

Sumário

<i>Préfacio</i> — Vital Didonet	7
<i>Introdução</i>	21
AMÉRICA DO SUL	
Capítulo 1 ▪ Argentina	29
Capítulo 2 ▪ Colômbia.....	51
Capítulo 3 ▪ Peru.....	96
AMÉRICA DO NORTE	
Capítulo 4 ▪ Ontário/Canadá	123
EUROPA	
Capítulo 5 ▪ Espanha.....	151
Capítulo 6 ▪ França	174
Capítulo 7 ▪ Inglaterra	197
Europa Setentrional	
Capítulo 8 ▪ Dinamarca.....	225
Europa do Norte	
Capítulo 9 ▪ Suécia.....	245

ÁSIA

Capítulo 10 ▪ Japão	267
---------------------------	-----

OCEANIA

Capítulo 11 ▪ Austrália	293
-------------------------------	-----

Capítulo 12 ▪ Nova Zelândia	327
-----------------------------------	-----

<i>Posfácio</i> — Maria Malta Campos	355
--	-----

Prefácio

Vital Didonet

A Educação Comparada é, para nosso olhar, como a lente grande-angular na máquina fotográfica: abre para horizontes mais amplos. O mundo é maior do que a paisagem que está ao alcance de nossos olhos. Se é verdadeiro e inspirador o dito de Leon Tolstói — “*Se queres ser universal, canta a tua aldeia*” —, é também inspiradora e verdadeira a percepção de Marshall McLuhan da sociedade humana como *aldeia global*. Não menos instigante que pensemos sobre as interconexões e interdependências no Planeta é a metáfora de Stephen Hawking que dá título ao seu livro *O Universo numa Casca de Noz*.

Vivemos bem próximos uns dos outros pelo pensamento e pelas ações, entrelaçados por ideais, desejos, necessidades, problemas e criações. Os avanços na tecnologia das comunicações fazem da Terra uma grande e complexa cidade, em que todos são vizinhos. Neste tempo da História, tudo está em todo lugar. Os povos, as culturas, os acontecimentos do mundo estão constantemente chegando, entram

em nosso escritório, nas reuniões sociais e de trabalho, na conversa do almoço, na mesa do bar, na sala de espera, no rádio do carro; os desastres e acidentes, os crimes e as cenas de violência, as descobertas científicas e as invenções tecnológicas, um acordo de paz e testemunhos de solidariedade vão tecendo pensamentos, reações e sentimentos ao redor do mundo, sendo assunto das conversas e até de mobilizações que se espalham por vários países.

Paradoxalmente, a tecnologia que universalizou a intercomunicação também criou bolhas virtuais dentro das quais grupos homogêneos no pensamento, na crença, na ideologia, nas opiniões políticas ou morais alimentam-se, reforçam e autocatequizam. E se isolam do que é diferente. Diálogo entre as bolhas não existe, nem elas se abrem para a diversidade. A aldeia global está virando um aglomerado de agrupamentos em que a vida coletiva se asfixia, as ideias criativas de outros grupos são rejeitadas, as opiniões contrárias são consideradas aberrações. Afortunadamente, a força das ações globais, o entendimento crescente da diversidade como riqueza cultural e a descoberta do seu potencial de progresso, a tendência para a visão holística da realidade e para as ações intersetoriais são fatores que conduzem para a compreensão e a cooperação. A custo, mas tenazmente, elas estão sendo construtoras da unidade na diversidade.

É nessa linha que o presente estudo se situa: a Colômbia é aqui pertinho, a Austrália é nossa vizinha, as crianças da Espanha, Dinamarca, Nova Zelândia vão à creche para interagir e brincar como as crianças brasileiras, na França e no Japão as políticas de formação de professores para a Educação Infantil passam por revisões e demandam novos olhares e habilidades, como aqui no Brasil. Este estudo faz o papel de grande-angular na câmera de nosso olhar para as políticas públicas de Educação Infantil no mundo. A lente das pesquisadoras abre para cinco continentes — América do Sul, América do Norte, Europa, Ásia e Oceania. Em cada um escolhe um, dois, três ou cinco países. Nesses países, aproxima o olhar do setor educação e começa a enxergar os detalhes da política educacional, as concepções, leis e diretrizes políticas, operacionais e pedagógicas, as condições

socioeconômicas das crianças, a formação e a atuação dos professores, o monitoramento e a avaliação da Educação Infantil. Num segundo momento, desce fisicamente ao campo em que a política educacional acontece. Dois países são visitados, as pesquisadoras vão às instituições educacionais, conversam com os professores, as crianças, os gestores. E escrevem o que veem. O foco é graduado para aproximar-se ainda mais: em dois países, abre o diálogo sobre a política de pessoal do magistério e sobre avaliação, temas que, no Brasil, são urgentes e de grande relevância.

Por que ir lá fora vasculhar ideias e explorar soluções se o Brasil tem uma política de Educação Infantil de vanguarda? Esta pergunta, para alguns, pode soar incômoda ou xenofóbica e, para outros, instigante.

Um breve balanço de nossa educação infantil responde a essa pergunta e tranquiliza quem sofre a tentação da autossuficiência. Primeiro ponto: construímos uma política educacional para a primeira infância digna de reconhecimento internacional. Segundo ponto: estamos atados a problemas que outros países enfrentaram e para os quais encontraram um caminho de solução. Vejamos esses dois pontos.

1. Nossa política de Educação Infantil está em coerência com a moderna concepção de criança como pessoa capaz, sujeito de direitos e participante, com o entendimento da infância como ciclo de vida com valor em si mesmo e base estruturante para os ciclos que o seguem; ela promove o respeito e a valorização da diversidade entre as crianças como sujeitos singulares e entre as diferentes infâncias em nossa sociedade; desenha a pedagogia da infância em torno dos princípios filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos também adotados pelos países que ostentam pedagogias reconhecidas internacionalmente; tem uma Base Nacional Comum Curricular em que a Educação Infantil abre a perspectiva das vivências infantis sobre campos de experiência, que são, por si mesmos, abertos à iniciativa e à descoberta, à criação e ao conhecimento pelas crianças; e mais, aqui se inventou um sistema de financiamento (Fundeb) em que a Educação Infantil tem garantido o financiamento no conjunto da educação básica.

É verdade que o Brasil tem um panorama legal inovador, pioneiro em alguns aspectos e, em outros, à altura das mais avançadas concepções sobre a criança. Basta citar a Constituição Federal e, em particular, seu paradigmático art. 227, que determina absoluta prioridade na garantia dos direitos da criança e do adolescente (educação é um deles); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990), que define diretrizes para políticas públicas para crianças e adolescentes e cria o sistema de garantia de direitos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que situa a Educação Infantil na base da educação, conferindo-se o *status* de educação fundante das etapas seguintes, e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n. 13.257/2016), que afina o olhar para as peculiaridades da criança na faixa de 0 a 6 anos de idade e estabelece diretrizes para as políticas públicas cuidarem integralmente da Primeira Infância.

Temos diretrizes curriculares para a Educação Infantil reconhecidas pela qualidade de suas concepções pedagógicas (DCNEI, Resolução n. 5/2009, da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação), programas nacionais executados em regime de colaboração entre os entes federados, como alimentação escolar, livro didático, programa nacional de brinquedos para a Educação Infantil, programa nacional de formação e professores, programa nacional de expansão da rede física (Proinfância), alguns já consolidados como Política de Estado e, por isso, com a continuidade garantida; outros, com estabilidade precária e, portanto, de continuidade condicionada às idiosincrasias dos novos dirigentes públicos.

A oferta da educação, pelo Estado, segue o modelo federativo, em que cada ente tem seu sistema de ensino, e com isso, descentraliza o atendimento educacional para os 5.570 municípios. Eles têm que atuar prioritariamente na Educação Infantil e no ensino fundamental. A União e o Estado têm, com eles, responsabilidades compartilhadas, sendo seu dever prestar assistência técnica e financeira no cumprimento dos objetivos e metas da Educação Infantil e ensino fundamental.

Em resumo, a Educação Infantil no Brasil afirmou-se como primeira etapa da educação básica, o que equivale a dizer que ela é tão

indispensável quanto os fundamentos de um edifício. Integrou-se aos sistemas de ensino com função própria, porém articulada com o ensino fundamental. Elaborou-se uma concepção pedagógica com sólidos fundamentos nas ciências da educação e em práticas exitosas. Adquiriu prestígio em todos os espaços em que a primeira infância é considerada, e conta com uma demanda crescente das famílias devido à compreensão de seu valor educacional. Também no aspecto quantitativo, ostenta avanços consideráveis em todas as regiões e faixas de renda familiar.

Surpreende-nos o que dizem alguns especialistas europeus, convidados a fazer palestras em congressos e seminários: de que se admiram da vitalidade e dinamismo da nossa Educação Infantil, que se encantam com a beleza de algumas experiências pedagógicas, com o entusiasmo das professoras, com a visível vontade que elas revelam de aprender novas formas de organizar os espaços e propor atividades. Alguns dizem que vêm se inspirar na criatividade de um ou outro projeto pedagógico.

