

As práticas de *advocacy* para a Educação Infantil latino-americana: a ênfase em práticas exitosas pelas agências internacionais

Advocacy practices for Latin American Early Childhood Education: the emphasis on successful practices by international agencies

Prácticas de advocacy para la Educación Infantil en América Latina: el énfasis en las prácticas exitosas de las agencias internacionales

Camila Maria Bortot¹
Ângela Mara de Barros Lara²

Citação: BORTOT, C. M.; LARA, A. M. de B. As práticas de advocacy para a Educação Infantil latino-americana: a ênfase em práticas exitosas pelas agências internacionais. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, e83096. Dezembro de 2021.



<http://10.5380/jpe.v15i0.83096>

Resumo: Este artigo busca, a partir de uma pesquisa, analisar as políticas de advocacy para a educação infantil latino-americana no âmbito dos organismos multilaterais, protagonizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), que, nos últimos anos, vem incentivando países membros da região a criar e a replicar a exemplo das práticas exitosas. Nesse sentido indagamos: quais são as ações de advocacy dos organismos internacionais, ligados intimamente aos temas da educação e da infância, e quais suas proposições em incentivar a criação e replicação de práticas exitosas? Após apreender

¹ Doutoranda em Educação, pela linha de Políticas Educacionais, pela Universidade Federal do Paraná. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Bolsista Proex da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Curitiba, PR, Brasil. Orcid: orcid.org/0000-0002-9355-8876. E-mail: camilabortot@gmail.com

² Pós-Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Aposentada da Universidade Estadual de Maringá. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento das Organizações - PPGGCO e Promoção da Saúde - PPGPS do Centro Universitário de Maringá. Maringá, PR, Brasil. Orcid: orcid.org/0000-0001-8799-8413. E-mail: angelalara@ymail.com

conceitualmente a education global advocacy e as significações legais sobre advocacy, concluiu-se que a advocacy, protagonizada pela Unesco e OEA na educação infantil latino-americana, imbrincam-se, em sua maioria, com estudos de avaliação de programas de atenção integral à infância, enfatizando dois eixos: o não-formal com a coparticipação de sujeitos públicos e privados e o intersetorial com base parental. As práticas de advocacy afirmam os acordos internacionais e relativos consensos e/ou consensos possíveis entre os países, disseminando critérios e procedimentos de regulação e análises simbólicas que justifiquem reformas e procedimentos voltados para mensagem da cultura econômica hegemônica.

Palavras-chave: Política Educacional. Education Global Advocacy. Infância. Agências Internacionais.

Resumen: Este artículo busca, a partir de la investigación, analizar las políticas de advocacy de la educación infantil en América Latina en el ámbito de los organismos multilaterales, liderados por las Naciones Unidas (ONU), las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización de los Estados Americanos. (OEA), que en los últimos años han estado alentando a los países miembros de la región a crear y replicar el ejemplo de prácticas exitosas. En este sentido, nos preguntamos: ¿cuáles son las acciones de advocacy de los organismos internacionales, estrechamente vinculados a los temas de educación e infancia, y cuáles son sus propuestas para incentivar la creación y replicación de prácticas exitosas? Luego de aprehender conceptualmente la education global advocacy y los significados legales de la advocacy, se concluyó que la advocacy, realizada por la Unesco y la OEA en la educación infantil latinoamericana, se involucra mayoritariamente con estudios de evaluación de programas de atención integral a la niñez, enfatizando dos ejes: lo no formal con la coparticipación de sujetos públicos y privados y lo intersectorial con base parental. Las prácticas de advocacy afirman acuerdos internacionales y consensos relativos y/o posibles consensos entre países, difundiendo criterios y procedimientos normativos y análisis simbólicos que justifican reformas y procedimientos dirigidos al mensaje de la cultura económica hegemónica.

Palabras-clave: Política educativa. Education Global Advocacy. Infancia. Agencias internacionales.

