

SABERES MATEMÁTICOS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL

Elenice de Souza Lodron Zuin

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
elenicezuin@gmail.com

Resumen

Hemos hecho una investigación sobre las propuestas pedagógicas de escuelas dedicadas a la Educación Infantil o que tienen la Educación Preescolar como uno de los segmentos de la instrucción. Hemos analizado los proyectos pedagógicos de cuarenta escuelas, públicas y privadas, de las cinco regiones de Brasil. Nuestra investigación intentó averiguar cuáles son los contenidos de matemática programados en estas escuelas y cuales siguen las propuestas del *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI, documento del Ministerio de la Educación en Brasil, publicado en 1998. Concluimos que veintiuna instituciones no incluyen en sus proyectos educativos las principales recomendaciones del RCNEI.

Introducción

El *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI – es parte de una serie de documentos de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* desarrollados por el Ministerio de la Educación, en cumplimiento con las determinaciones de la Ley Nº 9.394 – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, promulgada en 1996. El RCNEI Se trata de una guía didáctica con objetivos, directrices de contenido y enseñanza para los educadores. Es un documento donde se encuentra un conjunto de “referencias y orientaciones pedagógicas que tienen como objetivo contribuir a la creación o implementación de prácticas educativas de calidad que pueden promover y ampliar las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía de los niños brasileños. (Brasil, 1998, Vol.1, p.13). El respeto por la diversidad es una cuestión que atraviesa todos los segmentos de la Educación Básica. El desarrollo integral de los niños es la base de toda la Educación Infantil y está presente en el RCNEI, así como las premisas centrales de la Psicología Genética (Piaget), el desarrollo, la autonomía intelectual y moral. Se destaca el desarrollo de la identidad y de la autonomía íntimamente añadidos a los procesos de socialización. (Brasil, 1998, Vol. 2, p. 11). El documento tiene propuestas que intentan modificar el estado de asistencialismo implementado durante muchas décadas en los jardines de infantes del país.

Los tres volúmenes del RCNEI se organizan de la siguiente manera: Volumen 1 – Introducción; Volumen 2 – La educación personal y social; Volumen 3 – Conocimiento del mundo. Aunque el RCNEI no tenga un carácter obligatorio, existe un esfuerzo por prescribir la acción didáctico-pedagógica en los primeros años de escolarización. El último volumen contiene seis documentos relativos a las áreas de trabajo destinadas a la construcción de los diferentes lenguajes de los niños y las relaciones establecidas con los objetos del conocimiento: Movimiento, Música, Artes Visuales, Lenguaje Oral y Escritura,

Naturaleza y Sociedad y, finalmente, Matemáticas, teniendo en cuenta las franjas etarias de 0-3 y 4-6 años. Para cada una de las áreas, se dan directrices generales para el profesor, añadiendo indicaciones de “orientación, registro y evaluación formativa”. Son explícitas las ideas, prácticas y los siguientes componentes curriculares: objetivos; contenido y orientaciones didácticas; directrices para el profesor y una bibliografía.

La Ley N° 12.789, promulgada en 2013, preconizó la Enseñanza Fundamental en 9 años y la Educación Infantil se restringió a los niños y niñas de 0–5 años en Brasil. Pero el RCNEI aún se mantiene estructurado para los niños de 0-6 años, sin tener una nueva edición.

Los saberes matemáticos en el RCNEI

En el volumen tres del *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, las orientaciones para el trabajo con Matemática, con los niños de la Educación Infantil, están concentradas efectivamente entre las páginas 207 y 239. Inicialmente, se observa que los niños crecen participando en una serie de situaciones que implican números, relaciones entre cantidades y nociones de espacio. Ellos usan sus propios recursos y hacen conteos, operaciones para resolver algunos problemas de su vida cotidiana. Hacen conteos de sus juguetes, de los puntos en los juegos, divisiones de objetos, caramelos y dulces, entre otras situaciones. Los niños son capaces de establecer sistemas de referencia, identificar posiciones, comparar distancias. Todas estas experiencias fomentan el desarrollo del conocimiento matemático. (Brasil, 1998, Vol. 3, p. 207). El “diseño curricular” en el RCNEI está propuesto en bloques, indicando ciertos contenidos y actividades. Para los saberes matemáticos hay tres bloques: *Números y sistema de numeración; Magnitudes y medidas; Espacio y forma*. Cuando el RCNEI propone contenidos en bloques, deja claro que ellos deben ser tratados con un enfoque integrado, con el fin de ofrecerles a los niños oportunidades de construir los conceptos y avanzar en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático.

