 às 11 por... 2 semanas... é... a criança vai vir... de 8 às 11 vem um grupo e... na hora que saem, a professora envia uma tarefa ao grupo que não veio. Na terça vem o grupo que não veio, desenvolve a tarefa e de igual maneira envia a tarefa ao seguinte grupo e assim... De segunda à quinta vai ser assim, e na sexta feira vai ser virtual. Na sexta-feira vão ser feitas atividades de reforço de toda a semana (...).</p> <p>Juana: (...) um grupo vai vir segundas e quartas-feiras, e outro grupo vai vir terças e quintas-feiras. Às sextas-feiras queremos fazer presenciais (...) para que todas as crianças se conheçam, porque senão nunca vão se ver (...) então esse é o propósito (...) lembremos que a criança é um ser social, e se não há interação social, considero que não vai haver essa oportunidade de poder interagir mais adiante com maior segurança, com maior autonomia.</p> <p>Jessica: Vamos dividir [a turma] em 2 grupos, que vão vir ‘interdiário’.</p>
<p>Quais os desafios da instituição para este ano?</p>	<p>Karina: O apoio dos pais, os protocolos de segurança (...) o apoio que temos que ter, a ajuda extra dos auxiliares (...) continuar a capacitarmos também, com os cursos de <i>Perú Educa</i> (...).</p> <p>Belinda: (...) a adaptação das crianças, nós também a adaptarmos a esta nova normalidade, o uso de máscaras, (...) vamos ter que estar lutando com eles, vamos ter que nos acostumar a tudo isto e pouco a pouco (...).</p> <p>Rita: (...) aplicar os protocolos de biossegurança. (...) estamos vendo de implementar (...) as mesas e cadeiras (...) vamos começar (...) a limpeza com os pais (...) estamos nos organizando com as professoras, com os protocolos que vamos respeitar, o uso da máscara, pegar a temperatura na porta, identificar as crianças que são pessoas de risco e (...) para que cada professora (...) é que vão vir os pais por grupos... os entrevistem e que possam preencher essa ficha (...).</p> <p>Julia: (...) que se cumpram os protocolos. (...) dizem ‘não, mas tal país já deixou de lado’, mas me diga, aqui no Peru... não sei se você já foi ao Mayorista, pela Hermelinda, as pessoas (...) quando era sem máscara, (...) falamos com você e cospem e tudo, então isso já é educação (...) vimos a pandemia, o quão necessário é lavar as mãos, então a criança da <i>Instituição S</i> saiba que no lavar as mãos está sua vida, (...) muitas vezes (...) dizem que ‘não, que leia, que escreva, que no Inicial...’ temos tanto que formar nossas criaturas, e começar pelo básico, porque muitas vezes o pai se preocupa pelo conhecimento, e não se preocupa em formar pessoas (...).</p> <p>Juana: (...) é principalmente... que nosso serviço seja de qualidade (...) ‘não, porque é filho de um ambulante’ não... temos que brindar-lhe um serviço de qualidade, esse é o desafio, a meta, a proposta, isso é o que queremos (...) considero que nós devemos nos fortalecer em estratégias (...) das 13 competências que temos que desenvolver nas crianças... estratégias. O seguinte é que minhas professoras (...) neste momento, se</p>

	<p>empoderem de como brindar esse suporte emocional às crianças, isso queremos. E em terceiro lugar, (...) que os espaços estejam limpos e organizados, é por isso que neste momento não permitimos nem que entrem, porque acho que as crianças merecem isso (...) que esteja desinfetado, que seja um ambiente agradável (...).</p> <p>Jessica: Bom, os desafios, pois, de agora é executar com... as aulas semi presenciais, onde... é... se alcance a participação de... dos pais de família... e sobretudo quanto à educação virtual que vão seguir recebendo (...) porque agora estão com a ideia os pais de que 'ah que comece a educação presencial' como que vão esquecer também das obrigações que têm de apoiar a seus filhos em casa e isso é impossível, porque 25 crianças não podem assistir diariamente uma aula, vão assistir em grupos. Então (...) um grupo vai ficar em suas casas e vai continuar necessitando do apoio dos pais em seus lares, para que continuem desenvolvendo de maneira virtual e... isso talvez seja um pouco que... os pais ainda não... não o façam, porque já todos saem para trabalhar (...).</p>
--	---

Fonte: Entrevistas da pesquisa, 2022 – Elaborado pela autora

Com a volta das atividades (aulas) presenciais e híbridas nas instituições de ensino no ano de 2022⁴⁴, observou-se nas entrevistas uma série de desafios que os membros das instituições escolares terão de enfrentar. Para as instituições e programas educativos, foram determinadas certas medidas que auxiliariam no processo de organização das atividades presenciais. Dentre elas, estaria o cumprimento da capacidade de aforo total permitido, distância física de 1 metro entre as pessoas e o levantamento de casos de estudantes que, por questões de risco à saúde, não poderiam estar em sala presencialmente (ADMINUSAU, 2022). Com isso, o ensino híbrido seria adaptado segundo as possibilidades de cada instituição, devendo oferecer o desenvolvimento dos processos de aprendizagem de maneira complementar, com horários, meios de comunicação e ferramentas para o trabalho docente à distância já acordados, e priorizando o período presencial. (ADMINUSAU, 2022).

Portanto, conforme observado nos relatos, cada turma seria dividida em dois grupos, no qual uma teria atividades virtuais em certos dias/horários da semana e a outra estaria tendo atividades presenciais na instituição, havendo alternância das turmas. No caso da *Instituição P*, as sextas-feiras estariam reservadas para encontros *on-line* com toda a turma para a prática de atividades de reforço. Já na *Instituição N*, nesses dias prezar-se-ia pelo oferecimento de espaços de interação social entre todas as crianças.

