

Nível inicial



1. Introdução

Nas últimas décadas, os resultados de pesquisas de diversas disciplinas evidenciaram a relação positiva entre investir em serviços destinados à primeira infância para garantir seus direitos educacionais, promover o desenvolvimento integral, estabelecer as bases para um melhor desempenho educacional e social no futuro e contribuir para a redução da pobreza (Berlinski et al., 2009; Nores e Barnett, 2010; Shonkoff e Phillips, 2000; Yoshikawa e Kabay, 2015).

Com base nesses argumentos, os Estados da região avançaram na implementação de uma série de políticas educacionais e sociais voltadas para a primeira infância e suas famílias, que incluem a extensão dos serviços de educação e cuidados de maneira sustentada como parte dos compromissos assumidos ao assinar e ratificar a Convenção sobre os Direitos da Criança, que reconhece o direito à educação desde o nascimento. Um relatório recente do UNICEF observa que os países da região conseguiram aumentar o acesso à educação pré-primária na última década, com a taxa média bruta de matrícula nesse nível subindo de 67,1% em 2008 para 69,9% em 2012, e chegando a 75,7% em 2016 (UNICEF, 2020, p. 9).

Recentemente, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a definição dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável plasmados na Resolução 70/1 "Transformar nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável". Na ocasião, os 193 Estados-membros se comprometeram com as metas estabelecidas, entre as quais foi definido que, até 2030, "todas as meninas e meninos tenham acesso a serviços de cuidados e desenvolvimento na primeira infância e a uma educação pré-escolar de qualidade, de modo que estejam preparados para a educação primária" (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2015) no contexto do ODS 4.

Os serviços de educação e cuidados na primeira infância (ECPI) incluem o cuidado infantil, o pré-escolar, os programas de pré-primária e as primeiras séries do ensino fundamental, geralmente abrangendo a faixa etária entre 0 e 8 anos de idade. Neste documento, usaremos o termo primeira infância para nos referirmos à faixa etária que abarca desde o nascimento até a idade de ingresso no ensino fundamental (que, para a maioria dos países da região, é de 6 anos de idade). Esse corte baseia-se na definição do limite de entrada no ensino fundamental, precisamente sob a classificação da UNESCO CINE 0.

2. Estruturas normativas

Existem diversas estratégias para propiciar uma maior expansão da escolaridade. Nesse sentido, os Estados adotam diferentes medidas: promulgação de normativas (que, em muitos casos, incluem a escolaridade obrigatória em determinadas idades), incentivos financeiros, campanhas de sensibilização pública, entre outras.

Em termos normativos, nas últimas três décadas, quase todos os países da região promulgaram ou modificaram suas leis gerais de educação. Todas elas, sob diferentes denominações e desenhos institucionais, prescrevem as características da educação para crianças antes de iniciarem o ensino fundamental. Na Colômbia, no México (que recentemente a modificou em 2017), na Guatemala, no Panamá, na República Dominicana e no Brasil, essas leis foram promulgadas antes de 2000. No decorrer do novo milênio, Argentina, Bolívia, Chile, Equador, Nicarágua, Peru, Uruguai e Venezuela seguiram na mesma direção.

Um aspecto comum da educação e do cuidado na primeira infância (ECPI) é a grande heterogeneidade de suas características institucionais e organizacionais e sua dependência. Uma grande proporção do ECPI corresponde à esfera da educação não formal e não depende das áreas

educacionais, mas de outros espaços governamentais – desenvolvimento, saúde, trabalho – e não governamentais: igrejas, organizações comunitárias ou de gestão social. Em termos gerais, esses serviços se caracterizam pela qualidade inferior de suas ofertas e tendem a se concentrar em crianças, famílias e comunidades que vivem em condições de pobreza e em contextos geográficos desfavorecidos, sejam eles urbanos ou rurais (Rozengardt, 2020).

