

「PANORAMA REGIONAL」

Educação Primária



SITEAL | EDUCAÇÃO
BÁSICA



unesco

1. Contexto da educação primária

[PT DESKTOP Infografia](#)

2. Introdução

O desenvolvimento da educação primária na América Latina possui uma longa trajetória. Uma de suas particularidades históricas foi a inclusão da instrução comum nas primeiras constituições das novas nações após a independência das metrópoles europeias. Na última parte do século 19, em consonância com a expansão da escolarização no Ocidente, foram promulgadas leis mais duradouras para garantir essa instrução.

O ritmo de expansão foi desigual na região, com países que conseguiram aumentar de forma significativa as taxas de escolarização primária nas primeiras décadas do século 20, enquanto outros só alcançaram esse progresso no período pós-guerra (Acosta, 2022). Esse processo seguiu o padrão de ampliação do acesso antes da conclusão, uma vez que levou mais de 40 anos para garantir a graduação de uma coorte após a promulgação da obrigatoriedade escolar (Frankema, 2009). Apesar disso, desde o final do século 20, a região apresenta taxas quase universais de acesso e conclusão da educação primária.

Em sua origem, a educação primária foi concebida como uma instrução inicial, voltada à aquisição de saberes elementares para a formação cidadã: leitura, escrita, aritmética, educação cívica, conhecimentos sobre o território, a história e a natureza, bem como habilidades físicas e estéticas. A configuração dos sistemas educacionais e sua expansão ao longo do século 20 transformaram sua função: situada entre o nível inicial e o secundário, continuou assegurando a formação básica ao mesmo tempo em que passou a demandar uma maior complexidade no acesso à cultura letrada, no ensino da escrita, da matemática e das ciências e, sobretudo, na preparação dos estudantes para as etapas seguintes da escolarização.

Esse panorama apresenta, de forma sintética, a situação do nível primário na América Latina atualmente. O objetivo é oferecer um panorama dos 19 países considerados, por meio da formulação de tendências regionais juntamente com uma seleção de dados desagregados por país, que permitem observar a heterogeneidade entre os sistemas educacionais. As principais fontes utilizadas são as bases de dados e documentos do SITEAL, os sites dos ministérios da educação nacionais e os relatórios publicados pela UNESCO, que sistematizam diferentes aspectos dos sistemas educacionais da região.

3. Estrutura normativa e institucional

Um dos componentes principais do direito à educação é o dever dos Estados de garantir a educação primária gratuita e obrigatória para toda a população, princípio estabelecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e ratificado em compromissos e declarações posteriores, como a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

Segundo a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE), elaborada pela UNESCO, os programas educacionais de nível primário (CINE 1) estão destinados a proporcionar habilidades básicas em leitura, escrita e matemática, assim como criar uma base para a aprendizagem e a compreensão das áreas essenciais de conhecimento e desenvolvimento pessoal e social, como a preparação para a educação secundária inferior. Trata-se de programas educacionais de baixa especialização, onde, em geral, um professor é responsável por um grupo de estudantes. As atividades educativas costumam ser organizadas por unidades, projetos ou áreas de aprendizagem.

Em 2015, os 193 Estados-membros das Nações Unidas aprovaram por unanimidade os 17 objetivos que constituem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. O nível primário está contemplado no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4): "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida". A Agenda 2030 implicou duas mudanças importantes para a educação primária: a orientação à promoção do desenvolvimento sustentável e a adoção da cidadania mundial como horizonte para a formação.

Nesse sentido, as metas mencionadas do ODS 4 determinam que os Estados devem "garantir que todas crianças completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes" e "garantir que todas as crianças adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo a educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável".

Em 2017, os países da América Latina e o Caribe assinaram a Declaração de Buenos Aires para a implementação da Agenda 2030, seguida pela ratificação dos compromissos relacionados ao ODS 4 em Cochabamba (2018) e Buenos Aires (2022).

Esses compromissos também foram ratificados na Declaração de Santiago de 2024, que, além disso, estabelece a busca por uma iniciativa integral para a reativação, recuperação e transformação educacional. A nova declaração não se refere apenas à aprendizagem fundamental, mas também à promoção das competências digitais e socioemocionais e à necessidade de proteger as trajetórias educacionais de crianças, adolescentes, jovens e adultos no acesso, na reincorporação e na permanência no sistema educacional (UNESCO, 2024a).

Conforme já mencionado, o nível primário é a segunda etapa dos sistemas educacionais. É obrigatório em todos os países da região e seu único requisito de admissão é cumprir com a idade inicial correspondente. A idade de referência para este nível varia, dependendo do país, entre 6 ou 7 e os 10, 11 ou 12 anos de idade, sendo majoritária a faixa etária de 6 a 11 anos (ver Tabela 1). Observa-se que em sete países, a primária e a secundária inferior são agrupadas sob uma mesma designação, na categoria "educação básica". Para esses casos, a coluna de denominação da Tabela 1 indica entre parênteses os ciclos que, de acordo com a nomenclatura oficial de cada país, constituem estritamente o nível primário, aplicando os critérios do sistema CINE da UNESCO. [PT Tabla 1. Denominación, rango etario, modalidades y principal normativa para el nivel primario \(CINE 1\) según cada país \(2021 - 2022\)](#)

Como pode ser visto na Tabela 1, juntamente com uma modalidade comum ou regular, a educação primária é geralmente oferecida nas modalidades especial (para pessoas com deficiências), rural, hospitalar, em contextos de privação de liberdade, intercultural e outras. Da mesma forma, todos os sistemas incluem uma oferta de educação primária para jovens e adultos, seja como modalidade própria ou através de programas específicos.

Por outro lado, quase todos os países têm leis ou atualizações normativas promulgadas durante os últimos 20 anos que regulamentam os principais aspectos do nível. Estas regulamentações têm um papel fundamental na definição do direito à educação primária em cada país e dos objetivos gerais da educação. Progressivamente, as leis ampliaram as obrigações do Estado de respeitar, proteger e fazer efetivo o direito à educação (IPE UNESCO e CLADE, 2015). Os objetivos comuns das diferentes leis incluem o pleno desenvolvimento dos indivíduos e a promoção de uma consciência crítica, bem como o fomento da consolidação da identidade nacional, da proteção ambiental, dos valores democráticos e dos direitos humanos. As legislações mais recentes incluem objetivos como a promoção da não

discriminação, da igualdade de gênero, dos direitos sexuais e reprodutivos e a cosmovisão dos povos indígenas. Em termos de laicidade, alguns regulamentos permitem o ensino da religião nas escolas públicas, enquanto outros estabelecem um sistema educacional estatal estritamente laico: é o caso de Cuba, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Venezuela e Uruguai.