As imagens a seguir permitem uma rápida visualização dos espaços de cada instituição, em tempos de limpeza e organização para o início das aulas híbridas em poucas semanas, como forma de garantir a segurança das crianças, das famílias e dos docentes:

⁴⁴ O Ministério da Educação do Peru (Minedu) aprovou o retorno às aulas presenciais em 2022 para as instituições públicas de ensino, podendo ser estabelecidas a partir da modalidade presencial ou semipresencial (híbrida). Assim, as instituições teriam que iniciar suas atividades até o dia 28 de março de 2022, seguindo os protocolos sanitários de prevenção à COVID-19. (LEMONS, 2022).

Figura 1 - Espaço educativo e pátio da *Instituição F*: semanas antes do início do ensino híbrido



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021-2022

Quando se trata de organização do espaço e tempo na Educação Infantil, é pertinente lembrar o que pontuam Barbosa e Horn (2001) ao proporem que tal disposição seja feita a partir do que se observa como intenção ou objeto de brincadeiras dos pequenos, do contexto sociocultural em que vivem e em que se inserem as propostas pedagógicas, bem como daquilo que é preferido pelas crianças.

A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (BARBOSA, HORN, 2001, p. 67-68).

Nas imagens colhidas não foi possível registrar a “participação ativa das crianças” e as possibilidades de, por meio delas, perceber as “ricas e variadas interações sociais”, como demarcam Barbosa e Horn (2001, p. 67). Todavia, pela amplitude do espaço, tanto da sala de convivência, como do parque, é possível aferir que as crianças tenham oportunidade de uma circulação ampla, que pode e deve proporcionar interações e brincadeiras. As mesas da sala de convivência são redondas, permitindo trocas entre as cinco crianças que ali se sentam.

Figura 2 - Espaço educativo, depósito com materiais e pátio da *Instituição P*: semanas antes do início do ensino híbrido



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021-2022

Segundo Silva (2004), o espaço disponível para que a criança brinque, sua organização e a seleção de jogos e equipamentos, podem impactar a dinâmica das brincadeiras e influenciar o tipo, a quantidade, duração e qualidade das atividades. A partir de certos estudos, apresenta-se que ambientes externos, como pátios e locais ao ar livre, costumam estimular melhor o jogo social em comparação com aquelas brincadeiras que ocorrem em ambientes interiores (SILVA, 2004). Um exemplo é o desenvolvimento da coordenação motora grossa, que pode ser atribuída às brincadeiras que acontecem em cenários exteriores à sala. (HARTLE *apud* SILVA, 2004).

Assim, apesar do espaço exterior da *Instituição P*, até o momento da visita e da entrevista, ter apresentado a falta da variedade de brinquedos para as crianças, entende-se que “para brincar não é necessário ter acesso à brinquedos industrializados ou caros” (SILVA, 2004, p. 236-237), além de que a educação deveria incentivar a criatividade por meio da liberdade do uso dos recursos disponíveis, da recreação das experiências e saberes do repertório das crianças e que poderiam conduzir a melhores perspectiva. (SILVA, 2004).

Figura 3 - Espaço educativo e pátio da *Instituição S*: semanas antes do início do ensino híbrido



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021-2022

De acordo com Licham e Valdivia (2021), os objetivos da educação peruana relacionados com a autonomia, competência, socialização, cooperação, capacidade de liderança e empreendedorismo, valores pessoais e outros; são consolidados já na primeira infância, sendo que através de conteúdos pedagógicos e metodologias adequadas, seria possível apoiar no desenvolvimento dessas propriedades ao longo da trajetória escolar da criança. Para isso, devem estar voltados à integração de atividades lúdicas, recreativas e artísticas (LICHAM, VALDIVIA, 2021) que permitam a potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem tanto do docente como da criança. (ORTIZ, RODRÍGUEZ *apud* LICHAM, VALDIVIA, 2021).

Segundo as imagens, observa-se como a *Instituição S* consegue oferecer amplos espaços para a realização de atividades de acordo com seus objetivos, e que permitem diferentes tipos

de abordagem, seja para a efetuação de atividades físicas, motoras, cognitivas embasadas no movimento do corpo, na socialização, “a narrativa, as artes cênicas, como a dança e o teatro e, as artes manuais como o desenho, a pintura e escultura”. (LICHAM, VALDIVIA, 2021, p. 37, tradução nossa)⁴⁵.

Figura 4 - Espaço educativo, caixas com materiais para os setores e pátio da *Instituição N*: semanas antes do início do ensino híbrido



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021-2022

Quanto aos materiais disponíveis nos espaços educativos, observa-se que o *Programa* (PERÚ, 2017) recomenda a variedade de materiais; dentre eles ‘estruturados’, como quebra-cabeças, bonecas e bolas; não ‘estruturados’, como caixas, tecidos e areia; e reciclados, reutilizados e ecológicos; com o intuito de oferecer às crianças o contato, promover a diversidade cultural e a relação saudável com o ambiente. Além disso, cita que os materiais devem ser suficientes considerando a quantidade de crianças e devem ser organizados em caixas, cestas, latas ou outros, colocados no chão ou em estantes ao alcance das crianças, para que possam transportar, retirar e guardar facilmente segundo o que desejam, para que haja o incentivo à autonomia. (PERÚ, 2017).

Portanto, observa-se que na instituição atende-se a organização dos materiais, identificando-os em cada caixa e que devem ser divididos entre os espaços educativos, de acordo com as faixas etárias e que compõem os setores de aprendizagem. Além disso, é visto que a maioria dos materiais são ‘estruturados’, contendo objetos de cozinha, *legos*, números e animais feitos de borracha e blocos para as crianças.