Na maioria dos países, as leis gerais de educação regulam tanto a educação formal, que depende dos sistemas educacionais, quanto a educação não formal. Na Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, as leis estabelecem explicitamente que os sistemas educacionais devem coordenar, supervisionar, promover e gerar articulações com as ofertas não formais.

De acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE, 2011) elaborado pela UNESCO (2013), os programas educacionais voltados para a primeira infância (CINE 0) são caracterizados por sua flexibilidade e abordagem holística. Seu objetivo é contribuir para o "desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança e familiarizar as crianças pequenas com a instrução organizada fora do ambiente familiar". Esses programas, como mostra a Tabela 2, podem ser chamados de diferentes maneiras: educação e desenvolvimento da primeira infância, jardins de infância, educação pré-primária, pré-escolar ou inicial.

Dentro dos programas educacionais classificados como CINE 0, a UNESCO faz distinção entre aqueles voltados para o desenvolvimento da primeira infância (CINE 0 10) e a educação pré-primária (CINE 0 20). Os primeiros destinam-se a crianças de 0 a 2 anos, e os últimos a crianças de 3 anos até o início da educação primária.

Os programas no nível CINE 0 são oferecidos em ambientes institucionalizados (escolas, centros comunitários, creches) preparados para acomodar grupos de crianças, tanto do âmbito formal quanto não formal. Excluídas desse nível estão as iniciativas de educação informal (por mães, pais, familiares ou amigos) e os programas sem intenção educacional com foco em cuidados, nutrição e saúde das crianças.

Na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai, entre outros países, as crianças são incorporadas a esse primeiro nível do sistema educacional desde os primeiros meses de vida até seu ingresso na escola primária. [PT Tabla 1. Marcos normativos que regulan la educación inicial \(América Latina y el Caribe, 19 países\)](#)

Com exceção de Cuba e do Chile, o último ano do nível inicial é obrigatório em todos os países da região da América Latina. No México, no Peru e na Venezuela, a escolaridade obrigatória começa aos 3 anos de idade.

Na Argentina, Bolívia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Panamá e Uruguai, aos 4 anos de idade. Na República Dominicana, Equador, Colômbia, Nicarágua, Honduras e Paraguai, aos 5.

Há uma tendência constante de estender o período obrigatório da educação para idades cada vez menores. A República Bolivariana da Venezuela foi pioneira em tornar obrigatória a educação de 5 anos de idade em 1980, enquanto a Argentina, Guatemala, Colômbia e Panamá tornaram a educação de 5 anos de idade obrigatória durante os primeiros cinco anos da década de 1990. El Salvador, República Dominicana, Paraguai e Uruguai, por outro lado, o fizeram no período de 1996 a 1998; Peru e México, entre 2003 e 2004; Nicarágua e Bolívia, antes do final da década de 2000. Costa Rica, Equador, Honduras e Brasil foram os últimos países da região a tornar obrigatório o último ano do nível inicial. [PT Tabla 2. Estructura del nivel inicial \(CINE 0\) según país, 2021 \(América Latina, 19 países\)](#)

3. Caracterização das políticas

A política educacional na etapa da escolaridade obrigatória é composta pelo conjunto articulado, regulamentado e direcionado de investimentos, bens, serviços e transferências por parte dos Estados para garantir o direito à educação. Também contempla as decisões e a capacidade que elas demonstram para sustentar o sistema educacional e reduzir as lacunas de escolaridade entre os diferentes grupos sociais.

Esta seção enfoca cinco áreas da política educacional: a formação inicial de professores que se desempenham no nível inicial; a política curricular; as políticas de avaliação da qualidade dos serviços educacionais do nível inicial; as políticas de infraestrutura, conectividade e fornecimento de recursos tecnológicos; e, por fim, as políticas de inclusão, que incluem entre seus objetivos a promoção da escolaridade das crianças mais novas. Para cada um desses enfoques, é realizado um mapeamento – não exaustivo – de algumas iniciativas nos países da região.

