



DIREITOS DESDE O PRINCÍPIO

Educação e Cuidados
na Primeira Infância

GLOBAL CAMPAIGN FOR
EDUCATION
www.campaignforeducation.org

Direitos desde o Princípio: Educação e Cuidados na Primeira Infância foi escrito por Vernor Muñoz, ex-Relator Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação, em nome da Campanha Global pela Educação.

CONTEÚDOS

Introdução: a visão da Campanha Global pela Educação para a educação e cuidados na primeira infância	4
Message from Irina Bokova, Director General of UNESCO	7
Sumário Executivo	8
Agradecimentos	10
I. O direito à educação e cuidados na primeira infância: enquadramento conceptual	11
II. Enquadramento legal da educação e cuidados na primeira infância	15
III. Educação e cuidados na primeira infância: progressos e desafios	17
IV. Boas práticas, estudos de caso e testemunhos	31
V. Conclusões e recomendações	36
VI. Bibliografia	39

Introdução: a visão da Campanha Global pela Educação para a educação e cuidados na primeira infância

Este relatório, escrito por Vernor Muñoz, ex- Relator Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação, tem como objectivo - como indica o seu título - destacar uma verdade que deveria ser incontestável: que nem os direitos nem a educação começam apenas quando uma criança entra pela primeira vez no ensino básico. Pelo contrário, como a Declaração de Jomtien, de 1990, afirma (e todos os pais e mães sabem) “a aprendizagem começa no nascimento” e cada pessoa, independentemente da idade, tem direito ao exercício dos direitos, incluindo aos cuidados e educação. Como o relatório estabelece, a Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI) – especialmente para os mais vulneráveis e marginalizados - está incluída na meta 1 dos seis objectivos da Educação para Todos, acordados por 164 governos em Dakar, no ano 2000, e é afirmado como direito individual em vários tratados regionais e internacionais. Para a Campanha Global pela Educação, isto define claramente que este direito também é uma responsabilidade do Estado, que requer uma resposta firme e coordenada por parte do governo.

Além disso, o direito à educação e cuidados na primeira infância é crucial para assegurar outros direitos (tais como os da saúde e participação cívica), para ajudar os indivíduos a escapar da pobreza e atingir o seu potencial, e para ajudar a combater a desigualdade dentro, e entre, comunidades e nações. Por exemplo, o Lancet (uma das revistas líder mundial no sector da saúde) publicou novos estudos em 2011 que demonstram que a primeira infância – geralmente entendida como o período entre o nascimento e os oito anos de idade – é o período durante o qual os programas de educação e cuidados de qualidade podem fazer mais para “quebrar o ciclo das desigualdades que tem dominado a vida de milhões de crianças e famílias”.

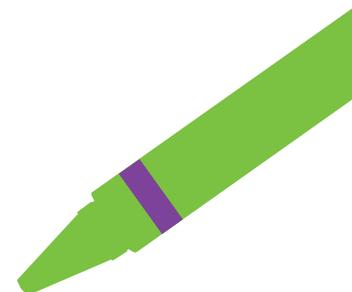
No entanto, se examinarmos o planeamento e orçamentos governamentais, assim como a ajuda dos

doadores aos países em desenvolvimento, parece que o direito à educação e cuidados na primeira infância e as suas ligações inextrincáveis a outros direitos não são, actualmente, amplamente aceites. Com algumas excepções louváveis, a maioria dos governos ainda não dá prioridade – ou sequer inclui – a primeira infância nas suas estratégias ou planos nacionais. Menos de metade dos países incluídos no Relatório da UNESCO de Monitorização Global sobre a Educação para Todos são reconhecidos por terem programas oficiais que permitem às crianças menores de três anos, e muitos destes atingem apenas uma minoria de crianças. A despesa média regional com a educação pré-escolar varia entre 0.5% do PIB nos países da Europa Central e de Leste e perto de 0% na Ásia Ocidental e do Sul, e na África Subsaariana. Nos seus relatórios, o Comité dos Direitos da Criança sublinha que muitos estados fornecem pouca informação sobre a primeira infância, limitando os comentários sobretudo à mortalidade infantil, registo de nascimento e cuidados de saúde.

Este relatório argumenta que a falha em reconhecer as crianças pequenas como detentoras de direitos é central na perpetuação destas lacunas. Sem um enquadramento de direitos, a pressão sobre os governos para que cumpram as suas responsabilidades é fraca ou inexistente. Isto leva simultaneamente a um domínio relativo do sector privado na provisão de serviços para a primeira infância, criando uma barreira de custo para os mais pobres e vulneráveis, e uma dependência da justificação económica para a provisão de serviços de ECPI, com implicações perigosas para os conteúdos e currículos, assim como para a distribuição da provisão destes serviços.

A Campanha Global pela Educação (CGE) apela à mudança desta situação. Os nossos membros têm dado um apoio firme à educação e cuidados na





primeira infância e, em Abril de 2012, membros da CGE em mais de 80 países mobilizaram-se para exigir o reconhecimento de “direitos desde o princípio”. O reconhecimento integral destes direitos tem uma série de implicações:

Toda a criança – incluído as mais marginalizadas – devem ter a oportunidade de aceder à educação e cuidados na primeira infância.

Estes serviços devem estar disponíveis, mesmo que nem todas as famílias optem por os utilizar. Isto implicará uma expansão considerável da provisão de serviços e um grande enfoque na inclusão dos mais marginalizados, incluindo crianças portadoras de deficiência e com necessidades especiais, grupos em risco de discriminação como as raparigas, as minorias étnicas, religiosas ou linguísticas; as crianças em estados afectados por conflitos e as mais pobres. É necessário fazer mais em situações como, por exemplo, a das crianças de agregados familiares pobres no Egipto, que têm 28 vezes menos probabilidades de aceder a uma educação e cuidados na primeira infância do que uma criança de um agregado familiar abastado.

Os governos devem assegurar serviços abrangentes e integrados para crianças pequenas – incluindo cuidados, saúde e educação – que são monitorizados regularmente de forma a assegurar uma qualidade elevada.

Uma vez que a família detém a responsabilidade primária, devem-se prever programas de apoio parental e de maternidade segura, assim como creches e serviços de cuidados flexíveis, jardins infantis, e apoio aos primeiros anos do ensino básico – quando o abandono escolar e as reprovações podem ser particularmente altos. Uma abordagem abrangente

também deverá centrar-se na transição dos serviços pré-escolares para o ensino básico.

Os programas curriculares e abordagens utilizadas devem ir ao encontro das necessidades individuais da criança na educação, desenvolvimento, nutrição e saúde.

Devem ser flexíveis, colocar as crianças no centro e dar valor a todo o tipo de actividades, incluindo a importância crucial do direito a brincar: o ensino pré-escolar rígido e formal que não permite brincar pode ser desagradável para as crianças e prejudicar o seu desenvolvimento.

Os professores e outros funcionários devem ser profissionais formados, qualificados, apoiados e valorizados.

Os estados devem oferecer programas de formação para professores através de acordos institucionais para cuidadores ou pessoal docente desqualificado ou pouco qualificado, e melhorar os salários e condições do serviço.

É necessário um aumento significativo do financiamento para estes serviços.

Também deve existir um relato mais claro dos níveis financeiros de forma a permitir uma maior prestação de contas. Recomenda-se que os países destinem no mínimo 1% do PIB para os serviços da primeira infância, com um objectivo mínimo de 10% dos orçamentos para a educação, e montantes semelhantes nos orçamentos para a saúde. Os doadores também precisam de aumentar significativamente as suas contribuições.

O planeamento e as políticas públicas para a educação e cuidados na primeira infância devem ser mais firmes e melhor coordenados, com supervisão apropriada da provisão fornecida através do sector privado e ONGs.

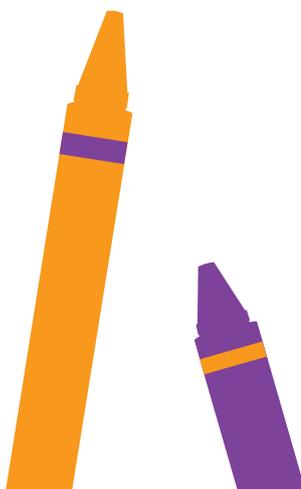
Os governos devem ter uma única política integrada para a primeira infância, desenvolvida no contexto de uma visão nacional para a infância. Estes planos devem abranger todos os ministérios e organismos públicos relevantes, e definir um organismo líder com responsabilidades claras. Embora o papel do sector privado tenha aumentado rapidamente em muitos países, frequentemente este aumento não tem sido regulado nem incluído no contexto de um plano ou visão nacional, ou então tem sido à custa dos estados não cumprirem as suas responsabilidades.

As exigências da CGE estão descritas em maior detalhe no final deste relatório.

Existem mil milhões de crianças menores de oito anos no mundo, mais de 10% da população mundial. A negligência destes direitos da criança – e o consequente impacto nos seus outros direitos, oportunidades e sociedades – é demasiado devastador para continuar. Os argumentos, as evidências e os estudos, e as exigências das famílias, activistas e peritos são claras, e a Campanha Global pela Educação gostaria de agradecer a Vernor Muñoz por apresentá-lo de forma tão clara neste relatório. Agora é a vez de os governos, por todo o mundo, actuarem de forma a assegurar a realização dos direitos da criança desde o princípio.

**Campanha Global pela Educação
Abril 2012**

“Existem mil milhões de crianças menores de oito anos no mundo, mais de 10% da população mundial. A negligência destes direitos da criança – e o consequente impacto nos seus outros direitos, oportunidades e sociedades – é demasiado devastador para continuar.”



Mensagem de Irina Bokova

Directora-Geral da UNESCO



Directora-Geral da UNESCO Irina Bokova

Este relatório, *Direitos desde o Princípio*, da autoria de Vernor Muñoz, ex-Relator das Nações Unidas sobre o Direito à Educação, chama a atenção para uma dimensão fundamental do sucesso da Educação para Todos: começar cedo. A educação é uma estratégia inovadora para alcançar os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio mas deve começar cedo e ser a mais inclusiva possível.

Nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de deixar uma criança para trás. A educação e cuidados na primeira infância é a força mais poderosa para mitigar a privação do agregado familiar e preparar as crianças para a escola. Os instrumentos internacionais de direitos humanos proporcionam um enquadramento sólido para fundamentar e dinamizar o direito à educação e cuidados na primeira infância. Temos assistido a progressos desde 2000 e há muitas experiências positivas para partilhar. No entanto, ainda temos muito a fazer a fim de combater o mais cedo possível o impacto da desigualdade na vida de uma criança e

para prevenir que as lacunas aumentem à medida que a vida avança. A experiência tem demonstrado que precisamos de políticas públicas firmes, que estabelecem objectivos específicos para alcançar os mais vulneráveis e potenciar ao máximo todas as formas de diversidade. Estas políticas devem receber financiamento adequado e ser implementadas com apoio comunitário e monitorização rigorosa. La Case Des Tout-Petits, uma iniciativa apresentada no relatório que tem sido implementada no Senegal com um forte apoio da UNESCO, demonstra o potencial de uma abordagem inovadora de base comunitária.

Saúdo a Campanha Global pela Educação por destacar este assunto na Semana de Acção Global de 2012. Esta é uma oportunidade para relembrar os compromissos assumidos na Conferência da UNESCO sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância, que teve lugar em Moscovo em Setembro de 2010. Mais que tudo, esta é uma oportunidade para todos se mobilizarem para transformar estes compromissos em acção. O investimento na educação e cuidados na primeira infância é ainda demasiado fraco para os países conseguirem fazer progressos em direcção ao primeiro objectivo da Educação para Todos.

Desde a Conferência Mundial de 2010, a UNESCO lançou um processo inter-agências para desenvolver um Índice Holístico sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. A educação e os cuidados na primeira infância são uma força para a dignidade humana que conduz a benefícios para a vida. Também é um motor poderoso para o desenvolvimento sustentável das sociedades a longo prazo. Estas são mensagens-chave da Semana de Acção Global 2012. As crianças pequenas simplesmente não podem esperar.

Irina Bokova
Abril 2012

Sumário Executivo

Direitos desde o Início descreve o longo caminho que as pessoas em todo o mundo devem percorrer de forma a respeitar, proteger e realizar o direito da criança à educação e cuidados durante a primeira infância. Apesar de diversos fóruns internacionais terem proposto expandir e melhorar este direito humano, permanecem obstáculos significativos e os esforços para superá-los são limitados.

A noção de “primeira infância” tem sido construída e evoluído ao longo do tempo com base em perspectivas socioculturais diversas. Em séculos recentes, esta ideia tem ganho terreno na definição universal do que significa ser uma criança pequena. Não obstante, este significado geralmente exclui as raparigas e os rapazes – em particular os mais novos – de exercer a sua cidadania no sentido mais amplo do termo, que por sua vez limita o exercício dos seus direitos.

A educação na primeira infância faz parte do direito à educação, garantido universalmente nos instrumentos de direito internacional e de direitos humanos.

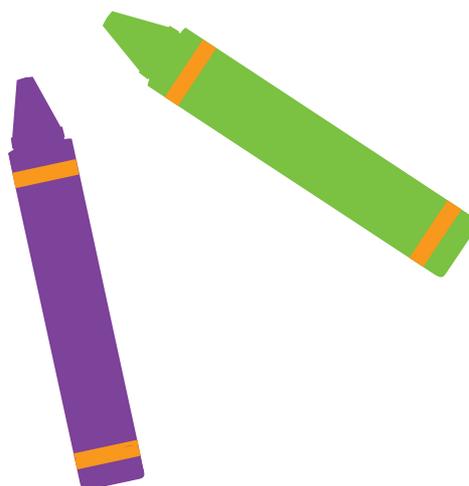
Estes instrumentos internacionais têm dois aspectos comuns: primeiro, o reconhecimento, explícito ou implícito, de que a aprendizagem começa com o nascimento; segundo, o reconhecimento de que a educação e cuidados na primeira infância não são dimensões distintas ou incoerentes.

Devido a múltiplos factores (incluindo o desenvolvimento limitado de leis relevantes, a persistência de atitudes patriarcais e centradas nos adultos, a influência de instituições financeiras internacionais na definição das políticas para a educação, a subordinação das políticas da educação às necessidades do mercado e a falta de vontade política por parte dos governos) a perspectiva da educação na primeira infância como direito humano tem sido amplamente suplantada por uma visão economicista e utilitária da educação, sustentada na ideia de criar “capital humano”. No entanto, o conceito de educação e cuidados na primeira infância, quando baseado na perspectiva de direitos humanos, não só tem a possibilidade de preparar as pessoas para as suas vidas futuras e para construírem melhores condições económicas, como ainda é capaz de promover a paz dentro das comunidades e das nações, de promover a igualdade, estimular a mobilidade social e superar a pobreza.

Uma visão redutora da educação na primeira infância minimiza o papel dos principais actores – as crianças – e impede-as de exercerem uma participação activa, ao valorizar o seu futuro e não o seu presente, alimentando assim grandes assimetrias estruturais, as quais geralmente estão na origem da exclusão e discriminação. Além disso, reduz a riqueza cultural e a diversidade intrínseca aos processos pedagógicos a simples mecanismos de acumulação.