Já em relação à presença de banheiros, o *Programa curricular de Educación Inicial* (PERÚ, 2017) determina que as instituições devem oferecer elementos e espaços nos quais as

⁴⁵ “la narrativa, las artes escénicas como la danza y el teatro y, las artes manuales como el dibujo, la pintura y escultura”. (LICHAM, VALDIVIA, 2021, p. 37).

crianças possam ter hábitos de higiene. Sendo assim, a *Instituição N* exemplifica a assistência de um banheiro próprio para as crianças.

Figura 5 - Espaço educativo, materiais disponíveis e pátio da *Instituição A* semanas antes do início do ensino híbrido



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021-2022

A partir da cartilha de orientações feita pela *Dirección de Educación Inicial* (2022), observa-se que algumas das medidas para prevenção da contaminação pela COVID-19 dizem respeito à garantia de água potável e desinfecção de áreas, superfícies e equipamentos. Quando referente ao espaço educativo, considera-se, primeiramente, que o *Programa curricular de Educación Inicial* (PERÚ, 2017) exige iluminação e ventilação apropriada; a limpeza do chão, de mobílias e materiais; evitar sobrecarregar as paredes com imagens ou produções das crianças.

A partir disso, registra-se nas imagens que o espaço da *Instituição A* se preparava para um período de limpeza total, já que o local se encontrava fechado desde o início da pandemia, e precisava se organizar para a volta das atividades presenciais. Dessa forma, com o local arejado, consegue-se ter uma ideia dos espaços para as crianças, a quantidade de materiais disponíveis para os jogos e a presença dos brinquedos no parque.

Uma das condições que favorecem o desenvolvimento das competências na área ‘Pessoal Social’ trabalhada na Educação Inicial, é a organização dos espaços educativos, em setores (PERÚ, 2017). Como dito pelas professoras e auxiliares da *Instituição F*, a criança escolhe o setor no qual quer brincar, podendo ser de ‘construção’, com cubos e blocos; de ‘biblioteca’, com livros e contos; ou ‘indagação’, com lupas e balanças. Já a diretora da *Instituição N* menciona que a instituição apresenta setores de ‘leitura’, ‘lar’, ‘ciência e ambiente’ e ‘matemática’, incorporados com materiais concretos. Assim, segundo o *Programa curricular de Educación Inicial* (PERÚ, 2017, p. 94, tradução nossa)⁴⁶, “setores com diversos

⁴⁶ “Sectores con diversos materiales que promuevan el juego simbólico y la representación de sus vivencias (carro, muñecas, cajas, telas, etc.)”. (PERÚ, 2017, p. 94).

materiais promovem o jogo simbólico e a representação de suas vivências (carros, bonecas, caixas, tecidos etc.)”, sendo vistos como momentos importantes para a expressão livre das crianças, pois não haveria temor da correção ou de castigos. Conforme dito pelos entrevistados das duas instituições, após o momento com os setores, realizava-se uma ‘assembleia’ na qual as crianças compartilhavam o ‘que’ e ‘como’ fizeram tais atividades. Este momento, de acordo com o *Programa* (PERÚ, 2017), incentiva crianças de três a cinco anos de idade à comunicação progressiva e organizada, à expressão e confronto de ideias e argumentação. Com isso, cria-se um ambiente de segurança, confiança e liberdade entre crianças e docentes. (PERÚ, 2017).

Além dos desafios acerca dos protocolos sanitários para o ambiente institucional, os entrevistados demonstraram preocupação pela formação das crianças, quanto à qualidade do acompanhamento que as crianças iriam receber de suas famílias para as atividades *on-line* e da educação, como um todo, e o fortalecimento das estratégias para o alcance das competências do nível inicial. Assim, após o governo peruano decidir pelo fechamento das instituições escolares em março de 2020, pelo estado de emergência sanitária imposto em todo o país⁴⁷ (FIGUEROA *et al*, 2021), as instituições de nível inicial do departamento de La Libertad rapidamente apresentaram planos de recuperação das aulas para as UGEL e para as famílias, com o intuito de levar o ensino aos ambientes virtuais (DIAZ, GAVIDIA, 2021). Considerando que no ano de 2021, havia 6.002 instituições particulares e públicas que ofereciam ensino escolarizado e não escolarizado, das quais 2.770 ofereciam o nível inicial no departamento em questão (ESTADÍSTICA DE LA CALIDAD EDUCATIVA, 2021). Diaz e Gavidia (2021) acrescentam que a província de Trujillo movimentou os docentes de instituições particulares e públicas para a recriação de estratégias de ensino tecnológicas com o apoio do Ministério da Educação.

Segundo Mateus e Andrada (2021), a demanda dos trabalhos que professores da Educação Inicial têm, exige recursos didáticos mais complexos. Assim, Diaz e Gavidia (2021) recomendam a constante capacitação da comunidade educativa para a utilização das TIC e a criação de comunidades virtuais para o compartilhamento de informações. Segundo as entrevistas, as instituições prezam pela capacitação tecnológica dos docentes, a atualização deles para as concepções pedagógicas e estratégias atuais e a importância do apoio

⁴⁷ No dia 22 de setembro de 2022, o Ministro da Saúde, Jorge López, anunciou que o uso de máscaras em locais fechados ventilados começaria a ser opcional, exceto em transportes públicos, hospitais, lugares fechados sem ventilação e para pessoas com sintomas. Também comentou que não seria obrigatória a apresentação da caderneta de vacinação para entrar em locais fechados e que apenas seria exigida às pessoas que estariam ingressando ao país. Segundo o ministro, a partir de duas semanas após a data deste anúncio, seria possível anunciar a finalização da quarta onda da COVID-19. (INFOBAE, 2022).

socioemocional para as crianças. A *Instituição P*, por exemplo, destaca a importância do compartilhamento de conhecimentos entre a equipe, pois auxilia no oferecimento de uma educação de melhor qualidade. Já as entrevistadas das instituições *N* e *F* comentaram que a formação docente estaria sendo feita através do portal *Perú Educa*.