O governo de cada sistema educacional se relaciona com a forma de organização política do país (federal ou unitária) e com a configuração histórica do aparato estatal. Por isso, o nível primário assume formas que podem ser mais ou menos descentralizadas, bem como modelos de articulação entre os diferentes níveis de governo. A Tabela 2 mostra em que nível se concentra a principal responsabilidade pela regulamentação e administração das escolas primárias, considerando que, na maioria dos casos, as funções do governo estão distribuídas em mais de um nível. Por exemplo, os mecanismos nacionais de definição curricular, avaliação e financiamento são comuns mesmo em países com uma administração mais descentralizada. [PT Tabla 2. Nivel de gobierno prevaleciente en la regulación y administración de la educación primaria](#)

Outro elemento fundamental na estrutura institucional da educação primária é o lugar do setor privado conforme o papel que a normativa atribui ao Estado, ou seja, principal ou subsidiário. No entanto, é possível diferenciar na região diferentes formas de manifestação da oferta privada: financiamento da demanda, alianças público-privadas por meio de financiamento estatal, escolas privadas de baixo custo, cobertura privada em situações de emergência (Verger, Moschetti e Fontdevila, 2017). Em consequência, a realidade da região é muito heterogênea. Enquanto Cuba é o único país que não permite a existência de escolas privadas ou independentes, o restante dos países apresenta uma oferta díspar.

4. Caracterização das políticas

As políticas para o nível primário implementadas nos países da região contemplam diferentes objetivos e abarcam distintas dimensões. A seguir, destacamos algumas delas, em particular as relacionadas ao cumprimento do ODS 4 e suas metas. Embora algumas políticas abarquem toda a educação básica, elas impactam especialmente o nível primário. É importante destacar que os sucessivos relatórios de seguimento das metas da ODS 4 evidenciaram o aumento das desigualdades preexistentes à pandemia, assim como retrocessos significativos nos indicadores de acesso, qualidade e conclusão (UNESCO, 2024a; UNESCO, UNICEF, CEPAL, 2022; Gustafsson, 2021). Nesse contexto, os países da região voltaram suas políticas à aceleração e recuperação de conquistas prévias à pandemia.

Em termos gerais, são identificadas seis áreas de intervenção das políticas para o nível primário. A primeira é a **garantia de um número mínimo de dias letivos e o aumento do tempo real de aulas por dia** (UNESCO Santiago, 2013). Essa orientação das políticas é de longa data e busca aumentar as oportunidades para adquirir conhecimentos básicos e, ao mesmo tempo, gerar a possibilidade de uma oferta mais integral, que inclua a educação física e artística.

Mais recentemente, a extensão da jornada escolar como mecanismo para garantir o direito à educação também recebeu um forte apoio dos diferentes órgãos internacionais que trabalham na região. Isso se deve à evidência crescente de seu impacto positivo na melhoria das aprendizagens, bem como na integração social e desenvolvimento emocional de estudantes (OEI e BID, 2023; Domínguez e Ruffini, 2018).

As escolas de tempo integral no Uruguai (desde 1996) e a jornada escolar integral no Chile (desde 1997) são dois dos principais antecedentes que, por sua vez, ilustram as duas variantes mais relevantes relacionadas à extensão da jornada escolar: a primeira com foco nas escolas que atendem famílias de baixa renda; a segunda, com cobertura universal. Também está o caso da Argentina, onde

a lei 25.864 (2004) estabeleceu um mínimo de 180 dias letivos.

Em 2022, e em resposta à pandemia, a Argentina impulsionou o programa Hora Mais, que ampliou em uma hora a jornada escolar da educação primária em todo o país. No Brasil, em 2023, foi aprovado o Programa de Escola em Tempo Integral, com o objetivo de garantir sete horas de escolarização diária ou 35 horas semanais em toda a educação básica. Este programa, baseado na meta número 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), tem como antecedente o Programa Ensino Integral, implementado em diversos estados, entre eles São Paulo.

A implementação da jornada única na Colômbia, o sistema integrado da escola inclusiva de tempo integral em El Salvador, o programa A Escola é Nossa no México, sucessor do precursor “Escolas de Tempo Integral”, e a jornada escolar ampliada no Paraguai (assim como outras iniciativas nessa linha na República Dominicana, Honduras e Peru) expandiram gradualmente o número de instituições nas quais os estudantes das escolas primárias recebem mais horas de aula. [PT Tabla 3. Ejemplos de políticas para el aseguramiento de un mínimo de días lectivos y el aumento de tiempo real de clase por jornada](#)

Uma segunda área de intervenção são as **políticas de apoio à escolarização** dadas as condições de vida de boa parte da população escolar na região. Embora a universalização da escola primária tenha sido alcançada em quase todos os países (ver seção Panorama em dados), uma parte significativa das ações governamentais visa promover a inclusão e a permanência no sistema educacional de estudantes em situações de vulnerabilidade. Essas políticas ganharam centralidade pela pandemia de covid-19, que acentuou os processos de interrupção e exclusão da escolarização.

O suporte à escolarização se materializa, por um lado, através da transferência de bens e renda para a melhoria das condições de vida. A grande maioria dos países da região contam com programas de transferência condicionada, que fornecem auxílios às famílias de baixa renda na condição de que seus filhos se matriculem e permaneçam na escola. São exemplos disso: o Auxílio Universal por Filho na Argentina; o Benefício Juancito Pinto na Bolívia; o Bolsa Família no Brasil, que já dura mais de duas décadas; o Prospera no México; o Benefício Familiares para a Compra de Alimentos em Panamá; e os Benefícios da Pátria na Venezuela. Estes programas, que fizeram aumentar os anos de escolaridade dos setores socialmente mais vulneráveis, apresentam a cobertura mais alta em porcentagem da população na Bolívia (51%), onde um dos critérios para beneficiários, além do fator pobreza, são pessoas que vivem com deficiência; República Dominicana (33%), onde é exigida uma taxa de presença de pelo menos 80% nas séries da educação primária; e Honduras (17,5%). Cabe destacar que as transferências condicionadas foram priorizadas em toda a região como resposta à crise desatada pela covid-19 (UNESCO Santiago e UNICEF, 2022).