Para las actividades prenuméricas, el RCNEI propone que las escuelas se ocupen del desarrollo de las estructuras del pensamiento lógico-matemático, destacando que son experiencias clave para el proceso de razonamiento lógico del desarrollo y la adquisición de la noción de número, las acciones de clasificación, ordenación/seriación y comparación de objetos según diferentes criterios.

Existe una concepción constructivista del aprendizaje, en la cual el trabajo con los juegos, como uno de los instrumentos de la instrucción, es muy valorado. El juego es una estrategia de enseñanza utilizada en las actividades planificadas con objetivos para desarrollar el conocimiento, las competencias y habilidades de los niños y también para que puedan vivenciar situaciones, aprender a tomar decisiones y solucionar problemas. A través de los juegos, los niños pueden hacer observaciones y experimentaciones, descubriendo relaciones diversas de una manera lúdica y espontánea, una experiencia que puede ser muy rica y estimulante. El documento subraya: “lo que caracteriza a una situación de juego es la iniciativa del niño, su intención y la curiosidad de jugar con los temas que le interesan y la utilización de reglas que permiten identificar su modalidad. Aunque la naturaleza del juego

también proporcione un trabajo con conceptos matemáticos, se debe recordar que su uso como una herramienta no significa necesariamente la realización de un trabajo matemático. Solamente el manejo libre de piezas y reglas no garantiza el aprendizaje.” (Brasil, 1998, Vol. 3, p. 211) Son destacados los juegos de construcción y de reglas, para un trabajo con los conceptos matemáticos tratados en la Educación Infantil. Son citados juegos de exploración con diferentes objetos y materiales, juegos de encaje, rompecabezas, laberintos, dominó, *juego de las sillas*, cubiletes, juego con cartas, etcétera. Se sugieren rimas y canciones para aprender los nombres de los números, su secuencia y otros contenidos matemáticos. Se justifica la inserción de los juegos numéricos en la fase inicial de desarrollo de los niños porque permiten que ellos utilicen los números y sus representaciones, amplíen sus habilidades de conteo, establezcan correspondencias y hagan operaciones. Con dados, dominó, y/o cartas, los niños se familiarizan con pequeñas cantidades, con el conteo, la comparación y la adición, por ejemplo.

Para las actividades de conteo, se propone que éstas sean insertas en diversos momentos de las clases y que sean actividades permanentes, bien como los juegos de construcción y de reglas. Hacer colecciones de objetos variados con registros de las cantidades es otra estrategia de involucramiento de los alumnos y aproximaciones con el conteo, registro informal y escrita numérica, con la discusión de las distintas estrategias presentadas por los niños. Las acciones didácticas deben ser bien planeadas y orientadas para promover el aprendizaje de contenidos específicos. Es indispensable cambiar las actividades, promover retos y acciones para que los niños desplieguen sus capacidades cognitivas.

El RCNEI destaca que la maestra debe reconocer el potencial y la adecuación de una situación dada para el aprendizaje, estar siempre atenta haciendo comentarios, preguntas, plantear retos, fomentar la participación y la verbalización de los niños. Éstas son actitudes indispensables en la Educación Infantil y son caminos en los cuales los niños pueden elaborar conocimientos en general y saberes matemáticos en particular.

Para los niños de 0-3 años se recomienda la promoción de situaciones en las que se utilice el conteo oral, se estimule la percepción de cantidades, nociones de espacio y referencias temporales en diferentes contextos. La escuela debe crear condiciones y establecer sitios donde los niños puedan moverse, gatear, saltar, etcétera, con el fin de explorar la mayor parte de su espacio, como actividades con *circuitos de obstáculos* – muchos conceptos topológicos y otros pueden ser trabajados; además se desarrollan las nociones espaciales, se estimulan habilidades y el razonamiento para resolver problemas, sean de vencer obstáculos, cumplir con una tarea previamente definida, hacer representaciones del circuito a través de dibujos, o sobre la capacidad de comunicación, cuando necesita describir el camino para otro colega.

Para los niños de 4-6 años, el RCNEI propone una profundización de los contenidos establecidos para niños de 0-3 años, dando mayor atención a la construcción de conceptos y procedimientos matemáticos específicos.