Criado em 2001, o portal obteve papel fundamental para docentes, diretores, estudantes e famílias na pandemia, prestando apoio à comunidade através da prática pedagógica a partir das TIC; no desenvolvimento da liderança e na promoção da gestão de qualidade; no oferecimento de conteúdos e ferramentas para estudantes; e no incentivo da participação das famílias no desenvolvimento da criança e adolescente (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, s.d.). Oferecendo cursos e comunidades virtuais, banco de materiais educativos, transmissões ao vivo, blogs e a difusão de conteúdos informativos e educativos, possibilita-se a atualização da formação docente baseada na inclusão, equidade e sustentabilidade incorporando-se às tecnologias digitais. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, s.d.).

Segundo a diretora da *Instituição S*, outra característica docente importante estaria relacionada com o alcance das competências e aprendizagens das crianças através dos jogos. Assim, o programa *Aprendo en Casa*, por exemplo, traria atividades lúdicas, artísticas, psicomotoras e esportivas, com o objetivo de reforçar o bem-estar socioemocional, as aprendizagens e as competências (OFICINA DE PRENSA, 2021). Porém, docentes observam falhas na parte de comunicação com as crianças, adolescentes e as famílias (GÓMEZ-ARTETA, ESCOBAR-MAMANI, 2021), já que o acompanhamento nas atividades seria precário, complicando-se ainda mais quando incluem pais ou responsáveis analfabetos e a falta da retroalimentação (ARAGÓN, CRUZ *apud* GÓMEZ-ARTETA, ESCOBAR-MAMANI, 2021). Agregando-se às adversidades, Figueroa *et. al* (2021) cita a falta de visibilidade e de impacto social de projetos, a nível regional e local vindos de setores públicos e privados.

Considerando que a escola de 2022, pós pandemia, deve prezar pelos aspectos socioemocionais dos estudantes e o desenvolvimento das aprendizagens, as instituições devem identificar características, necessidades e as condições nas quais os estudantes e as famílias se encontram (DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL, 2022). Assim, de acordo com as diretoras das instituições *P* e *N*, as docentes necessitam estar capacitadas para brindar suporte às crianças, praticando a paciência e empatia; estabelecer vínculos afetivos; atender pacientemente as perguntas e preocupações das crianças sobre a pandemia; ter cuidado no acesso imprudente de informações acerca dela; e mostrar atitude positiva e de esperança para transmitir tranquilidade às crianças. (DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL, 2022).

Quando questionados sobre o tipo de avaliação realizado nos espaços educativos, os entrevistados afirmaram ser de cunho formativo. Isto significa que através da coleta e interpretação das evidências, o docente pode identificar brechas, realizar a retroalimentação da aprendizagem e reorientar a prática pedagógica (CASTAÑEDA, PÉREZ, 2021). Outro ponto que a caracteriza é a criação de um espaço de diálogo que servirá para que a criança compreenda seu erro, corrija e aprenda com ele (PÉREZ *apud* CASTAÑEDA, PÉREZ, 2021). Assim, a visão sobre o desenvolvimento do senso crítico nas crianças foi abordada pela diretora da *Instituição S*, na qual diz que a avaliação formativa se baseia na teoria e no que a criança faz, para que ela mesma possa refletir nas suas falhas e acertos. Além disso, reforça-se a importância do apoio familiar para que a retroalimentação seja significativa. (MACEDO, TRUJILLO, 2021).

Portanto, com a finalidade de se alcançar o que é proposto, é necessário que a criança esteja inserida em um ambiente propício para tal (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, 2020). Para isso, o docente deve questionar: ‘O que se espera que o estudante alcance?’, ‘O que ele sabe fazer ou o que o estudante aprendeu?’, ‘O que deve fazer para continuar aprendendo?’ (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, 2020). Dessa forma, a implementação de projetos no ambiente escolar tem objetivos voltados a observar e avaliar os desempenhos das crianças ao longo da trajetória na Educação Inicial. Alguns dos projetos apresentados nas entrevistas inserem a questão do cuidado com a higiene considerando o momento de pandemia que o Peru vive, da alimentação saudável e dos próprios interesses das crianças, incentivando a autonomia, o criticismo e a mudança de hábitos. Para isso, é necessário gerar situações significativas, para que empreguem diferentes capacidades e se identifique o nível de processo das competências. (MINEDU *apud* MACEDO, TRUJILLO, 2021).

A respeito da alimentação oferecida nas instituições, os entrevistados disseram que o programa *Qali Warma*⁴⁸ seria o responsável por prestar este serviço. Portanto, oferece alimentação nutritiva para crianças da Educação Inicial e Primária de instituições públicas e para a Educação Secundária de povos indígenas do Peru (GOBIERNO DEL PERÚ, 2021). Assim, o programa teria o objetivo de melhorar hábitos alimentares, prestar assistência e incentivar à permanência nas instituições de ensino (GOBIERNO DEL PERÚ, 2021). Para isso, produtos como arroz, azeite vegetal, farinha extraída do trigo, aveia com *kiwicha*, macarrão, leite, feijão e enlatados de peixe estariam entre os oferecidos pelo programa (SULUCO, 2022).

⁴⁸ Amparado pelo Artigo 4 da Lei Geral de Educação n° 28044 (PERÚ, 2003) mencionado no terceiro capítulo deste trabalho, em relação à complementação da Educação Inicial com programas de alimentação.