Ao mesmo tempo, os sistemas educacionais costumam fornecer serviços de alimentação e transporte e, em vários casos, bolsas para uniformes e material escolar. Os países que se destacam em termos de cobertura de estudantes cujos lares são beneficiários de transferências condicionadas no nível primário são Bolívia (86,4%), Uruguai (37,5%), República Dominicana (25,8%) e Equador (33,36%), segundo dados do SITEAL para 2016-2022. Algumas ações nesta linha focam no outorgamento de bolsas para estudantes com deficiência (Guatemala) e indígenas (Bolsa Indígena no Chile), ou a instrumentação de transporte e outros apoios no âmbito rural (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação [FNDE], do Brasil).

Por outro lado, as políticas socioeducativas também incluem iniciativas para **acompanhar as trajetórias educacionais**, cujo objetivo é favorecer a permanência e conclusão dos estudos do nível primário. Algumas iniciativas destacadas nesta área são a Unidade para a Permanência, Reincorporação e Sucesso Educacional da Costa Rica; a Estratégia para a Ampliação da Cobertura na

Educação Pré-primária e Primária (Guatemala); a **Estratégia Nacional de Educação Inclusiva** (México), através de uma abordagem intersectorial com diferentes componentes; o Benefício Escolar Preferencial do Chile, que fornece recursos adicionais significativos às escolas que atendem os estudantes mais pobres; e uma alocação adicional anual por estudante nas escolas rurais (FNDE, Brasil).

Nesta linha, também se destacam projetos de participação comunitária como o programa nacional Educação Solidária ou o Programa Nacional de Orquestras e Coros Infantis (ambos na Argentina); o Programa Hondurenho de Educação Comunitária (PROHECO), que implementa uma oferta educacional de base comunitária em áreas geográficas de difícil acesso e alta concentração de população socialmente vulnerável; e atividades que vinculam as escolas à comunidade local através do programa estratégico Resultados de Aprendizagem (Peru), que contempla escolas em contextos de vulnerabilidade social ou com baixos resultados de aprendizagem.

Mais recentemente, e em relação ao acompanhamento das trajetórias escolares, destaca-se o desenvolvimento dos sistemas de alerta preventivo (SAP) e os sistemas de informação para a gestão educacional (SIGEd). Estes sistemas consideram variáveis de carácter individual (desempenho académico, presença, emprego); familiar (gravidez na adolescência; casamento precoce); institucional (clima escolar, superlotação) e de contexto (condições de vulnerabilidade e manifestações de violência) para gerar relatórios de risco de abandono escolar (Perusia e Cardini, 2021). Alguns exemplos são o Sistema de Informação para o Monitoramento, Prevenção e Análise do Abandono Escolar na Colômbia; o Sistema de Alerta Preventivo Escolar do Chile; o Alerta Escola no Peru, criado após a pandemia; ou o Sistema de Proteção de Trajetórias Educacionais do Uruguai, além da já mencionada Unidade para a Permanência, Reincorporação e Sucesso Educacional da Costa Rica. [PT](#)
[Tabla 4. Ejemplos de políticas socioeducativas](#)

Uma terceira área em desenvolvimento de políticas para o nível primário está relacionada ao **uso da informação para a gestão escolar e à melhoria contínua**. O aproveitamento da informação educacional e a evidência ao serviço da melhoria fazem parte das recomendações dos órgãos internacionais. Seu objetivo é utilizar e processar os dados para a tomada de decisões nos diferentes níveis de governo: desde o nacional, estadual ou municipal até o institucional (direção e sala de aula).

Como destacado anteriormente, o desenvolvimento da tecnologia possibilitou o avanço de modelos de sistemas de informação e gestão educacional (SIGEd), que buscam integrar as múltiplas dimensões do sistema escolar (infraestrutura, trajetórias escolares, orçamento, recursos materiais e pedagógicos, gestão de equipes, entre outros) sob uma mesma plataforma (Vera et al., 2022). Por exemplo, o Uruguai fusionou o SIGEd com o Plano Ceibal de digitalização, dando lugar a uma plataforma integral com dados para a gestão administrativa e conteúdos e atividades para o ensino.

Um componente-chave para a gestão educacional é a informação sobre as conquistas de aprendizagem de estudantes, informação que pode ser obtida através de avaliações a larga escala. Uma avaliação integral do sistema educacional deve incluir dados provenientes tanto de avaliações padronizadas de aprendizagens como de trajetórias escolares, rendimento interno, condições de trabalho, recursos pedagógicos disponíveis, entre outros (Diker et al., 2023).

A avaliação educacional conta com um alto grau de institucionalização na região. Por um lado, o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLCE) realiza, de forma periódica, o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE), que avalia estudantes no 3º e 6º anos da educação obrigatória. Os dados e relatórios do LLECE da UNESCO são um insumo fundamental para o planejamento e a gestão educacional na região. Por outro lado, além das já consolidadas avaliações nacionais, alguns países da região promovem institutos especializados para medir a

qualidade e o uso da informação para a elaboração de políticas públicas. Casos paradigmáticos são o Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação (ICFES) e o Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) no Chile.

Após a pandemia de covid-19, as avaliações formativas ou de processos ganharam maior destaque. Elaboradas no nível central, põem à disposição dos professores uma série de instrumentos para monitorar o progresso das aprendizagens em sala de aula (Quico-Quispe et al., 2024). Na Colômbia, é implementado o programa Avaliar para Avançar; na Argentina, a Plataforma Acompanhar; no México, a Avaliação Diagnóstica Mejoredu; no Uruguai, o Sistema de Avaliação de Aprendizagens, veiculado através do Plano Ceibal; no Peru também foi impulsada a Avaliação Formativa; e, por fim, o Chile implementou a Plataforma de Diagnóstico Integral de Aprendizagem (DIA+). [PT Tabla 5. Ejemplos de políticas de mejoramiento de los aprendizajes](#)

Uma quarta área de intervenção, também vinculada ao uso da informação para a gestão escolar, aponta à **melhoria das aprendizagens**. Essas iniciativas consistem em intervenções com o propósito de oferecer melhores oportunidades de aprendizagem às crianças, incluindo programas voltados a estudantes ou escolas que apresentam resultados insuficientes em provas de aprendizagem. Como já mencionado, a pandemia teve um impacto negativo e preocupante nos resultados de aprendizagem de crianças na América Latina (UNESCO et al., 2022). Essa preocupação impulsionou o fortalecimento de programas de melhoria voltados à recuperação ou aceleração das aprendizagens.