Abstract: This article seeks, based on a research, to analyze the advocacy policies for Latin American early childhood education within the scope of multilateral organizations, led by the United Nations (UN), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the Organization of American States (OAS), which, in the last years, have been encouraging member countries in the region to create and replicate the example of successful practices. In this sense, we ask: what are the advocacy actions of international organizations, closely linked to the themes of education and childhood, and what are their proposals to encourage the creation and replication of successful practices? After conceptually apprehending education global advocacy and the legal meanings of advocacy, it was concluded that advocacy, carried out by Unesco and the OAS in Latin American early childhood education, is mostly involved with evaluation studies of comprehensive care programs to childhood, emphasizing two axes: the non-formal with the co-participation of public and private subjects and the intersectorial with parental basis. Advocacy practices affirm international agreements and relative consensus and/or possible consensus among countries, disseminating regulatory criteria and procedures and symbolic analyses that justify reforms and procedures aimed to the message of the hegemonic economic culture.

Keywords: Educational Policy. Education Global Advocacy. Childhood. International Agencies.

Considerações Iniciais

O crescimento sistemático da relação dos atores internacionais e os Estados-nação na política global de educação tem gerado novas estruturas de governança da educação e ocupa os novos arranjos do Estado neoliberal (FREITAS, 2018; BALL; JUNEMANN, 2012; AVELAR, 2018; CARVALHO; VISEU, 2018) sob os rótulos e slogans (EVANGELISTA, 2014) de cooperação, que, para a educação infantil, buscam desenhar

políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e promover a equidade.

Presencia-se na sociedade mundializada, e intensificadamente a partir da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a ativação das relações inter-relacionais entre países, sujeitos, instituições governamentais e não-governamentais, de direito público e privado, à organização da *policy advocacy*, ou, políticas e práticas de aconselhamento como um instrumento para a articulação para defesa de uma causa sob a perspectiva de objetivos e interesses diversos (LIBARDONI, 2000).

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado trata do tema da *educational global advocacy*, que visa criar e disseminar práticas de aconselhamento e influência aos países inseridos na rede de governança global educacional. No caso da educação infantil, as práticas de *advocacy* e cooperação internacional inauguram-se, nos pactos e acordos multilaterais, com a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, de 1924; a Declaração sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959; o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (art. 10).

O debate universal sobre a infância se intensifica por meio da Convenção dos Direitos da Criança, realizada em 20 de novembro de 1989 pelas Nações Unidas, em Nova York, que consagrou um conjunto de direitos próprios e inalienáveis das crianças, oficializado no ano seguinte como lei internacional. A Convenção teve como meta incentivar os países membros a implementarem processos de desenvolvimento pleno e harmônico da personalidade de suas crianças, favorecendo o seu crescimento no ambiente familiar em clima de felicidade, amor e compreensão, preparando-as plenamente para viverem em sociedade e serem educadas no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, em espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade (UNICEF, 1989).

Em 1990, quando países de todo o mundo se reuniram em Jomtien para referendar o compromisso global Educação para Todos, firmando o preceito de 'educação ao longo da vida', a educação das crianças pequenas tem sido foco de atenções (UNESCO, 1996).

A constância cada vez mais crescente e influente de atores como Organizações Transnacionais na coordenação de práticas comuns à educação e a educação infantil demonstra as mudanças ocorridas na maneira de atuar da sociedade, seja nas ações

colaborativas, cooperativas ou de aconselhamento. Através da *advocacy*, organizações diversas engajam a sociedade civil, Estados, empresas, organizações com ou sem fins de lucro, em torno de uma causa e a mobilizam com o objetivo de influenciar aqueles que possuem poder para decidir acerca de políticas públicas de interesse amplo.

Desse modo, a fim de compreender tais fenômenos educativos e contribuir para as discussões relacionadas, o presente texto busca analisar as políticas de *advocacy* para a educação infantil latino-americana no âmbito dos organismos multilaterais, protagonizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), que, nos últimos anos, vem incentivando países membros da região a criar e a replicar a exemplo das práticas exitosas.

Nesse sentido indagamos: quais são as ações de *advocacy* dos organismos internacionais, ligadas intimamente aos temas da educação e da infância, e quais suas proposições em incentivar a criação e replicação de práticas exitosas? Quais práticas exitosas para a educação infantil vêm sendo incentivadas nessas políticas de *advocacy*?

A pesquisa tem abordagem qualitativa e foi realizada a partir de um estudo bibliográfico e documental. A seleção das fontes baseou-se nos seguintes critérios: que o tema tratasse de documentos que enfatizassem práticas exitosas para a educação infantil; e, tendo sido publicados entre a última década do século XX e a primeira década do século XXI, o que favorece a comparação com as recomendações internacionais e políticas incorporadas pelos países.