Como dito pelos entrevistados, as instituições não iriam oferecer os alimentos preparados no ambiente escolar por motivo da pandemia, mas distribuiriam para que as crianças levem às suas casas e preparem os alimentos. No departamento de La Libertad, o programa atende 3.616 instituições públicas e beneficiando 275.273 crianças. (SULUCO, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, procurou-se dar ênfase à composição do sistema educacional voltado para a primeira infância do Peru, além de identificar como o currículo, os programas e projetos orientam as práticas pedagógicas e quais os desafios encontrados para a melhora da qualidade da Educação Inicial. Assim, os temas foram analisados desde uma perspectiva que antecede o período da pandemia até setembro do ano de 2022, focalizando os assuntos trazidos para a província de Trujillo, no departamento de La Libertad.

Com isso, a partir das bases teóricas apresentadas, a criança é vista como um ser social e de ação, que pensa e se relaciona com o meio, devendo ser provocada à curiosidade, exploração, o autoconhecimento, respeito às outras pessoas e a si mesma, autoestima, confiança e ao desenvolvimento da análise crítica, através dos afetos e cuidados. Apesar desta conceituação estar presente diversas vezes nos documentos educacionais, averiguou-se, através de estudos científicos, que as crianças são moldadas ao longo da trajetória escolar para que possam desenvolver competências e habilidades que as definiriam como capazes ou não de enfrentar o mundo afora. Um aspecto presente em certas bases teóricas e que é importante reafirmar, é sobre a importância do compromisso entre os atores diretamente envolvidos com as crianças, como a equipe que compõe a instituição e os pais ou responsáveis; assim como dos órgãos públicos que trabalham com as questões organizacionais, de infraestrutura e investimentos na educação.

Pela presença de obstáculos encontrados na universalização e obrigatoriedade da Educação Inicial, compreendeu-se que ainda há um longo caminho para que a mesma chegue a todos os territórios do Peru, tendo seus princípios valorizados, sendo de melhor qualidade, respeitando e reafirmando as características específicas de cada local. Porém, foi fundamental apresentar como, no decorrer dos anos, a Educação Inicial vem tomando maior espaço quanto ao estudo sobre a importância de uma educação voltada ao desenvolvimento de aspectos gerais e específicos que compõem as infâncias, e que são necessárias para o progresso contínuo das crianças.

Assim, a presença dessas ideias na legislação e no decorrer dos documentos educacionais, demonstrou a urgência que o país teria para reagir após as consequências da COVID-19. Apesar da necessidade de uma focalização para a província de Trujillo, observou-se que ainda são poucos os documentos que abordam o local específico, assim como o nível das consequências com a chegada da pandemia, sejam na formação docente, no ensino virtual, demonstrações por índices estatísticos, infraestrutura da Educação Inicial e outros. Portanto,

este trabalho acaba sendo de suma importância por contribuir na construção do conhecimento acerca da província de Trujillo, trazendo perspectivas de instituições que fazem parte da mesma e que oferecem a Educação Inicial.

A partir das visitas e da coleta de informações pelas entrevistas, entende-se que existem preocupações que afligem os profissionais das instituições. Algumas delas seriam a respeito da continuidade da formação docente em aspectos relacionados à saúde mental, como o acolhimento das crianças e das famílias pós pandemia; e a qualidade do acompanhamento oferecido às crianças nas atividades virtuais, por suas famílias. Isto leva à reflexão sobre como esse processo teria ocorrido durante a pandemia e como a educação e as crianças, principalmente, teriam sido afetadas afinal, demonstrando-se suas consequências neste ano de 2022, com o retorno às aulas híbridas; assim como a importância das plataformas virtuais para a readaptação aos ambientes físicos presenciais.

Outro tópico que merece atenção nesta conclusão, refere-se às expectativas das instituições no cumprimento dos protocolos sanitários nos espaços educacionais. Como relatado nas entrevistas, fala-se em divisão das turmas e em uma limpeza e organização especial das mesas e cadeiras, com o intuito de separar fisicamente as crianças. Porém, um dos maiores desafios para a Educação Inicial neste ano de 2022, é justamente nessa separação que não permanece apenas no campo físico, mas que se amplia aos outros campos que compõem as crianças, pois considera-se que a educação para elas deve estar pautada no compartilhar, na socialização, nos diálogos, contatos; e que seriam prejudicados com essa necessidade de cumprir com os protocolos.

Após a análise dos pontos trazidos, aponta-se que o trabalho permite maiores desdobramentos para pesquisas futuras. Com a presença da base teórica acerca da estrutura da Educação Inicial, seria possível discorrer sobre a educação que crianças de comunidades andinas do Peru recebem, e como os documentos que a sustentam são adaptados, segundo questões culturais, econômicas, sociais, políticas e históricas. Assim, conhecendo-se a educação que se expande para diferentes territórios do país, seria possível trazer um maior panorama sobre a situação educacional de um país andino, considerando as múltiplas línguas, comunidades e modos de vida que baseiam a aprendizagem dessas crianças. Além disso, através dessa análise, poder-se-ia entender também como a pandemia afetou essas comunidades e como o governo peruano em parceria com os governos regionais esteve e está atuando para levar uma educação respeitosa e de qualidade a esses territórios.

Outra questão importante e que pode ser abordada é a ocupação das instituições escolares por crianças com necessidades educacionais especiais. Para isso, envolve-se a

discussão sobre quais as necessidades de cada criança, como ocorrem as adaptações nas instituições, as relações da equipe pedagógica, de docente-criança, dos contextos familiares, os serviços que as instituições oferecem, questões legislativas e a análise de programas que estão em ativa desde antes da pandemia e quais foram as que estiveram atuando durante a mesma. Portanto, considerando-se um tema de suma importância, é fundamental questionar sobre qual o papel das autoridades no apoio às crianças com necessidades educacionais especiais, para que possa ser possível desenvolver ambientes educacionais saudáveis e propícios para a sua inclusão e integração, e como isso está ocorrendo no país.