Propuestas para la enseñanza de la matemática

Para el bloque *Números y sistema de numeración*, que consiste en el conteo, la notación numérica y las operaciones de escritura y matemáticas, se propone:

- El uso de conteo oral en juegos y en situaciones en las que los niños reconocen su necesidad;
- El uso de nociones simples de cálculo mental como herramienta para resolver problemas;
- Comunicación de cantidades utilizando el lenguaje oral, la notación numérica y/o registros no convencionales;
- Identificación de la posición de un objeto o número de una serie, explicación de la noción de sucesor/predecesor;
- Identificación de los números en los diferentes contextos;
- Comparación de numerales escritos, identificando algunas regularidades.

Para el bloque *Magnitudes y medidas*, están indicadas:

- La exploración de los procedimientos para comparar magnitudes;
- La introducción de los conceptos de medición de longitud, masa, volumen y el tiempo, utilizando unidades convencionales y no convencionales;
- La marcación del tiempo a través de calendarios;
- Las experiencias con dinero, en juegos o en situaciones de interés de los niños.

Finalmente, para el bloque *Espacio y forma*, el RCNEI propone un trabajo que tome por base:

- La explicación y/o representación de la posición de personas y objetos utilizando un vocabulario adecuado en los juegos y en las diversas situaciones en las que los niños consideren necesario esa acción;
- La exploración e identificación de las propiedades geométricas de los objetos y figuras bidimensionales y tridimensionales, superficies planas, curvas, etc.;
- Identificación de puntos de referencia que se encuentran y se mueven en el espacio;
- Descripción y representación de pequeños senderos y caminos.

En relación a las operaciones aritméticas, las orientaciones son que se les proponga a los niños de 5-6 años situaciones con las cuales ellos “tengan que resolver problemas aritméticos y no cuentas aisladas, contribuyendo para que puedan descubrir por sí mismos estrategias propias y procedimientos originales. Las soluciones encontradas pueden ser comunicadas a través del lenguaje informal o dibujos (representaciones no convencionales).” (Brasil, 1998, Vol. 3, p. 225).

El RCNEI sugiere también como metodología la resolución de problemas. Subraya que cuando se trabaja con el conocimiento matemático – como con el sistema de numeración, las mediciones, el espacio y las formas, etc. – mediante la resolución de problemas, los niños desarrollarán, por consecuencia, su capacidad de generalizar, analizar, sintetizar, inferir, formular hipótesis, deducir, reflexionar y discutir. (Brasil, 1998, Vol. 3, p. 212). La

resolución de situaciones problemáticas es el medio principal para establecer relaciones de funcionalidad matemática con las actividades cotidianas de los niños, sus prácticas culturales, sociales o situaciones lúdicas, o sea, a partir del planteamiento de problemas en diversos contextos.

El trabajo con los conceptos matemáticos en la educación infantil sirve, por un lado, a los propios niños, que necesitan algunos saberes para construir conocimientos de los diversos campos del pensamiento; por otra parte, corresponde a una necesidad social de ofrecerles herramientas para vivir mejor, participar y entender un mundo que exige diferentes conocimientos y habilidades. (Brasil, 1998, Vol. 3, p. 207).

De acuerdo con las ideas expresadas por Piaget, el RCNEI deja claro que:

Las nociones de clasificación y seriación desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento en cualquier campo, no sólo en las matemáticas. Cuando el sujeto construye conocimiento de contenido matemático, como tantos otros, las operaciones de clasificación y calificación, necesariamente son ejercidas y desarrolladas sin que haya un esfuerzo educativo especial para ello. El principio de conservación del número no es un requisito previo para trabajar con números y, entonces, trabajar con contenido educativo específico, no debe estar vinculado a la construcción de nociones y estructuras intelectuales más amplias. (Brasil, 1998, Vol. 3, p. 210).

Seriación, clasificación y conservación son los tipos de operaciones mentales que los niños adquieren según su desarrollo cognitivo y que fueron descritas por Piaget.

La seriación es la capacidad de llevar un orden en los objetos de una manera lógica, un orden por jerarquías – el establecimiento de relaciones comparativas entre los elementos de un conjunto (por ejemplo, ordenarse objetos según su tamaño creciente, del más pequeño para lo más grande).