2. Em que pese tão expressivos avanços, é verdade também que a Educação Infantil tem deficiências nas duas dimensões: na cobertura e na qualidade. Para as crianças de 0 a 3 anos, elas são mais graves nos dois sentidos. Para a pré-escola, embora a cobertura esteja próxima da universalização, o número absoluto de crianças de 4 e 5 anos que não frequentam é superior a 800 mil¹. Os dados de matrícula informam que apenas 32% das crianças da faixa etária correspondente à creche estão frequentando algum tipo de estabelecimento educacional, ao passo que a meta do I PNE (2001-2011) a ser alcançada em 2011 era 50%, e a do II (2014-2024), mantida em 50%, dificilmente será atingida até o último ano de sua vigência se o ritmo de crescimento continuar como o dos últimos anos. Os problemas da qualidade afetam um número

1. Dados de população por idade — 4 e 5 anos: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados> (acesso em: 10 ago. 2020) e dados de matrícula 2018 (4 e 5 anos): <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 ago. 2020.

expressivo de creches e incidem sobre os componentes: espaços físicos e ambientes, equipamentos e materiais didáticos, formação específica dos professores para atender bebês e crianças bem pequenas, predomínio de convênios com associações comunitárias, filantrópicas e confessionais para suprir a falta de equipamentos públicos, propostas pedagógicas, avaliação, interações com as famílias...

Afora esses problemas, que alimentam o discurso sobre a educação, temos outros, diante dos quais é imperioso confessar que precisamos de impulso na criatividade e reforço nas decisões políticas para solucioná-los — a bem das crianças e em respeito ao seu imenso potencial, grandemente ignorado e não desenvolvido. Entre eles, devem ser mencionados:

- As dificuldades na inclusão das crianças com deficiência, tanto na creche como na pré-escola. Já demos passos largos nessa direção, mas insuficientes no tocante à formação especializada dos professores, ao equipamento e materiais didáticos, ao transporte escolar dessas crianças, ao atendimento integral e integrado com outros serviços tão necessários quanto a educação.
- A disparidade no acesso à creche entre crianças de grupos de renda familiar *per capita* alta e baixa. O Programa Brasil Carinhoso foi criado para reduzir essa diferença, e a estratégia 1.2 da Meta 1 do PNE² vem reforçar esse objetivo. Paradoxalmente, o programa teve cortes severos de recursos nos últimos anos, a ponto de não se falar mais nele e, para agravar, houve uma freada na expansão da rede física de creches públicas, em decorrência dos problemas do Proinfância e do estabelecimento do teto de gastos sociais pela Emenda Constitucional nº 95.
- O isolamento das crianças que vivem em áreas de difícil acesso: as ribeirinhas, da floresta amazônica, de quilombos afastados,

2. “Garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à Educação Infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo.”

residentes em extensas áreas agrícolas e de pecuária, em minifúndios rurais de baixa densidade demográfica. Elas não podem deslocar-se para um estabelecimento de Educação Infantil. A pergunta que os educadores se fazem é: “Como levar àquelas crianças oportunidades de aprender semelhantes às oferecidas numa creche e como preencher a necessidade das interações?”

- Há infâncias esquecidas. Para elas, a creche não se afigura como possibilidade, porque o Estado não chega até elas, nem sequer as conhece, não sabe com precisão onde estão, como vivem, quantas são. Moram em abrigos improvisados perto de lixões, em barracos aglomerados em áreas de invasão, em favelas de entrada perigosa para desconhecidos, em áreas dominadas pelas milícias e pelo tráfico onde o Estado está ausente. São as crianças que ficam sozinhas no barraco ou sob o cuidado de um irmãozinho, enquanto a mãe sai cedo para trabalhar e volta no fim do dia; são as crianças com doenças crônicas, degenerativas, nos hospitais, cujos pais moram longe; são as que nem sabemos citar...
- A distância entre as formulações conceituais e curriculares e sua materialização em práticas cotidianas na creche. Em parte, isso se deve ao currículo de formação de professores nos cursos de pedagogia, a maioria deles omissos em disciplinas sobre Educação Infantil e satisfeitos com estágio de “observação!”, e pouco exigentes em “pôr a mão na massa”, isto é, pegar criança no colo, trocar fralda, preparar mamadeiras, levar ao berço, intermediar situações de conflito, lidar com choro coletivo. Situações que levam alguns professores novos ao desencanto poderiam ser fonte de entusiásticas descobertas: como esse cotidiano corriqueiro dá vida às teorias pedagógicas e ao sonho de mediar processos de formação e desenvolvimento pleno das crianças.
- O valor financeiro disponível no Fundeb por criança/ano não cobre o custo de uma educação de qualidade. A defasagem induz os municípios a priorizar os convênios com creches comunitárias e filantrópicas, em detrimento do atendimento pela rede pública e, também, criar uma categoria de trabalhadores da Educação

Infantil não prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional — os Técnicos em Desenvolvimento Infantil (TDI), Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI), Auxiliares de Educação Infantil e outras designações, que é um subterfúgio ao contrato de professores formados em nível superior.

Sem complexo de inferioridade nem de superioridade, abrimo-nos para o diálogo como forma de produzir ideias e criar soluções.

Voltemos ao estudo relatado neste livro. Um conjunto de critérios está na base das escolhas dos países pesquisados. Eles foram definidos com o objetivo de que as políticas ofereçam informações, experiências e práticas para a reflexão interna aqui no Brasil. Não se visa ao conhecimento pelo conhecimento, mas que ele seja objeto de reflexão sobre a Educação Infantil que o Estado brasileiro oferece às crianças de 0 a 3 anos — desde o nível das definições nacionais, das decisões políticas, dos planos nacionais até o fazer pedagógico nos estabelecimentos de Educação Infantil e de inspiração para avançarmos na solução dos nossos problemas; nossos, mas comuns.

Tendo esses critérios à mão, podemos avaliar a propriedade do estudo em função do objetivo de aperfeiçoamento da nossa Educação Infantil. São eles: que as políticas e programas (a) constituam uma política pública, tanto na iniciativa quanto no funcionamento; (b) que o País tenha uma diretriz curricular para a Educação Infantil para as crianças de 0 a 3 anos de idade; (c) que haja no País programas de formação inicial e continuada dos profissionais para essa faixa etária; (d) que o percentual de atendimento das crianças de 0 a 3 anos seja significativo relativamente à população nessa faixa etária; e (e) que haja material informativo disponível sobre o atendimento, como leis, relatórios, artigos, pesquisas etc.

Esses critérios levaram à seleção de países que têm políticas e programas passíveis de ser cotejados com os brasileiros. Não seria o mesmo se fossem escolhidos pequenos projetos ou políticas restritas a uma parte do território, a uma parcela da população infantil, ou de

iniciativa de uma ONG, financiada por uma organização estrangeira, pois estes não teriam a mesma força nem a dimensão do desafio de olhar para a população de 0 a 3 anos num território da dimensão do Brasil. Temos, assim, a possibilidade de colocar nossa Educação Infantil ao lado daquela dos países selecionados, de maneira a percebermos semelhanças e diferenças e, a partir delas, formularmos perguntas que nos ajudam a aprofundar o conhecimento de nossa própria realidade e abrir caminhos para a solução de problemas que nos desafiam. Muitas pessoas contam que passaram a admirar mais o Brasil depois de terem ido ao exterior. Visitaram museus, entraram em bibliotecas, fotografaram igrejas, admiraram estátuas e monumentos, leram a história de heróis, experimentaram comidas, contemplaram paisagens e tudo registraram como novidade e encantamento. Mas foram tomando consciência, nesse processo, de que o Brasil também tem muitas coisas admiráveis para serem visitadas, fotografadas, contempladas; tem histórias, descobertas, criações que devemos conhecer e mostrar. É isso a que este estudo pode nos levar: por uma parte, conhecer melhor a nossa política educacional para as crianças de 0 a 3 anos, as coisas boas e os defeitos e, por outra, as escolhas e as decisões, as medidas políticas e administrativas e também ações práticas que possam nos ajudar a avançar na qualidade e na equidade da Educação Infantil.

Cada uma das políticas e dos programas é consultada sobre os aspectos que interessam aos gestores: o contexto sociofamiliar das crianças, as modalidades de oferta e o alcance demográfico do atendimento, as ações de outros setores para as crianças, com ou sem abordagem intersetorial, a gestão do sistema de ensino, incluindo a legislação e o financiamento, o currículo e as orientações pedagógicas, o monitoramento e a avaliação do sistema de ensino e das unidades educacionais, inclusive a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A função docente e as condições de trabalho dos profissionais da educação e a relação das unidades de Educação Infantil com as famílias são outros dois temas de grande relevância para confrontarmos com o que fazemos no Brasil.

O estudo se aprofunda, por meio de visitas e observação *in loco*, em dois países — Colômbia e Austrália. Do primeiro, interessa saber como ele consegue articular diferentes programas e áreas num programa intersetorial — *De Cero a Siempre*, e mantê-la confiante de que a intersetorialidade é a melhor estratégia para atender a criança de forma holística, sem fragmentação de áreas ou direitos. Do segundo, como define e realiza a avaliação da Educação Infantil. Pode a experiência daquele país ajudar-nos a conseguir maior consenso entre as correntes de pensamento, implementar a avaliação dos elementos que constituem a oferta, tal como foi definida pelo MEC/INEP e avançar nas definições sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

Estas duas temáticas — intersetorialidade e avaliação — interessam particularmente os formuladores da política nacional de Educação Infantil em nosso País, tanto em âmbito nacional como nos municípios.

Intersectorialidade na Educação Infantil

O Marco Legal da Primeira Infância³ estabelece diretrizes para as políticas públicas para a criança de 0 a 6 anos. A Educação Infantil é uma dessas políticas e, com isso, está submetida também àqueles princípios e diretrizes. Um dos princípios é de que a criança é pessoa integral, cidadã e sujeito de direitos que são indivisíveis e intercomplementares. Dessa visão holística da criança deriva a diretriz, que mais se destaca em todo o Marco Legal, da intersectorialidade. Essa concepção pretende superar a histórica fragmentação de setores e serviços, que acaba repercutindo na oferta desarticulada de educação, saúde, assistência e de demais atenções à vida e desenvolvimento da criança.