O estudo é apresentado em dois momentos: a primeira apreende de forma conceitual a *education global advocacy* e as significações legais *sobre advocacy*; No segundo, analisa-se como tais práticas de *advocacy* vem influenciando países latino-americanos na disseminação de práticas exitosas e quais são as intencionalidades das mesmas. Por fim, tecemos as considerações e reflexões finais.

1. Práticas e políticas de advocacy: conceitos, atores e o seu lugar na política educacional global

Historicamente, as práticas de *advocacy* resultam do fortalecimento da ação política, visando à transformação social e ao avanço da democracia. Contudo, difere de princípios de participação cidadã. Na *advocacy*, o poder é um elemento essencial, e sabe-se que os níveis de poder e influência frente ao aconselhamento e tomadas de decisão

variam nas relações sociais e políticas. Além disso, seu surgimento advém das novas formas de governança nas empresas, nas administrações e nas organizações internacionais ou transnacionais (BENAMOUZIG; BORRAZ, 2021).

A *advocacy* ou a *policy advocacy* compreendem a defesa de políticas públicas, as quais podem ser realizadas perante os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além do Ministério Público, da mídia (tradicional e mídias sociais), dos formadores de opinião e a sociedade em geral (BRELÁZ, 2007; LIBARDONI, 2000).

De forma ampla, Libardoni (2000) conceitua que a *advocacy* pertence ao campo das políticas públicas, como um instrumento para articulação para defesa de uma causa sob a perspectiva dos objetivos e interesses coletivos.

[...] *advocacy* tem um significado mais amplo, denotando iniciativas de incidência ou pressão política, de promoção e defesa de uma causa e/ou interesse, e de articulações mobilizadas por organizações da sociedade civil com o objetivo de dar maior visibilidade a determinadas temáticas ou questões no debate público e influenciar políticas visando à transformação da sociedade (LIBARDONI, 2000, p. 02).

Constitui-se como um termo polissêmico, que reflete diferentes concepções sobre a política e o poder. Pode ser composto, por exemplo, por um lobby de especialistas em defesa do interesse público para colocar na agenda política as questões dos seus grupos de interesse, ou, ainda, por um processo participatório de alguns nas decisões tendo por resultado não apenas a capacidade de influenciar os tomadores de decisões, mas também de conseguir entrar na arena política. Para isso necessitam organizar-se, mobilizar-se e ter influência na entrada no lobby político para exercer o poder na formação da agenda política³ (CALMON, COSTA, 2007; SECCHI, 2013).

Uma ação de *advocacy* exige uma estratégia forte e dinâmica com definição precisa dos objetivos e resultados que se pretende alcançar com essa iniciativa. O planejamento e articulação política envolvem três partes: a definição dos objetivos e metas, determinando os resultados que deverão ser alcançados; o desenho de uma estratégia, traçando os tipos de ações que deverão ser realizadas; e a elaboração de um plano de ação, detalhando as atividades bem como quando e por quem essas serão realizadas (UNESCO, 1997). De forma muito semelhante a outros planejamentos

³ A formação de uma agenda política é concebida como um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes e que se tornam alvo de atenção e de ação por parte do Estado (CALMON, COSTA, 2007; SECCHI, 2013).

estratégicos, a *advocacy*, nesse contexto, diferencia-se por agregar variados sujeitos, sejam eles ligados diretamente à administração pública ou não.

Nesse sentido, a *education global advocacy* muito se relaciona com uma agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE) e uma Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), conceituada por Dale (2001;2004), influenciando ações, organizando redes de compartilhamento de opiniões, estudos e práticas, e criando uma rede voltada ao aconselhamento do que tornar prioridade em determinadas regiões do mundo. Para esse estudo, destacamos as ações globais de *advocacy* na área da educação, especificamente da educação infantil, pelas agências internacionais, que desempenham um papel fundamental de levar a mensagem da cultura mundial (BORTOT, 2018).

Os princípios, as normas, as regras e os procedimentos da cultura da política mundial global, em que os Estados-nação atribuem, desta forma, certa eficiência causal às organizações no que diz respeito às convergências de práticas nacionais. Consequentemente, os Organismos Multilaterais têm um papel de veiculação da CEMC. Compreende-se, a partir de Dale (2001), que a AGEE se traduz no como é que os Estados interpretam e respondem à agenda comum que a CEMC estabelece. A AGEE, assim, procura mostrar-se como uma força supranacional que afeta as políticas educativas nacionais.