3.1. Políticas de formação docente inicial

Em consonância com a importância que a educação infantil assumiu na agenda dos estados da região, as regulamentações que a regem e o compromisso de expandir a cobertura nesse nível, destaca-se a necessidade de contar com uma docência melhor formada.

Nesse contexto, deve-se observar que a literatura especializada reconhece que a docência ocupa um lugar privilegiado na política educacional para promover mais e melhores oportunidades educacionais para a infância (Valliant, 2018). Em particular, os educadores da primeira infância desempenham um papel categórico no acompanhamento das crianças pequenas para que elas possam alcançar um desenvolvimento integral pleno.

Embora o perfil dos responsáveis pelos serviços de ECPI seja tão heterogêneo quanto os serviços em que trabalham, nos últimos anos a maioria dos países da região promoveu reformas nos sistemas de formação da docência que se desempenha na educação inicial. Apesar dessa heterogeneidade, quase todos os países concentraram seus esforços com propósitos convergentes, como hierarquizar a formação inicial, integrando-a ao ensino superior, ou estender os anos de duração dos cursos de graduação.

A tabela a seguir apresenta uma caracterização das principais características que estruturam a formação inicial de docentes nos países da região¹. [PT Tabla 3. Características de la formación de docentes de nivel inicial \(América Latina, 18 países\)](#)

3.2. Políticas curriculares

Os compromissos assumidos pelos Estados da região com a expansão da educação infantil também se refletiram na política curricular. Até agora, no novo milênio, muitos países da região formularam regulamentações e documentos curriculares nacionais para a educação infantil². Em muitos casos, esses documentos se referem à normativa internacional, especialmente à Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) e, nos casos em que é posterior à sua promulgação, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), às metas estabelecidas para o cuidado e a educação da primeira infância.

A Tabela 4 apresenta uma seleção de casos que, além do destinatário do documento curricular,

ressaltam a presença de referências explícitas aos ODS, a presença de brincadeiras no desenho curricular, dada sua relevância na educação infantil, e a consideração de programas educacionais não formais, dada sua importância relativa na oferta de educação infantil. [PT Tabla 4. Análisis de referencias curriculares \(América Latina, 7 países\)](#)

3.3. Políticas de avaliação de qualidade

Recentemente, com a expansão da educação inicial, a preocupação com a qualidade desses serviços ganhou força. Embora ainda não haja um consenso total sobre a definição de qualidade na educação infantil, a literatura identifica duas grandes dimensões: a qualidade estrutural e a qualidade dos processos. A dimensão da qualidade estrutural inclui aspectos como a proporção professor-aluno, o tamanho dos grupos (de acordo com a idade), as condições de infraestrutura, a disponibilidade e a pertinência dos materiais didáticos e o nível de formação dos professores e da equipe responsável pelo cuidado e pela educação das crianças. Quanto à qualidade dos processos, são considerados aspectos como o tipo e a frequência das interações entre adultos e crianças; a integração das famílias nos programas; a relevância cultural das propostas; e o tipo de experiências de aprendizagem promovidas.