Os programas que integram as políticas de melhoria das aprendizagens variam conforme seu grau de focalização. Alguns desses programas são mais abrangentes, como o Programa Aprender ao Máximo, do Panamá, que, por meio de uma metodologia ativa de aprendizagem, busca fortalecer as competências lógico-matemáticas, a compreensão leitora e a investigação científica. O programa inclui um enfoque no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tendo como componentes centrais o uso das tecnologias da informação e comunicação, a formação docente e a avaliação das aprendizagens.

Um exemplo de programa mais focalizado é o Maestros Comunitários (Uruguai), direcionado aos setores de menor renda. O professor comunitário trabalha com crianças com dificuldades em seu desempenho escolar, complementando o trabalho do professor na sala de aula e, ao mesmo tempo, articula com as famílias uma proposta de alfabetização nos lares dos estudantes.

Há décadas existem programas voltados à recuperação ou aceleração das aprendizagens, em casos de estudantes com defasagem escolar. Por exemplo, no Brasil é implementado desde 1997 o programa Acelera Brasil, uma iniciativa conjunta do Instituto Ayrton Senna com governos locais, destinado a estudantes do 3º ao 5º ano do nível primário (ensino fundamental). Mais recentemente, o Uruguai implementou a Plataforma Adaptativa de Matemática, acessível tanto para estudantes quanto para professores para o exercício e prática da disciplina. Na Colômbia, o programa Todos a Aprender, iniciado em 2011, busca melhorar as aprendizagens em linguagem e matemática em escolas onde o desempenho é insuficiente, enquanto o Plano de Recuperação de Aprendizagens tem como foco a melhoria da compreensão leitora de estudantes do nível primário.

Neste tipo de programas, o aperfeiçoamento ou desenvolvimento profissional docente é um de seus principais componentes, complementado, conforme o caso, por ações como o acompanhamento do trabalho docente por meio de tutorias, a criação de ambientes de aprendizagem que promovam um papel ativo dos estudantes e atividades que promovam o vínculo da escola com a comunidade local (Calvo, 2019; Vezub, 2019).

Nesse sentido, as tendências recentes de políticas voltadas à formação inicial de docentes incluem a

elaboração de orientações curriculares e regulamentações em nível nacional para garantir a qualidade da oferta; a incorporação de práticas ao longo de todo o período de formação, em uma diversidade de contextos e com níveis crescentes de complexidade à medida que se avança na trajetória formativa; e a formação de professores em pesquisa e inovação pedagógica. Em relação à formação continuada, as tendências envolvem a formulação de diretrizes e marcos regulatórios nacionais; a criação de centros regionais que oferecem apoio direto às instituições e funcionam como espaços de recursos multimídia; programas baseados na aprendizagem colaborativa e em estratégias de acompanhamento pedagógico por pares ou mentores. Por outro lado, os parâmetros para a boa docência – que visam estabelecer o que um professor deve saber e saber fazer – também passaram a ter um papel importante na definição dos conteúdos e estratégias de formação inicial e continuada, bem como na regulamentação da carreira docente de forma mais geral.

Alguns dos países em que as políticas recentes de formação docente tiveram grande protagonismo incluem Cuba, com o Terceiro Aperfeiçoamento do Sistema Educacional; a Bolívia, com seu Programa de Formação Complementar para Professoras e Professores em Exercício; e o Paraguai, com o Programa de Capacitação de Educadores para a Melhoria das Aprendizagens (PROCEMA).

Por fim, alguns países criaram órgãos específicos voltados ao desenvolvimento de padrões de formação docente ou etapas de capacitação continuada, como o Instituto de Desenvolvimento Profissional Uladislao Gámez Solano, da Costa Rica, impulsionador do Plano Nacional de Formação Permanente; o Instituto Nacional de Formação Docente na Argentina (INFoD); ou o Instituto de Formação e Capacitação Magisterial (INAFOCAM), da República Dominicana. [PT Tabla 6. Ejemplos de políticas de Infraestructura, equipamiento y dotación de tecnología](#)

Uma quinta categoria sobre as áreas de intervenção remete às **políticas de infraestrutura, equipamentos e fornecimento de tecnologia**. Como foi destacado, parte dos esforços nos últimos anos se concentraram no desenvolvimento dos SIGEd, que requerem um desenvolvimento de infraestrutura de conectividade e recursos informáticos avançados para sua implementação. Por outro lado, uma tendência histórica na região é priorizar os grupos tradicionalmente mais desfavorecidos, razão pela qual estas políticas também são integradas ou articuladas, em muitos casos, com as políticas de apoio à escolarização. No Brasil, por exemplo, o Plano de Ações Articuladas (PAR) proporciona financiamento federal em articulação com ações dos estados e municípios para melhorar a infraestrutura e os equipamentos escolares. Algumas das políticas se concentram nas áreas rurais, como o Plano Especial de Educação Rural, da Colômbia, que inclui componentes como a construção de salas de aula e a implementação da educação primária a distância, e o já mencionado Programa Hondurenho de Educação Comunitária (PROHECO), que busca aumentar a oferta escolar em zonas de difícil acesso. Outros países também possuem programas para melhorar a infraestrutura e fornecer recursos adicionais para as escolas rurais (Argentina, Guatemala e Nicarágua) ou para escolas rurais e urbanas em contextos de pobreza (México e Paraguai).

Outras ações incluem equipamentos, por exemplo, para salas de aula em hospitais ou centros penitenciários, como na Bolívia, com o programa Centros de Apoio Integral Pedagógico (CAIP), ou a distribuição de livros didáticos e bibliotecas, como no Paraguai, através do Plano Nacional de Leitura ou na Argentina até 2023.