3. Lei n. 13.257 de 8 de março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

Antes mesmo da construção desse Marco Legal da Primeira Infância vinham sendo feitos esforços no âmbito federal, estadual e municipal, para articular setores e elaborar políticas, planos e programas intersetoriais. A partir dele, essa tendência tomou mais força, gerando experiências de significado profundo na qualidade dos serviços. Longe, muito longe estamos, ainda, de poder afirmar que conseguimos trabalhar articuladamente e realizar as ações integrando as ações dos diferentes setores voltados para a mesma criança. Por isso, observar experiências de outros, trocar ideias e aprender com a prática é um ato de inteligência política. Esta é mais uma oferta generosa deste livro.

Avaliação da e na Educação Infantil

O tema da avaliação está presente no debate entre professores, especialistas e gestores há pelo menos dez anos e, a partir de 2009, faz parte da agenda do Ministério da Educação e do INEP. Critérios e parâmetros para a oferta de Educação Infantil de qualidade começaram a ser definidos na segunda metade da década de 90 do séc. XX, não, ainda, como instrumentos de avaliação, e, sim, de orientação e guia para construir e assegurar a qualidade. Dez anos atrás surge o primeiro documento nacional de avaliação das unidades de Educação Infantil — Indicadores de Qualidade na Educação Infantil⁴, que serviu de instrumento para a autoavaliação em cada estabelecimento educacional. Seu objetivo final era conduzir à elaboração de um plano de melhoria da qualidade desse estabelecimento, definido em conjunto pelos trabalhadores da educação, os pais e as lideranças da comunidade. Vários instrumentos (testes e escalas) estrangeiros, adaptados ou não à realidade brasileira, passaram a ser aplicados em projetos, áreas limitadas e escolas, sendo que apenas um deles tinha como

4. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

foco a criança em si mesma, os demais focavam o ambiente escolar, as interações e outros fatores que compõem a oferta educacional.

Este estudo mostra uma grande semelhança de concepção e procedimentos de avaliação da Educação Infantil entre Brasil e Austrália. A Austrália, que foi visitada pelos pesquisadores para observar *in loco* a avaliação que é feita nos estabelecimentos de Educação Infantil, tem uma concepção e procedimentos bem semelhantes aos que preconizamos aqui no Brasil. Os educadores devem levar em conta os resultados da aprendizagem em cinco dimensões: (a) a conexão e a inserção da criança no mundo ao seu redor, (b) o senso de identidade, (c) o seu bem-estar, (d) o envolvimento ativo e confiante com a sua aprendizagem e, finalmente, (e) o estabelecimento de comunicação efetiva no contexto em que a criança está inserida.

A avaliação na Educação Infantil australiana enfatiza a concepção de que cada criança aprende de maneira diferente, o que determina que ela tem que considerar as especificidades culturais e linguísticas das crianças. E mais, as famílias e as próprias crianças devem ser envolvidas nessa avaliação. Semelhante ao nosso documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*, para autoavaliação das e nas unidades de Educação Infantil, o documento australiano sugere que as unidades desenvolvam processos de autoavaliação a partir dos “Padrões Nacionais de Qualidade” (*NQS — National Quality Standard*) de maneira a, continuamente, melhorar a qualidade do serviço.

A contribuição deste livro é trazer-nos “a notícia do mundo”⁵: Que resposta outros países deram a problemas semelhantes aos nossos? Que políticas criaram para assegurar o direito de todas as crianças à Educação Infantil nos três primeiros anos de vida? Como a pedagogia da infância articula a experiência pedagógica nos estabelecimentos de Educação Infantil com as experiências de vida das crianças em suas famílias e em suas comunidades? Como sabem que a prática pedagógica nos espaços e tempos da Educação Infantil está possibilitando o máximo desenvolvimento do potencial das crianças?

5. Alusão ao livro de Michel Serres, *Notícia do Mundo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

É bom ir ao encontro de outros países na expectativa de sondar as forças internas que estão impulsionando avanços na direção da universalização da Educação Infantil e melhorando sua qualidade. Mas ir ao seu encontro levando numa das mãos os problemas que nos afligem naquelas duas dimensões e, na outra, o avanço conceitual, político, legal e prático que aqui se conquistou. Então o diálogo pode ser bem produtivo. Como nosso desejo é continuar aperfeiçoando nossa política de Educação Infantil, este diálogo internacional, no qual somos informados de como outros países lograram solucionar questões que para nós ainda estão sobre a mesa, é bem-vindo. Que ele tenha longa duração!

Introdução

Este livro é produto de um projeto sobre políticas internacionais para a educação de crianças entre 0 e 3 anos, desenvolvido durante os anos de 2016 e 2017, em parceria da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal com a Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação de Beatriz Abuchaim e colaboração de Eliana Bhering. A investigação contou com a participação de duas bolsistas-pesquisadoras, Karina Biasoli e Karina Fasson, também autoras desta obra. Além disso, o processo de elaboração deste livro teve a colaboração de Ana Paula Ferreira da Silva.

O estudo tinha como intuito conhecer, a partir das diversas realidades, como essa política direcionada para a educação de crianças de 0 a 3 anos tem sido concebida e implementada. Parece haver constante discussão em âmbito internacional sobre a relevância desse atendimento para as crianças e suas famílias, assim como sobre a importância de ser responsabilidade do campo da educação, mesmo quando os serviços oferecidos para essa faixa etária ainda estejam sob a responsabilidade da seguridade social/assistência social. O atendimento da Educação Infantil se sustenta e se baseia na perspectiva de que a criança é vista como sujeito de direitos, sobre a crescente demanda pela inserção das mulheres no mercado de trabalho e sobre questões decorrentes das vulnerabilidades sociais e econômicas.

Ao desenhar este estudo, a intenção era a de ampliar o conhecimento nacional sobre a Educação Infantil para crianças entre 0 e 3 anos, descrevendo as políticas e as práticas como possibilidade de revisitar a nossa própria trajetória, levando em consideração o desenvolvimento e as tendências da política internacional. Esperava-se, assim, trazer informações relevantes e que, de alguma maneira, impactassem o curso e o debate nacional sobre o atendimento de qualidade para crianças entre 0 e 3 anos.

No Brasil, o atendimento de crianças entre 0 e 3 anos em creche, apesar de apresentar crescimento em número de matrículas ao longo das duas últimas décadas, ainda nos revela imensos desafios. Tanto na parte estrutural, por exemplo, nas questões relativas a prédios adequados para um atendimento de qualidade e a formação inicial e continuada de professores, quanto no que diz respeito aos processos pedagógicos, tais como a disponibilidade de materiais e brinquedos que subsidiem as proposições pedagógicas pertinentes para bebês e crianças bem pequenas.

Com o objetivo de mapear e descrever políticas de Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos de outros países que pudessem enriquecer as discussões sobre o contexto brasileiro, o referido estudo contemplou duas etapas de execução. Na primeira, foi realizado um levantamento criterioso de 27 países dos cinco continentes (África, América, Oceania, Ásia e Europa). Foi acordado que, dos países previamente escolhidos, seriam selecionados pelo menos doze para o estudo, respeitando os seguintes critérios: iniciativas de atendimento subsidiadas pelo poder público para 0 a 3 anos; diretrizes curriculares nacionais para essa faixa etária; programas de formação inicial e continuada de profissionais para atender a essa faixa etária; percentual significativo de atendimento da população de 0 a 3 anos; disponibilidade de material sobre o atendimento de 0 a 3 no país (por exemplo, documentos oficiais, livros, artigos, relatórios de pesquisa). Assim, os seguintes países foram selecionados: Colômbia, Peru, Argentina, Canadá (Província de Ontário), Inglaterra, França, Espanha, Suécia, Dinamarca, Japão, Nova Zelândia e Austrália.

Os procedimentos adotados para caracterizar cada país incluíram uma extensa pesquisa bibliográfica em livros, periódicos, *sites* e documentos oficiais. Na coleta de informações, priorizaram-se *sites* e documentos governamentais. Quando não era possível localizar dados em fontes oficiais, estudos e artigos foram consultados.

Tendo este cenário decidido, foram elencados os aspectos estruturais e de processos que o estudo levantaria sobre cada país selecionado, além de uma caracterização sociodemográfica com dados sobre a situação atual de cada um. São eles:

1. **Contexto do atendimento educacional de 0 a 3 anos:** Aqui se exploram os aspectos da constituição familiar no país, a tendência da taxa de natalidade, a estrutura da licença-maternidade/paternidade, a participação de mulheres com filhos no mercado de trabalho e a organização do sistema de ensino, localizando o atendimento de 0 a 3 anos.
2. **Descrição da oferta:** Especifica as modalidades de atendimento, suas características e a legislação vigente; apresenta a população atendida e o número de matrículas por faixa etária; e, quando encontrados, dados sobre crianças em lista de espera e procedimentos para a matrícula.
3. **Projetos voltados para as crianças e suas famílias:** Descreve projetos de outras áreas, como assistência social e saúde, que envolvam famílias com crianças pequenas, ou diretamente as crianças e projetos voltados para crianças/famílias em situação de vulnerabilidade.
4. **Gestão do sistema e da unidade:** Especifica como se organiza o sistema de Educação Infantil e quem são os responsáveis pela legislação, implementação e avaliação do atendimento de 0 a 3 anos; dados sobre o financiamento da educação, incluindo os gastos públicos e os das famílias.
5. **Currículo e orientações pedagógicas:** Informa sobre o documento ou o conjunto de documentos que explicitam as orientações curriculares, sua organização e seus conteúdos.