Um trabalho recente desenvolvido no âmbito do SITEAL (Herrera Vegas, 2022) sistematizou os sistemas e mecanismos de garantia de qualidade no nível da educação infantil nos países da região. Dentro dessa estrutura, diferentes avaliações implementadas nos últimos anos foram identificadas como as primeiras ações desenvolvidas na América Latina para avaliar o estado da qualidade na educação infantil nas duas dimensões mencionadas acima. As avaliações utilizaram ferramentas de padrão internacional, que foram revisadas e adaptadas a cada um dos países. Três iniciativas foram destacadas. A primeira é a *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised edition* (ECERS-R), que é a mais utilizada na região. É orientada para medir a qualidade estrutural e de processos dentro da sala de aula (abrange espaços e mobiliário; rotinas de cuidados; atividades; estrutura de programa; relações com a família e a equipe; interações; e linguagem e raciocínio). A segunda avaliação é a Medição da Qualidade e Resultados da Aprendizagem Precoce (MELQO), desenvolvida em conjunto pelo UNICEF e pelo BID, que possui dois módulos: MELE, que mede os ambientes educacionais em relação a sete âmbitos da qualidade: brincadeira, pedagogia, interações, ambiente, participação dos pais e da comunidade, equipe e inclusão; e MODEL, que inclui elementos como o desenvolvimento socioemocional, as habilidades matemáticas e de alfabetização precoces, além de certas características dos ambientes familiares e domésticos das crianças. Em terceiro lugar, é identificado o Sistema de Avaliação da Dinâmica da Sala de Aula (CLASS), cujos instrumentos medem exclusivamente variáveis de processo.

Por outro lado, vários países da região implementaram, com diferentes características e escopos, alguns mecanismos que contribuem para a garantia da qualidade, com base na definição de padrões ou critérios para autoavaliações, que permitem diagnósticos e processos de melhoria³.

Sem ser exaustiva, a Tabela 5 lista os países que desenvolveram algumas dessas iniciativas. [PT Tabla 5. Evaluación de la calidad del nivel inicial \(América Latina, 13 países\)](#)

3.4. Políticas de infraestrutura, equipamentos e dotação tecnológica

A infraestrutura concentra uma grande proporção de recursos nos gastos com educação, que são destinados à manutenção, reparo e, em muitos casos, na construção ou ampliação de construções escolares. Isso pode ser particularmente relevante no contexto de expansão sustentada da cobertura

da educação infantil na região. As iniciativas voltadas para equipar e fornecer recursos tecnológicos e de conectividade às escolas também são consideradas aqui.

A Tabela 6 apresenta uma seleção de políticas de infraestrutura e a alocação de recursos tecnológicos e conectividade em alguns países da região. Deve-se observar que, em termos gerais, essas são políticas transversais que não se concentram exclusivamente no nível inicial. [PT Tabla 6. Políticas de infraestructura, equipamiento y dotación de tecnología \(América Latina, 11 países\)](#)

3.5. Políticas socioeducativas e de transferência direta de renda e bens para as famílias

Esta seção considera uma série de políticas que poderiam ser classificadas como inclusivas, destinadas a promover a escolarização dos setores mais desfavorecidos. Inclui políticas e programas de transferência de renda que foram ampliados nos últimos trinta anos na região, geralmente associados a condicionalidades que garantam a escolarização das crianças, e algumas políticas socioeducativas que, por meio da distribuição de determinados recursos – transporte, livros, serviços de alimentação –, tendem a garantir o direito à educação e a reduzir as lacunas de acesso. [PT Tabla 7. Políticas y programas de transferencia directa de ingresos y bienes \(América Latina, 17 países\)](#)

4. Panorama em dados

Em meados da década de 2010, a taxa de frequência no último ano da educação infantil, antes da entrada na escola primária, oscilava entre 99,4% (Uruguai) e 82,5% (Honduras)⁴. Em seis países da região, essa taxa foi superior a 95% (Argentina, Chile, Costa Rica, México, Peru e Uruguai) e em dois, embora um pouco mais baixa, foi superior a 90% (Brasil e El Salvador). Em sete países, essa taxa ficou entre 82% e 88,9% (Bolívia, Colômbia, Equador, Honduras, Paraguai, República Dominicana e Panamá). Em outras palavras, em meados da segunda década do século XXI, a maioria dos países da região tinha altas taxas de escolaridade pelo menos no último ano do nível inicial. [PT Gráfico 1. Tasa de asistencia escolar al último año de preprimaria. Total, ámbito rural y nivel de ingresos del hogar bajo \(América Latina, 15 países \[cca.\] 2019\)](#)