Neste sentido, também foi ampliada a incorporação das tecnologias da informação e comunicação como ferramenta para enriquecer e tornar os processos pedagógicos mais eficazes (Ithurburu, 2019; Lion, 2019). Os países da região concentraram suas políticas especialmente na redução das desigualdades no acesso às tecnologias, tanto entre os estudantes quanto nas escolas. Em alguns casos, o maior esforço foi concentrado na infraestrutura para a cobertura de conectividade, uma prioridade acentuada durante e após a pandemia, como no Paraguai, Brasil e Argentina. Em outros

casos, o esforço esteve em melhorar a cobertura junto à formação docente, como na Argentina, Costa Rica e Chile; e, em menor medida, em ampliar a cobertura junto à formação docente e à transformação das práticas escolares, como na Colômbia e no Uruguai.

Os programas dos diferentes países também promoveram o desenvolvimento de portais educacionais, redes escolares e projetos educacionais colaborativos entre escolas. O [Plano Ceibal](#), do Uruguai, se destaca como a política mais consolidada nesta área, tendo conseguido acesso a computadores portáteis pessoais, internet, conteúdos digitais e apoio para seu uso pedagógico para todos os estudantes e professores da educação pública primária. A Colômbia desenvolveu o portal [Colômbia Aprende](#), enquanto a Argentina relançou durante a pandemia o plano Conectar Igualdade, descontinuado em 2018, associado à plataforma [Educ.Ar](#). Outros exemplos de iniciativas em andamento nesse sentido são o programa nacional [Tecno@prender](#) (Costa Rica), a [Política Integral para a Melhoria da Informatização](#) (Cuba) e o Plano [Conectividade para a Educação 2030](#) (Chile). Estudos recentes sobre as políticas digitais na pandemia em alguns países da região apontam experiências valiosas com potencial de escalabilidade (Soletic e Kelly, 2022). [PT Tabla 7. Ejemplos de políticas curriculares y la promoción de modelos educativos flexibles](#)

Por último, entre as áreas de intervenção das políticas educacionais recentes da região, vale mencionar as **políticas curriculares e de promoção de modelos educacionais flexíveis para a inclusão e a atenção à diversidade**. Nesse aspecto, a renovação curricular foi um componente central de alguns programas de melhoria pedagógica, como na República Dominicana. Ao mesmo tempo, é notável que, durante a última década, um número significativo de países adotou ou aprofundou conteúdos de educação sexual no nível primário, em geral, seguindo a noção de sexualidade integral e a perspectiva dos direitos sexuais e reprodutivos (Báez e González del Cerro, 2015; Vargas e Bravo, 2021). O Programa Nacional de Educação Sexual Integral (ESI) da Argentina e o Programa de Educação Sexual do Uruguai são dois dos exemplos mais destacados neste sentido.

Por sua vez, uma das tendências que ganhou grande importância nos desenhos curriculares é a ênfase no desenvolvimento das habilidades socioemocionais (CEPAL, 2022). As habilidades socioemocionais (HSE) são conteúdos e competências transversais aos currículos, que buscam ser trabalhadas de forma integral ao longo da trajetória escolar dos estudantes no ensino primário e secundário (UNESCO, 2024b). Por exemplo, a última edição do ERCE, em 2019, incluiu um módulo sobre habilidades socioemocionais. Nesse sentido, o Equador incorporou um eixo socioemocional no contexto do seu plano Aprender a Tempo; o Peru tem como foco as HSE na formação docente; e o Chile promove a educação socioemocional tanto para os estudantes quanto sob a perspectiva do bem-estar docente, incluindo um projeto de lei que regulamenta seu ensino.

Por outro lado, os modelos educacionais flexíveis ou alternativos são promovidos em relação a diferentes contextos educacionais. Alguns desses modelos visam garantir a escolarização para filhos de pessoas privadas de liberdade ou crianças hospitalizadas, como é o caso do programa Centros de Apoio Pedagógico Integral da Bolívia, e o Programa de Salas de Aula Hospitalares do Paraguai; ou para migrantes e refugiados, como o projeto Inclusão Educacional para crianças e adolescentes em situação de migração do México, e ações similares em países da América Central, onde contam com o apoio de órgãos como UNICEF e ACNUR. A Colômbia, por sua vez, também apresenta ações específicas de modelos escolares flexíveis, entre os quais se destaca o programa Escola Nova, reconhecido internacionalmente por suas realizações.

Uma educação universal e inclusiva implica políticas de reconhecimento e de atenção à diversidade que façam efetivo o princípio de não discriminação por razões de gênero, identidade sexual, origem étnica ou deficiência, mas também demanda a valorização das diferenças. Neste sentido, houve avanços recentes importantes em termos de garantir o reconhecimento e o respeito aos direitos de

grupos específicos no âmbito geral dos sistemas educacionais da região e no nível primário em particular, como o de pessoas com deficiências e pessoas sexualmente diversas, através do desenvolvimento de currículos que celebram as diferenças e combatem os estereótipos, de uma formação docente com uma abordagem inclusiva e de programas específicos de sensibilização entre os estudantes (UNESCO, 2020). Vale destacar a profunda renovação legislativa e de programas relacionados à educação de pessoas com deficiência (em países como Argentina, Costa Rica, Guatemala e Paraguai) em prol da inclusão de salas de aula comuns com base no enfoque social da deficiência, propondo importantes transformações em termos de desenvolvimento curricular, materiais didáticos, infraestrutura escolar e formação docente.

Entretanto, os maiores avanços e a maior quantidade de iniciativas nos países da região foram nas modalidades de etnoeducação, educação indígena e intercultural ou multicultural. Estas políticas não são novas, mas ganharam um impulso significativo na última década (OREALC/UNESCO Santiago, 2019; UNESCO, 2020). Os programas de educação intercultural bilíngue ou multilíngue estão amplamente difundidos nos países da região, e às vezes são implementados através de uma estreita colaboração com organizadores da sociedade civil e comunitárias. Esses programas concentraram suas ações no desenvolvimento de currículos diferenciados que respondem aos saberes e às culturas indígenas e afro-americanas, na produção de livros e materiais didáticos em línguas indígenas e na formação docente para os modelos de educação intercultural ou indígena.