6. **Monitoramento e avaliação do sistema e das unidades:** Apresenta informações sobre a avaliação e o monitoramento do sistema de Educação Infantil e sobre a avaliação das unidades e dos profissionais.
7. **Avaliação das crianças:** Indica se há diretrizes para avaliação das crianças nas unidades e se existem avaliações externas de crianças no país.
8. **Formação inicial e continuada dos profissionais:** Identifica a formação exigida por lei para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos, trazendo também informações sobre os cursos (duração, conteúdo e metodologia, entre outros aspectos). Caso haja formação continuada, procura saber se há diretrizes nacionais.
9. **Carreira docente e condições de trabalho:** Identifica a existência de plano de carreira para os profissionais, incluindo a questão salarial, e descreve as condições de atendimento nas instituições (infraestrutura, número de crianças por grupo ou por adulto).
10. **Relação com as famílias:** Identifica nos documentos oficiais menções à importância da participação das famílias no trabalho das instituições. Por exemplo, se existem conselhos de pais instituídos nas unidades.

Na segunda etapa, a partir dos países pesquisados, Colômbia e Austrália foram selecionados para estudos de caso *in loco*, pois apresentaram aspectos da política que pareciam bem desenvolvidos e implementados e possibilitariam uma discussão relevante para o cenário nacional. Para a Colômbia, o foco do estudo foi a diversidade de modalidades de atendimento e política de atenção integral e intersetorial para a infância. No caso da Austrália, buscou-se coletar informações sobre o sistema nacional de avaliação da qualidade da Educação Infantil.

Para este livro, foram selecionados apenas aspectos que tomamos como de grande importância e de expressivo impacto no cenário internacional para a descrição das políticas dos doze países. Cada capítulo

é dedicado a um país e contém informações e particularidades que o caracterizam, bem como políticas e programas no que se refere ao contexto para o atendimento educacional de 0 a 3 anos. São descritos: a oferta de atendimento para crianças de 0 a 3 anos, a organização do sistema, os aspectos da formação e carreira dos profissionais, currículo e orientações pedagógicas e estratégias de avaliação das crianças, das unidades e do sistema, quando presentes na política. No caso da Colômbia e da Austrália, os capítulos apresentam informações mais detalhadas sobre os temas escolhidos para os estudos de caso.

O atendimento a crianças entre 0 e 3 anos em unidades educativas parece ser, para estes doze países, tema constante nas pautas políticas. O formato de atendimento, muitas vezes com maior ênfase ao atendimento de crianças a partir dos 2 anos (por vezes devido às possibilidades concedidas pela licença-maternidade), pode variar. Este estudo nos fortalece na medida em que nos mostra que, em diferentes partes do mundo e de modos diversos, países com histórias e trajetórias distintas se unem no consenso de que é necessário que bebês e crianças bem pequenas recebam atendimento de qualidade e que seus pais possam partilhar e usufruir desta experiência. O Brasil corrobora e, ao seu modo, caminha lado a lado com políticas de educar e cuidar de crianças nesta faixa etária em contextos para além do de suas famílias/seus cuidadores.

Dessa maneira, convidamos a todos e todas a embarcar nesta viagem, usufruindo da leitura sobre os diferentes contextos e as experiências desses doze países. Anexos aos capítulos, vocês encontrarão quadros sintetizadores dos conteúdos apresentados em cada capítulo e um quadro comparativo de aspectos gerais dos países aqui estudados. Queremos também sugerir enfaticamente que as referências bibliográficas dos capítulos sejam consultadas para complementar as informações reunidas neste livro, pois, evidentemente, os capítulos não são nem pretendem ser exaustivos no que diz respeito às complexas políticas de atendimento educativo para as crianças entre 0 e 3 anos (muitas vezes, tratadas pelos países como de 0 a 5/6 anos) nesses doze países. Além disso, é importante mencionar que as informações recolhidas

para o estudo foram feitas em três línguas: inglês, francês e espanhol. Os nomes dos órgãos, documentos e legislação foram mantidos na língua utilizada pelas fontes bibliográficas e não necessariamente na língua nacional do país. Nos casos do Japão, Suécia e Dinamarca há informações disponíveis sobre estes países em inglês.

América do Sul



CAPÍTULO 1

ARGENTINA

A República Argentina, localizada na América do Sul, organiza-se por meio de sistema político republicano e adota modelo descentralizado de gestão compartilhada entre suas 23 províncias e a *Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, capital do país. Seu território é o segundo maior da América do Sul e sua população gira em torno de 40 milhões de habitantes, sendo que mais da metade está na *Ciudad Autónoma de Buenos Aires*¹. Entre 2011 e 2012 (MDS; UNICEF, 2011-2012), 91% da população argentina se concentrava em áreas urbanas. Desse total, 30,8% eram crianças e adolescentes (11.200.000) e, entre estes, 32,2% tinham entre 0 e 5 anos de idade. Segundo o mesmo levantamento, 68,8% das famílias com crianças eram chefiadas por homens.

Colonizada pela Espanha a partir de 1512, a língua oficial é o espanhol e, segundo dados do governo, a população indígena *mapuches*, *collas*, *tobas*, *matacos* e *chiriguanos*, entre outros, representa atualmente apenas 0,5% dos habitantes (INDEC, 2016). Assim como os demais países da América Latina, durante a segunda metade do século XX, a Argentina enfrentou vários golpes militares, períodos de instabilidade política e crises econômicas. No entanto, segundo dados de 2017 organizados pelo *United Nations Development Programme* (UNDP, 2018), o país ocupa o 47º lugar no ranking dos países com melhor índice de desenvolvimento humano, com IDH de 0,825². O país é agrário e sua

1. Dados referentes ao INDEC publicado em 2016, com dados referentes a 2010.

2. Como parâmetro, a média entre os países que fazem parte da OECD, o IDH é de 0,895, e a média mundial é de 0,728.

economia está baseada na produção e exportação de gêneros agrícolas como milho, trigo, soja e girassol, criação de bovinos e suínos, além de possuir reservas de petróleo (INDEC, 2016). Politicamente, a Argentina é um membro fundador da Organização das Nações Unidas, do Mercosul, da União de Nações Sul-Americanas e da Organização Mundial do Comércio, e continua sendo um dos países do G20.

Em relação aos aspectos sociais, a população argentina vive em média 76,7 anos, e as mulheres vivem em média 6 anos a mais do que os homens. A mortalidade infantil caiu significativamente nas últimas décadas: em 1990, o índice era 33,2% e, em 2015, estava em 9,7%. A taxa de fecundidade também vem decrescendo: em 2015 era de 2,3 filhos por mulher, sendo que a maioria das mulheres se tornam mães na faixa dos 20 aos 34 anos, e proporcionalmente metade possui ensino secundário incompleto e a outra metade, ensino secundário completo. Em relação ao desemprego, a taxa é de 10,2% entre as mulheres e 8,5% entre os homens, com a maior faixa de desemprego entre os jovens de até 29 anos, dos quais 20,1% são mulheres e 17,2% são homens (INDEC, 2016).

As trabalhadoras asseguradas pela *Administración Nacional de la Seguridad Social* (ANSES) têm o subsídio de maternidade pago pelo empregador. A licença-maternidade tem duração de 90 dias e pode ser concedida 45 dias antes e 45 dias após a data provável de nascimento, ou 30 dias antes e 60 dias após a data provável de nascimento. Se o bebê tiver Síndrome de Down, a mãe tem direito a mais 6 meses de licença após a licença-maternidade regular. Essa normativa se estende ao atendimento em Educação Especial para bebês e crianças pequenas. As mulheres inscritas no programa Sumar³, que trabalham na economia informal com recebimento inferior ao salário mínimo, em serviços domésticos, as beneficiárias de programas sociais do governo e aquelas que estão desempregadas podem solicitar o benefício de

3. *Sumar* é um programa nacional para pessoas que não têm trabalho regular e fornece cobertura para a população materno-infantil, crianças e adolescentes com idades entre 6 e 19 anos e mulheres e homens até 64 anos.

1.816 pesos (valores vigentes a partir de 12/2018). Um total de 80% desse valor é pago a partir da 12ª semana de gestação, e os outros 20% a mulher recebe no nascimento do bebê ou caso a gestação cesse.

Entre avanços e retrocessos, em 2006 foi aprovada a Lei da Educação Nacional n. 26.206, que introduziu a perspectiva da educação inicial como etapa pedagógica, contemplando crianças desde os 45 dias de vida (BATIUK, 2015, p. 25). A obrigatoriedade de matrícula iniciava aos 5 anos, mas o Estado, as Províncias e a *Ciudad Autónoma de Buenos Aires* tinham a obrigação de universalizar os serviços educacionais para as crianças a partir dos 4 anos de idade (ARGENTINA, 2006). Com a regulamentação da Lei n. 27.405, de 2014, fixou-se a obrigatoriedade a partir dos 4 anos, e os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social compartilham as responsabilidades para garantir atendimento prioritário às populações mais vulneráveis.

O sistema educativo argentino é composto por atendimento formal, que pode ter gestão pública ou privada, e atendimento não formal, que também atende às regulamentações específicas, conforme a Lei n. 27.064/2015. O atendimento em estabelecimentos públicos corresponde a 75,4%, enquanto os estabelecimentos educacionais privados correspondem a 24,6% do total. Em relação ao atendimento, 70,8% das crianças e jovens são atendidos nas unidades públicas e 29,9% nas instituições privadas (INDEC, 2016). O tempo médio de estudo da população é de 9,9 anos (UNDP, 2018).