O relatório também reflecte os progressos e desafios em matéria de políticas públicas, alocação orçamental, escolarização, pessoal docente, igualdade de género, saúde e outras áreas relevantes para a primeira infância. Embora tenhamos assistido a importantes progressos nestas áreas, por vezes as mudanças têm sido excessivamente lentas ou inconsistentes, tendo levado a atrasos adicionais no reconhecimento da titularidade das crianças a todos os direitos humanos e, portanto, ao seu direito a uma cidadania plena durante a primeira infância.

A apresentação de boas práticas (do Brasil, Paquistão e Senegal) permite-nos examinar iniciativas inovadoras que adoptam uma abordagem integrada da educação e cuidados na primeira infância, levando a resultados qualitativos e quantitativos significativos, verificados tanto ao nível do impacto político como da mudança estrutural. No entanto, os estudos de caso também demonstram limitações graves no cumprimento de obrigações estatais para com a educação, tais como alocações orçamentais limitadas, que têm impacto no défice de infra-estruturas, equipamento e material especializado, entre outros.



Agradecimentos

A Campanha Global pela Educação deseja agradecer a Vernor Muñoz e Teresa Arteaga Böhrh pela sua dedicação e trabalho na elaboração deste relatório.

O autor deseja agradecer o generoso apoio proporcionado pelo Secretariado da Campanha Global pela Educação (CGE) durante a preparação deste relatório. Também agradece ao grupo de trabalho da CGE para a Semana de Acção Global 2012 sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância, juntamente com as três coligações que partilharam os materiais para os estudos de caso:

Campanha Nacional pelo Direito à Educação, no Brasil, a Coligação pela Educação, no Paquistão, e a COSYDEP, no Senegal. O autor também deseja reconhecer e agradecer a co-autoria de Teresa Arteaga Böhrh em todo o processo de elaboração do relatório, assim como a importante colaboração de Peter Moss.

I. O direito à educação e cuidados na primeira infância: enquadramento conceptual

O direito à educação¹, reconhecido universalmente em instrumentos internacionais de direitos humanos², inclui o direito à educação na primeira infância.

Estes instrumentos internacionais de direitos humanos partilham pelo menos dois elementos comuns: primeiro, o reconhecimento, implícito ou explícito, que a aprendizagem começa com o nascimento; segundo, uma perspectiva integrada da educação e dos cuidados das crianças.

Claramente, a distinção entre educação e cuidados é meramente formal, uma vez que o processo cognitivo não separa a aprendizagem das interações sociais nas quais a aprendizagem ocorre³. Esta interação aponta para um compromisso mais firme que Peter Moss, um perito sobre a provisão de serviços na primeira infância, chama de “ética dos cuidados”. Esta é baseada na responsabilidade que temos para com os outros o que, no caso da educação, deveria estar presente em todas as etapas e níveis de aprendizagem. Segundo Moss, a prática educativa inclui a atenção ou cuidado não como uma questão separada ou elemento adicional, mas sim como uma característica da educação, ou seja, que existe uma ética do cuidado na educação. Assim, não devemos pensar em cuidados e educação, mas sim cuidados na educação⁴.

A simbiose entre a educação e cuidados é constante, e deve-se à interligação de factores como a saúde, nutrição, higiene e desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional, os quais sustentam a sobrevivência, crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças desde o nascimento até ao ensino básico em contextos formais, informais e não-formais⁵.

O Comité dos Direitos da Criança da ONU (CDC) definiu a primeira infância como o período compreendido desde o nascimento aos oito anos de idade⁶. Os cuidados e educação destas crianças incluem a aprendizagem dentro e fora de casa, assim como serviços institucionais e comunitários integrados.

O desenvolvimento e cuidados na primeira infância⁷ – cujos provedores são muito variados, desde instituições públicas, organizações não governamentais, entidades privadas, comunidades ou famílias - constituem um contínuo de dispositivos interligados nos quais participam diversos actores. Família, amigos e vizinhos estão envolvidos⁸, juntamente com creches, amas, jardins-de-infância e programas pré-escolares⁹. Certos programas são geridos a partir de centros, outras classes e programas a partir de escolas, e outros programas são destinados aos pais e mães.

De acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED na sua sigla em Inglês), a educação na primeira infância é classificada como “nível 0” e, tipicamente, adopta uma abordagem holística para apoiar o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças, apresentando-lhes alguma forma de aprendizagem estruturada fora do contexto familiar. O nível 0 do ISCED refere-se aos programas da primeira infância que têm uma componente educacional clara, que procuram desenvolver as capacidades sociais e emocionais necessárias para a participação da criança na escola e na sociedade. Além disto, também procuram desenvolver certas capacidades académicas iniciais a fim de preparar as crianças para o ensino básico¹⁰.

Esta classificação requer modificações, uma vez que está centrada na ideia de preparar a criança para o seu ingresso na escola e por isso não reflecte as suas necessidades educativas específicas desde o nascimento. Além disso, a sua restrição à aprendizagem estruturada fora da família não reflecte de forma apropriada o facto de que a aprendizagem começa no nascimento, e que a provisão de serviços institucionais fora do contexto familiar é insuficiente para garantir o direito à educação na primeira infância. O envolvimento da família é fundamental para garantir este direito.

Devido a múltiplos factores (incluindo o desenvolvimento limitado de leis relevantes, a persistência de atitudes patriarcais e centradas nos adultos, a influência de instituições financeiras internacionais na definição das políticas para a educação, a subordinação das políticas da educação às necessidades do mercado, e a falta de vontade política por parte dos governos) a perspectiva da educação na primeira infância como direito humano tem sido amplamente suplantada por uma visão economicista e utilitária da educação, sustentada na ideia de criar “capital humano”.

Frequentemente, esta visão leva à opinião de que o desenvolvimento (seja humano, social ou cultural) é possível sem o reconhecimento ou exercício de direitos.

O conceito de Educação e cuidados na primeira infância como forma de construir capital humano baseia-se na ideia de que a primeira infância fornece uma oportunidade para investir na força de trabalho, encorajando a acumulação de capital (humano) e capacidades sociais para o futuro ¹¹. Segundo este conceito, a importância da educação e cuidados na primeira infância reduz-se à ideia

de que “o investimento de qualidade na educação e cuidados na primeira infância (...) beneficiam os que contribuem para ela e melhora a economia” ¹².

Esta visão redutora minimiza o papel dos principais actores – as crianças – e impede-as de exercerem uma participação activa, ao valorizar o seu futuro e não no seu presente, alimentando assim grandes assimetrias estruturais, as quais geralmente estão na origem da exclusão e discriminação. Além disso, reduz a riqueza cultural e a diversidade intrínseca aos processos pedagógicos a simples mecanismos de acumulação.

Os direitos humanos das crianças são indivisíveis, de modo que não é aceitável adiar a aplicação dos seus direitos sob o pretexto de realizar outros direitos. A indivisibilidade é não só uma característica essencial dos direitos humanos, mas também um pré-requisito para a sua implementação efectiva e para os processos de desenvolvimento sustentável.

¹ UNESCO. 2010. WCECCE Construir a riqueza das nações. Divisão de Educação Básica. pp. 6-7.

² Na próxima secção encontra-se uma descrição mais detalhada dos regulamentos que garantem este direito

³ Cf. Piaget, Jean. Psicologia e Epistemologia. Emecé Publishers, Buenos Aires, 1992.

⁴ Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação. 2011.

Educação na primeira infância: Um campo em disputa, São Paulo

⁵ UNESCO. Relatório de Monitorização Global da EPT. Bases sólidas. Educação e Cuidados na Primeira Infância. 2007, p. 16

⁶ Comentário Geral No. 7: Implementação dos Direitos da Criança na Primeira Infância, pp. 4.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Internacional da Educação (Education International), Educação na Primeira Infância: um cenário global. 2010, pp. 10-11.

¹⁰ UNESCO. UNESCO. 2011. Conferência Geral. 36ª Sessão.

Revisão da Classificação Internacional Normalizada da Educação. 2011. 36 C/19. Parag... 100-103

¹¹ UNESCO. Educação e Cuidados na Primeira Infância. Relatório Regional: Europa e América do Norte. 2010, p.6

¹² Calman, Leslie e Tarr-Whelan, Linda. Primeira Infância para todos. Um investimento sensato. Legal Momentum, 2005, Nova Iorque, p.1.



A desconexão entre o objectivo da Educação e o que ocorre realmente na Educação cria sérias desigualdades, e promove uma falsa ideia de que o desenvolvimento económico é o principal objectivo da educação, que neste contexto é considerada geralmente como uma despesa e não um direito humano ¹³.

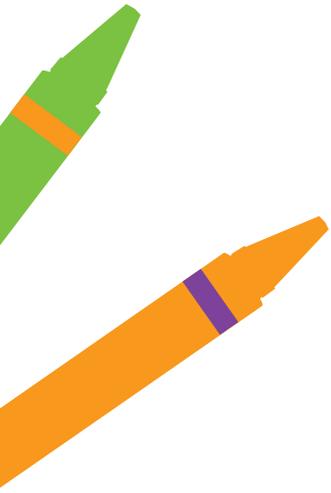
Dentro de uma visão redutora que relaciona a educação com o capital humano, há tentativas de medir o impacto e futuros benefícios dos programas de desenvolvimento na primeira infância sem considerar o impacto que a educação tem em áreas importantes, incluindo capacidades éticas e estéticas, de participação, de desfrutar a vida comunitária, a identidade cultural e a valorização de outras culturas, da tolerância, igualdade, respeito e bem-estar ambiental ¹⁴.

No entanto, o conceito de educação e cuidados na primeira infância, quando baseado na perspectiva de direitos humanos, não só tem a possibilidade de preparar as pessoas para as suas vidas futuras e para construírem melhores condições económicas, como ainda é capaz de promover a paz dentro das comunidades e das nações, de promover a igualdade, estimular a mobilidade social e superar a pobreza.

A educação e cuidados na primeira infância fomentam a inclusão social e proporcionam às pessoas uma educação que apoia o seu envolvimento activo na vida da comunidade, contribuindo desta forma para a redução da instabilidade política e fortalecendo a estabilidade democrática. Isto deve-se ao facto de que a escola ajuda a ensinar as pessoas a interagirem com os outros de formas que melhoram os benefícios para a participação cívica, incluindo votar e participar em organizações ¹⁵.

A educação na primeira infância baseada nos direitos humanos requer prestar atenção às necessidades e direitos da criança numa base individual; com benefícios claros para o seu futuro, embora principalmente para o contexto da sua situação actual.

Esta forma de encarar a educação também torna possível abordar vários assuntos relacionados, como a subnutrição, mortalidade e pobreza infantil, e permite compreender que o exercício do direito à educação é frequentemente influenciado ou limitado pela pobreza, desigualdade de género, local de nascimento, língua, etnia, deficiência e muitos outros factores. Seguir apenas as leis do mercado, pura e simplesmente não irá ultrapassar estes obstáculos estruturais; pelo contrário, há uma necessidade de novas iniciativas baseadas no respeito pela diversidade e no exercício dos direitos humanos.



A concepção da primeira infância é construída de acordo com visões do mundo distintas, sendo necessário ter em consideração o multiculturalismo. Esta noção não deve reduzir-se apenas à inclusão desses grupos sociais e pessoas historicamente excluídos e discriminados; pelo contrário, é um processo que facilita o diálogo, o respeito e a construção de uma igualdade efectiva.

No entanto, antes ser capaz de imaginar um “mundo de pessoas iguais”, deve reconhecer-se e actuar-se sobre a desigualdade, discriminação e poder.

Abraçar a diversidade como o centro das relações significa aceitar a interculturalidade e multiculturalidade como novo modelo de organização social, no qual os princípios da responsabilidade, cidadania activa, empowerment ou empoderamento, participação cidadã e democracia deliberativa são redefinidos e fortalecidos¹⁶. Por exemplo, podemos começar por considerar a diversidade e a interculturalidade no desenvolvimento e implementação de políticas públicas estatais relacionadas com as crianças nos primeiros anos das suas vidas.

¹³ Muñoz, Vernor. Relatório do Relator Especial sobre o direito à educação. O direito à educação das raparigas. Comissão de Direitos Humanos. E/CN.4/2006/45 February 8, 2006, pp. 32-35.

¹⁴ Convenção sobre os Direitos da Criança, Artigo 29.

¹⁵ A Commitment to Universal Access to Early Childhood Development Programmes.

¹⁶ Magendzo, Abraham. International Conference “Evaluation and Accountability in Human Rights Education”. April 4, 2004. Citedo em Muñoz, O Rio entre as Pedras.

II. Enquadramento legal da educação e cuidados na primeira infância

O direito à Educação está garantido no direito internacional através da maioria dos instrumentos internacionais de direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que todos os indivíduos têm o direito à educação. O Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais reforça este princípio, tornando claro que a educação deve ser orientada para o desenvolvimento e dignidade humana, e deve permitir às pessoas participarem numa sociedade livre. A consideração do interesse superior da criança e a eliminação de estereótipos e preconceitos na educação é um tema central da Declaração sobre os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. A Convenção sobre os Direitos da Criança reafirma este direito, estabelecendo os objectivos da educação e a obrigação do estado garantir a sobrevivência e o desenvolvimento da criança com base de igualdade de oportunidades e inclusão dos mais vulneráveis ou marginalizados. Assim, reafirma-se o direito da criança a participar na tomada de decisões relacionadas com assuntos que as afectam.

Estas obrigações têm sido clarificadas pelo Comité dos Direitos da Criança nos seus Comentários Gerais 7, 9, 11 e 12. O Comentário Geral 7: Implementação dos Direitos da Criança na Primeira Infância confirma que as crianças pequenas são detentoras de todos os direitos estabelecidos na Convenção. O Comité reafirma que a educação e os cuidados na primeira infância começam com o nascimento, e estão intimamente ligados ao direito da criança ao seu máximo desenvolvimento como estabelecido no artigo 6.2 da Convenção. Desta forma, o Comité afirma que os processos de aprendizagem e maturação pelos quais a criança adquire progressivamente conhecimentos, competências e consciência dos seus direitos, só podem acontecer de forma integrada mediante a observação de todas as regulamentações previstas na Convenção. Isto inclui o direito à saúde, nutrição,

segurança social, um nível de vida apropriado, um ambiente seguro e saudável, educação e a brincar (artigos 24, 27, 28, 29 e 31). Da mesma forma, a responsabilidade dos pais deve ser respeitada, e devem ser disponibilizados serviços e assistência de qualidade (artigos 5 e 18).

Estas Observações são baseadas na experiência do Comité a examinar relatórios de vários estados, e reconhecem a contribuição significativa da Declaração do Milénio e dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (2000) e da declaração “Um Mundo para as Crianças” elaborada na Sessão Especial das Nações Unidas sobre as Crianças (2002)

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) declara que “a aprendizagem começa com o nascimento” e que a Agenda de Acção de Dakar sobre Educação para Todos (EPT), desenvolvida no Fórum Mundial sobre Educação (2000), tem como primeira meta “Expandir e melhorar a protecção e educação integral da primeira infância”.