Como pode ser visto no Gráfico 2, com exceção do Equador, a taxa de frequência de crianças no último ano antes de entrar na escola primária aumentou em toda a região entre 2010 e 2019. A Costa Rica é o país que apresentou o maior aumento, crescendo 22 pontos percentuais (pp.) no período considerado, seguida pela Bolívia, Paraguai e Honduras. Panamá, Brasil, Peru, Colômbia, El Salvador e Chile também apresentaram aumentos no período, refletindo os esforços contínuos da região para expandir a educação para as crianças mais novas. As taxas de frequência permaneceram estáveis no México e na República Dominicana, embora os níveis de escolaridade sejam mais desafiadores no último país. A Argentina, embora tenha apresentado uma redução de 1,2 pp, mostra oscilações de 1 ou 1,5 pp. para cima e para baixo durante o período, o que não constitui uma tendência. O Equador, por outro lado, mostra um declínio progressivo e sustentado ao longo da década, atingindo 6,6 pp. em 2019 em comparação com 2010. [PT Gráfico 2. Tasa de asistencia escolar al último año de preprimaria, variación en puntos porcentuales 2010-\(cca.\) 2019. Total, ámbito rural y nivel de ingresos del hogar bajo \(América Latina, 15 países\)](#)

Em termos de equidade, a região tem se caracterizado por lacunas no acesso para os menos favorecidos em termos de renda e entre os que vivem em áreas rurais. Em 2019, as taxas de frequência no último ano da educação pré-primária não diferem significativamente entre as crianças que vivem em lares de baixa renda. Embora essa diferença tenda a desaparecer nos países em que a frequência no último ano do nível inicial antes de ingressar na escola primária é mais ampla (como na

Costa Rica, Uruguai, Peru ou México, países em que a frequência entre crianças de famílias de renda mais baixa e mais alta é inferior a 1 ponto percentual). Por outro lado, ela persiste nos países que ainda apresentam desafios nesse sentido. De fato, como pode ser visto no Gráfico 3, as crianças de famílias de baixa renda têm taxas de frequência mais baixas no último ano do nível inicial do que seus colegas de famílias mais abastadas na Bolívia (-7 pp.), Brasil (-5 pp.), Colômbia (-8,1 pp.), Honduras (-12,4 pp.), Panamá (-8 pp.), Paraguai (-16,3 pp.) e República Dominicana (-8 pp.). [PT Gráfico 3. Tasa de asistencia escolar al último año de preprimaria según nivel de ingresos del hogar \(América Latina, 15 países, \[cca.\] 2019\)](#)

A defasagem de frequência das crianças que residem em áreas rurais também tende a diminuir com a expansão do nível. Quase todos os países mostram aumentos na taxa de frequência no último ano anterior à entrada na escola primária em áreas rurais durante o período. Entretanto, essa desigualdade ainda persiste em alguns países, como Bolívia, Colômbia, Panamá, Paraguai e República Dominicana.

Por outro lado, a porcentagem de crianças matriculadas na educação pré-primária em instituições do setor privado⁶ (ver Gráfico 4) oferece uma visão da participação desse setor na escolarização das crianças mais jovens da região. Em cinco países (Argentina, Uruguai, Equador, Paraguai e Peru), cerca de um terço das matrículas na educação pré-primária está concentrado no setor privado, enquanto no Chile e na República Dominicana o peso relativo do setor privado é ainda maior, respondendo por mais da metade das matrículas desse grupo. Em sete países, a porcentagem de crianças matriculadas na educação pré-primária em instituições privadas varia entre 15 e 23% (Brasil, Colômbia, El Salvador, México, Panamá, Venezuela e Guatemala). Bolívia, Honduras e Costa Rica têm a menor participação do âmbito privado para a pré-primária, com menos de 14% das matrículas. [PT Gráfico 4. Porcentaje de matriculación en preprimaria en instituciones privadas \(América Latina, 17 países, \[cca.\] 2019\)](#)