A esfera formal organiza-se em quatro níveis e oito modalidades: Nível I — Educação Inicial (45 dias a 4 anos), Nível II — Educação Primária (de 5 a 12 anos, organizados do 1º a 7º *grado*), Nível III — Educação Secundária (dos 13 aos 18 anos, correspondendo do 1º ao 5º *ano*) e Nível IV — Educação Superior (variável tanto em relação à duração de cada curso quanto em relação à idade). Em relação às modalidades, há Educação Técnico-profissional, Educação Artística, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação em contexto de privação de liberdade, Educação domiciliar e hospitalar, Educação Intercultural Bilíngue, Educação Especial e Educação Rural. A matrícula é compulsória a partir dos 4 anos (Nível II) até a conclusão da Educação

Secundária (Nível III). Conforme documento do Unicef (2015), as políticas públicas têm se voltado para assegurar a incorporação crescente das crianças de 3 e 4 anos, priorizando os setores sociais mais desfavorecidos da população em relação ao acesso à escolarização. “Assim, no âmbito urbano, a taxa de assistência a crianças de 3 a 5 anos dos grupos menos favorecidos passou de 53% para 65% entre os anos de 2005 e 2010, ainda assim, entre os grupos mais favorecidos o ingresso já partiu de uma ampla cobertura de 80% e em cinco anos alcançou 84%” (Bezem; Mezzadra; Rivas *apud* UNICEF, 2015).

O Nível I — Educação Inicial (45 dias a 4 anos 11 meses) pode ser ofertado em três tipos de instituições, sendo que em 2016 havia 456 unidades de *jardines maternas* (45 dias a 2 anos de idade), 17.690 unidades de *jardines de infantes* (3 a 4 anos 11 meses) e 2.784 unidades com ambos os ciclos (INDEC, 2016). Toda a Educação Inicial funciona durante 180 dias (Lei n. 25.864/2003) e com cinco possibilidades de turnos de atendimento: jornada simples — 8h45 às 12h ou 13h00 às 16h15; jornada completa — 8h45 às 16h15; jornada intermediária com almoço — 8h45 às 12h30 ou 12h30 às 16h15; jornada estendida — ajustada conforme a instituição e as famílias, e há também jornadas noturnas.

No que tange à taxa de atendimento, estudo amostral realizado nas áreas urbanas entre 2011 e 2012 (MDS; UNICEF, 2011-2012) sinaliza uma lacuna no atendimento entre as crianças de 0 a 3 anos. Das crianças de até 1 ano, 96,8% não frequentavam nenhum espaço de desenvolvimento infantil, e as crianças de 1 ano de idade têm percentual de não frequência correspondente a 91,6%. Já a partir de 2 anos, a não frequência era de 79,8%, reduzindo para 49,5% até os 3 anos. A partir dos 4 anos, embora a matrícula no período estudado ainda não fosse compulsória, o índice de não frequência chegava a 23%.

Em relação aos atendimentos prestados em razão da idade e o tipo de gestão, verificou-se maior cobertura na esfera privada, que corresponde a 67,7% dos atendimentos para crianças de até 1 ano e 62,8% para crianças de 2 anos. Em relação à população de 3 e 4 anos, a oferta maior está na rede pública com 55,4% dos atendimentos para

as crianças de 3 anos e 68,6% para as crianças de 4 anos. Embora o atendimento público seja maior do que o privado, os dados sinalizam que o atendimento não foi universalizado, havendo maior déficit na oferta destinada a crianças de 0 a 2 anos (MDS; UNICEF, 2011-2012). Dentre as justificativas apontadas no estudo estão a preferência das famílias pelos cuidados em casa (54,4% dos participantes), a ausência de vagas nos estabelecimentos da região onde residiam e as dificuldades econômicas para manter um atendimento privado (24,3% dos entrevistados).

Além das modalidades oferecidas pelo poder público, há estabelecimentos públicos de gestão privada incorporados ao ensino oficial (Ministério da Educação) que atendem crianças entre 4 e 5 anos de idade (etapa obrigatória), e outras, denominadas *instituciones educativo-asistenciales no incorporadas* (instituições educativas assistenciais não incorporadas), voltadas a crianças entre 45 dias e 3 anos de idade (BRAILOVSKY, 2015, p. 3), que são registradas e supervisionadas pelo *Consejo Federal de Educación* e pelo *Ministerio de Educación*, conforme previsto na Lei n. 27.064/2015 (BRAILOVSKY, 2015, p. 4). Contudo, não há dados nacionais compilados sobre as modalidades não incorporadas, pois há descentralização na implementação e no gerenciamento da oferta.

Segundo relatório da *Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa* (DiNIEE, 2015), o atendimento formal *Comum* para o *Nível Inicial*, oferecido em todo o território nacional, estava distribuído entre 18.497 unidades educativas, das quais 435 unidades de *Jardines Maternales*, sendo 100 unidades mantidas pelo poder público e 335 pela esfera privada. Os *Jardines de Infantes* (3 a 5 anos) totalizavam 15.364 unidades, sendo 12.273 mantidas pela esfera pública e 3.091 pela esfera privada. As instituições que oferecem os dois ciclos correspondiam a 2.698 unidades, sendo 1.399 mantidas pela esfera pública e 1.299 pela esfera privada. Para o atendimento formal *Especial* no *Nível Inicial* (crianças com algum tipo de deficiência), havia 989 unidades educativas, sendo 795 mantidas pelo poder público e 194 pela esfera privada (DiNIEE, 2015). Na modalidade *Rural*, a oferta no *Nível Inicial*

encontrava-se distribuída entre as 6.798 unidades, das quais 6.644 eram geridas pelo poder público e 154 mantidas pela esfera privada (DiNIEE, 2015).

Os dados nacionais apresentados na Tabela 1, publicados no Anuário Estatístico Educativo 2015 (DiNIEE, 2015), correspondentes a 99,6% das instituições educativas e escolas da rede pública e privada, indicam que em todo o território argentino, só no *Nivel Inicial*, havia 1.874.629 matrículas na modalidade *Comum*, das quais 1.733.374 eram em zonas urbanas e 1.152.532 registradas em instituições de gestão pública, e 580.842 em instituições de gestão privada. Na modalidade *Especial*, o total de matrículas era de 23.113, concentrando 22.569 nas zonas urbanas. As instituições de gestão pública atenderam 19.742 matrículas e as outras 2.827 matrículas foram em instituições de gestão privada. Finalmente, nas zonas rurais concentravam-se 141.255 matrículas, sendo 135.217 ofertadas em instituições públicas e 6.038 em instituições privadas.

Tabela 1. Distribuição de matrículas no *Nivel Inicial* segundo área geográfica e tipo de gestão

	Comum			Especial		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Urbana	1.152.532	580.842	1.733.374	19.742	2.827	22.569
Rural	135.217	6.038	141.255	544	—	544
Total	1.287.749	586.880	1.874.629	20.286	2.827	23.113

Fonte: Anuário Estatístico Educativo (DiNIEE, 2015).

A oferta para o *Nivel Inicial* é descentralizada entre as províncias, o que influencia as nomenclaturas atribuídas. Na Cidade Autônoma de Buenos Aires, por exemplo, o atendimento formal no Nível I — Educação Inicial pode ser ofertado em *Jardines Maternales* (45 dias a 2 anos de idade); *Escuelas Infantiles* (45 dias a 5 anos de idade); *Jardines Infantiles, Nucleados* (de 1 a 5 anos); *Jardines de Infantes Comunes* (de 1 a 5 anos); *Jardines de Infantes Integrales* (de 1 a 5 anos) (BUENOS

AIRES CIUDAD, 2016). Na modalidade não formal, os atendimentos variam conforme as particularidades locais e comunitárias. Integradas com outras áreas governamentais e em regime de cooperação com instituições não governamentais, voltadas prioritariamente a crianças entre 45 dias e 2 anos de idade, as principais propostas de atendimento são: *Jardines Comunitarios*; *Jardines autogestionados*; *Sala de Juegos*; *Centros Integrados Comunitarios (CIC)* (LAFFRANCONI, 2011, p. 40-41). A título de exemplo, apresenta-se a organização proposta pela *Ciudad Autónoma de Buenos Aires*:

- **Centros de Primera Infancia** — destinados a crianças entre os 45 dias de vida e os 4 anos de idade. No ano de 2015, 56 unidades ofereciam atendimento realizado por docentes (assistentes sociais e *maestras de jardines*) e auxiliares de classe (mães ou estudantes do curso de *maestras de jardines*) (BID, 2013, p. 83). Estes centros são regidos por legislação e sindicato distintos dos docentes da educação formal.
- **Centros de Desarrollo Infantil (CeDI)** — destinados a crianças entre os 45 dias de vida e os 3 anos de idade. Conforme dados de 2015, as 21 unidades distribuídas na cidade de Buenos Aires apresentavam proposta integradora entre educação e cuidados, contando com equipe de especialistas das áreas da saúde, da educação e da nutrição, que, por sua vez, coordenam as atividades desenvolvidas por *madres cuidadoras*. Embora estas não possuam a mesma titulação exigida aos docentes, são capacitadas por meio de oficinas temáticas realizadas durante o desenvolvimento de suas atividades laborais (UNICEF; FLACSO; CIPPEC, 2016, p. 23).
- **Centros de Acción Familiar** — seguem um formato bastante próximo dos CeDI no que tange ao tipo de atendimento realizado por *madre cuidadora* e à população atendida. Em 2015, havia 8 unidades na *Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (UNICEF; FLACSO; CIPPEC, 2016, p. 22).

Para populações rurais, há modalidades de atendimento regulamentadas pelas Leis n. 26.206/2006 e n. 26.075/2006 e coordenadas

pelo *Programa de Mejoramiento de la Educación Rural* (PROMER). O atendimento de todas as escolas rurais do país se dá por meio de convênios celebrados entre o Ministério da Educação e as autoridades de cada província (BATIUK, 2015, p. 28).