Proyectos pedagógicos en escuelas de educación infantil en Brasil: datos y resultados

El proyecto político-pedagógico es un documento de las instituciones educativas que contiene, entre otros aspectos, orientaciones para la planificación escolar, con objetivos, metas, metodología y planes de estudio. Define los supuestos propósitos educativos y directrices generales para su práctica, configurando así la identidad de la escuela. Este documento debe darse a conocer a todos, ser discutido y escrito con una perspectiva democrática, con la participación de los maestros y demás empleados de la escuela, padres, madres y también de los alumnos, inclusive los organismos educativos y líderes de la comunidad deben ser invitados a ayudar a construirlo.

Según Veiga (1995, 2002), el proyecto político-pedagógico es un documento que debe ser construido y vivido en todo momento por todos los involucrados en el proceso educativo de

la escuela. Es una acción intencional, con un sentido explícito, con un compromiso definido colectivamente.

En 2015, hemos hecho una investigación sobre las propuestas pedagógicas de escuelas dedicadas enteramente a la Educación Infantil o que tienen la Educación Preescolar como uno de los segmentos de la instrucción. Hemos elegido aleatoriamente los proyectos pedagógicos de cuarenta escuelas, públicas y privadas, de las cinco regiones de Brasil. Nuestra investigación intentó averiguar cuáles son los contenidos de matemática programados en estas escuelas y cuales siguen las propuestas del RCNEI.

En nuestro análisis no hicimos una separación entre escuelas públicas y privadas, no obstante, destacamos algunos aspectos particulares. A través de nuestro análisis de los proyectos educativos de las cuarenta escuelas seleccionadas, llegamos a la conclusión de que:

- Diecisiete escuelas hacen referencia explícita a RCNEI y sus proyectos se basan en parte o totalmente en este documento.
- Sólo una institución menciona el plan de estudios de referencia para la educación de los niños de su Estado, pero este se basa en el RCNEI.
- Dos escuelas no mencionan el RCNEI pero sus propuestas recurren a muchos puntos prescritos en dicho documento.
- Cuatro escuelas hacen referencia al RCNEI en su bibliografía, pero sus proyectos pedagógicos no reflejan la propuesta del documento del Ministerio de Educación.
- Dieciséis instituciones no mencionan el RCNEI en el texto de sus proyectos educativos y no lo incluyen en su bibliografía.

Con esta evaluación de las cuarenta instituciones, veintiuna no incluyen en sus proyectos educativos las principales recomendaciones del RCNEI. Sin embargo, es necesario aclarar, que algunos proyectos no hacen una descripción detallada de sus propuestas educativas, y por lo tanto no permiten un análisis dentro de nuestros propósitos. Como era de esperarse, los proyectos analizados de todas las escuelas públicas siguen las principales recomendaciones del RCNEI o del Referencial Curricular de su Estado que, a su vez, se basa en el documento del Ministerio de Educación.

Aunque las actividades básicas son comunes en la Educación Infantil, en determinados proyectos escolares, hacen falta los detalles de la realización de las prácticas escolares. Algunas escuelas preparan proyectos extensos y detallados, que se aproximan a un reglamento escolar, pero no indican los planes de estudios con los cuales trabajan. En instituciones que tienen otros sectores de educación, no es tan visible o no hay una descripción más detallada de la educación infantil. Es como si la educación de los niños de 0-5 años quedase relevada a un segundo lugar.

La mayoría de las escuelas que dicen apoyarse en las recomendaciones del RCNEI contienen en sus proyectos pedagógicos una transcripción casi literal de algunos puntos del documento del Ministerio de Educación para la Educación Preescolar.

En los proyectos que indican los contenidos, las instituciones describen, en general, el trabajo con números cardinales, la serie numérica y primeros ordinales, sin embargo, el cálculo mental tiene poca frecuencia en dichos proyectos.

Con respecto a la adquisición del concepto de número, parece que hay una mayor preocupación con la identificación de los números en diferentes situaciones y contextos, mucho más que con las actividades para que los niños puedan construir el concepto de número. Sin embargo, se han identificado casos con propuestas de ejercicios en los cuales figuran la clasificación, comparación, calificación y clasificación de objetos.

Identificamos en algunos proyectos una preocupación exagerada por que los niños aprendan la grafía de los números siendo capaces de hacer una conexión de éstos con una cantidad fija de objetos. En general, el signo numérico se valora más que su significado. Aparentemente, el conteo oral se lleva a cabo mecánicamente, muchas veces con el recurso de canciones y juegos grupales, como “el escondido”. Pocas escuelas han prescripto claramente una metodología que valora la representación de la cantidad numérica con registros no convencionales. El uso de los ordinales para ordenar secuencias es citado pocas veces.