Em termos dos esforços financeiros feitos pelos estados da região para ampliar a cobertura e o acesso das crianças à educação, um relatório recente do SITEAL indica que, em 2017, a região alocou uma média de 18,5% do gasto público total para o setor educacional⁷. Em termos de investimento específico destinado em média para o nível inicial como porcentagem do gasto total com educação na região, apresenta um valor médio de cerca de 11%⁸. Os extremos variam de 5% (Bolívia) a cerca de 16% (Peru). O Equador é o país com a porcentagem mais alta, com 21% do total de gastos com educação destinados ao nível inicial. O Chile destina cerca de 11%, o Paraguai, 8%, seguido pela Colômbia e Costa Rica, com 6%. [PT Gráfico 5. Gasto público en nivel inicial como porcentaje del gasto total en educación \(América Latina, 11 países, \[cca.\] 2019\)](#)

5. Tendências e desafios

Este documento apresentou um breve panorama da educação infantil na América Latina, com foco em algumas de suas principais tendências.

Em termos gerais, há um compromisso por parte dos Estados da região com a extensão sustentada dos serviços de educação e cuidados da primeira infância. Esse compromisso decorre, por um lado, da crescente evidência da importância de favorecer o desenvolvimento integral precoce como base para um melhor desempenho educacional e social no futuro. Por outro lado, decorre da ratificação pelos países da Convenção sobre os Direitos da Criança, que reconhece o direito à educação desde o nascimento e, mais recentemente, da ratificação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especificamente o ODS 4, que estabelece metas para a educação infantil.

O compromisso dos Estados da região se expressa tanto nas regulamentações que regem o nível

inicial como parte dos sistemas educacionais quanto nas políticas socioeducativas e outras políticas públicas, como as políticas de transferência de renda – muito difundidas na América Latina – destinadas a reduzir as lacunas de matrícula escolar das crianças dos grupos sociais mais desfavorecidos.

Nas regulamentações educacionais da região, há uma tendência contínua de estender o período obrigatório da educação para idades cada vez mais precoces. As leis gerais de educação, que foram promulgadas ou reformadas em quase todos os países nas últimas três décadas, prescrevem – pelo menos – o caráter obrigatório do último ano do nível inicial, com exceção de Cuba e Chile, países onde, de qualquer forma, a educação infantil é universal.

Apesar da enorme heterogeneidade na forma como a ECPI é organizada na maioria dos países, as leis educacionais regulamentam tanto a educação formal quanto a não formal.

Nos últimos anos, a maioria dos países da região também promoveu reformas nos sistemas de formação da docência para a educação inicial. Embora o perfil dos responsáveis e os serviços de ECPI seja heterogêneo, quase todos os países concentraram seus esforços em hierarquizar a formação inicial docente, integrando-a ao ensino superior ou ampliando os anos de duração dos cursos universitários. No entanto, continua sendo um desafio garantir a qualidade da formação docente inicial e elaborar estratégias que tenham uma visão integrada do desenvolvimento profissional dos professores, incluindo suas oportunidades de formação contínua.

O crescente compromisso do Estado com a educação infantil na região também foi expresso no desenvolvimento de documentos e diretrizes curriculares nacionais desde 2000. Os mais recentes incorporam não apenas a perspectiva baseada em direitos da Convenção sobre os Direitos da Criança, mas também os compromissos assumidos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4). Os documentos e regulamentos curriculares raramente fazem referência a diretrizes para espaços de educação não formal, o que é um desafio pendente no contexto de um sistema de cuidado e educação no qual a oferta não formal é generalizada.