Em alguns casos, os programas têm enfatizado a preservação e a difusão das línguas indígenas (Bolívia, Guatemala, Peru), a implementação de modelos escolares alternativos, incorporando elementos das culturas indígenas (Equador, Colômbia, Paraguai), ou a organização de encontros entre estudantes pertencentes a diferentes povos indígenas e comunidades afrodescendentes para a troca de experiências e conhecimentos (Encontro Nacional Tinkuy Escolar, Peru). A criação e a hierarquização de instituições específicas constituiu outro aspecto importante em alguns países, como no Equador, onde os Centros de Educação Comunitária Intercultural Bilíngue articulam a ação educacional com iniciativas de desenvolvimento produtivo e cultural; ou na Bolívia, onde os Conselhos Educacionais dos Povos Indígenas e o Instituto Plurinacional de Línguas e Culturas têm um forte protagonismo na regionalização do currículo. A Bolívia é um dos países que obteve maiores avanços em termos de perspectiva intercultural, que abarca todo o sistema educacional e não se limita às escolas de populações indígenas ou afrodescendentes segundo o país. [PT Tabla 8. Tasa de finalización del nivel primario \(2010 y 2018\)](#)

Para concluir, com relação às áreas de intervenção das políticas, vale mencionar a necessidade de avançar em um foco integral para abordar a perda de aprendizagens causada pela interrupção de aulas presenciais durante a pandemia de covid-19. Conforme defende a UNESCO (2024c), é necessário ter uma visão coordenada e sistêmica de ações neste sentido, que implicam um desafio duplo para os Estados: de planejamento e distribuição de recursos, principalmente em contextos de instabilidade democrática e limitação orçamentária.

5. Panorama em dados

Esta seção apresenta alguns dados que fornecem uma visão geral dos resultados da educação primária na região. Em primeiro lugar, são destacados indicadores de cobertura, distorção idade-série e conclusão do nível. Em segundo lugar, estão os resultados das provas do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce) da UNESCO, que contemplam os níveis de aprendizagem na terceira e sexta séries (segundo a CINE). A interpretação desses dados não deve ignorar a realidade de um contexto social de alta desigualdade e aumento dos níveis de pobreza desde 2016 (CEPAL, 2021), e aprofundados durante a pandemia.

Para abordar a questão da cobertura, ou seja, em que medida as políticas alcançam a inclusão das crianças na escola primária, uma medida relevante é a taxa líquida de frequência, que expressa a relação entre o número total de crianças na faixa etária oficial do nível primário que frequentam a educação primária ou em níveis superiores, e a população total da mesma faixa etária. De acordo com os dados disponíveis, a maioria dos países atingiu cerca de 95% de taxa líquida de matrículas até 2010 e manteve valores semelhantes até 2022. Em geral, a região apresenta uma cobertura muito alta, embora alguns países ainda pareçam ter dificuldades em garantir a educação primária para todas as crianças. [PT Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes de educación primaria que asisten a escuelas de gestión privada \(2010 y 2018\)](#)

Com relação à queda na frequência escolar, é possível considerar duas linhas de análise. Por um lado, o efeito da pandemia: a queda na frequência na primária em 2020 foi de cerca de dois pontos percentuais e, embora em 2022 os sistemas tenham recuperado as matrículas, ainda é necessário verificar se todos os estudantes conseguiram retornar. Por outro lado, ainda que possivelmente relacionado ao anterior, observa-se uma estagnação, em nível regional, na universalização da educação primária, especialmente na inclusão dos grupos mais excluídos, compostos por crianças com deficiência e aquelas que vivem em áreas rurais remotas e/ou em domicílios em situação de maior vulnerabilidade (UNESCO, 2024c).

O indicador da porcentagem de estudantes com dois ou mais anos acima da idade prevista na educação primária expressa o nível de atraso escolar. Esse dado revela em que medida as trajetórias reais se distanciam das previstas; ao mesmo tempo, pode ser um indicativo de abandono escolar. Este fenômeno se deve à entrada tardia (com idade mais elevada que a de início prevista) ou à repetência. Historicamente, a América Latina apresenta altos níveis de repetência, uma tendência diminuiu nas últimas décadas. A evolução do indicador entre 2011 e 2022 corrobora esse avanço geral na diminuição da distorção idade-série na escola primária. No entanto, um grupo de países ainda exhibe valores consideráveis. [PT Gráfico 2. Tasa Neta Ajustada de asistencia escolar primaria \(2010 y 2018\)](#)

A taxa de conclusão é um indicador-chave para verificar se as altas taxas de cobertura não são compensadas pelo abandono escolar. É a relação entre o número de graduados da educação primária; os que têm três a cinco anos acima da idade de entrada prevista no último ano do nível; e a população total dessa faixa etária. Ao escolher uma faixa etária ligeiramente mais velha do que a idade prevista para completar cada nível educacional, o indicador mede quantas crianças entram na escola mais ou menos a tempo e avançam através do sistema educacional sem atrasos excessivos. A maioria dos países apresenta valores altos de conclusão, mas, como nos indicadores anteriores, um grupo reduzido se situa aquém da média regional, particularmente alguns países da América Central. No entanto, houve um avanço generalizado e sustentado entre 2011 e 2022. [PT Gráfico 3. Porcentaje de alumnos con dos o mas años de sobreedad en primaria \(2010 y 2018\)](#)

Com relação à distribuição segundo grupos sociais, a porcentagem de conclusão do nível cai levemente para os lares mais pobres na maioria dos países, o que revela processos de exclusão ainda vigentes, especialmente naqueles onde a taxa de conclusão é mais baixa.

Gráfico 4. Taxa de conclusão do nível primário, crianças pertencentes ao 30% dos lares com baixa renda (cerca de 2022) [PT Tabla 8. Tasa de finalización del nivel primario \(2010 y 2018\)](#)

Os resultados do TERCE (2013) e do ERCE 2019, correspondentes à terceira e quarta edições do Estudo Regional Comparativo e Explicativo conduzido pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), mostram um panorama sobre o nível de aprendizagem na região. Este estudo foi aplicado em 15 países em 2013 e em 16, em 2019. Em 2023, o LLECE aplicou uma versão reduzida da avaliação ERCE 2019 para conhecer o impacto da pandemia de covid-19 nas

conquistas de aprendizagem dos estudantes da região. Seus resultados estão em processo de elaboração.