De acordo com o processo iniciado em Jomtien, a UNESCO organizou a primeira conferência mundial sobre educação na primeira infância em Moscovo, em 2000. O plano de acção resultante reconhecia a dificuldade de atingir a primeira meta da EFA até 2015, e apelava aos governos para desenvolverem legislação, políticas e estratégias concretas de forma a aumentar o acesso em grande escala; aumentar a análise, monitorização e avaliação do direito; melhorar a qualidade dos programas e aumentar os recursos e cooperação para este fim.



Em África, o direito à educação e cuidados na primeira infância é assegurado pela Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (também conhecida como a Carta Banjul), pela Carta Africana sobre os Direitos e Bem-estar da Criança e pela Carta Cultural para África.

Nas Américas, este direito é garantido pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos e pelo Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre os Direitos Humanos em Matéria de Direitos Económicos, Sociais e Culturais, que estabelece o direito de todas as crianças à protecção que necessitam, incluindo a educação básica (art. 16). Estes princípios são reiterados no Compromisso Hemisférico pela Educação na Primeira Infância (OEA 2007) e nas Metas Educativas 2021 (OEI 2009).

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia estabelece que “Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua (art.14)”. O Protocolo Adicional à Convenção de Protecção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais também reconhece este direito, tal como o Protocolo nº 12 da mesma Convenção, que introduz a proibição geral contra a discriminação.

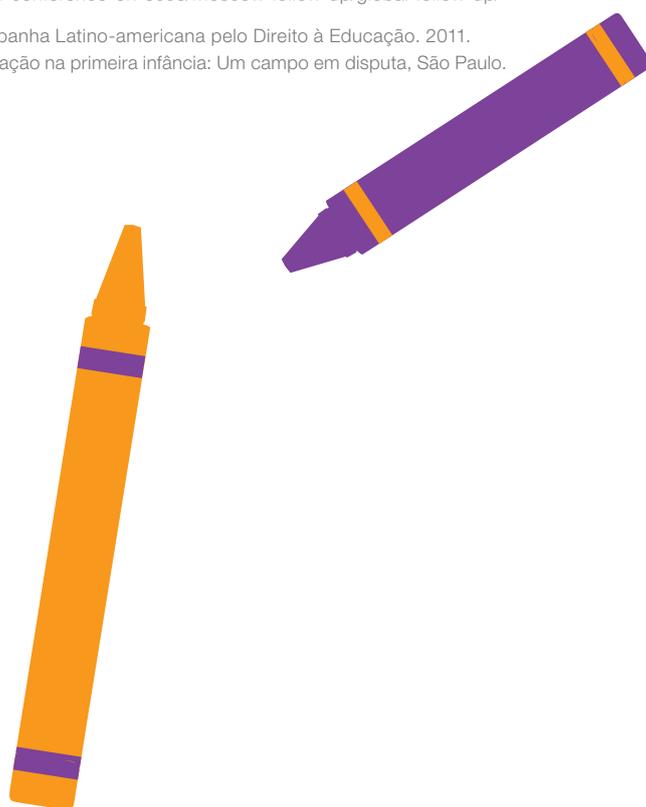
Apesar de o direito à educação incluir as crianças na primeira infância, tem havido pouco desenvolvimento normativo específico sobre este aspecto nos tratados internacionais. Os maiores compromissos não têm sido estabelecidos em convenções mas em instrumentos como declarações, assim como legislação nacional, tendo sido um desenvolvimento fundamental em muitos países.

A falta de reconhecimento do direito à educação na primeira infância da mesma forma que em outras etapas da educação¹⁷ tem levado à privatização da provisão de serviços. Assim, sem um enquadramento de direitos

bem definido – e os deveres correspondentes do Estado – a participação dos governos no financiamento, organização e provisão de serviços de educação para as crianças nos seus primeiros anos de vida continua a ser deficitária enquanto, por outro lado, proliferam as iniciativas privadas. Isto significa que as famílias pobres continuam sem a possibilidade de oferecer o acesso ao ensino pré-escolar aos seus filhos e filhas mais pequenos. Esta constatação ajuda a explicar a natureza das discussões prevalentes em torno do tema da educação na primeira infância, na qual geralmente se torna necessário justificar a utilização de recursos públicos para esta etapa através de argumentos económicos orientados para os resultados¹⁸.

¹⁷ “Em geral, a monitorização da Meta 1 da EPT tem sido limitada no que diz respeito à monitorização da saúde de crianças dos 0 aos 3 anos e monitorização da educação no ensino pré-escolar. Os índices existentes sobre bem-estar infantil analisam resultados da infância, mas não examinam a diversidade de serviços para as crianças”. <http://www.unesco.org/new/en/world-conference-on-ecce/moscow-follow-up/global-follow-up/>

¹⁸ Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação. 2011. Educação na primeira infância: Um campo em disputa, São Paulo.



III. Educação e cuidados na primeira infância: progressos e desafios

Os progressos e desafios analisados neste relatório centram-se na área das políticas públicas, alocação orçamental, escolarização, pessoal docente, paridade e igualdade de género, saúde e outras áreas de cuidados nos primeiros anos de vida.

Políticas Públicas, Planos e Programas Nacionais: LO fraco envolvimento do Estado na educação e cuidados na primeira infância dá-se em parte porque, em muitos países, a provisão de Educação desde o nascimento não é obrigatória e, quando fornecida, considera-se apenas como uma etapa preparatória para a escolaridade formal.

Como referido anteriormente, a educação na primeira infância está amplamente privatizada ¹⁹, particularmente entre o grupo dos 0-3 anos de idade. O acesso a estes programas nos países em desenvolvimento permanece fraco, particularmente para as crianças que vivem em zonas rurais ou que têm necessidades educativas especiais ²⁰.

De qualquer forma, a educação e cuidados na primeira infância é considerada como parte do ensino básico, apesar de não estar formalmente integrada nos sistemas de educação de muitos países. Assim, encontramos frequentemente iniciativas que operam sem os recursos ou apoios adequados. Além disto, o planeamento para educação na primeira infância permanece periférico e encontra desafios de coordenação, resultando em oportunidades perdidas para muitas crianças ²¹. Em 2005, dos 204 países incluídos no Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos da UNESCO, cerca de metade (104) afirmaram ter programas oficiais dirigidos a crianças de 3 ou menos anos; outros 29 não tinham esses programas enquanto 71 não tinham informação disponível ²².

A tendência da maioria dos governos em centrar-se nas crianças acima dos três anos significa que as crianças mais pequenas são amplamente servidas por instituições privadas ²³. Assim, é difícil determinar com precisão quantas crianças participam em programas de educação e cuidados na primeira infância. No entanto, os dados sugerem que as crianças acima dos três anos residentes em zonas urbanas têm duas vezes mais hipóteses de aceder a estes programas que crianças residentes em zonas rurais, com os 20% mais pobres amplamente excluídos de tais oportunidades educativas ²⁴. Este tipo de exclusão está relacionado com a ausência de medidas afirmativas que procuram apoiar as famílias financeira e socialmente, de forma a adequar a oferta educativa aos contextos sociais e culturais da criança.

¹⁹ UNESCO. Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2011. A crise oculta: Educação e Conflitos Armados, p. 39

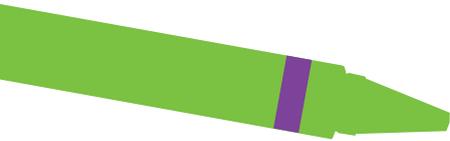
²⁰ Internacional da Educação (Education International). Educação na Primeira Infância: um cenário global. 2010, pp. 10-11, p16.

²¹ UNESCO. Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2011. A crise oculta: Educação e Conflitos Armados, pp.38-39.

²² UNESCO. Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2011. A crise oculta: Educação e Conflitos Armados.

²³ Gwang-Jo Kim, Mami Umayahara. Early Childhood care and education: building the foundation for lifelong learning and the future of the nations of Asia and the Pacific. International Journal of Child Care and Education Policy. 2010, Vol. 4, No. 2, 1-13, p. 7.

²⁴ UNESCO. Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2011. A crise oculta: Educação e Conflitos Armados, p.38.



Apesar de todos os países europeus terem adoptado políticas públicas em torno da Educação e Cuidados na Primeira Infância, o acesso a estes programas varia de país para país. Durante a Cimeira de Barcelona de 2002, os Estados Membro da UE reconheceram a importância da Educação e Cuidados na Primeira Infância para o crescimento e a igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, estabeleceram metas para os cuidados na infância até 2010. O objectivo era chegar a 33% das crianças menores de 3 anos e 90% das crianças com idades entre os 3 anos e a idade escolar obrigatória.

Estas metas foram impulsionadas pela pressão económica que os governos enfrentavam e pelo número elevado de mulheres que participavam como força de trabalho²⁵. No entanto, para o ano 2008, a avaliação do progresso em direcção a estas metas revelou que apenas 7 estados atingiram a meta de 33% e apenas 9 de 90%²⁶.

No caso da África Subsaariana, em Dezembro de 2008, dez países adoptaram políticas sobre a educação e cuidados na primeira infância. Outros 20 estavam no processo de preparação de políticas e 12 ainda não tinha começado o processo. Em 2010, 26 países tinham incluído a educação e cuidados na primeira infância nos seus planos de desenvolvimento²⁷, no contexto de planos de acção que incluem 3 níveis: a) sensibilização de famílias e comunidades sobre as suas responsabilidades com a educação e cuidados na primeira infância, b) melhoria do acesso e utilização dos serviços de educação e cuidados na primeira infância, e c) integração da educação e cuidados na primeira infância nos planos e programas nacionais de desenvolvimento²⁸.

Muitos países na região têm propostas curriculares que se aplicam aos primeiros meses, no entanto a tendência é de apenas aplica-los a partir dos 3 anos²⁹.

De acordo com o marco normativo em torno da Convenção sobre os Direitos da Criança, as políticas públicas sobre educação e cuidados na primeira infância devem dar atenção à sobrevivência, desenvolvimento, protecção e participação das crianças. No entanto, uma vez que a família é o ambiente mais imediato onde estas crianças sobrevivem, se desenvolvem, são protegidas e participam³⁰, então o Estado tem a obrigação de apoiar os pais, particularmente aqueles mais vulneráveis ou que são afectados pela discriminação.

Por outro lado, os progressos relativos aos ODM são medidos predominantemente através de dados quantitativos³¹. A existência limitada ou quase nula de indicadores de qualidade que podem determinar a natureza e incidência de obstáculos causados pela exclusão, discriminação e outras negações de direitos humanos às crianças, e em particular às raparigas, parece de alguma forma paradoxal³².

²⁵ UNICEF. Innocenti Research Centre. A transição dos cuidados na primeira infância, 2008, p.4

²⁶ Grupo de peritos da Comissão Europeia sobre o Género e Emprego. 2009. Os serviços de protecção da infância : análise comparada de 30 países europeus. Bélgica

²⁷ UNESCO. WCECCE. Educação e Cuidados na Primeira Infância. Relatório Regional: África. UNESCO. 2010, p. 13

²⁸ UNESCO-BREDA. Recomendações de acompanhamento do Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2007. UNESCO. WCECCE. 2010 Educação e Cuidados na Primeira Infância. Relatório Regional: África., p. 52

²⁹ Ramírez, Yenny, Cuellar, Julian e Vizcaíno, Jaime. Financiamento Público e Direitos da Primeira Infância. Instituto para o Desenvolvimento e Inovação na Educação - Bogota.

³⁰ UNIFEM, Caminhos para a igualdade de género. CEDAW, Pequim e ODMs, 2004.

³¹ Muñoz, Vernor.

³² Muñoz, Vernor. Relatório do Relator Especial sobre o direito à educação. O direito à educação das raparigas. Comissão de Direitos Humanos. E/CN.4/2006/45 February 8, 2006.



Quando outros direitos humanos básicos, tais como o direito a ser registado/a à nascença, também são negligenciados, a desigualdade é reforçada e o direito à educação torna-se muito mais difícil de garantir. Como resultado, devem existir políticas claras de forma a promover o registo de nascimento universal para todas as famílias sem quaisquer custos. Além disso, o requisito de apresentar o registo de nascimento na inscrição de crianças em programas escolares deveria ser eliminado.

Alocações orçamentais: O financiamento público destinado à educação e aos cuidados na primeira infância varia entre regiões e países, ainda que geralmente seja baixo quando comparado com os recursos disponíveis para outros níveis de ensino, especialmente porque o financiamento dirigido à educação de crianças entre os 6 e 8 anos de idade – geralmente a parte mais forte da provisão para a primeira infância – é frequentemente incluído no orçamento para o ensino básico. Em todo o caso, a recomendação da UNICEF³³, do Prémio Nobel da Paz James Heckman³⁴ e de outras agências³⁵ é que os países aloquem pelo menos 1% do PIB para os serviços da primeira infância.

Na Europa, apenas alguns países chegaram à meta de alocar 1% do PIB, e em muitos países a contribuição do sector privado conta com mais de 50% da provisão total, apesar de haver uma tendência geral para o aumento de recursos para a educação e cuidados na primeira infância³⁶. Nesta região ainda há uma distinção entre recursos alocados à educação e aqueles alocados aos cuidados. A primeira é considerada um investimento, enquanto o último é frequentemente considerado como um custo³⁷.

Em África, tanto os governos como os doadores têm prestado muito pouca atenção ao financiamento da educação e cuidados na primeira infância, cujo investimento ronda actualmente 0.3% do PIB³⁸.

Para a América Latina e Caraíbas, os processos de segmentação do mercado produziram um impacto significativo na marginalização das crianças³⁹.

A percentagem do investimento alocado à educação nos primeiros anos não é conhecida nos países Árabes, possivelmente porque em muitos países o custo de tais programas é dividido entre os Ministérios da Educação e Saúde⁴⁰, enquanto nesta zona o custo é sobretudo dos pais, que pagam o ensino pré-escolar dos seus filhos e filhas⁴¹.

De acordo com a informação disponível em países de rendimento alto e alguns países de rendimento médio⁴², geralmente dá-se pouca prioridade à despesa pública e privada com a educação nos primeiros anos de vida.

³³ UNICEF (2008) A transição dos cuidados na primeira infância: UNICEF Innocenti Research Centre.

³⁴ UNESCO. 2011. Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2011. A crise oculta: Educação e Conflitos Armados, p.38.

³⁵ Ver, por exemplo, Rede de cuidados com a infância da Comissão Europeia, 1996; OCDE (2006) Starting Strong: early childhood education and care, Paris: OCDE

³⁶ UNESCO. 2010. WCECCE. Educação e Cuidados na Primeira Infância. Relatório Regional: Europa e América do Norte. 2010, p. 19

³⁷ Urban, Mahtias. A educação na primeira infância na Europa: Conquistas, desafios e potencialidades (Bruxelas, Internacional da Educação) 2009, p

³⁸ UNESCO. 2010. WCECCE. Educação e Cuidados na Primeira Infância. Relatório Regional: África. UNESCO., pp.13-14.

³⁹ UNESCO. 2010. WCECCE. Educação e Cuidados na Primeira Infância. Relatório Regional: América Latina e Caraíbas, op cit, p. 60.