Outro desafio para o nível da educação infantil na região é fortalecer os acordos sobre as dimensões e os indicadores da qualidade da oferta educacional, bem como a extensão dos sistemas e mecanismos de garantia de qualidade. Nos últimos anos, a preocupação com a qualidade da educação infantil ganhou peso na região, e muitos países desenvolveram experiências de avaliação, definição de padrões e outros mecanismos de garantia de qualidade de diferentes escalas. Entretanto, a criação de mecanismos para garantir padrões de qualidade para a educação infantil continua sendo um desafio para a região.

O compromisso de ampliar a escolarização precoce também é evidente no fato de que – na metade da segunda década do século 21 – a maioria dos países da região possui altas taxas de escolaridade pelo menos no último ano do nível inicial. A taxa de frequência no último ano antes de entrar na escola primária aumentou em todos os países da região – exceto no Equador – entre 2010 e 2019.

No entanto, o desafio continua sendo garantir esse piso de escolaridade em sete países, onde a taxa de matrícula no último ano antes de entrar na escola primária varia de 82% a 88,9%.

Em termos de equidade, embora as lacunas entre os setores de renda mais baixa e entre os que vivem em áreas rurais tendam a desaparecer nos países em que a frequência no último ano do nível inicial é mais difundida, persistem em países que ainda apresentam desafios nesse sentido. De fato, as crianças de famílias de baixa renda apresentam taxas inferiores de frequência no último ano do nível inicial do que seus colegas de famílias mais abastadas no Paraguai (-16,3 pp.), Honduras (-12,4

pp.), Colômbia (-8,1 pp.), Panamá (-8 pp.), República Dominicana (-8 pp.), Bolívia (-7 pp.) e Brasil (-5 pp.).

A diferença de frequência de crianças residentes em áreas rurais também tende a diminuir com a expansão do nível e quase todos os países mostram aumentos na taxa de frequência no último ano antes de entrar na escola primária em áreas rurais durante o período. Entretanto, essa desigualdade ainda permanece em alguns países.

Em resumo, embora os avanços feitos em termos de inclusão, equidade e qualidade na educação infantil seja substancial na região, também está claro que há uma necessidade urgente de enfrentar esses desafios para garantir o desenvolvimento pleno e integral de cada criança.

6. Referências bibliográficas

Assembleia Geral das Nações Unidas (2015). Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, Resolução 70/1.

Batiuk, V. e Meschengieser, C. (2022). La formación inicial de profesores de primera infancia: los casos de Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay desde una mirada regional. Escritório do IPE da UNESCO para a América Latina e o Caribe. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383592>

Berlinski, S., Galiani, S. e Gentler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance, *Journal of Public Economics*, vol. 93, issue 1-2, p. 219-234. Disponível em:

https://econpapers.repec.org/article/eeepubeco/v_3a93_3ay_3a2009_3ai_3a1-2_3ap_3a219-234.htm

Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação [CLADE], Organização Mundial para a Educação Pré-escolar [OMEP] e Fundação Educação e Cooperação [EDUCO] (2018). El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe.

<https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf>

Instituto de Estatística da UNESCO (UIS). (2018). Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/guia-abreviada-de-indicadores-de-educacion-para-el-ods-4>

<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/guia-abreviada-de-indicadores-de-educacion-para-el-ods-4>

Herrera Vegas, M. (2022). Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Inicial. IPE UNESCO (no prelo).

Juárez Hernández, M.C. Rodríguez Lozano, M.N. e Soler Martín, C. (Comps.) (2021) Estado de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México. Universidad Nacional de Educación Equador (UNAE) e Universidad Pedagógica Nacional Colômbia.

Mayol Lassalle, M., Marzonetto, G. e Quiroz, A. (2020). La educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años. Série Análisis Comparativos de Políticas de Educación. Escritório para a América Latina e o Caribe do IPE UNESCO.