A partir do que foi apontado e discutido ao longo do trabalho tenho a perspectiva futura de continuar com a pesquisa sobre a educação de crianças pequenas de instituições peruanas, porém realizando comparações com a Educação Infantil brasileira. Para isso, seriam necessários levantamentos bibliográficos, documentais e outros, que possam assumir os objetivos centrais para a próxima escrita, com a possibilidade e uma abordagem mais ampla a respeito dos temas a serem tratados, visando o acolhimento da diversidade cultural e entendendo como questões histórico-sociais se encaixam no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ADMINUSAU. ¿Es obligatorio que los menores cursen el nivel inicial? **Defensoria del Usuario** - Ministerio de Educación. 2020. Disponível em: <<https://sites.minedu.gob.pe/sigec/2020/06/11/es-obligatorio-que-los-menores-cursen-el-nivel-inicial/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

ADMINUSAU. PRONOEI. **Ministerio de Educación**. 2020. Disponível em: <<https://sites.minedu.gob.pe/registros/2020/11/12/pronoei/>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ADMINUSAU. ¿Qué tipos de prestación de servicios educativos hay para los estudiantes? **Defensoria del Usuario** - Ministerio de Educación. 2022. Disponível em: <<https://sites.minedu.gob.pe/sigec/2022/03/08/que-tipos-de-prestacion-de-servicios-educativos-hay-para-los-estudiantes/>>. Acesso em: 02 set. 2022.

ALMEIDA, Daniella Vieira de. **Os Desafios da Universalização da Educação Infantil no Brasil: Um Estudo de Caso de Bananeiras - PB**. 2019. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual da Paraíba. Departamento de Educação. Guarabira. 2019.

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20, p. 108-120, agosto 2002.

ARTEAGA Wesley Verástegui. Edudatos N° 30: Un acercamiento a la tipología de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). **Ministério de Educación**. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5694>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 67-79.

BODENMULLER, Saskya Carolyne. **Orientações Curriculares para a Pequena Infância na América Latina: Uma Análise da Educação Infantil obrigatória no Equador, Peru e Uruguai**. 2017. 238 f. Dissertação para obtenção do Grau de Mestra em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 dez. 1996.

CAMPECHANO-ESCALONA, Eduardo José. Educación y la Pandemia en América Latina: La experiencia en el Perú. **Revista Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 4, p. 218-228, 2021.

CAMPOS, Roselane Fatima. “Política pequena” para as crianças pequenas?: Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, abril 2012.

CASTAÑEDA, Carmen Gladys Montoya; PÉREZ, Fernando Eli Ledesma. **Evaluación formativa en el nivel inicial en escenarios virtuales, Trujillo, 2020**. 2021. 58 f. Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial – Universidad César Vallejo. Facultad de Derecho y Humanidades - Escuela Profesional de Educación Inicial. Lima. 2021.

COLOMA, Evelyn. La historia del preescolar en el Perú o por qué graduarse de jardín. **Universidad de Piura**, Piura, 26 mayo 2014. Disponible em: <<https://www.udep.edu.pe/hoy/2014/05/la-historia-del-preescolar-en-el-peru-o-por-que-graduarse-de-jardin/#:~:text=Antes%20de%20la%20d%C3%A9cada%20de%20los%2070%2C%20la,tambi%C3%A9n%20tuvo%20en%20sus%20comienzos%20un%20cariz%20asistencial.?msclkid=7a83a7f5b37811ec8e6e40f531806a22>>. Acceso em: 25 jun. 2022.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que Queremos Para el Perú**. Lima, 2007.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **Proyecto Educativo Nacional al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena**. Lima, 2020.

COPARELL; GRELL. **Proyecto Educativo Regional de La Libertad 2010-2021**. Trujillo, 2010.

DIAZ, Frida Alexandria Garcia; GAVIDIA, Xiomara Andrea Yataco. **Competencias Digitales en Docentes Egresadas de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Trujillo, 2020**. 2021. 106 f. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial – Universidad Nacional de Trujillo. Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación Biblioteca de Educación y Ciencias de la Comunicación. Trujillo. 2021.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL. Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias de las niñas y niños. **Ministerio de Educación**. 2022.

ESTADÍSTICA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. Ficha regional de Educación Básica: DRE La Libertad. **Ministerio de Educación**. 2021. Disponible em: <escale.minedu.gob.pe/documents/inicio/Analisis/Perfiles/perfiles2021/ficha_regional_DRE_LA_LIBERTAD.pdf>. Acceso em: 31 ago. 2022.

ESTADÍSTICA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. Infografía Edudatos 30: Un acercamiento a la tipología de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). **Edudatos**: Artículos con datos estadísticos de temas relacionados al sector Educación. s.d. Disponible em: <<http://escale.minedu.gob.pe/edu-datos-ue>>. Acceso em: 14 jul. 2022.

ESTADÍSTICA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. Mapa de Escuelas. **Ministerio de Educación**. 2022. Disponible em: <sigmed.minedu.gob.pe/mapaeducativo/>. Acceso em: 04 ago. 2022.

FIGUEROA, Tania Anaya et. al. Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. **Educación**, v. 30, n. 58, p. 11-33, marzo 2021.

GAÍNZA, Elena Valdiviezo. La Educación Inicial en el Perú: Una mirada histórica por Elena Valdiviezo - El día de la Educación Inicial. **Facultad de Educación**. s.d. Disponible em: <<https://facultad.pucp.edu.pe/educacion/noticia/la-educacion-inicial-peru-una-mirada-historica-elena-valdiviezo/#:~:text=A%20partir%20de%20la%20Reforma%20educativa%20de%20los,antes%20que%20la%20Conferencia%20de%20Jomtien%20lo%20reconociera%29.?msclkid=6bc12b74b37011ec95569f875769d363>>. Acceso em: 25 jun. 2022.