Para la orientación espacial, en determinados proyectos, son indicadas actividades con el cuerpo. También registramos la inclusión de la descripción y representación de los pequeños senderos y caminos a través de la observación de los puntos de referencia, pero estas orientaciones han sido identificadas solamente en los proyectos de dos escuelas, siendo una de ellas pública.

Para el estudio de la geometría plana y tridimensional, casi todas las escuelas han fijado acciones con exploración e identificación de las propiedades geométricas de los objetos y figuras, como sus formas, tipos de curvas, superficies planas y lados rectos. Pero a veces hay un énfasis en la nomenclatura.

Registramos la introducción de los conceptos de medición de longitud, peso, volumen y tiempo, utilizando las unidades convencionales y no convencionales. En tres escuelas, una de ellas pública, se proponen actividades con nociones de medida arbitrarias con el pie, palmo y utilización del metro y balanzas.

El uso de los juegos se describe claramente en casi todos los proyectos educativos analizados y algunas escuelas hacen referencia a Piaget. Hay algunas propuestas para el uso colectivo de los juegos de mesa como el juego de la memoria, dominó y palillos chinos.

El RCNEI defiende el uso de las tecnologías digitales y que, siempre que sea posible, los chicos hagan uso de computadoras con la ayuda del profesor. En una de las instituciones privadas, existe una propuesta para utilizar la computadora en diferentes contenidos con los niños a partir de tres años de edad, porque se cree que con el uso de esta herramienta la

escuela puede proporcionarle al niño una construcción del conocimiento de una manera más interactiva y dinámica.

En una escuela privada ha sido identificada la marcación del tiempo con calendarios y experiencias con dinero en juegos o en situaciones de interés de los niños. En otra institución privada, para las operaciones ha sido observada, claramente, la propuesta de trabajo con situaciones en que los niños puedan hacer la suma y resta con pequeñas cantidades.

Consideraciones finales

Tuvimos como objetivos presentar los puntos principales de la enseñanza de contenidos matemáticos para la Educación Infantil en Brasil, presentes en el RCNEI, y analizar los proyectos de cuarenta escuelas en relación a los saberes matemáticos, teniendo en cuenta la propuesta del Ministerio de Educación para el nivel preescolar. Si bien nuestro estudio es nuclear, buscó proyectos pedagógicos de instituciones ubicadas en todas las regiones del país. De las cuarenta escuelas, diecinueve tienen sus propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos matemáticos para los niños centradas en orientaciones del RCNEI.

Hemos identificado a través de los proyectos, que algunas escuelas incorporan una serie de pautas del RCNEI y otras se concentran en unos pocos aspectos. Debemos tener en cuenta que en las escuelas cuyos proyectos se basan en el RCNEI, no existe ninguna garantía de que las maestras sigan los principios prescriptos en los mismos, en parte o en su totalidad. Sabemos que muchos educadores desconocen el RCNEI y que hay instituciones que tienen su proyecto político-pedagógico, pero sus principios no son discutidos con la comunidad escolar, sus profesionales no están interesados en el documento, que se queda lleno de polvo en una estantería de la escuela.

Sin una inspección regular y sin una acción de seguimiento de las prácticas en las aulas por parte de la administración de la escuela, las prescripciones didáctico-pedagógicas, muchas veces, se quedan en el papel. Además, según Popkewitz, “mientras que los rituales y ceremonias de la escolarización crean una ilusión de homogeneidad, las transacciones sociales reales en las escuelas contienen una diferenciación en lo que se enseña y lo que se aprende”. (Popkewitz *apud* Torres Santomé, 2005, p. 114).

No obstante, es preciso subrayar, que sí hay escuelas que cumplen rigurosamente sus planes de estudio, y hay otras donde los maestros tienen la libertad de hacer los cambios que consideran pertinentes – esto puede ser un punto positivo o negativo dependiendo de cómo sean hechos estos cambios. Las realidades son muy particulares en cada institución educativa aunque tengan planes de estudios y prácticas comunes.