Com relação ao ERCE 2019, além das variações entre os países, uma conclusão geral do Erce 2019 é que os baixos níveis de resultados persistem na região e que, em média, não houve em nenhum um avanço significativo desde 2013. Trata-se de uma situação de estagnação, já que poucos países registraram avanços mais substanciais. Em média, nos 16 países participantes, 40% dos estudantes da terceira série da primária e 60% da sexta série (segundo a CINE) não atingem o nível mínimo de competências básicas em leitura e matemática. A cifra sobe para 80% em relação às competências em ciências.

Em termos de gênero, não há diferenças de grande magnitude; as meninas tendem a apresentar um melhor desempenho que os meninos em leitura e ciências, e o contrário acontece, embora para menos países, em matemática. Os estudantes de povos indígenas mostram notas sistematicamente mais baixas em relação a estudantes não indígenas, mesmo quando a comparação se dá entre estudantes de igual status socioeconômico. Por fim, os resultados mostram a persistência na região da alta associação entre os resultados educacionais e o nível socioeconômico, tanto dos estudantes quanto de suas escolas. Neste sentido, um dado significativo revela que entre 40% e 50% das diferenças de aprendizagem entre os estudantes dependem da escola, e que o nível socioeconômico da escola é mais importante para explicar a aprendizagem do que o nível socioeconômico individual dos estudantes. Isso se explica por uma distribuição socioeconômica homogênea dos estudantes nas escolas, refletindo os processos de segregação social próprios da região (OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

A Tabela 9 apresenta dados para a sexta série (segundo a CINE) – que, na maioria dos países, é a que finaliza a escola primária –, comparando os resultados de 2013 e 2019 nas três áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências. No Erce 2019, quase 70% dos estudantes não atingiram o nível mínimo em leitura e matemática, com uma melhora na média em relação a 2013, enquanto a média em ciências se manteve ainda mais alta, mas com vários países retrocedendo em uma área ou mais, e muito poucos países alcançaram uma melhora notável nas três disciplinas. [PT Tabla 9. Porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo, sexto grado \(TERCE 2013 y ERCE 2019\)](#) [PT Tabla 9. Porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo, sexto grado \(TERCE 2013 y ERCE 2019\)](#)

6. Tendências e desafios

Desde os finais do século 19 e começo do século 20, os países da região têm mantido um compromisso firme com a educação primária. Esse compromisso foi ratificado pela adesão a acordos internacionais e a sanção de leis e normas respectivas durante a segunda parte do século 20. Nesse sentido, esse compromisso foi renovado com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e na Declaração de Buenos Aires de 2022. Tudo isso implicou uma ampliação progressiva das obrigações dos Estados para garantir a escolarização primária, bem como a incorporação de demandas ligadas à educação inclusiva e à sustentabilidade. Com diferenças nos modelos de governo e administração, e com uma presença variável, mas crescente, de escolas de gestão privada, a região mostra o protagonismo do Estado na regulamentação e provisão da educação primária.

As políticas implementadas cobrem uma ampla variedade de propósitos que seguem as metas do ODS 4 da Agenda 2030 para garantir uma educação primária "gratuita, equitativa e de qualidade" que produza "resultados de aprendizagem pertinentes e eficazes". Como mostrado na seção Caracterização das políticas, as principais iniciativas de políticas visam: ampliar a jornada escolar; distribuir recursos para facilitar ou incentivar a frequência nas aulas; garantir o acesso, melhorar as condições de escolarização e apoiar os processos pedagógicos para os grupos tradicionalmente

desfavorecidos; fortalecer os resultados de aprendizagem e alcançar uma formação mais integral para todos os estudantes. A formação para uma cidadania mundial, o desenvolvimento de capacidades digitais e socioemocionais, junto à busca da sustentabilidade, constituem os novos horizontes de uma base comum para a escolarização, conforme os acordos alcançados pelos Estados nos fóruns internacionais.

A partir do levantamento das tendências políticas e dos principais indicadores de desempenho, bem como de diversos estudos e relatórios elaborados pela UNESCO, é possível traçar uma série de desafios que a região enfrenta para alcançar uma educação primária de relevância para toda a população.

Alguns destes **desafios, de tipo estrutural**, estão ligados ao acesso, às trajetórias e à aprendizagem básica.

- Por um lado, a conquista que representam as taxas de cobertura e de conclusão de nível quase universal, tanto para meninos quanto para meninas, contrasta com a persistência de situações de exclusão para certos grupos, especialmente a população indígena e setores de baixa renda. Embora os indicadores de distorção idade-série tenham melhorado, ainda estão em níveis de risco para os setores mais vulneráveis da sociedade.
- Por outro lado, os resultados da prova ERCE 2019 mostram que o nível mínimo de capacidades básicas (em leitura, escrita, matemática e ciências) é alcançado, de maneira transversal em todos os países, por uma proporção muito pequena de estudantes, cenário agravado para a população indígena e setores de baixa renda. Além disso, os resultados encontram-se estancados. Cabe destacar que o problema é generalizado: o conjunto do nível primário deve dar um salto qualitativo em nível regional na conquista dessas capacidades.
- As dificuldades nas trajetórias e conquistas de aprendizagem também são reforçadas pela crescente segregação socioeconômica das escolas. As políticas de melhoria das aprendizagens devem reforçar suas ações nas escolas que estão em piores condições para promover melhores resultados.
- Os professores são atores-chave nestes esforços. Embora a formação docente inicial e em serviço constituiu um componente central das políticas recentes, ainda se identificam debilidades nos processos formativos, em paralelo com a persistência de salários e condições de trabalho insuficientemente hierarquizadas.