Sob a coordenação do Ministério de Desenvolvimento Social, instituiu-se a partir da Lei n. 26.233/2007 a criação de novos *Centros de atenção à primeira infância* (crianças de 45 dias de vida até os 3 anos de idade). Estes têm o objetivo de oferecer atendimento voltado para as áreas da saúde e nutrição, por meio de parcerias firmadas entre organizações comunitárias locais e o poder público (BRAILOVSKY, 2015, p. 4), já que a educação não é uma frente de atuação direta e permanente nessas modalidades.

Considerando que o atendimento a crianças de 45 dias a 3 anos é facultativo e não há um sistema unificado de inscrição, é difícil precisar a demanda real por matrículas, tendo em vista que as listas de espera são organizadas pelas próprias instituições de atendimento. Foram localizados dados das listas de espera apenas nos *Centros de Primera Infancia*, situados em Buenos Aires. Em março de 2016, havia demanda por vagas de 3.931 crianças, aproximadamente a metade das que já estavam sendo atendidas (UNICEF; FLACSO; CIPPEC, 2016, p. 18).

Carreira e formação dos profissionais

Considerando a variedade de modalidades de atendimento, flexibilidade das exigências relativas à formação inicial e a diversidade de cargos em cada província, tem-se como resultado ampla variação no que diz respeito à carreira docente, às condições de trabalho dos profissionais do *Nível Inicial* e à representação sindical.

Nas modalidades formais, segundo o *Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos* (CENPE) de 2014 (ME, 2014), havia no *Nível Inicial* 123.015 docentes compreendidos entre as modalidades *Comum* (118.777) e *Especial* (4.505). Deste total, 81.676 estavam

em instituições públicas e 43.604 em instituições privadas. Os professores das redes pública e privada, credenciadas ao poder público, têm equiparação salarial e recebem cerca de US\$ 1.068,40 por mês (cf. Lei n. 26.206/2006), valor que pode variar devido a bonificações específicas previstas no plano de carreira docente (Lei n. 10.579). Para as professoras auxiliares (*Maestras auxiliares*), a média salarial atinge aproximadamente US\$ 1.006,50 mensais. No caso dos voluntários, a remuneração tende a ser mais baixa, correspondendo a aproximadamente US\$ 45,30 mensais (BID, 2013, p. 83). Os profissionais são representados por sindicato próprio da categoria de professores e, segundo Brailovsky (2015, p. 22), as condições de trabalho e na carreira docente são melhores nas redes públicas do que na rede privada. Já nas modalidades não formais, por exemplo, os *Centros de Primera Infancia*, os salários são mais baixos, chegando a uma média de aproximadamente US\$ 754,80 mensais para assistentes sociais e US\$ 654,20 mensais para *Cuidadoras* (BID, 2013, p. 83). A representação sindical desses profissionais se dá pela *Unión de Trabajadores de Entidades Deportivas y Civiles* (UTEDYC) (UNICEF; FLACSO; CIPPEC, 2016, p. 24).

A oferta de cursos de formação, certificação e validação de títulos docentes é centralizada num sistema único denominado *Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente* (REFFOD)⁴. Segundo dados divulgados no *site* do REFFOD, em 2016, a formação de professores do *Nivel Inicial* era realizada em 460 institutos, dos quais 293 mantidos pelo poder público e 167 pela iniciativa privada. Os programas de formação docente comportam três eixos curriculares: formação geral do campo educativo "*Campo de los Fundamentos*", formação específica voltada para modalidade, nível ou disciplina específica, sendo a Educação Inicial uma das formações específicas e práticas docentes, que se integra aos demais eixos (BRAILOVSKY, 2015, p. 26).

Nas modalidades formais do *Nivel Inicial*, há três perfis profissionais de atendimento: *docentes frente a niños*, *personal de apoyo de*

4. Disponível em: <http://reffod.infed.edu.ar/>. Acesso em: 5 out. 2016.

la docencia e docentes em cargos de direção (BRAILOVSKY, 2015, p. 19). Todos possuem formação inicial em universidades públicas ou privadas, em cursos de licenciatura ou bacharelado, com duração de 4 anos, ou em Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD ou IFD), com a oferta de formação profissional de nível terciário não universitário como especialização em educação (BRAILOVSKY, 2015; UNESCO; CEPPE, 2015). A formação continuada dos professores está prevista na legislação e sua oferta é realizada pelas esferas públicas e privadas, por meio de cursos e temas definidos em cada província (BRAILOVSKY, 2015, p. 29-31).

Nas modalidades não formais, encontram-se vários perfis, com exigências diversas, em função da organização provincial. Nos *Centros de Primera Infancia* (CPI), por exemplo, há assistentes sociais que atuam como *maestras de jardines* e cuidadoras que são as *madres* ou as estudantes dos cursos de *maestras jardineiras* (BID, 2013, p. 83). Os *Jardines Infantiles* possuem dois tipos de perfil profissional: as *maestras* devem ter título profissional de atendimento à primeira infância (que corresponde a curso de 4 anos de formação *postsecundaria*) e são encarregadas da organização das atividades e do cuidado com as crianças; as *maestras celadoras* devem ter no mínimo título secundário (que corresponde ao Ensino Médio na estrutura educacional brasileira) e se encarregam unicamente do trabalho com as crianças. O Programa Nacional *Primeros Años*, que também compõe a modalidade não formal de atendimento, contrata dois tipos de profissionais: os *supervisores técnicos provinciales*, que devem ter o título profissional em cuidados infantis, e os *promotores*, que trabalham como voluntários e não têm um perfil mínimo exigido, mas recebem formação como parte de seu pagamento (BID, 2013, p. 83). De modo geral, a formação continuada nessas instituições é realizada durante o horário de trabalho, por meio de oficinas temáticas. Estas contam com o apoio de organizações não governamentais e empresas conveniadas com o Ministério do Desenvolvimento para gerir os centros e oferecer propostas de atividades, como oficinas e encontros de capacitação com as famílias, sobre questões relativas ao desenvolvimento infantil.

As propostas curriculares de Educação

Sob o comando do Ministério da Educação, há programas nacionais específicos de fomento à educação formal, a partir do *Nível Inicial*, que contemplam a oferta de livros e materiais didáticos, bem como projetos especificamente voltados à Educação Especial e Rural, dentre os quais se destacam:

- **Apoyo para Educación Especial**⁵ — que objetiva melhorar a qualidade do atendimento nas escolas de educação especial da rede pública por meio do repasse de recursos financeiros. Em 2012, as 1.288 escolas que participavam do programa atenderam 110.000 alunos.
- **Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER)**⁶ — prevê a melhoria da qualidade do acesso e do atendimento às crianças e adolescentes residentes em áreas rurais. Para a *Educação Inicial*, o objetivo centra-se na ampliação da oferta de vagas.
- **Fondo para Equipamiento Deportivo**⁷ — fomenta atividades desportivas para escolas de gestão pública. Para os níveis *Inicial* e *Primário*, os subsídios são repassados para instituições que comprovadamente atendam comunidades situadas em áreas de alta vulnerabilidade socioeconômica.
- **Provisión de libros**⁸ — garante a distribuição de livros didáticos e paradidáticos a instituições que atendem desde o *Nível Inicial* até o *Secundário* e que estejam situadas em áreas vulneráveis.
- **Plan Nacional de Lectura**⁹ — reforça a produção e distribuição de material didático, de orientação pedagógica e de leitura para escolas de todos os níveis de ensino, a partir dos 3 anos. Criado

5. Disponível em: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/apoyo-para-escuelas-de-educacion-especial/>. Acesso em: 10 out. 2016.

6. Disponível em: <http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/promer/>. Acesso em: 10 out. 2016.

7. Disponível em: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/fondo-para-equipamiento-deportivo/>. Acesso em: 5 out. 2016.

8. Disponível em: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/libros/>. Acesso em: 5 out. 2016.

9. Disponível em: <http://planlectura.educ.ar/>. Acesso em: 8 out. 2016.

em 2008, oferece formação de capacitadores presencial e a distância e envolve ações nas escolas participantes.

- **Proyecto más libros, más mundos posibles**¹⁰ — faz parte do *Plan Nacional de Lectura* e oferece material e recursos financeiros para o desenvolvimento de projetos de leitura nas unidades a partir do *Nivel Inicial*, sobretudo em áreas de vulnerabilidade socioeconômica. Dentre as ações desse projeto destacam-se a organização de 11.000 bibliotecas, a distribuição de material de orientação didática aos professores e o desenvolvimento de projetos de leitura envolvendo as famílias.
- **Ludotecas escolares** — programa que atende às exigências legais do *Núcleo de Aprendizajes Prioritários* (NAP) e subsidia a instalação de brinquedotecas nas escolas de *Nivel Inicial*. Os *Núcleos de Aprendizajes Prioritários* (NAP) estabelecem conteúdos próprios para cada etapa da escolarização e defendem a brincadeira como conteúdo cultural que deve ser explorado nas instituições educativas (BATIUK, 2015, p. 27).

Os programas nacionais atendem os diversos níveis e modalidades de ensino e estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Comuns (*Conteúdos Básicos Comuns*), elaboradas pelo governo argentino em 1993. Tal documento orienta e norteia os *Diseños Curriculares Provinciales*, elaborados autonomamente em cada uma das províncias, bem como os documentos pedagógicos próprios de cada unidade educativa (*Proyecto Educativo Institucional*).

Orientações curriculares e avaliação

Entre os mais de 600 documentos de orientação curricular produzidos no período de 1993 a 2003, apenas 2% destinavam-se ao *Nivel*

10. Disponível em: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/escuelas-nivel-inicial/proyecto-mas-libros-mas-mundos-posibles-2/>. Acesso em: 8 out. 2016.