GAÍNZA, Elena Valdiviezo. Los Desafíos de la Educación Inicial en la Actualidad. **Revista Educación**, v. 20, n. 39, p. 51-69, septiembre 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBIERNO DEL PERÚ. Acceder a servicios para niñas y niños - Programa Cuna Más. **Gobierno del Perú**. 2021. Disponible em: <<https://www.gob.pe/580-programa-cuna-mas>>. Acceso em: 04 set. 2022.

GOBIERNO DEL PERÚ. Programa de alimentación escolar Qali Warma. **Gobierno del Perú**. 2021. Disponible em: <<https://www.gob.pe/591-programa-de-alimentacion-escolar-qali-warma>>. Acceso em: 30 ago. 2022.

GOBIERNO REGIONAL LA LIBERTAD. Decreto Regional N° 12-2011-GRLL-PRE. **Gobierno del Perú**. 2011. Disponible em: <<https://www.gob.pe/institucion/ugel03trujillonoroeste/normas-legales/783274-12-2011-grll-pr>>. Acceso em: 13 jul. 2022.

GÓMEZ-ARTETA, Indira; ESCOBAR-MAMANI, Fortunato. Educación Virtual en Tiempos de Pandemia: Incremento de la Desigualdad Social en el Perú. **Chakiñan**, n. 15, p. 152-165, 2021.

GRANDEZ, Edwin Ruben Bejarano. **Elvira García y García (1892-1951): Mujer y educadora dentro de los procesos modernizadores de la Educación de la Infancia en el Perú**. 2011. 249 f. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Historia – Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Ciencias Sociales. Lima. 2011.

INFOBAE. **¿El fin de la pandemia en Perú? Nuevas medidas del Minsa ante el descenso de casos**. 2022. Disponible em: <<https://www.infobae.com/america/peru/2022/09/22/conoce-todas-las-nuevas-medidas-del-minsa-ante-el-descenso-de-casos-de-covid-19/>>. Acceso em: 11 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMATICA. **Estadísticas del Bicentenario**. Junio, 2021.

IPERU. UGEL Trujillo. **Portal IPerú**. s.d. Disponible em: <<https://www.iperu.org/ugel-trujillo>>. Acceso em: 04 ago. 2022.

IPERU. Provincia de Trujillo. **Portal IPerú**. s.d. Disponible em: <<https://www.iperu.org/provincia-de-trujillo>>. Acceso em: 11 set. 2022.

IPERU. Provincias La Libertad. **Portal IPerú**. s.d. Disponible em: <<https://www.iperu.org/peru/informacion-de-la-libertad-peru/provincias-la-libertad>>. Acceso em: 11 set. 2022.

LASSALLE, Mercedes Mayol; CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponible em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/9hNhh4pyWbWWdCzb6RN9QVj/?lang=es>>. Acceso em: 20 jul. 2022.

LEMONS, Carlos. Clases presenciales 2022: ¿Cuándo inician en los colegios públicos y que horarios tendrán los alumnos?. **El Popular**. 2022. Disponible em:

<<https://elpopular.pe/educacion/2022/03/08/clases-presenciales-peru-minedu-cuando-inician-colegios-publicos-horarios-tendran-alumnos-ano-escolar-2022-115294>>. Acesso em: 11 out. 2022.

LICHAM, Cruz Antonio Lip; VALDIVIA, Silvia Campos. Retos de la Educación Inicial Peruana ante um contexto de aislamiento social obligatorio. **Revista Científica ECOCIENCIA**, v. 8, n. 4, 29-45, junio 2021

LOPEZ, Hugo. **¿Es obligatoria la educación inicial en el Perú?**. 2021. Disponível em: <www.papisorprimeravez.com/es-obligatoria-la-educacion-inicial-en-el-peru/>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MACEDO, Lesly Mariela Jesus; TRUJILLO, Andrea Elizabeth Ramirez. **Retroalimentación que realiza la docente de un aula de 5 años en la educación remota de emergencia sanitaria de una Institución Educativa Pública de San Miguel**. 2021. 95 f. Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con Especialidad en Educación Inicial – Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación. Lima. 2021.

MANZINI, Eduardo José. A Entrevista na Pesquisa Social. **Revista Didática**, v. 26/27, p. 149-158, São Paulo, 1990/1991.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Caderno Pagu**, n. 37, p. 387-406, dezembro 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8ª Edição. São Paulo: Atlas, 2017.

MATEUS, Julio-César; ANDRADA, Pablo. Docentes Frente al Covid-19: Cambios Percibidos en Chile y Perú. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 14, p. 1-25, octubre 2021

MEDINA, Enrique. **Juana Alarco de Dammert La Abuelita de los Niños**. 2020. Disponível em: <<https://pardtrekskonocimiento.com/2020/05/06/juana-alarco-de-dammert/>>. Acesso em: 01 ago. 2022

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Cronología Histórica del Ministerio de Educación. **Ministerio de Educación**. s.d. Disponível em: <<http://www.minedu.gob.pe/institucional/cronologia.php>>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Ministerio: Directorio regional. **Ministerio de Educación**. s.d. Disponível em: <<http://www.minedu.gob.pe/p/directorio-regional.php>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Organización. **Ministerio de Educación**. 2015. Disponível em: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/organizacion>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **PERÚEDUCA - Nuestra Comunidad**. s.d. Disponível em: <<https://www.perueduca.pe/#/home>>. Acesso em: 08 set. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **¿Quiénes somos?** s.d. Disponível em: <<https://www.perueduca.pe/#/home/quienes-somos>>. Acesso em: 08 set. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Resolución Viceministerial n° 00094-2020-MINEDU. **Ministerio de Educación**. Lima, 2020. Disponible em: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>>. Acesso em: 02 set. 2022.