<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/analisis-comparativos-politicas-de-educacion-inicial>

Nores, M. e Barnett, W. (2010) Benefits of early childhood interventions across the world: (Under)

Investing in the very young, *Journal of Public Economics*, vol. 29, issue 2, p. 271-282. Disponível em: https://econpapers.repec.org/article/eeeecoedu/v_3a29_3ay_3a2010_3ai_3a2_3ap_3a271-282.htm

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2013). Classificação Internacional Padrão da Educação 2011. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], Brookings Institution e Banco Mundial (2019). Sinopsis MELQO. Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano.

Pardo, M. e Adlerstein, C. (2015) Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de profesores de primera infancia en América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago.

Peralta Espinosa, V. (2021). Análisis de la Política Curricular para la Primera Infancia en América Latina. Estudio comparativo no Chile, Ecuador, México e Uruguai. Escritório para a América Latina e o Caribe do IPE UNESCO (no prelo).

Rozengardt, A. (2020). Lo no formal en la Atención y Educación de la Primera Infancia. Serie Análisis Comparativos de Políticas Educativas. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376926/PDF/376926spa.pdf.multi>

Shonkoff, J.P. e Phillips, D.A. (eds.) (2000) From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Committee on integrating the Science of Early Childhood Development, National Research Council and Institute of Medicine. Washington DC, National Academy Press.

UNICEF. Acceso y equidad en la educación para la primera infancia: Evaluación en cinco países de América Latina y el Caribe. Cidade do Panamá, Panamá, janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/media/11046/file/Acceso-Equidad-Educacion-Primera-Infancia.pdf>

Vaillant, D. (2018). Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada. Disponível em: <https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2018/05/Informe-final-Estudio-formaci%C3%B3n-docente-INFOD.pdf>

Yoshikawa, H. e Kabay, S. (2015) The evidence base on early childhood care and education in global contexts, documento encomendado para o EFA Relatório de Monitoramento Global de 2015, "Education for All 2000-2015: achievements and challenges". Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232456>

7. Notas de rodapé

[1] Deve-se observar que, embora fora dos propósitos deste artigo, um panorama mais completo da formação docente de educação inicial deveria incorporar as características do desenvolvimento profissional docente em cada país.

[2] Deve-se observar que, em países com sistemas educacionais federais, como é o caso da Argentina, as diretrizes nacionais são produto de consensos federais, que estabelecem orientações

para a formulação de estruturas curriculares em nível subnacional.

[3] Herrera Vegas (2022) conceitua as diferentes iniciativas como Mecanismos de Garantia da Qualidade ("MGQ") na educação infantil, englobando aquelas que introduzem padrões, processos de melhoria contínua e prestação de contas (ou uma combinação destes). Identifica 12 MGQ na região, de acordo com a lógica que os organiza: a lógica da prestação de contas ou *accountability* (Colômbia, Chile, México, Cuba, Uruguai e Panamá), abordagens de melhoria contínua ou *improvement* (Brasil, Peru, Equador e Costa Rica), lógicas que combinam a prestação de contas com a melhoria contínua (Argentina e República Dominicana).

[4] Não há informações atualizadas disponíveis para Venezuela, Nicarágua e Guatemala. De acordo com as últimas informações disponíveis, a taxa de frequência no último ano antes de entrar na escola primária foi de 93,3% na Venezuela (2011), 74,1% na Nicarágua (2014) e 52,7% na Guatemala (2014). Não há informações disponíveis sobre esse indicador para Cuba.

[5] Decidiu-se não incluir os dados de 2020 na análise porque, dado o impacto associado à pandemia de covid-19, é necessário um estudo específico para analisar os dados no contexto das diferentes estratégias implementadas em cada país para manter as crianças na escola.

[6] Inclui todas as instituições educacionais que não são administradas por uma autoridade pública, independentemente de receberem apoio financeiro de tais autoridades.

[7] <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/financiamiento>.

[8] Os valores analisados para esse indicador foram extraídos do banco de dados CIMA BID, cujo dado mais recente disponível corresponde a 2017.



unesco

SITEAL | EDUCAÇÃO
BÁSICA