Inicial (BATIUK, 2015, p. 167). Só em 2005, a partir da vigência da Lei de Educação Nacional (n. 26.206), é que os primeiros documentos nacionais de orientação curricular, voltados exclusivamente para o *Nível Inicial (Núcleo de Aprendizajes Prioritários)*, foram elaborados. Estes definiram, em linhas gerais, os eixos norteadores dos planos provinciais e institucionais que vigoram até o momento (BATIUK, 2015, p. 168). Dentre as publicações que surgiram a partir de 2005, destacam-se cinco séries:

- ***Educando a los más chicos*** (DNPE, 2003) — volta-se para *Jardines Maternales* e para as famílias (45 dias a 4 anos) e é parte complementar do *Programa Nacional de Desarrollo Infantil Primeros Años*¹¹. Tem por objetivo fortalecer as ações socioeducativas dos professores, das famílias e dos agentes comunitários (*facilitadores*) que atuam no atendimento de bebês e crianças pequenas. O material organiza-se em vídeos, guias e livretos e encontra-se disponível *on-line* no *site* do programa¹².
- ***La sala multiedad en el Nivel Inicial (NI)*** — atende às especificidades das turmas de idades mistas que recebem crianças entre 2 e 5 anos na educação rural e foi elaborada pelo Ministério da Educação (2007). Apresenta indicações específicas sobre o papel do professor, os objetivos do trabalho nas zonas rurais e as orientações para o desenvolvimento de propostas envolvendo diferentes linguagens, brincadeiras com palavras, poemas, cantigas, apreciação artística, garantindo o acesso a textos informativos com conteúdos específicos. Conta também com relato de experiências bem-sucedidas no trabalho com turmas de idades mistas realizadas na Argentina e em países como Grã-Bretanha, Holanda, Dinamarca, Suécia e Brasil.

11. Desenvolvido pelo Departamento Nacional de Políticas Socioeducativas em cooperação com os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, da Saúde e do Meio Ambiente. Disponível em: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/desarrollo-infantil/materiales-y-recursos/materiales-para-actividades-con-las-familias/>. Acesso em: 10 out. 2016.

12. Disponível em: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/desarrollo-infantil/>. Acesso em: 10 out. 2016.

- *Cuadernos para el aula (v. 1-2)* — elaborado pelo Ministério da Educação (2006), destina-se a professores do *Nível Inicial*, especialmente aqueles que atuam nos *Jardines de Infantes* (3 a 5 anos de idade) e no primeiro ciclo do ensino primário. Trata-se da primeira proposta de orientação didática criada a partir da publicação do *Núcleo de Aprendizajes Prioritários* (NAP). É composta por 28 guias que apresentam os eixos de matemática, linguagem, ciências naturais e sociais. Dois volumes voltam-se para o *Nível Inicial*, organizados da seguinte forma: v. 1 — *Juegos y juguetes e Narración y biblioteca — brincadeira e linguagem*; v. 2 — *Zona fantástica e Números en juego — artes plásticas, movimento e matemática*. Os volumes adotam referencial teórico que sustenta as propostas e há sugestões de material e atividades que podem ser aplicadas pelos professores.
- *Docentes que dan de ler* — é elaborado pelo Ministério da Educação (2009) e faz parte do *Plan Nacional de Lectura*, cujo objetivo é desenvolver e incrementar, em todos os níveis do sistema escolar, projetos de formação de leitores em âmbito nacional. As frentes de trabalho contemplam oficinas de leitura e literatura (presenciais e virtuais) voltadas para supervisores, diretores, coordenadores, professores, bibliotecários e alunos de institutos de formação docente; material pedagógico e didático para as escolas participantes e apoio aos projetos escolares de leitura que envolvem crianças, professores e a própria comunidade. Para o *Nível Inicial*, há no *site* do programa material didático (livros de poesia e obras literárias voltadas à faixa etária), material de orientação pedagógica com sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala e recursos audiovisuais.
- *Temas de Educación Inicial* — também elaborado pelo Ministério da Educação (2011) e publicado entre 2011 e 2015, volta-se para os *Jardines de Infantes* (3 a 5 anos). Organiza-se em dez volumes de orientações destinadas aos professores sobre diversos temas: 1. *Ludotecas escolares para el Nivel Inicial*; 2. *Juego y Educación Inicial*; 3. *Acerca de los libros y la narrativa en el Nivel Inicial*; 4. *Modelos*

organizacionales en la Educación Inicial; 5. *Cátedra Nacional Abierta de Juego: modalidad virtual*; 6. *Biografías maestras*; 7. *Colección educadores e infancias: sugerencias para la lectura y reseñas bibliográficas*; 8. *Familia y jardines: el período de inicio*; 9. *La organización de la enseñanza (v. 1)*; 10. *La organización de la enseñanza (v. 2)*.

- **Propuestas de enseñanza** — foram organizadas pela OEI/Unicef Argentina e volta-se para os *Jardines de Infantes* (3 a 5 anos). Adotada inicialmente em seis províncias da Argentina, a proposta vigora até hoje e divide-se em duas séries: *El juego en el Nivel Inicial*, com 8 guias, e *La alfabetización temprana no Nivel Inicial* com 4 guias. Os materiais oferecem fundamentação teórica, orientações didáticas e sugestões de atividades a partir de cada tema, todos disponíveis para consulta *on-line*.

Todos esses materiais e documentos contemplam, de algum modo, eixos de integração da criança à instituição educativa e ao conhecimento por meio de ações que privilegiem a cooperação entre os pares, a autonomia e a solidariedade; exploração, descoberta e experimentação de várias possibilidades de movimentos, guiados por práticas que favoreçam o autocuidado, a segurança pessoal e a dos demais colegas; exploração de possibilidades de comunicação por meio de linguagem oral e escrita; investigação e exploração dos ambientes social, natural, cultural e tecnológico; e reconhecimento, uso, comunicação e representação de conhecimentos matemáticos. Esses eixos presentes de modo disperso nos documentos estruturam o trabalho desenvolvido no *Nivel Inicial*.

Em relação à avaliação, há o documento *Autoevaluación de la Calidad Educativa (IACE)*, desenvolvido em 2006 em parceria entre o Unicef Argentina e o *Centro de Apoyo al Desarrollo Local (CEADEL)*¹³, para orientar os processos de autoavaliação. Embora indique a implementação de um programa de autoavaliação para todas as etapas

13. Disponível em: <http://www.ceadel.org.ar/IACEunicef/IPDescargas.html>. Acesso em: 11 out. 2016.

da educação formal, inclusive para o *Nivel Inicial*, na prática o projeto permaneceu restrito à *Educação Primária*. Fica a cargo de cada província a implementação ou não de tal acompanhamento em relação ao *Nivel Inicial*. A título de exemplo, a avaliação e o monitoramento das unidades e do sistema, na província de Buenos Aires, são feitos a partir do documento intitulado *La organización de la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en el último período anual*. As orientações são dirigidas aos diretores e professores¹⁴ e abordam os procedimentos que envolvem a avaliação institucional e o acompanhamento das aprendizagens por meio de avaliações trimestrais. O documento reforça o papel do registro pedagógico, incluindo produções das crianças e registros dos professores, como base para análises sistemáticas do percurso de cada criança e do grupo, e como suporte para reflexões sobre a prática docente e ações necessárias a serem implementadas¹⁵.

Embora a Argentina apresente um conjunto de políticas voltadas ao atendimento de crianças a partir dos 45 dias, nas modalidades formais e não formais, permanece o desafio da ampliação e universalização do acesso para as crianças até os 3 anos. Um dos destaques para o atendimento, embora não universalizado, caracteriza-se pela presença de orientações curriculares voltadas para a faixa etária de 0 a 3 anos e pela diversidade de jornadas de atendimento que favorece as diferentes rotinas familiares.

Os profissionais que atuam na Educação Infantil devem apresentar formação adequada, mesmo havendo diferentes modalidades de atendimento e flexibilidade quanto aos níveis de formação inicial. Esta situação não se aplica nos casos das modalidades não formais, nas quais as exigências para *Madres celadoras*, *Maestras celadoras*, *Maestras*

14. Material de orientação para diretores e professores sobre o modo como deve ser feito o acompanhamento do desenvolvimento da criança e subsídios para a avaliação do sistema (Disponível em: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2015/dpeinicial-documento-4-2015-evaluaci%C3%B3n.pdf>. Acesso em: 11 out. 2016.).

15. Disponível em: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2015/dpeinicial-documento-4-2015-evaluaci%C3%B3n.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

Auxiliares e voluntários variam entre o nível secundário e completo e nenhuma formação. As condições de trabalho para as modalidades não formais, sobretudo no que diz respeito à remuneração e à representação sindical, são mais precárias, com os salários tendendo a ser mais baixos, e a representação sindical não é a mesma dos professores das modalidades formais.