Ao mesmo tempo, há uma série de **desafios emergentes** para a educação primária na região. Entre eles, cabe citar:

- Assegurar que as políticas de reconhecimento e atenção à diversidade tenham uma tradução mais efetiva nos conteúdos e práticas escolares. Neste sentido, os desafios incluem a implementação da educação intercultural em todas as escolas primárias, e não apenas nas que atendem a população indígena ou afrodescendente; uma maior incorporação de abordagens que valorizam a diversidade sexual e de gênero; e uma maior integração das pessoas com deficiência nas escolas regulares, acompanhada dos recursos necessários para enriquecer a experiência escolar de todos os estudantes.
- Avançar para uma educação mais integral através de um trabalho mais explícito e sistemático da escola sobre as noções de educação para a sustentabilidade e de cidadania global. Isso implica fortalecer as capacidades básicas e habilidades demandadas pela digitalização. Ao mesmo tempo, o

desenvolvimento de capacidades voltadas para gerar um bom clima de trabalho nas escolas torna-se fundamental: a escuta, a abertura, o respeito pelas diferenças e as opiniões diversas, o lugar do jogo na troca entre pares e ensinar e aprender em felicidade (Braslavsky, 1999).

- A pandemia de covid-19 deixou marcas na continuidade das trajetórias escolares que ainda devem ser avaliadas. No entanto, o nível primário deve atender as transições entre a educação inicial, com o fortalecimento da leitura e escrita e dos conhecimentos fundamentais, e a secundária inferior (o terceiro ciclo da educação básica). Sustentar a frequência e a continuidade das trajetórias escolares exige estratégias de articulação, tutorias e acompanhamento personalizado, sem deixar de lado a possibilidade de um espaço de ensino e aprendizagem comum.

- Em suma, o nível primário na região latino-americana enfrenta desafios históricos e recentes. Garantir a inclusão universal, superar o estancamento nas conquistas de aprendizagem e assegurar espaços escolares onde prime o bem-estar caracterizam o panorama atual deste nível educacional e constituem o corpo central que enfrenta a agenda das políticas educacionais. Entre os aspectos-chave para sua atenção, destacam-se a atualização da formação docente conforme as demandas presentes para a educação primária e, em especial, a melhoria das aprendizagens, bem como o sustento financeiro adequado para garantir uma experiência escolar satisfatória para todas as crianças da região;

7. Referências Bibliográficas

Acosta, F. (2022). Nation-States, Nation Building, and Schooling: The Case of Spanish America in the Long 19th Century. In: D. Tröhler, N. Piattoeva y W. Pinar (Eds.), *World Yearbook of Education 2022. Education, Schooling and the Global Universalization of Nationalism* (p. 29-45). Taylor and Francis.

Baez, J. e González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IIICE*, (38), p. 7-24.

Banco Mundial e Direção-Geral da Educação [DGE]. (2023). *De vuelta a lo básico: Evaluación de fluidez lectora y uso pedagógico de resultados para la recuperación de los aprendizajes. La Experiencia de la Provincia de Mendoza, Argentina*.

Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila/Santillana.

Calvo, G. (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*. Escritório para a América Latina e o Caribe do IIEP UNESCO.
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf>

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe [CEPAL] (2021). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2020*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46739>

Diker, G., Briscioli, B. e Stoppani, N. (2023). La institucionalización de la evaluación educativa en Argentina: disputas por sus sentidos y usos. *Jornal de Políticas Educacionais*, 17(2).
<https://doi.org/10.5380/jpe.v17i2.92216>

Domínguez, P. e Ruffini, K. (2018). *Long-Term Gains from Longer School Days*. IRLE Working Paper N° 103, p. 18. <http://irle.berkeley.edu/files/2018/10/Long-Term-Gains-from-Longer-School-Days.pdf>

Frankema, E. (2009). The Expansion of Mass Education in Twentieth Century Latin America: A Global Comparative Perspective. *Journal of Iberian and Latin American economic history* XXVII (3), p. 359–395.

Gustafsson, M. (2021). *Interrupciones de la escolarización relacionadas con la pandemia y efectos en los indicadores sobre competencias en el aprendizaje: un análisis de los primeros grados*. Instituto de Estadística da UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377781_spa

IPEE UNESCO e CLADE (2015). *Las Leyes Generales de Educación en América Latina: el derecho como proyecto político*. Escritório para a América Latina e o Caribe do IPEE UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371260>

Ithurburu, V. (2019). *Políticas digitales en los sistemas educativos de América Latina (2013-2018)*. Escritório para a América Latina e o Caribe do IPEE UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375584>

Lion, C. (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas: análisis de casos inspiradores*. Escritório para a América Latina e o Caribe do IPEE UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375589>

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e Banco Interamericano de Desenvolvimento (2023). *La OEI y el BID promueven en Lisboa el intercambio de modelos de jornada escolar extendida para América Latina y el Caribe*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/la-oei-y-el-bid-promueven-en-lisboa-el-intercambio-de-modelos-de-jornada-escolar-extendida-para-america-latina-y-el-caribe>

Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO (2015). *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje*.

Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO [UNESCO Santiago] (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: hacia un diálogo de saberes , segundo informe*.

Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO (2020). *Policy Brief: desarrollo sostenible y ciudadanía mundial en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375141>

Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO (2021). *Reporte Ejecutivo del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>

Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF]. (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715/>

Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO (2013). *Las Políticas educativas de América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243055>

Perusia, J. C. e Cardini, A. (2021). *Sistemas de alerta temprana en la educación secundaria. Prevenir el abandono escolar en la era del COVID-19*. CIPPEC.

Quico Quispe, R. I., Lescano López, G. S., Boy Barreto, A. M. e Olivos Jiménez, L. M. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión sistemática. *Episteme Koinonia: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(13), p. 130–149.

Soletic, A. e Kelly, V. (2022). *Políticas digitales en educación en América Latina. Tendencias emergentes y perspectivas de futuro*. IPE UNESCO e UNICEF.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2024a). *Declaración de Santiago 2024 Reunión Extraordinaria de ministras y ministros de educación de América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388789>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2024b). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO (2024c). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe [CEPAL] e Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF]. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>

Vargas, S. P. M. e Bravo, M. A. S. (2021). Educación Sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación las Américas*, 11(1), p. 57-77.

Vera, A., Scasso, M. e Tham, M. (2022). *Los sistemas de información y gestión educativa (SIGEd) en América Latina y el Caribe: desafíos y lecciones frente a la pandemia de la COVID-19*. Foro Regional de Políticas Educativas, 5.º edição. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382823>

Verger, A., Moschetti, M. e Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. *Internacional de la educación*. <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>

Vezub, L. (2019). *Análisis Comparativos de Políticas de Educación: Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. Escritório para a América Latina e o Caribe do IPE UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>



unesco

SITEAL | EDUCAÇÃO
BÁSICA