MINISTERIO DE LA MUJER Y DESARROLLO SOCIAL. **Programa Nacional Wawa Wasi: Impactos y Logros 2011**. Lima, 2011.

MORALES, Patricia Elizabeth Roque. **La educación activa y sus influencias en la educación peruana**. 2019. 80 f. Monografía para optar al Título de Segunda Especialidad Profesional: Educación Primaria – Universidad Nacional de Educación. Facultad de Pedagogía y Cultura Física. Lima. 2019.

MORALES, Daniel Jacobo. Reflexiones Sobre la Plataforma Aprendo en Casa del Ministerio de Educación del Perú Durante la Pandemia COVID-19. In: CÁTEDRA UNESCO PATRIMONIO CULTURAL Y TURISMO SOSTENIBLE; FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA, USMP. **Educación y Pandemia: Una Visión Desde la Universidad**. Lima, 2020.

NETO, Otávio Cruz. Capítulo 3: O Trabalho de Campo Como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

OFICINA DE PRENSA. Aprendo en Casa para las vacaciones 2022. **Gobierno del Perú**. 2021. Disponible em: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/573320-aprendo-en-casa-para-las-vacaciones-2022>>. Acesso em: 08 set. 2022.

PERÚ. Atractivo: Ciudad de Trujillo - La ciudad de la eterna primavera. **Ministerio de Comercio Exterior y Turismo**. s.d. Disponible em: <<https://www.peru.travel/pe/attractivos/ciudad-de-trujillo#informacion-general>>. Acesso em: 11 set. 2022.

PERÚ. Currículo Nacional de la Educación Básica. **Ministerio de Educación**. 1ª Edição. Lima, 2017.

PERÚ. **Decreto-Ley n° 19326, 21 de marzo de 1972**. Ley General de Educación. 1972.

PERÚ. Educación Básica Regular: Programa curricular de Educación Inicial. **Ministerio de Educación**. 1ª Edição. Lima, 2017.

PERÚ. **Ley n° 23384, de 18 de mayo de 1982**. Ley General de Educación. Lima, 1982.

PERÚ. **Ley n° 28044, 28 de julio de 2003**. Ley General de Educación. Lima, 2003.

PERÚ. Sobre o Peru: Economia. **Ministerio de Comercio Exterior y Turismo**. s.d. Disponible em: <<https://www.peru.travel/pt/sobre-o-peru/economia>>. Acesso em: 11 out. 2022.

PERÚ. Sobre o Peru: Panorama Geral. **Ministerio de Comercio Exterior y Turismo**. s.d. Disponible em: <<https://www.peru.travel/pt/sobre-o-peru/panorama-geral>>. Acesso em: 11 out. 2022.

PERÚ. Sobre o Peru: Turismo. **Ministerio de Comercio Exterior y Turismo**. s.d. Disponible em: <<https://www.peru.travel/pt/sobre-o-peru/turismo>>. Acesso em: 11 out. 2022.

RAMÍREZ, Jessica Natalí Gallardo et al. Desarrollo de la práctica preprofesional en el contexto no presencial: experiencias en educación inicial. **Propósitos y Representaciones**, v. 9, n. 3, p. 1-12, diciembre 2021.

REDACCIÓN GESTIÓN. Qué son las UGEL, cuáles son y cómo están distribuidas por distrito. **Gestión**. 2021. Disponible em: <<https://gestion.pe/peru/que-son-las-ugel-cuales-son-y-como-estan-distribuidas-por-distrito-ugel-ministerio-de-educacion-gobierno-regional-gobierno-local-peru-nnda-nmlt-noticia/>>. Acceso em: 03 ago. 2022.

ROLDÁN, Aurora Marrou. Elvira García y García y la Educación Peruana. **Investigación Educativa**, v. 17, n. 2, p. 21-26, diciembre 2013.

ROSAS, Evelyn Gabriela Llave. **Centro de desarrollo infantil temprano y educación inicial en San Juan de Lurigancho**. 2019. 117 f. Tesis para optar el Título Profesional de Arquitecto – Universidad Ricardo Palma. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Lima. 2019.

SILVA, Giselle. El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y en la familia. In: GRUPO DE ANÁLISIS PARA EL DESARROLLO. **Educación, procesos pedagógicos y equidad: Cuatro informes de investigación**. Lima, 2004.

SULUCO, Edsel. Anuncian elaboración del proyecto educativo regional 2022-2036. **News Trujillo**. Trujillo, 7 jul. 2021. Disponible em: <<https://newstrujillo.com/anuncian-elaboracion-del-proyecto-educativo-regional-2022-2036/>>. Acceso em: 24 jul. 2022.

SULUCO, Edsel. La Libertad: Qali Warma inicia supervisión de almacenes de instituciones educativas para asegurar el servicio alimentario el 2022. **News Trujillo**. Trujillo, 3 feb. 2022. Disponible em: <<https://newstrujillo.com/la-libertad-qali-warma-inicia-supervision-de-almacenes-de-instituciones-educativas-para-asegurar-el-servicio-alimentario-el-2022/>>. Acceso em: 30 ago. 2022.

SUTEP. **Propuesta Pedagógica**. 2018. Disponible em: <https://sutep.org/organizacion/propuesta-pedagogica/>. Acceso em: 13 set. 2022.

UNESCO. Peru – Efetividade. SITEAL. 2020. Disponible em: <<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/peru#Efetividade>>. Acceso em: 16 set. 2022.

VEXLER, Idel. Educación Inicial: derecho y obligatoriedad. **Diario Correo**. 2020. Disponible em: <<https://diariocorreo.pe/opinion/educacion-inicial-derecho-y-obligatoriedad-noticia/?ref=dcr>>. Acceso em: 16 set. 2022.