Quadro 1. Síntese das políticas de Educação Infantil na Argentina

Contexto do atendimento educacional de 0 a 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Licença-maternidade paga de 90 dias • Programas da área social desenvolvidos pelos Ministérios da Saúde, do Desenvolvimento Social, da Educação e Desportes • Descentralização político-administrativa — autonomia das províncias e papel regulador do governo federal 			
	Modalidade Formal Comum			Modalidade não formal
Organização do sistema e descrição da oferta		Jardín Maternal	Jardín de Infantes	Centros de Primera Infancia, Centros de Atención Familiar e Centros de Desarrollo Infantil
	Faixa etária	45 dias a 2 anos	3 a 5 anos	45 dias a 4 anos
	Responsabilidade	Ministério da Educação	Ministério da Educação	Ministério do Desenvolvimento Social
	Legislação	Lei n. 24.195/1993 Lei n. 25.864/2003 Lei n. 26.206/2006 Lei n. 27.405/2014	Lei n. 5096/1946 Lei n. 5650/1951 Lei n. 24.195/1993 Lei n. 25.864/2003 Lei n. 26.206/2006 Lei n. 27.405/2014	Lei n. 26.233 Lei n. 27.064/2015
	Quem tem direito	Sem restrições	Sem restrições	Sem restrições
	Período de atendimento	180 dias por ano Jornada Simples (8h45-12h ou 13h00-16h15). Jornada completa (8h45-16h15) Jornada intermediária com almoço (8h45-12h30 ou 12h30-16h15) Jornada estendida (ajustada conforme a instituição e as famílias) Há também jornadas noturnas. Obs.: Os horários podem variar conforme a província e a instituição de atendimento	180 dias por ano Jornada simples (8h45-12h ou 13h00-16h15). Jornada completa (8h45-16h15) Jornada intermediária com almoço (8h45-12h30 ou 12h30-16h15) Jornada estendida (ajustada conforme a instituição e as famílias) Há também jornadas noturnas. Obs.: Os horários podem variar conforme a província e a instituição de atendimento	Informação não localizada

Continua →

Quadro 1. Continuação

Currículo e orientações pedagógicas	<p>Núcleo de Aprendizajes Prioritarios La sala multiedad en el NI (Nivel Inicial) — Educação rural (2 a 5 anos de idade) — Ministério da Educação (2007) Educando a los más chicos — Jardines Maternales e familias (45 días a 4 anos de idade) — DNPE (2003)</p>	<p>Núcleo de Aprendizajes Prioritarios Cuadernos para el aula (v. 1-2) — Jardines de Infantes (3 a 5 anos de idade) — Ministério da Educação (2006) Docentes que dan de ler — Jardines de Infantes (3 a 5 anos de idade) — Ministério da Educação (2009) Temas de Educación Inicial — Jardines de Infantes (3 a 5 anos de idade) — (Ludotecas escolares para el Nivel Inicial; Juegos e Educación Inicial) — Ministério da Educação (2011) Propuestas de enseñanza — Jardines de Infantes (3 a 5 anos) — (El juego en el Nivel Inicial y La alfabetización temprana en el Nivel Inicial) — OEI/Unicef Argentina</p>
Formação inicial e continuada dos profissionais, carreira docente e condições de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Nas modalidades formais, a formação inicial dos profissionais é realizada em universidades públicas ou privadas, com a oferta de formação em nível superior universitário com duração de 4 anos em licenciatura ou bacharelado ou nos Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD ou IFD), com a oferta de formação profissional de nível terciário não universitário na forma de especialização em educação (BRAILOVSKY, 2015; UNESCO; CEPPE, 2015) • Na modalidade pública formal, os professores contam com plano de carreira e salários que variam entre US\$ 1.006,50 e US\$ 1.068,40 • Na esfera não formal, os salários tendem a ser menores do que os da rede pública (US\$ 754,80 para assistentes sociais e US\$ 654,20 para cuidadoras); os professores não contam com plano de carreira, havendo inclusive distinção quanto a sua representação sindical 	
Monitoramento e avaliação do sistema, das unidades e das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Embora a avaliação das crianças esteja prevista na Lei n. 26.206/2006, não foram localizados materiais destinados ao <i>Nivel Inicial</i>. Apenas Buenos Aires sinaliza uma avaliação realizada trimestralmente por meio de registros, ficando a critério de cada província a decisão sobre a forma como deverá ser realizada • A avaliação das unidades na cidade de Buenos Aires encontra-se organizada a partir da Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICE), e tem por objetivo a coleta de dados das unidades e do sistema educacional da cidade (http://www.buenosaires.gov.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion), também cabendo a cada província a elaboração de seus instrumentos 	

Bibliografia

ARGENTINA. *Lei n. 5.096, de 1946*. Dispõe sobre a criação dos Jardines de Infantes. Disponível em: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-5096.html>. Acesso em: 19 set. 2016.

ARGENTINA. *Lei n. 5.650, de 14 de agosto de 1951*. Dispõe sobre a organização do sistema educacional nacional e revoga a lei n. 5096/1946. Disponível em: <https://www.hcdiputados-ba.gov.ar/refleg/images/ley/pdf/l5650.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

ARGENTINA. *Lei n. 24.195, de 14 de abril de 1993*. Lei Federal de Educação. Buenos Aires, DF: Ordem do dia, 1993. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ARGENTINA. *Lei n. 26.075, de 9 de janeiro de 2005*. Dispõe sobre o financiamento da educação. Disponível em: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_no_26075_financiamiento_educativo.pdf. Acesso em: 5 out. 2016.

ARGENTINA. *Lei n. 26.206, de 2006*. Dispõe sobre a Educação Nacional Argentina. Disponível em: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1441.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

ARGENTINA. *Lei n. 27.405, de 23 de dezembro de 2014*. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade. Disponível em: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/normativas/Ley-27045-Educacion-Inicial.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

ARGENTINA. *Lei n. 27.064, de 9 de janeiro de 2015*. Dispõe sobre a regulamentação, supervisão e funcionamento de instituições de educação não incluídas no sistema oficial de ensino. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240851/norma.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

ARGENTINA. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación; UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *Encuesta sobre Condiciones de vida de niñez y adolescencia (ECOVNA): principales resultados, 2011-2012*. Disponível em: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4007_d_Condiciones_Vida_Infancia_Argentina.pdf. Acesso em: 6 jun. 2018.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. *Núcleo de Aprendizajes Prioritarios: Nivel Inicial*. 2004. Disponible em: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf. Acceso em: 4 out. 2016.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. *Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos: datos generales (CENPE)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación/SIYCE/DINIEE, 2014.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Nivel Inicial (NAP)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

BATIUK, V.; CORIA, J. *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ UNICEF, 2015.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo. *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe*. 2013.

BRAILOVSKY, D. *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Argentina*. Proyecto Estrategia Regional Docente. Santiago del Estero, AR: OREALC/UNESCO, 2015.

BUENOS Aires Ciudad. *Educación Inicial*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, s/d. Disponible em: <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/estudiantes/inicial/modalidades>. Acceso em: 3 nov. 2016

CEPPE. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación; UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. 2015.

CONSEJO NACIONAL DE COORDINACIÓN DE POLÍTICAS SOCIALES. *Guía de programas sociales de organismos nacionales*. Agosto, 2016a. Disponible em: http://www.politicassociales.gov.ar/public/documentos/seccion_publicaciones/publicacion2016-10-20-164834.pdf. Acceso em: 3 nov. 2016.

CONSEJO NACIONAL DE COORDINACIÓN DE POLÍTICAS SOCIALES. *Informe de evaluación 2016: Primeros Años acompañando la crianza*. 2016b. Disponible em: http://www.politicassociales.gob.ar/public/documentos/seccion_publicaciones/publicacion2016-09-26-124843.pdf. Acceso em: 3 nov. 2016.

DiNIEE. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. *Anuario Estadístico Educativo*. 2015. Disponible em: <http://portales.educacion.gov.ar/diniee/2016/09/20/anuario-estadistico-educativo-2015/>. Acceso em: 7 out. 2016.

LAFFRANCONI, S. *Modelos organizacionales en la educación inicial: temas de Educación Inicial*. v. 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

PITLUK, L.; AZAR, G. *Salas multiedad en la Educación Inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

THISTED, S. Pasado y presente de las políticas socioeducativas. In: THISTED, S. et al. *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: seminario interno DNPS*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2013. v. 1. p. 17-46.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; UNSAM. Universidad Nacional de San Martín. *Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses*. Buenos Aires: UNICEF/UNSAM, 2011. Disponible em: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Serv_Atten_Ninos_web.pdf. Acceso em: 11 nov. 2016.

UNICEF; CIPPEC; FLACSO. *Análisis de los Centros de Primera Infancia. Principales resultados Informe preliminar*. Buenos Aires, 2016. Disponible em: <https://www.unicef.org/argentina/informes/an%C3%A1lisis-de-los-centros-de-primera-infancia>. Acceso em: 5 nov. 2018.

UNITED Nations Development Programme (UNDP). *Human Development Reports*. 2018 Disponible em: <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>. Acceso em: 10 set. 2018.

Sites consultados

- ⇒ <http://planlectura.educ.ar/>
- ⇒ <http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/promer/>
- ⇒ <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>
- ⇒ <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/apoyo-para-escuelas-de-educacion-especial/>
- ⇒ <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/desarrollo-infantil/>
- ⇒ <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/escuelas-nivel-inicial/proyecto-mas-libros-mas-mundos-posibles-2/>
- ⇒ <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/fondo-para-equipamiento-deportivo/>
- ⇒ <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/libros/>
- ⇒ <http://reffod.infed.edu.ar/>
- ⇒ <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/legislacion.htm>
- ⇒ <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2015/dpeinicial-documento-4-2015-evaluaci%C3%B3n.pdf>
- ⇒ <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2015/dpeinicial-documento-4-2015-evaluaci%C3%B3n.pdf>
- ⇒ <http://www.ceadel.org.ar/IACEunicef/IPDescargas.html>
- ⇒ <http://www.indec.mecon.ar/>
- ⇒ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacioninicial>
- ⇒ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/politicassocioeducativas/>
- ⇒ https://www.unicef.org/argentina/spanish/education_20778.html
- ⇒ https://www.unicef.org/argentina/spanish/Serv_Aten_Ninos_web.pdf