⁴⁰ UNESCO. 2011. Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2011. A crise oculta: Educação e Conflitos Armados, p. 39

⁴¹ UNESCO, 2010. WCECCE. Educação e Cuidados na Primeira Infância. Relatório Regional: Países Árabes, op cit, p. 39-40

⁴² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 2006. Starting Strong II, p. 105.

Mesmo nos países da OCDE, a despesa média (pública e privada) na educação pré-escolar (para crianças dos três aos seis anos) eram equivalentes a 0.5% do PIB em 2007 ⁴³. Um terço dos membros da OCDE investiu mais que a média, com a Islândia a liderar (0.9%) ⁴⁴.

A despesa com a educação pré-escolar em 2009 teve uma média de 0.5% do PIB na Europa Central e de Leste, 0.4% na América do Norte e Europa Ocidental, 0.2% na América Latina e nas Caraíbas e menos de 0.1% na África Subsaariana e Ásia Ocidental e do Sul ⁴⁵.

A variação entre percentagens mais altas e mais baixas no financiamento público e privado podem ser expli-

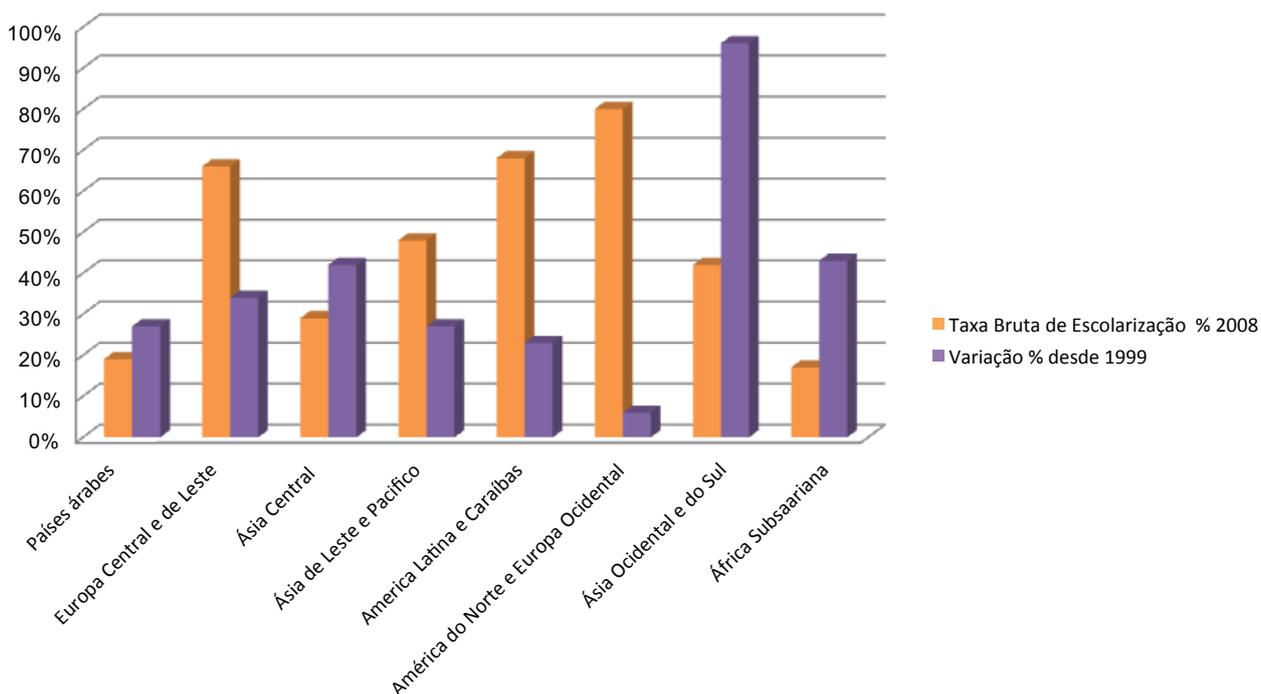
cadas pela tradição de cada país relativamente às políticas para a educação, embora o sector privado tenha tendência a intervir para cobrir lacunas quando há uma escassez de fundos estrutural para o Estado satisfazer a procura de serviços de educação na primeira infância.

⁴³ Como indicado, a educação de crianças entre os seis e oito anos inclui-se geralmente no orçamento do ensino básico.

⁴⁴ OCDE. Educação em Revista: Indicadores da OCDE (Paris). <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>

⁴⁵ Myers, R. G. 2006. Qualidade nos programas de Educação e Cuidados na Primeira Infância. Documento de Referencia para o Relatório de Monitorização Global da EPT . <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147473e.pdf>, p. 40.

Taxa Bruta de Escolarização por Região, 2008



Taxa Bruta de Escolarização no ensino Pré-Escolar (3 anos de idade – idade oficial de entrada no ensino básico) em 2008 e variação percentual desde 1999.

Fonte: Relatório de Monitorização Global sobre a Educação para Todos da UNESCO 2011: A crise oculta: Conflitos Armados e Educação



Escolarização: Em 2009, 157 milhões de crianças foram matriculadas no ensino pré-escolar – um aumento de 40% desde 1999. No entanto, uma taxa bruta de escolarização de 46% sugere que muitas crianças no mundo são excluídas de oportunidades educativas. O aumento mais significativo ocorreu na Ásia Ocidental e do Sul e na África Subsaariana, onde a escolarização quase duplicou na década de 2009, representando mais 6.2 milhões de crianças na África Subsaariana, por exemplo. Apesar destes progressos, há ainda muito a fazer: nos Estados Árabes, a taxa bruta de escolarização no ensino pré-escolar é de apenas 21% e na África Subsaariana é de 18% (2009)⁴⁶.

Considerando a abrangência da primeira infância, é importante ter em conta não só os dados que cobrem o ciclo pré-escolar, mas também a escolarização no primeiro ciclo.

Na última década alcançaram-se muitos progressos com vista à educação básica universal, uma vez que desde 1999 até 2008, mais 52 milhões de crianças foram matriculadas no ensino básico. Em 2008, havia um total de 695,952 milhões de crianças escolarizadas a nível mundial. Relativamente ao nível regional: 128,548 milhões estavam escolarizadas na África Subsaariana; 40,840 milhões nos estados Árabes; 5,596 milhões na Ásia Central; 188,708 milhões na Ásia de Leste e Pacífico; 192,978 milhões no Ocidente e Sul Asiático; 67,687 milhões na América Latina e Caraíbas e 19,847 milhões de crianças na Europa Ocidental e Central.

Dados recentes sugerem que o número de crianças que recebem educação e cuidados na primeira infância fora do ambiente familiar está a aumentar, particularmente nos países em desenvolvimento e em programas com financiamento público⁴⁷, enquanto a percentagem de crianças entre 1 e 6 anos matriculadas em instituições ou programas privados permaneceu inalterada ou diminuiu no período entre 2005 – 2011⁴⁸.

A provisão de educação e cuidados na primeira infância deve estar disponível para todas as crianças, ou seja, deve-se garantir o acesso desta população ao direito à educação. No entanto, apesar da oferta dos serviços disponíveis ter aumentado significativamente para o grupo entre os 3 e 5 anos de idade, esta não tem chegado a todas as crianças deste grupo etário, quanto mais às crianças menores de 3 anos. De acordo com o Instituto de Estatística da UNESCO, a Taxa Bruta de Escolarização de crianças entre os 3 e 5 anos subiu de 56% para 65% entre 1999 e 2007⁴⁹, uma percentagem que fica longe de assegurar do direito universal à educação.

Também existem disparidades dentro de cada país entre os diferentes grupos de idade. Em geral, a taxa de escolarização de crianças menores de 3 anos é consideravelmente mais baixa que a das crianças entre os 4 e 6 anos de idade. Em parte isto é consequência da visão de que a educação e cuidados de crianças menores de 3 anos é da responsabilidade da família, mas também reflecte a falta de oferta de centros para a primeira infância, quer sejam públicos ou privados⁵⁰.

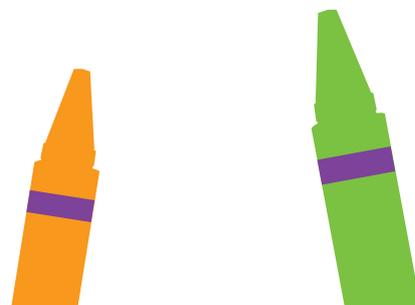
⁴⁶ UNESCO. 2011. Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2011. A crise oculta: Educação e Conflitos Armados.

⁴⁷ Ibid

⁴⁸ 2011b. Resposta a um questionário da OIT sobre educação na primeira infância (ECE). Op.cit.

⁴⁹ UNESCO. WCECCE. Educação e Cuidados na Primeira Infância. Relatório Regional. América Latina e Caraíbas p.39-40

⁵⁰ OIT, Genebra. Um bom começo: A educação e os educadores na primeira infância. Relatório sobre o debate do Fórum de Diálogo Mundial sobre as condições dos funcionários da educação na primeira infância (Fevereiro, 22-23 2012): www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed.../wcms_171720.pdf.

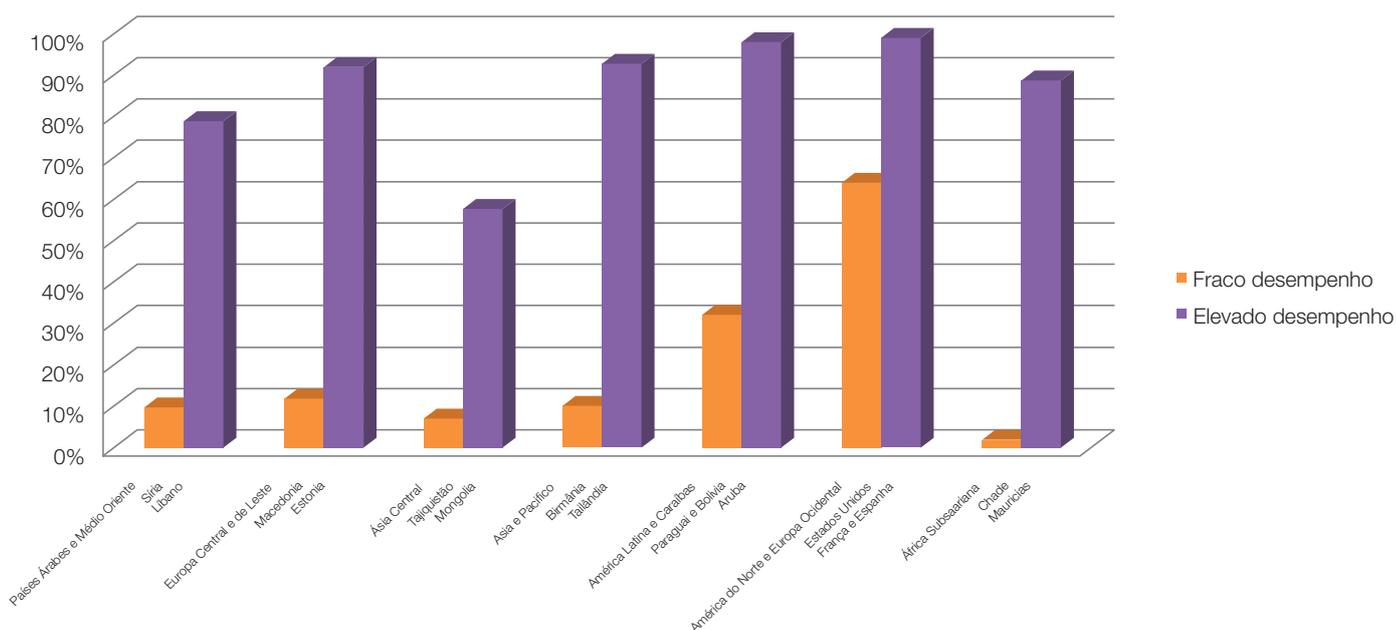


Na América do Norte e Europa Ocidental, as taxas brutas médias de escolarização pré-escolar eram de 80% em 2010, comparadas com percentagem tão baixas como 18% e 21% na África Subsaariana e países árabes respectivamente. Na África Subsaariana, apenas uma em cada seis crianças está matriculada num programa de educação da primeira infância, em comparação com uma média de uma em cada três nos países em desenvolvimento. Alcançaram-se progressos significativos em algumas regiões, especialmente na Ásia do Sul e Ocidental (de 21 a 42% entre 1999 e 2009)⁵¹.

Na última década, as taxas brutas de escolarização têm variado muito de país para país, até mesmo dentro de regiões, variando entre menos de 10% em alguns casos e 90% noutros.

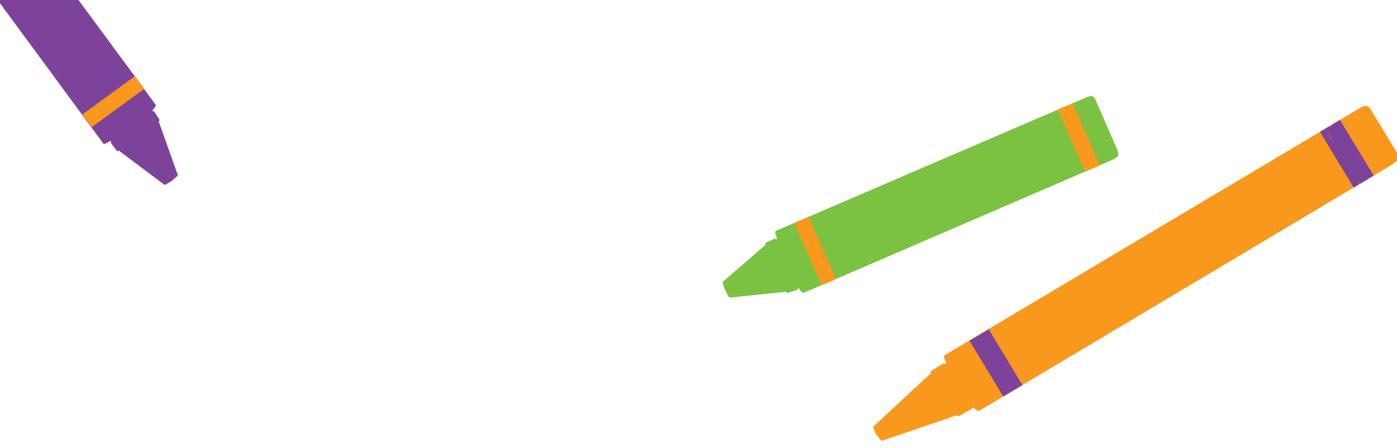
⁵¹ UNESCO. Instituto de Estatística (UNESCO-UIS). 2010. Compendium Global sobre Educação 2010 (Montreal). 2011. Data Centre, Tabelas Pré-definidas (Montreal). In: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>. Op. cit.

Escolarização por região: elevado e fraco desempenho



A proporção de crianças em idade pré-escolar matriculadas varia significativamente entre - e mesmo dentro - das regiões, de menos de 10% até 100%

Fonte: Instituto de Estatística da UNESCO <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=182>



Apesar destes importantes progressos, quando consideramos a população inscrita no ensino básico, 40 milhões de crianças continuam sem oportunidades educativas. As taxas de inscrição são influenciadas por uma variedade de factores, tais como pobreza, género e conflitos armados.