Para el enfoque en la resolución de problemas, la relación con situaciones de la vida real es importante. Sin embargo, “el mundo de fantasía de los cuentos de hadas, e incluso el

mundo formal de las matemáticas, son contextos idóneos para problemas, siempre y cuando sean “reales” en la mente de los estudiantes”. (Van den Heuvel-Panhuizen, 2009, p.37).

Los aprendizajes mecánicos, con respuestas automáticas y sin sentido práctico para los chicos, precisan ser suprimidos dando lugar a los procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados y significativos, que despierten la atención y el interés de los niños.

Además de estos puntos destacados, es importante plantear las clases en un contexto definido y con un propósito claro, pero también las maestras deben estar abiertas para los cuestionamientos de los niños y circunstancias que surjan, cambiando las actividades y sus objetivos, teniendo en cuenta los intereses manifiestos espontáneamente. En todas las acciones educativas, es imperativo que los profesionales sean creativos, estén atentos para sacar provecho de las situaciones cotidianas en las clases para canalizarlas pedagógicamente, porque pueden ser más eficaces que muchos materiales didácticos, aunque estos sean muy importantes. Así, es fundamental que los maestros puedan relacionar los saberes matemáticos y otros saberes con el entorno de los niños, plantearles a los alumnos desafíos y problemas, desarrollando sus capacidades de razonamiento lógico, expresión verbal, curiosidad, búsqueda de estrategias y otras habilidades y competencias.

El RCNEI tiene sus propuestas para los contenidos en un ciclo en espiral, con bases en los contenidos y procesos matemáticos anteriores y las experiencias previas de los alumnos. El niño aprende jugando, sin embargo, el educador debe, en el contexto de los juegos, “actuar como mediador junto al niño, en una perspectiva intencional en el proceso de elaboración de los conceptos sistematizados en la relación de la enseñanza”. (Fontana, 1996, p. 14). Los juegos deben ser introducidos en las clases, y esto no es sólo por diversión, ya que favorecen el desarrollo físico, cognitivo y moral. Además, hay una amplia gama de juegos educativos indicados para los diferentes estadios del desarrollo de los niños.

Las situaciones que envuelven saberes matemáticos también pueden ser desarrolladas en las clases de Educación Artística, Educación Física y en algunas escuelas que tienen otros maestros en áreas específicas como en las clases de Música o Teatro. En síntesis, en cualquier momento, diversos contenidos se pueden trabajar con niños, sean o no de las matemáticas, aprovechando aquellos contenidos que nacen de la vida cotidiana. Los maestros deben esforzarse en crear actividades nuevas y estimulantes.

Tenemos que luchar por prácticas de gestión pública para la mejora de la enseñanza y una educación de calidad para todos los niños, no sólo en Brasil, sino en todo el mundo.

Lo más importante es propiciar situaciones y actividades para que los niños puedan hacer descubrimientos y aprender por sí mismos, de acuerdo con sus capacidades cognitivas y sus conocimientos adquiridos; que las clases sean planeadas en un contexto significativo y contextualizado dando lugar a la abstracción, establecimiento de conexiones y a la generalización de los conceptos. Muchas actividades pueden representar un reto que sea interesante en sí mismo. Es necesario que los maestros hagan esfuerzos para trabajar con la perspectiva de fomentar la participación activa y protagónica de los chicos, propiciando

espacios para que ellos expresen sus ideas. Los materiales manipulables, los recursos lúdicos, los juegos, tienen un papel fundamental en esa perspectiva. Reconociendo las diferencias en el desarrollo de cada uno, no se debe perder de vista que ninguna aula es homogénea y cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje. Es necesario respetar la cultura, las creencias, la religión, los hábitos de cada uno y hacer que los niños crezcan teniendo aprecio y valorando la diversidad.

Referências bibliográficas:

Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. (vols. 1-3). Brasília: MEC/SEEP.

Fontana, R. A. C. (1996). *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados.

Torres Santomé, J. (2005). *El curriculum oculto* (8a ed.). Madrid: Morata.

Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2009). El uso didáctico de modelos en la Educación Matemática realista: ejemplo de una trayectoria longitudinal sobre porcentaje. Primera Parte. *Correo del Maestro*, (160), 36-44.

Veiga, I. P. A. (2002). *Projeto político Pedagógico da Escola: uma construção possível* (14a ed.). São Paulo: Papirus.

Veiga, I. P. A. (1995). Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *Cadernos da Fiep*, Belo Horizonte, 1(2), 101-117.