As crianças são a maioria das pessoas pobres do mundo. A pobreza infantil é distinta da dos adultos por causa das suas diferentes causas e efeitos, em particular devido ao impacto a longo prazo nas crianças. As crianças que vivem na pobreza sofrem de falta de recursos materiais, espirituais e emocionais que são necessários para sobreviver, se desenvolver e prosperar, o que as impede de realizarem os seus direitos, atingir o seu potencial ou participar como membros iguais na sociedade⁵².

Neste sentido, a relação entre pobreza e realização do direito à educação é clara. Por exemplo, no Paquistão, 49% das crianças mais pobres entre os 7 e os 16 anos de idade não foram à escola em 2007. Também se encontra uma relação entre taxas elevadas de abandono escolar e a pressão sobre as crianças desde pequenas para contribuírem para o rendimento familiar. A taxa de abandono escolar no Burquina Faso foi menos de 1% para crianças entre os 6 e 8 anos, mas entre as crianças dos 12 aos 14 anos de idade esta taxa subiu para 6%⁵³.

A probabilidade de raparigas pobres que vivem em zonas rurais frequentarem a escola é 16 vezes menor que a dos rapazes que vivem nos agregados familiares mais ricos das zonas urbanas⁵⁴.

Os conflitos armados também são importantes agentes de discriminação, aumentando a probabilidade das crianças vulneráveis não frequentarem a escola. Actualmente, quarenta e dois por cento das crianças não escolarizadas em todo o mundo – 28 milhões de crianças do ensino básico no total – vivem em países pobres afectados por conflitos⁵⁵.

Na Europa, as famílias migrantes e de etnia Roma são particularmente confrontadas com barreiras ao acesso à educação em todos os níveis, incluindo a primeira infância, o que sublinha a necessidade de adoptar uma perspectiva intercultural que forneça um enquadramento de políticas para a inclusão e desenvolvimento das capacidades da comunidade⁵⁶. As desigualdades estruturais são uma parte fundamental das dificuldades que as famílias migrantes enfrentam no acesso à educação, juntamente com a baixa qualidade e pertinência dos serviços de que beneficiam.

Nos países árabes, o acesso à Educação e Cuidados na Primeira Infância também é mais baixo para os menores de 3 anos, e a provisão existente é geralmente privada.

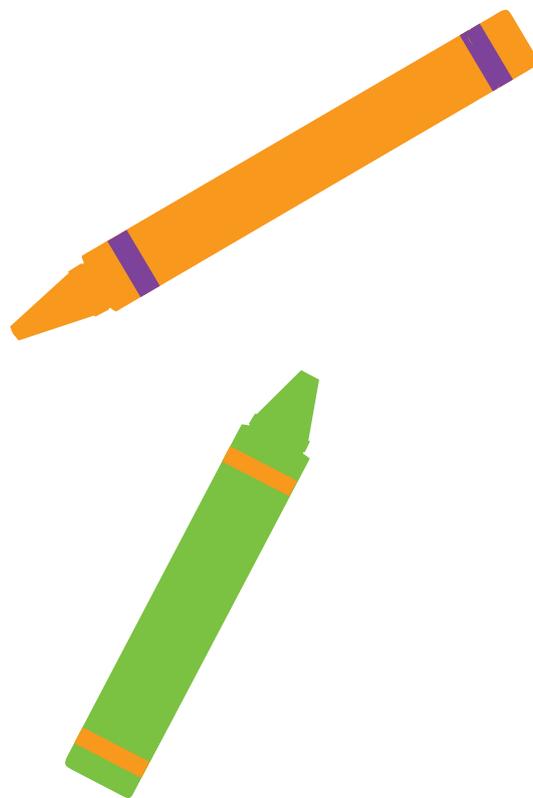
Na América Latina e Caraíbas, a enorme diversidade cultural e linguística é simultaneamente uma das maiores riquezas e uma das maiores causas de exclusão e discriminação. Isto tem particular efeito sobre as crianças menores de 3 anos, cujo acesso aos serviços de educação e cuidados na primeira infância também é afectado pelo seu estatuto socioeconómico, o seu lugar de residência, e o nível de ensino alcançado pelos pais. Com a excepção de Cuba, onde 100% dos custos são suportados pelo Estado, as formas mistas de financiamento são as mais comuns na região, uma vez que na maioria dos países a educação e cuidados na primeira infância não é considerada obrigatória.

Os planos nacionais destinados a aumentar a inscrição em programas de educação e cuidados na primeira infância têm metas cada vez mais ambiciosas. O Burquina Faso, por exemplo, tem como objectivo aumentar a taxa de escolarização para, no mínimo, 8% até 2015 e para 14% até 2020. O Cazaquistão planeia alcançar uma taxa de escolarização de 74% em 2015 e o acesso universal até 2020, como no caso do Butão. O Nepal propôs-se a atingir uma taxa de escolarização de 87% em 2015; o objectivo da Nova Zelândia é chegar aos 93% em 2013 e São Vicente e Granadinas espera alcançar o acesso universal em 2012⁵⁷.

Pessoal docente do ensino pré-escolar:

Em 2009, o número total de pessoal docente do ensino pré-escolar era superior a 7.5 milhões. Durante a década anterior deu-se um aumento significativo no número de professores do ensino pré-escolar em todas as regiões, excepto a Europa Central e de Leste, e que foi particularmente pronunciado no Sudeste Asiático e África Subsaariana⁵⁸.

Em muitas regiões do mundo, a taxa de aumento do número de professores da primeira infância ultrapassa a taxa de aumento da escolarização, por vezes de forma significativa. Isto também é um indicador do investimento feito por muitos governos na formação e recrutamento de novo pessoal docente neste sector⁵⁹. Apesar deste progresso, a Internacional da Educação tem demonstrado que a categoria de profissionais responsável pelos mais novos têm menos capacidades de cálculo que os colegas que leccionam noutros níveis, reflexo do nível de formação geralmente mais baixo e das qualificações asseguradas a este nível⁶⁰.



⁵² Igualdade na Infância. Pobreza e Trabalho Infantil. In: <http://www.equidadparalainfancia.org/newsletter.php?news=33>.

⁵³ UNESCO. 2011. Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2011. A crise oculta: Educação e Conflitos Armados.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Bennett, John. Reunião de peritos: "Em direcção a uma educação de qualidade para as crianças Roma: transição da primeira infância para o ensino básico". UNESCO, Paris, 2007, p12.

⁵⁷ Vargas-Barón, E. 2005. Políticas de Planeamento para o Desenvolvimento na Primeira Infância: Linhas de orientação para Acção. (Paris, UNESCO). <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139545e.pdf> Op.cit.

⁵⁸ UIS, 2011. Tabelas pré-definidas (Montreal). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Internacional da Educação (Education International). Educação na Primeira Infância: um cenário global. 2010, pp. 10-11., p16.

Nos países em desenvolvimento, a oferta de serviços de educação na primeira infância está concentrada nas cidades⁶¹. Um estudo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) demonstrou que o número de professores do pré-escolar em áreas rurais e menos privilegiadas era muito reduzido⁶². Para resolver este problema, deve-se reflectir seriamente sobre a forma de recrutamento de professores qualificados para áreas que são consideradas menos desejáveis.

Um factor determinante da qualidade da educação na primeira infância é o rácio aluno-profissional ou professor; a UNICEF⁶³ sugere que o rácio máximo deve ser de 15 crianças por cada educador profissional, mas os dados de 2009 sugerem que na realidade a média do ensino pré-escolar é cerca de 21 alunos por professor⁶⁴. No entanto, existem variações regionais significativas: por exemplo, o rácio aluno-professor na Europa Central e de Leste é de 10 para 1, enquanto no Sudoeste Asiático é de 40:1⁶⁵.

“Nos países em desenvolvimento, a oferta de serviços de educação na primeira infância está concentrada nas cidades”

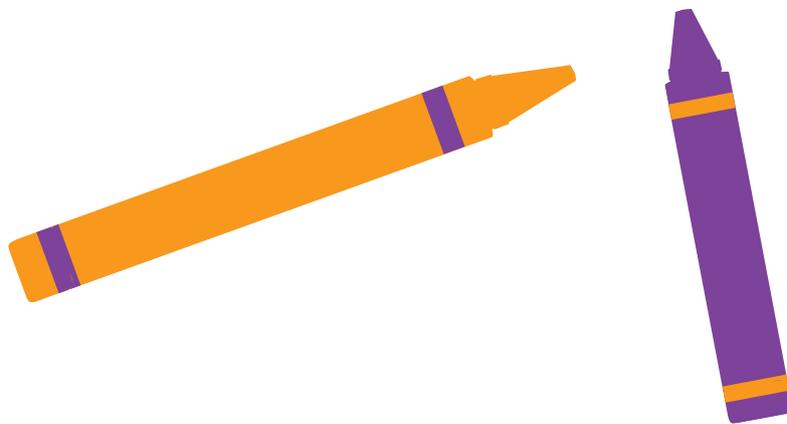
Igualdade de género: As implicações dos assuntos relacionados com a igualdade de género na primeira infância são claramente multi-facetadas. No entanto, duas são particularmente relevantes: em primeiro lugar, a disparidade entre sexos, e em segundo, a predominância feminina dos profissionais do ensino pré-escolar⁶⁶.

A disparidade entre sexos é ligeiramente menos pronunciada no ensino pré-escolar do que em outros níveis. No entanto, em alguns países as raparigas continuam a enfrentar uma forte discriminação no acesso ao ensino pré-escolar – como no Tajiquistão e Marrocos, que têm um Índice de Paridade de Género (IPG) menor que 0.90 ao nível do ensino pré-escolar.

Há três regiões com países que historicamente têm mantido um nível alto de serviços para crianças entre os 6 aos 8 anos de idade, com uma paridade de género aceitável na educação primária: América do Norte e Europa Ocidental, Europa Central e Ásia Central.

Aproximadamente 90% dos países localizados nestas regiões alcançaram a paridade no ensino básico. A América Latina e as Caraíbas, as regiões do Leste Asiático e do Pacífico apresentam taxas intermédias, com uma progressão de 50% para 60% ao longo dos últimos 40 anos. No entanto, os avanços mais notáveis em termos de paridade entre géneros teve lugar em regiões onde, em 1970, o número de rapazes era significativamente mais alto que o número das raparigas que frequentavam o ensino básico: Sul e Ocidente Asiático, África Subsaariana e, em particular, os países Árabes⁶⁷.





Se a paridade é efectivamente assinalada na inscrição na escola, é importante ter em consideração que há uma maior percentagem de rapazes que entram na escola com a idade oficial (seis anos), enquanto as raparigas são inscritas mais tarde. Assim, compreende-se melhor porque os rapazes estão em desvantagem num número relativamente pequeno de países (15 em 165) no que diz respeito ao acesso ao primeiro ano do ensino básico. As desigualdades mais marcantes (IPG ajustado superior a 1.06) foram identificadas na Anguila, República Dominicana, Dominica, Irão, Mauritânia, Monserrate e Nauru. A predominância das raparigas pode ser resultado dos esforços desenvolvidos para lidar com situações onde o número de raparigas não escolarizadas era elevado, e portanto não haviam frequentado a escola de acordo com a idade oficial. Como resultado, o que aparentava ser uma desvantagem para os rapazes podia constituir na realidade uma etapa transitória para ultrapassar uma desvantagem histórica das raparigas⁶⁸.

Dos 104 países cuja taxa de escolarização para o ensino básico foram estudadas pela UNESCO, 39 alcançaram a paridade ou quase paridade entre géneros (ou seja, um IPG superior a 0.995), enquanto 65 ainda têm de lidar com a desigualdade de género relativa ao acesso ao ensino básico. Assim, as raparigas estão em desvantagem em quase dois terços dos países com dados disponíveis⁶⁹.

Nos 17 países enumerados em seguida, o número de rapazes no ensino básico ultrapassa o das raparigas em pelo menos 10 em cada nove – e por vezes é ainda maior (isto é, um IPG⁷⁰ menor que 0.90): Afeganistão, Angola, Benim, Camarões, República Centro Africana, Chade, Costa do Marfim, República Democrática do Congo, República Dominicana, Eritreia, Guiné, Mali, Níger, Paquistão, Papua Nova Guiné, Togo e Iémen.

⁶¹ UNESCO-BREDA. 2010. Educação e Cuidados na Primeira Infância: Um Relatório Regional: África, Conferência Mundial sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância, Moscovo, Rússia, Setembro de 2010 (Dakar). <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189420e.pdf> In: Organização Internacional do Trabalho. Um bom começo: A educação e os educadores na primeira infância. Relatório sobre o debate do Fórum de Diálogo Mundial sobre as condições dos funcionários da educação na primeira infância (Fevereiro 22-23, 2012) Genebra 2012.

⁶² OCDE. 2010. Educação em Revista: Indicadores da OCDE (Paris). <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>. Op. cit, pp.3-4.

⁶³ Internacional da Educação (Education International). 2010. Educação na Primeira Infância: Um cenário global (Bruxelas). http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/ECE_A_global_sce_nario_EN.PDF Op.cit.

⁶⁴ UIS, 2011. Tabelas pré-definidas (Montreal). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx> Op. cit.

⁶⁵ OIT, Genebra. Um bom começo: A educação e os educadores na primeira infância. Relatório sobre o debate do Fórum de Diálogo Mundial sobre as condições dos funcionários da educação na primeira infância (Fevereiro 22-23, 2012) 2012.

⁶⁶ UIS. 2011. Tabelas pré-definidas (Montreal). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>

⁶⁷ UIS, 2010. Compendium Global sobre Educação.

⁶⁸ Ibid

⁶⁹ UNESCO, Instituto de Estatística. 2011. Tabelas Pré-definidas (Montreal). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>

⁷⁰ O Índice de Paridade de Género (IPG) é uma medida utilizada para avaliar as diferenças de género nos indicadores do sector da educação. Calcula-se pelo rácio entre o valor correspondente ao género feminino e aquele correspondente ao género masculino em relação a um indicador específico. Um ÍPG igual a 1 significa que não há diferença entre rapazes e raparigas relativamente a um indicador, ou seja, são idênticos. A UNESCO (2003) definiu o nível de IPG que corresponde à paridade entre géneros entre 0.97 e 1.03.





Algumas das maiores desigualdades que afectam raparigas encontram-se, sem surpresa, em países onde o acesso à escola é mais restrito. Este é o caso da Eritreia, por exemplo, onde a taxa bruta de escolarização é de apenas 45% e o IPG é de 0.87. Encontramos ainda uma situação semelhante na Papua Nova Guiné, Costa do Marfim e Níger.

No entanto, há algumas excepções a este padrão: a taxa mais baixa de paridade de género encontra-se num país com uma Escolarização Bruta de Escolarização (TBE) relativamente alta: o Afeganistão (TBE 97% - IPG 0.69). Ao mesmo tempo Angola, Benim, Camarões e Togo também demonstram níveis baixos de paridade de género, os quais reflectem a existência de desigualdades intensas que afectam as raparigas, apesar das taxas brutas de escolarização serem superiores à média mundial (108%)⁷¹.

Com um desempenho ligeiramente mais positivo que estes 17 países com fracos resultados ao nível da paridade de género no ensino básico, encontra-se um grupo de 20 países que apresenta desigualdades moderadas que discriminam contra raparigas (isto é um ÍPG entre 0.90 e 0.96). À excepção de três países - Burquina Faso, Jamaica e Nigéria - todos têm uma Taxa Bruta de Escolarização acima dos 100%⁷². O acesso universal ao ensino básico tende a ser acompanhado pela paridade entre géneros. Não obstante, vários países alcançaram o objectivo da paridade apesar de estarem longe de obter o acesso universal⁷³.

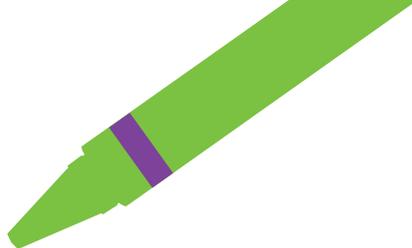
Em 2009, o número total de professores do ensino pré-escolar nos países Árabes chegou aos 173,230, dos quais 158,187 eram mulheres; na Europa Central e de Leste havia 1,104,312 professores, dos quais 1,094,097 eram mulheres; na Ásia Central, encontravam-se 141,259 professores do ensino pré-escolar, dos quais 137,646 eram mulheres; na Ásia de Leste e

Pacífico encontravam-se 1,980,541 professores do ensino pré-escolar, dos quais 1,909,393 eram mulheres; na América Latina e Caraíbas, havia um total de 1,003,116 professores do ensino pré-escolar, dos quais 955,170 eram mulheres; na América do Norte e Europa Ocidental, encontrava-se um total de 1,492,660 de professores, dos quais 1,395,764 eram mulheres; na África Subsaariana, as mulheres representavam 346,705 num total de 454,649 professores; na Ásia Ocidental e do Sul os dados disponíveis para 2007 reportavam um total de 1,059,392 professores do pré-escolar dos quais 968,203 eram mulheres⁷⁴.

Em todo o mundo há 7,535,743⁷⁵ professores do ensino pré-escolar, dos quais 7,098,232 (94%) são mulheres, o que significa que o sector do ensino pré-escolar continua a ser um “gueto de género”⁷⁶. Esta situação deve-se, em parte, aos estereótipos sobre os papéis tradicionais desempenhados pelas mães e mulheres no que diz respeito aos cuidados com crianças.

Em 1996, a rede de cuidados com a infância da Comissão Europeia estabeleceu um objectivo a 10 anos para alcançar uma representação masculina no sector pré-escolar de 20% - no entanto, os progressos têm sido mínimos. Até à data, poucos países têm adoptado políticas para estabelecer a igualdade de género neste nível, excepto apenas o Montenegro e a Noruega que indicaram a sua intenção de desenvolver planos de acção sobre o género neste sector⁷⁷.

Se há uma tendência em direcção à paridade de género, existe uma certa correlação entre a percentagem de professoras no ensino básico e a Taxa Bruta de Escolarização (TBE) de raparigas no ensino secundário. É possível que esta correlação reflecta, em parte, o papel positivo desempenhado pelas professoras no ensino básico, tornando o ambiente da sala de aula



mais seguro e adequado para as raparigas, motivando-as desta forma a continuar a estudar. De facto, os países com menores taxas de escolarização de raparigas também tendem a ter menor proporção de professoras no ensino básico ⁷⁸.

Os salários representam outro aspecto importante no que diz respeito à desigualdade de género. Em geral, à medida que o prestígio da profissão deteriora, há uma tendência para a predominância de mulheres no sector. Por outro lado, este fenómeno também está associado a níveis mais baixos de remuneração.

Em muitos países da Europa Central e de Leste e da Ásia Central, as mulheres são a maioria dos professores no ensino básico (superior a 90%) e a remuneração destes profissionais é ligeiramente menor que a média do PIB per capita ⁷⁹.

Esta análise também deveria ter em consideração milhões de mulheres que são responsáveis pela educação e cuidados dos seus filhos pequenos e que não têm acesso a nenhum tipo de programa pré-escolar. Estes cuidados e educação são providenciados gratuitamente, de forma a preservar a saúde e vida das crianças. Neste caso, os cuidados incluem uma componente emocional que obriga as mulheres a aceitarem trabalhos ou empregos subvalorizados que as levam, ou mantêm, numa situação de desigualdade ⁸⁰.

Esta relação entre mãe e filho/a cria um laço inegável entre a mãe e o bem-estar e desenvolvimento da criança durante os primeiros anos de vida. Por exemplo, a malnutrição materna leva ao nascimento de bebés com baixo peso e risco de atrasos de desenvolvimento. Da mesma forma, o nível de instrução materna está intimamente ligado a melhores resultados de saúde das crianças, o que significa que as mulheres instruídas estão em posição de gerar melhores resultados nutricionais para as suas crianças ⁸¹.

⁷¹ UNESCO, Instituto de Estatística. 2011. Tabelas Pré-definidas (Montreal). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>

⁷² UNESCO, Instituto de Estatística. 2011. Tabelas Pré-definidas <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>

⁷³ Instituto de Estatística, UNESCO, 2010. Compendium Global sobre Educação.

⁷⁴ Instituto de Estatística, UNESCO. Teaching Staff by ISCED level. In: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=181>

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Urban, M. 2009. A educação na primeira infância na Europa: Conquistas, desafios e potencialidades (Bruxelas, Internacional da Educação): http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/2009_EarlyChildhoodEducationInEurope_es.pdf.

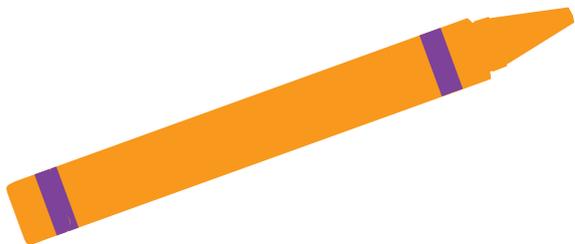
⁷⁷ OIT. Genebra. Um bom começo: A educação e os educadores na primeira infância. Relatório sobre o debate do Fórum de Diálogo Mundial sobre as condições dos funcionários da educação na primeira infância (Fevereiro 22-23, 2012) 2012. In: www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed.../wcms_171720.pdf.

⁷⁸ Instituto de Estatística, UNESCO 2010. Compendium Global sobre Educação.

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Gimeno, B. Cuidado con el cuidado. In: <http://beatrizgimeno.es/2012/03/21/cuidado-con-el-cuidado/>

⁸¹ Campanha Global pela Educação. 2012. Direitos desde o Princípio! Manual de Recursos da Semana de Acção Global 2012



Saúde na primeira infância: o estado geral da saúde infantil pode ser estimado através da análise da taxa de mortalidade a nível mundial. Embora esta continue inaceitavelmente alta, o número de mortes de crianças menores de cinco anos era de 7.6 milhões em 2010, comparado com 12 milhões em 1990. No entanto, dos 66 países com altas taxas de mortalidade infantil, apenas 11 estão no bom caminho para realizar Objectivo de Desenvolvimento do Milénio correspondente, e a malnutrição é uma causa directa da morte de mais de 3 milhões de crianças⁸².

As taxas de mortalidade infantil mais elevadas permanecem centradas na África Subsaariana, onde uma em cada oito crianças morre antes dos cinco anos de idade; este número é 17 vezes superior à média dos países em desenvolvimento (um em 143) e quase o dobro da Ásia do Sul (um em 15)⁸⁴.

As quatro principais causas mundiais da mortalidade de crianças menores de cinco anos são a pneumonia (18%), doenças diarreicas (15%), complicações devido a partos prematuros (12%) e asfixia durante o nascimento (9%). A malnutrição é uma causa subjacente para mais de um terço das mortes de crianças menores de cinco anos. A malária continua a ser uma causa de morte significativa na África Subsaariana, causando cerca de 16% das mortes de crianças menores de cinco anos⁸⁴.

Dados internacionais sugerem que dos 0 aos 4 anos, a diferença nos níveis de nutrição entre raparigas e rapazes é estatisticamente insignificante. No entanto, à medida que as crianças crescem, as raparigas começam a experienciar desvantagens no acesso à alimentação, tendo mais probabilidades que os rapazes de vir a ter problemas de saúde relacionados com a malnutrição durante a adolescência, particularmente anemia⁸⁵.

Os governos continuam a subestimar as consequências educacionais da malnutrição durante a primeira infância. Nos países em desenvolvimento, aproximadamente 171 milhões de crianças menores de cinco anos – isto é, cerca de 28% da população total desta faixa etária – não atingem a altura apropriada para a sua idade e sofrem de raquitismo⁸⁶. Muitas sofrem de malnutrição nos primeiros anos de vida, um período crucial para o desenvolvimento cognitivo. As crianças malnutridas têm menos probabilidades de desenvolver o seu pleno potencial a nível físico e mental. As hipóteses de irem à escola são menores e os que estão escolarizados obtêm piores resultados que os seus colegas⁸⁷.

⁸² UNESCO. 2011. Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2011. A crise oculta: Educação e Conflitos Armados. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186s.pdf>.

⁸³ Fundo das Nações Unidas para a Infância, Organização Mundial de Saúde, Banco Mundial, Divisão das Nações Unidas para a População. Relatório 2011. Níveis e Tendências na Mortalidade Infantil. Em: http://www.childinfo.org/files/Child_Mortality_Report_2011.pdf.

⁸⁴ Ibid

⁸⁵ UNICEF. 2011. Relatório sobre a Situação Mundial da Infância. http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC_2011_Main_Report_SP_02092011.pdf

⁸⁶ Onis, Blossner and Borghi. Prevalence and trends of stunting among pre-school children, 1990–2020. NS. Public Health Nutrition. In: http://www.who.int/nutgrowthdb/publications/Stunting1990_2011.pdf

⁸⁷ UNESCO. 2011. Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2011. A crise oculta: Educação e Conflitos Armados. Ver <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186s.pdf>.

Em 2006, pelo menos 25 milhões de um total de 77 milhões de crianças não escolarizadas eram portadoras de deficiência⁸⁸. Estes números demonstram claramente que milhões de crianças não recebem a atenção especializada que necessitam durante os primeiros anos de vida. Dispomos de muito pouca informação sobre os centros de educação para a primeira infância que oferecem serviços para crianças portadoras de deficiência, mas sabe-se que em muitos países a deficiência impede as crianças de acederem à escola⁸⁹.

Outros actores da Educação e Cuidados na Primeira Infância: ONGs, fundações e iniciativas privadas: Em 2009, o sector privado representava 31% das inscrições totais no ensino pré-escolar.

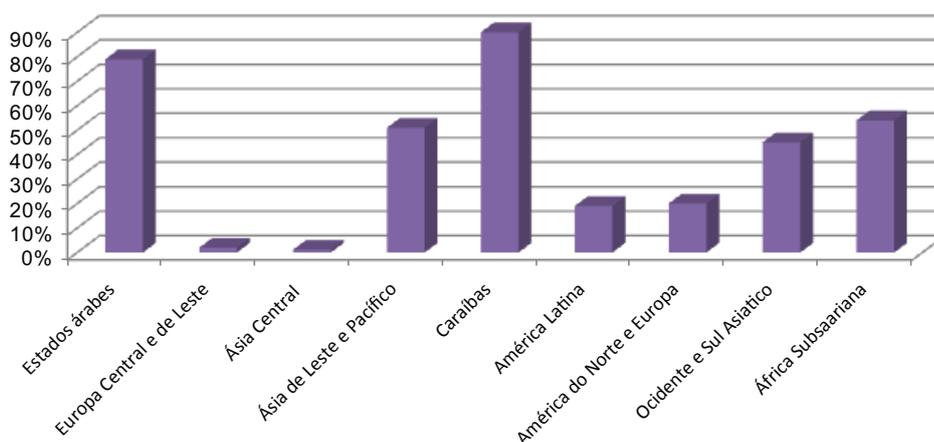
Os esforços dos poderes públicos são complementados por organizações de base comunitária, ONGs, organizações religiosas e empresas lucrativas que podem assim contribuir para aumentar, melhorar e coordenar os serviços de educação na primeira infância. Em muitos países, a proliferação de prestadores privados deve-se à falta de apoio governamental, restrições financeiras e descentralização. A diversidade dos prestadores de serviços encoraja a inovação mas, ao mesmo tempo, pode exacerbar as desigualdades de acesso⁹⁰.

⁸⁸ Inclusão Internacional. Melhor Educação para Todos – Quando nós também somos incluídos. http://www.ii.inclusioneducativa.org/content/PDFs/Backgrounder_Better_Education_for_All_Spanish.pdf

⁸⁹ Ibid., p.47

⁹⁰ Gabinete Internacional de Educação – UNESCO (UNESCO-IEO) 2006. Compilação de situações nacionais relativas à Educação e Cuidados na Primeira Infância. Documento de Referencia para o Relatório de Monitorização Global da EPT 2007, p. 193.

Escolarização no sector privado por região



A proporção de crianças matriculadas no ensino pré-escolar que estão em instituições privadas varia significativamente em relação ao nível de rendimento e ainda mais a nível de região.

Fonte: Relatório de Monitorização Global sobre a Educação para Todos da UNESCO 2011: A crise oculta: Conflitos Armados e Educação

IV. Boas práticas, estudos de caso e testemunhos

Em seguida vamos analisar em detalhe três exemplos de boas práticas que tiveram resultados bons ou mesmo excelentes que podem servir como modelos ou exemplos para possível replicação.

Brasil: Campanha Nacional pelo Direito à Educação “FUNDEB pra valer!”

A legislação brasileira determina que o direito à educação começa na educação e cuidados da primeira infância e prolonga-se até ao momento da pós-graduação, devendo ser universalizado em toda a educação básica, que inclui a creche (0 aos 3 anos), a pré-escola (4 e 5 anos), o ensino básico (6 aos 14 anos) e o ensino secundário (15 aos 17 anos). Em relação às deliberações do último Conselho Nacional de Entidades de Base (CONEB), do qual a Campanha Nacional pelo Direito à Educação foi membro da Comissão Organizadora, uma emenda à constituição determinou que a partir de 2016 a educação seja obrigatória a partir dos 4 até aos 16 anos de idade.

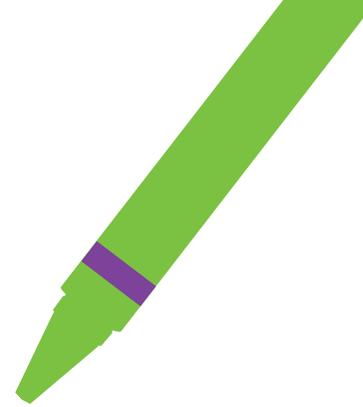
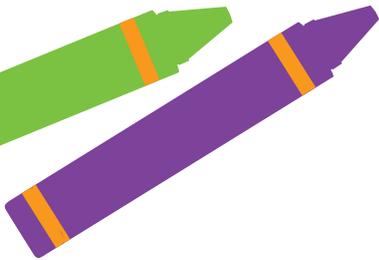
Como o Brasil é uma república federal complexa e desigual constituída por 26 Estados, um Distrito Federal e 5565 Municípios, o Governo Lula (2003-2010) propôs em 2005 o estabelecimento do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para financiar o direito à educação. O FUNDEB veio substituir um fundo análogo, o FUNDEF, que abrangia apenas o que no Brasil se designa como educação fundamental (6 aos 14 anos) e que tinha sido instituído pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O FUNDEB tem estatuto legal, tal como o FUNDEF também tinha.

Embora o FUNDEB devesse abranger toda a educação básica, conforme previsto na legislação brasileira (ver o

primeiro parágrafo), a proposta do Governo Lula excluía as creches, ou seja, a matrícula de milhões de crianças dos 0 aos 3 anos, infringindo gravemente o seu direito à educação. Foi quando, entre 2005 e 2007, a Campanha pelo Direito à Educação do Brasil desencadeou um forte e inédito processo de advocacy/incidência política para que o FUNDEB passasse a incluir o grupo dos 0 aos 3 anos, mobilizando e articulando organizações da sociedade civil, movimentos sociais, universidades, entre outros, em torno do movimento **FUNDEB pra valer!**

A actuação do movimento **FUNDEB pra valer!** baseou-se no conjunto de estratégias seguidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação: articulação institucional, pressão política sobre as autoridades públicas, mobilização social, comunicação interna e externa, produção de conhecimento e capacitação de actores sociais. São estratégias que envolvem diferentes enfoques, acções e objectivos, mas que são concebidas e postas em prática de forma colectiva e articulada. Para uma implementação rápida e de acordo com o contexto, o movimento **FUNDEB pra valer!** consolidou as melhores práticas e a metodologia implementada da seguinte forma:

- Massive mobilisations and communication strategies were crucial to increase impact and political pressure in parliament, especially during the approval of FUNDEB;
- Mobilizações de massas e estratégias de comunicação foram essenciais para aumentar o impacto e a pressão política no parlamento, especialmente durante a aprovação do FUNDEB;
- Constituição de um grupo de coordenação para promover o debate público sobre o contexto político e sobre as estratégias e acções a serem desenvolvidas;



- Preparação de declarações públicas sobre questões-chave relativamente à legislação do FUNDEB;
- Audiências públicas com parlamentares do governo Federal;
- Realização de seminários em todos os Estados brasileiros,
- Coordenação dos eventos públicos manifestações no congresso Nacional;
- Aumento do potencial da acção envolvendo novas organizações no movimento “FUNDEB para valer!”;
- Intercâmbio de informação entre os membros;
- Comunicação através de meios de comunicação tradicionais e da Internet.

O movimento **FUNDEB pra valer** teve os seguintes resultados:

- A Educação e os Cuidados na Primeira Infância foram incluídos no FUNDEB: 13 milhões de crianças dos 0 aos 3 anos beneficiaram e têm, ou terão, acesso ao ensino público;
- Disponibilização de recursos económicos para a execução do FUNDEB. Mais de 550 mil milhões de dólares serão alocados à educação básica nos 14 anos de existência do FUNDEB, com o Governo Federal a contribuir com 50 mil milhões de dólares – o qual, de acordo com o projecto original do Presidente Lula, não contribuiria com um único centavo;
- Adicionalmente, a legislação do FUNDEB estipula agora uma base para as condições mínimas de uma educação de qualidade;

- Para além disso, a legislação do FUNDEB estabelece que os professores têm o direito a um piso salarial nacional comum;
- Por último, mas não menos importante, foram incluídos na legislação do FUNDEB diferentes mecanismos para garantir a responsabilização governamental, no sentido de promover o controlo social e a participação.

Paquistão: Teacher’s Resource Centre (Centro de Recursos para Professores) – Capacitação através da Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI) efectivos.

A falta de quadros institucionais e de directrizes sobre ensino pré-escolar no Paquistão levou o Teacher’s Resource Centre (TRC), no mesmo país, a reagir e a trabalhar no sentido de desenvolver os currículos escolares e a formação especializada de professores para a educação na primeira infância, e os seus esforços para que estes fossem adoptados como política nacional foram bem sucedidos.

Durante o trabalho realizado com escolas primárias estatais entre 1992 e 1995, o TRC reparou que quando as crianças com menos de 5 anos iam para escola com os seus irmãos mais velhos ou eram ignoradas, ou eram deixadas sozinhas para memorizar o alfabeto ou os números. Não havia nem um espaço dedicado a essas crianças, nem um funcionário responsável por elas e por isso não seguiam nenhum programa de ensino. O TRC decidiu, então, criar um quadro institucional para ensinar as crianças mais novas nas escolas públicas. O projecto teve início em 45 escolas públicas, tanto em zonas rurais como urbanas de Sindh.

Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação do Brasil

O TRC focou-se simultaneamente na capacitação de professores para competências e conhecimentos sobre ECPI, e na criação de um programa de ensino para os primeiros anos. O currículo para ECPI criado pelo TRC foi baseado nos princípios do currículo “mais alargado” de ECPI, mas sofreu modificações significativas para o tornar culturalmente mais apropriado ao Paquistão. O programa de formação para professores incluiu: pedagogia básica, o conceito de desenvolvimento holístico, a importância do brincar, o compromisso dos pais, a avaliação da aprendizagem e, mais importante que tudo, a criação de um ambiente de aprendizagem apropriado. A formação foi obrigatória para todos os professores, independentemente da sua experiência profissional ou grau académico. Após a formação, foi seleccionado um grupo de professores para replicar a formação pelos distritos.

O TRC assegurou, também, a inclusão de uma componente de pesquisa e de avaliação no programa, para analisar os seus efeitos, tendo averiguado que o mesmo levou a mudanças positivas significativas em todas as áreas do desenvolvimento na primeira infância. Com estas evidências, o TRC começou a procurar influenciar politicamente para que o ensino pré-escolar fosse incluído nas directrizes nacionais.

Um dos resultados mais significativos, inimaginável há uma década atrás, foi a inclusão da ECPI nas três prioridades do Plano Nacional de Acção: tornando-se uma componente essencial da Política Nacional de Educação (1998-2010) que inclui a educação na primeira infância como uma aula formal nas escolas primárias.

Fonte: Coligação do Paquistão para a Educação

O TRC também trabalhou com o Ministério da Educação sobre os currículos. Com o advento destes desenvolvimentos políticos e nos currículos, foram promovidos uma série de programas no sector público em parceria com organizações da sociedade civil.

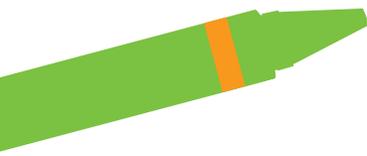
Apesar de os resultados alcançados por este programa serem claros nas áreas da formação de professores, no envolvimento político e nas consequências positivas para as crianças nos seus primeiros anos, permanecem desafios. Em particular, o quadro de ECPI ainda precisa de ser integrado no orçamento existente e nos processos de planeamento, e a coordenação entre os Ministérios responsáveis pela ECPI deve ser melhorada e tornada mais eficiente.

Senegal: “Case des Tous-Petits” (“Casa das Crianças Pequenas”)

O programa “Case des Tous-Petits” (CTP) foi introduzido no Senegal em 2000 e colocado sob a responsabilidade de uma agência nacional dentro do Ministério da Infância e da Primeira Infância. O programa beneficiou de uma grande projecção, tendo começado por iniciativa presidencial e sido declarado como uma prioridade nacional.

O objectivo expresso do programa CTP é garantir que todas as crianças senegalesas – e particularmente as crianças marginalizadas – têm “acesso a serviços adequados...para assegurar que as necessidades de cada uma lhes são providenciadas num ambiente positivo e saudável” desde o momento da sua concepção até aos seis anos de idade.

A abordagem CTP é deliberadamente holística, incluindo uma ampla variedade de serviços e de apoio para crianças e pais, dando um papel formal às mães e avós da comunidade, juntamente com os dos profes-



sores com formação. O programa CTP inclui uma educação que integra o desenvolvimento intelectual, psicomotor, social e emocional; serviços de saúde centrados na saúde preventiva; nutrição, incluindo refeições, suplementos e aconselhamento; tecnologias da informação e educação multimédia; financiamento para projectos geradores de pequenos rendimentos; aconselhamento e apoio aos pais, famílias e comunidades sobre o desenvolvimento na primeira infância; e o “apadrinhamento” de recém-mamãs e das crianças mais novas por outros membros da comunidade. A agência nacional define a política e cria os novos centros CTP e a sua gestão passa depois para a comunidade.

A introdução do programa CTP fez parte de um indiscutível e incrível aumento dos serviços na primeira infância no Senegal. De acordo com os dados oficiais, o número de crianças que recebem ECPI públicos ou providenciados pela comunidade aumentou em mais de seis vezes entre 2000 e 2010, de menos de 23,500 crianças para mais de 154,500. Tal não se deveu apenas ao programa CTP: para além da criação de 427 CTPs foram criados mais de 400 novas creches comunitárias; e um deu-se ainda um aumento mais modesto (mas mesmo assim significativo) de jardins-de-infância públicos.

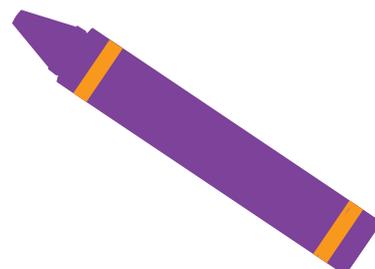
Tudo isto não significa que o programa não enfrenta obstáculos: a ênfase na gestão comunitária pode parecer admirável, mas a transferência dos centros e das responsabilidades tem acontecido com um apoio mínimo do Estado, com um impacto no equipamento, na manutenção, etc. As expectativas deste modelo em relação aos professores são elevadas, no entanto

Fontes: Coalicion des Organisations en Synergie pour la Défense de l’Education Publique – COSYDEP (Coligação das Organizações em Sinergia para a Defesa da Educação Pública), Senegal; Governo do Senegal.

são voluntários não remunerados. Este tipo de preocupações levanta a questão se este modelo está a ser suficientemente financiado para assegurar a sua eficiência e sustentabilidade.

Sem dúvida que os resultados mais significantes do programa CTP são a abordagem holística e a ênfase da aprendizagem enraizada num contexto de apoio comunitário e conhecimento local da cultura. Existe uma tentativa de ligar o conhecimento científico e tecnológico contemporâneo a uma base sólida nos valores e cultura locais – nas abordagens educativas, na educação sobre Tecnologias da Informação (TI) e nos actuais ensinos piloto de inglês e matemática via TI ou, por exemplo, através do uso das línguas locais e no envolvimento das avós na leitura de contos populares e de folclore. Estão a decorrer tentativas de replicar este modelo em algumas partes do Mali, da Gâmbia e da Libéria.

“...what we are talking about are multi-functional children’s centres, responsive to their local communities”



Peter Moss

Professor de Mérito sobre a prestação de cuidados na primeira infância

Instituto de Educação, Universidade de Londres

Qual é a história que devemos contar?

Há uma história que muitos contam sobre educação e cuidados na primeira infância, sobre uma “poção mágica” que pode resolver todos os grandes desafios que enfrentamos actualmente, uma tecnologia humana que, se aplicada correctamente e no momento certo, trará um retorno extraordinário face ao investimento feito e curará os nossos variados problemas e descontentamentos – sem ter de incomodar as injustiças e desigualdades que correm desenfreadamente no nosso mundo de hoje. Porque os problemas e os descontentamentos, continua a história, são causados na verdade pelos défices e falhas individuais e podem ser ultrapassados trabalhando as crianças mais novas, explorando-as como capital humano e tornando-as agentes redentores de um nirvana funcional neo-liberal.

Na minha opinião, a educação e os cuidados na primeira infância são um tema importante, e assim tem sido há 40 anos. Mas eu contaria outra história para dizer porquê, pois considero a primeira história ingénua em expectativas, controladora na prática e pobre em perspectiva. Em vez de fábricas em que as tecnologias humanas são aplicadas para produzir resultados predeterminados e estandardizados, eu falaria de creches (mas também de escolas) como instituições públicas vitais em sociedades democráticas, coesas e solidárias: espaços públicos – ou fóruns – onde as crianças e os adultos se encontram como cidadãos e se envolvem em conjunto em projectos de importância social, cultural, política, ética e económica. Elas são, se quiserem, oficinas colectivas capazes de muitas, muitas possibilidades, incluindo entre outras: a construção de conhecimento (aprendizagem) de identidades e de valores; a provisão de apoio às famílias;

a construção de solidariedade comunitária; a sustentabilidade de culturas e línguas; a promoção e melhoria da saúde e do bem-estar; o desenvolvimento da economia; a promoção da igualdade de género e outras; a resistência à injustiça e à exclusão; o desafio e desconstrução dos discursos dominantes e a criação de novos; a prática da democracia e da cidadania activa, etc, etc... Podemos não saber à partida algumas destas possibilidades, outras emergirão inesperadamente dos encontros no espaço público; pois do que falamos é dos centros multi-funcionais para as crianças, que dão respostas às suas comunidades locais e abertos ao que Roberto Unger chama “experimentalismo democrático”.

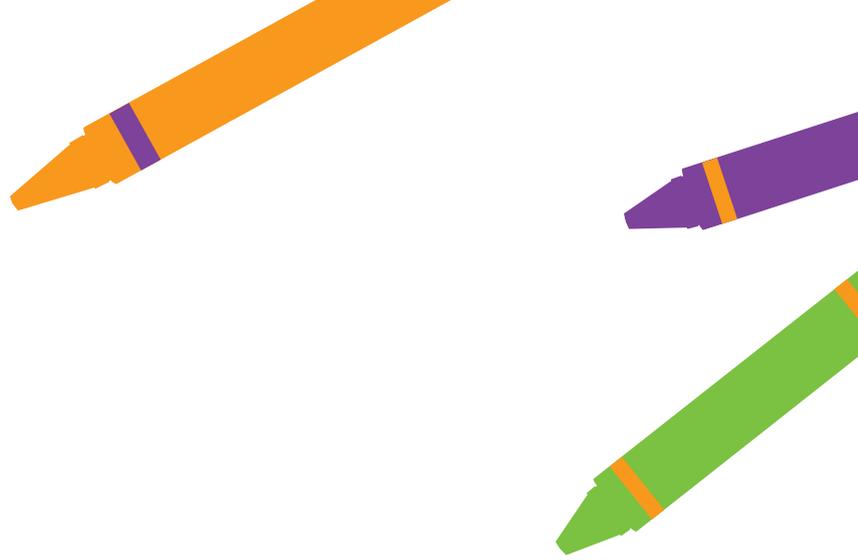
Não há nada de inevitável sobre esta história, pois claro. Esta é apenas uma das muitas histórias que podemos contar sobre educação e cuidados na primeira infância e, numa política democrática de educação, devemos contar muitas histórias e decidir colectivamente qual delas queremos seguir. Tendo escolhido uma, temos de trabalhar arduamente para fazer e sustentar a nossa escolha, especialmente uma história como a minha: sendo muito mais fácil, dirão alguns, simplesmente adoptar a história da “poção mágica” e levar os técnicos a aplicarem tecnologias estandardizadas. Mais fácil, talvez, mas muito menos narrável, pois a história da “poção mágica” não tem lugar para aqueles ingredientes essenciais de contexto e diversidade, complexidade e potencialidade, incerteza e subjectividade, participação e diálogo, surpresa e admiração.

V. Conclusões e recomendações.

As seguintes conclusões têm como objectivo descrever os pontos gerais que podem inspirar uma mudança positiva.

- Os Estados devem criar ou fortalecer as redes públicas para a promoção efectiva de cuidados na primeira infância, tanto para as crianças como suas famílias, reconhecendo que o bem-estar das famílias e o bem-estar das crianças estão inextricavelmente ligados devido ao papel central da família enquanto primeira prestadora de cuidados.
- Todos os Estados, enquanto garante de direitos, devem criar políticas públicas e linhas directivas de implementação específicas para a primeira infância.
- As políticas nacionais devem centrar-se também na redução da pobreza infantil. Para este fim, as famílias com baixos rendimentos devem poder contar com a possibilidade de receber apoio monetário, acesso à saúde e educação.
- É absolutamente importante que os planos para a educação e cuidados na primeira infância sejam concretizados. Isto requer a adopção de indicadores para medir as mudanças que ocorrem na população-alvo. Convém definir estes indicadores no quadro de um sistema de monitorização e avaliação que não mede apenas o impacto, mas também pode encorajar a participação da comunidade através da transparência e prestação de contas. As coligações da sociedade civil têm o papel de observadoras e devem ser apoiadas pelos doadores.
- Os sistemas utilizados para registo da informação devem desenvolver estratégias para incluir dados que indicam o risco de discriminação no acesso à educação com base, por exemplo, no género, etnia, deficiência, etc. Os dados actualmente recolhidos não permitem a desagregação desta forma, o que pode impedir a acção governamental e também esconder a verdadeira situação das populações em risco.
- Para que os planos e programas adoptados sejam um reflexo não de uma visão idealizada da infância, mas das diversas realidades com que as crianças se confrontam, é necessário desenvolver estudos que explorem as diferentes visões do mundo e, simultaneamente, estimular o debate para encorajar a participação no desenvolvimento de políticas capazes de abordar questões estruturais urgentes.
- A diversidade e a interculturalidade são dois elementos fundamentais nos processos educativos e não devem ser negligenciados na sala de aula. A formação de professores deve equipar os docentes para criar e fortalecer o respeito pela diversidade e por outras identidades diferentes.
- O direito à educação e cuidados na primeira infância não deve estar ligado exclusivamente a um melhor desenvolvimento económico ou à teoria do capital humano ou qualquer outra abordagem que possa levar à mercantilização do direito humano à educação.





Exigências da CGE

A Campanha CGE “Direitos desde do Principio”, que foi lançada durante a Semana de Acção Global em Abril de 2012, procura obter os compromissos de doadores e países em desenvolvimento, a fim de realisar o direito da criança à Educação e Cuidados na Primeira Infância.

Professores e Desenvolvimento do currículo escolar

- Os governos devem assegurar uma formação de professores de alto nível na área da primeira infância e assegurar que as qualificações dos professores da primeira infância são equivalentes à dos professores dos níveis de ensino superiores.
- Melhorar os currículos escolares e as metodologias pedagógicas numa óptica de respeito pela infância valorizando o brincar, o afecto, a cooperação, o talento, a criatividade, o fortalecimento da auto-estima e a aplicação de metodologias que têm em conta os pontos de vista das crianças.
- Encorajar os ministros da Educação a integrar nos programas escolares e na educação de adultos mensagens importantes sobre saúde e nutrição destinadas a futuros pais, assim como conhecimentos sobre as necessidades essenciais das crianças em matéria de apoio cognitivo e psicossocial, e de estímulo desde o nascimento.

Eliminação da discriminação

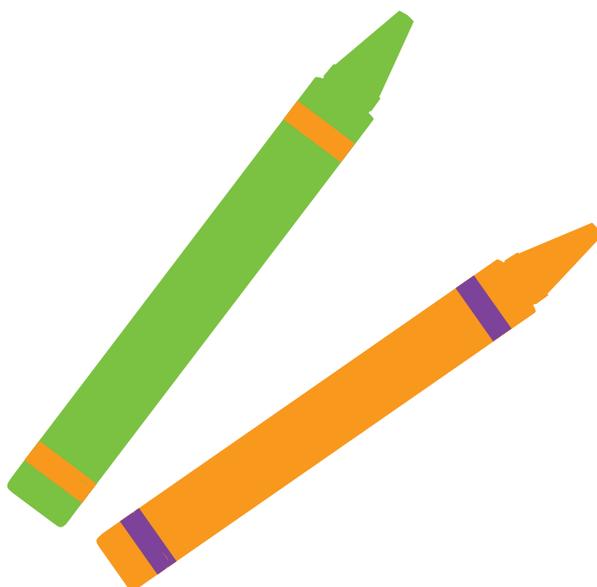
- Tomar medidas para ultrapassar todas as formas de discriminação e garantir serviços de qualidade para a Educação e Cuidados na Primeira Infância tanto para os rapazes como raparigas, crianças de meios pobres e desfavorecidos, crianças portadoras de deficiência, em situação de emergência ou de comunidades marginalizadas.
- Reduzir as desigualdades com intervenções integradas que abordam os vários riscos a que as crianças vulneráveis estão expostas.

Aumento do investimento na educação e cuidados na primeira infância

- Os governos devem promover o investimento na educação e cuidados na primeira infância e criar o enquadramento apropriado para estabelecer programas ao serviço da primeira infância com a participação da sociedade civil.
- Os governos devem estabelecer mecanismos de coordenação das políticas de educação e cuidados na primeira infância para assegurar que os programas, actividades e orçamentos dos vários sectores envolvidos na educação e cuidados na primeira infância trabalham em conjunto.
- Os governos devem garantir a alocação de pelo menos 1% do PIB aos serviços da primeira infância, incluindo contribuições orçamentais significativas para a educação pré-escolar e início do ensino básico, e devem prestar contas de forma transparente e clara.

Países doadores:

- Os doadores devem honrar os compromissos para apoiar todos os países de forma a alcançarem a Educação para Todos, em particular a Meta 1.
- Sensibilizar sobre os benefícios a longo prazo do investimento na educação e cuidados na primeira infância para o desenvolvimento nacional em termos de redução da pobreza.
- Alinhar o financiamento com as necessidades nacionais e dar prioridade aos países que estão mais atrás.
- Assegurar que a atenção sobre a primeira infância é incorporada como uma peça fundamental da reforma da educação a fim de enfrentar a desigualdade e a crise da aprendizagem.
- Aumentar o financiamento destinado aos diferentes sectores envolvidos na educação e cuidados na primeira infância a fim de promover a implementação de programas integrados de educação e cuidados na primeira infância.



VI. Bibliografia

Amnistia Internacional. Historia de la infancia [A História da Infância] <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/h-atencion.html>

Arteaga, A. 2005. Ser wawa [Ser criança]. Tese de licenciatura em Psicologia. Universidade Católica Boliviana

Bennett, John. 2007. Reunión de peritos: “Towards quality education for Roma children: transition from early childhood to primary education” [Em direção a uma educação de qualidade para as crianças Roma: transição da primeira infância para o ensino básico]. UNESCO, Paris.

Calarlo, J. 2006. La representación social de la infancia y el niño como construcción [A representação social da infância e da criança como construção] <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001729.pdf>

Calman, L. e Tarr-Whelan, L. 2005. Early Childhood education for all. A wise investment. [Primeira Infância para todos. Um investimento sensato] Legal Momentum, New York

Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação. 2011. Educação na primeira infância: Um campo em disputa, Sao Paulo

Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia Moscú, Federación de Rusia 27-29 de septiembre de 2010 [Conferência mundial sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância, Moscovo, Rússia, 27-29 de Setembro de 2010] <http://www.waece.org/unesco-appel.pdf>

De Mause, Lloyd. 1974. Historia de la Infancia. Ed. Alianza: España [A História da Infância] <http://www.forocomunista.com/t9371-historia-de-la-infancia>

Educação em Revista: Indicadores da OCDE (Paris). <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>

Grupo de peritos da Comissão Europeia sobre o Género e Emprego. 2009. Os serviços de protecção da infância: análise comparada de 30 países europeus. Bélgica.

Gwang-Jo Kim, Mami Umayahara. 2010. Early Childhood care and education: building the foundation for lifelong learning and the future of the nations of Asia and the Pacific [Protecção e educação da primeira infância: criar as fundações para a aprendizagem ao longo da vida e para o futuro das nações da Ásia e Pacífico]. International Journal of Child Care and Education Policy. Vol. 4, No. 2, 1-13.

Inclusión Internacional. Mejor Educación para todos – Cuando se nos incluya también [Inclusão Internacional. Melhor Educação para todos – Quando também nos incluam] http://www.ii.inclusioneducativa.org/content/PDF's/Backgrounder_Better_Education_for_All_Spanish.pdf

Instituto de Estatística, UNESCO (UNESCO-UIS). 2010. Global Compendium on Education [Compêndio Mundial da Educação] (Montreal).

Instituto de Estatística, UNESCO. Pre-defined tables [Tabelas pré-definidas] (Montreal). 2011 <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>.

Internacional da Educação (Education International). 2010. Early Childhood Education: A Global Scenario [Educação na Primeira Infância: Um cenário global] (Bruxelas). http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/ECE_A_global_scenario

Heart Institute. Un Compromiso con la cobertura universal de los programas de desarrollo infantil temprano [Um compromisso com a cobertura universal dos programas de desenvolvimento infantil precoce] <http://www.fundacionalas.org/DOCUMENTS/Compromiso%20con%20la%20Cobertura%20Universal%20DIT.pdf>

Muñoz, V. 2004. El río entre las piedras. El Derecho Humano a la educación y la interculturalidad. Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad [O rio entre as pedras. Direito Humano à educação e interculturalidade. Forum Latino-Americano de Educação, Cidadania e Interculturalidade] Cuetzalan del Progreso, Puebla, Mexico.

Muñoz, V. 2006. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. El derecho a la educación de las niñas. Comisión de Derechos Humanos [Relatório do Relator Especial sobre o direito à educação. O direito à educação das raparigas. Comissão de Direitos Humanos] E/CN.4/2006/45 8 de fevereiro de 2006

Myers, R. G. 2006. Quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). Background paper for EFA GMR 2007 (Paris) [A qualidade dos programas de educação e cuidados na primeira infância] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147473e.pdf>

Organização Internacional do Trabalho. 2012. Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia [Um bom começo: A educação e os educadores na primeira infância. Relatório sobre o debate do Fórum de Diálogo Mundial sobre as condições dos funcionários da educação na primeira infância] Fevereiro 22–23, 2012 Genebra.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). 2006. Starting Strong II

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). 2009. Education at a Glance: OECD Indicators [Educação em Revista: Indicadores da OCDE] (Paris). In: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>

Piaget, Jean. 1992. Psicología y Epistemología [Psicología e Epistemologia]. Emecé editores, Buenos Aires

Prat & Martínez. 1996. Ensayos de Antropología cultural: Antropología de las edades [Ensaio de Antropologia Cultural: Antropologia das idades]. Ed. Ariel. S.A: Barcelona

Ramírez, Y. Cuellar, J & Vizcaíno, J. Finanza pública y derechos de la primera infancia. Instituto de desarrollo e innovación educativa-OEI, Bogotá [Finanças publicas e direitos da Primeira Infância. Instituto do desenvolvimento e inovação educativa, Bogotá]

UNESCO. 2007. Transforming Early Childhood Care and Education in the Insular South-East Asia and Mekong Sub-Regions: Implications of the Global Monitoring Report 2007 (Bangkok) [Transformar a educação e cuidados na primeira infância nas sub-regiões insulares do Sudeste Asiático e Mekong : Implicações do Relatório de Monitorização Global 2007 (Bangucoque)]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163156e.pdf>

UNESCO. 2007. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia [Relatório de Monitorização Global da EPT. Bases sólidas. Educação e Cuidados na Primeira Infância.]



UNESCO. 2010. Construir la riqueza de las naciones. División de Educación Básica [Construir a riqueza das nações. Divisão de Educação Básica]

UNESCO. 2011. Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos 2011. A crise oculta: Educação e Conflitos Armados. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186s.pdf>

UNESCO. 2011. Conferência Geral. 36ª Sessão. Revisão da Classificação Internacional Normalizada da Educação (na sigla em Inglês ISCED). 5 de Setembro de 2011.

UNESCO-BREDA. 2007. Follow-up recommendations for the EFA Global Monitoring Report [Recomendações de acompanhamento do Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos].

UNESCO-BREDA. 2010. Early Childhood Care and Education: A Regional Report: Africa, Global Conference on ECCE, Moscow, Russia, September 2010 (Dakar). [Educação e Cuidados na Primeira Infância: Um Relatório Regional: África, Conferência Mundial sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância, Moscovo, Russia, Setembro de 2010 (Dakar)]

UNESCO-IEO. 2007. Recopilación de perfiles nacionales en materia de AEPI. Documentos de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo [Compilação de perfis nacionais em matéria de Educação e Cuidados na Primeira Infância. Documentos de referência do Relatório de acompanhamento Educação para Todos no Mundo]

UNESCO.2010. WCECCE. Early childhood care and education Regional report. Latin America and the Caribbean [Relatório Regional sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância: América Latina e Caraíbas]

UNESCO, 2010. WCECCE. Early Childhood care and education regional report. Arab States [Relatório Regional sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância: Países Árabes]

UNESCO. 2010. WCECCE. Early Childhood care and education regional report. Africa [Relatório Regional sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância. África]

UNESCO. 2010. WCECCE. Early childhood care and education. Regional Report. Europe and North America [Relatório Regional sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância: Europa e América do Norte]

UNICEF. 2008. Innocenti Research Centre. El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio [Cuidados na Primeira Infância nos países industrializados: Transição e Mudança]

UNICEF. Situação Mundial da Infância. 2011. http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC_2011_Main_Report_SP_02092011.pdf

UNIFEM. 2004. Pathway to gender equality. CEDAW, Beijing and the MDGs [Caminhos para a igualdade de género. CEDAW, Pequim e ODMs].

Urban, M. 2009. La educación de la primera infancia en Europa: Logros, desafíos y potencialidades. (Bruselas, Internacional de la Educación) [A educação na primeira infância na Europa: Conquistas, desafios e potencialidades (Bruxelas, Internacional da Educação)] http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/2009_EarlyChildhoodEducationInEurope_es.pdf

Vargas-Barón, E. 2005. Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action [Políticas de Planeamento para o Desenvolvimento na Primeira Infância: Linhas de orientação para Acção]. (Paris, UNESCO). <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139545e.pdf>

Viaña, J. 2009. Reconceptualizando la interculturalidad [Redefinindo a Interculturalidade] <http://grupoapoyo.org/basn/node/3345>.