Percebendo a dinâmica posta pelos organismos supranacionais, Dale (2004) nos alerta, acerca da AGEE, para a necessidade de observarmos como é que os Estados “interpretam e respondem a uma agenda comum”. Segundo ele, tal análise deverá levar em conta que “a forma, a substância e o estatuto dos guiões se alteram qualitativamente”. Nesse sentido, a educação das crianças pequenas tem sido objeto de orientações de diferentes organismos internacionais atuantes na América Latina, que extrapolam muitas vezes o âmbito da assistência técnica, dedicando-se também à execução direta ou ao apoio financeiro a programas implementados por agências governamentais ou não-governamentais.

Nesse sentido, a atuação dos Organismos e Agências Internacionais na *advocacy* compõe o movimento da transnacionalização da sociedade civil acerca da influência da sociedade civil vis-à-vis o Estado contemporâneo em uma era de globalização. Logo, a *education global advocacy* integra redes transnacionais, coalizões e campanhas de defesa e movimentos sociais, que envolvem, respectivamente, contatos transnacionais

formais e informais, táticas coordenadas e a mobilização de um grande número de pessoas em protesto (KHAGRAM; RIKER; SIKKINK, 2002).

As políticas de *advocacy* para a educação nesse cenário, portanto, envolvem a construção e disseminação da Política Educacional Global (PEG) (VERGER, 2019). Concentram-se no estabelecimento das agendas de educação global e na mobilização, na tradução e na recontextualização dessas agendas em múltiplas escalas de governança, com ênfase em práticas consideradas exitosas (BALL, 2012; VERGER, 2019; DALE, 2004; ROBERTSON, 2012).

Keck e Sikkink (1998) resumem os objetivos que os atores internacionais buscam nas suas ações de aconselhamento: colocar um assunto na agenda internacional, internacionalizar atores para mudar suas posições discursivas e procedimentos institucionais, e para influenciar a mudança de política e o comportamento. Souza Junior (2016) enfatiza cinco conjecturas acerca da atuação do multilateralismo:

1) são um importante palco de contato e negociação entre Estados e com cada vez mais espaço para a pressão de atores não estatais; 2) são origem de produção de conhecimento e de dados utilizados por diversos atores para o desenho de políticas, pesquisas e posicionamentos políticos; 3) são arenas de “fricção” entre Estados (principalmente os fortes) e posições contramajoritárias de outros atores; 4) são chance de representação de Estados mais fracos e emergentes; 5) são atores decisivos no contexto de “sociedade global”, uma vez que possuem atuação em diversos temas, ganhando relevância, assim como uma série de atores privados (SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 254).

Para tanto, no cenário globalizado, os sujeitos internacionais tem contínua convivência global, se relacionando e compartilhando interesses comuns e recíprocos por meio da cooperação com regulamentação, a exemplo dos tratados e acordos internacionais dos países signatários da ONU. Os Governos, denominados de receptores, podem não desejar o conteúdo dos acordos, mas se sentem obrigados a aceitar para que possam receber outros benefícios (SHIROMA, 2020) pois são signatários da agenda de decisões político-educativas transnacionais (KRAWCZYK, 2019). Tais mediações e materialização de práticas demonstram, dentro da correlação de forças e consensos possíveis, uma arena que avança dentro de uma perspectiva da governança, que impulsiona a constituição de redes de influências (COSSIO, 2015; SHIROMA, 2020), permitindo enquadramentos, interesses e objetivos múltiplos e, logo, incorporação da pauta internacional para governos locais.

Após conceituar e compreender o papel dos atores globais, personificados pelos Organismos Multilaterais, parte-se do pressuposto de que, por um lado, é importante analisar as concepções que alicerçam os documentos de política; por outro, também, é essencial o desvelamento de importantes espaços técnico-políticos cujas influências nem sempre estão claramente explicitadas. Nesse sentido, na próxima unidade do texto, investigaremos a influência das agências internacionais em práticas de *advocacy*.

2. As práticas de *advocacy* para a educação infantil latino-americana: a ênfase em práticas exitosas pelas organizações multilaterais

Objetiva-se nesta unidade do estudo analisar a influência das agências internacionais, pela mediação via documentos de *advocacy*, ou seja, de aconselhamento aos processos de definição e de implementação de políticas educacionais para a educação infantil de êxito para a América Latina.

A agenda internacional de ações para a educação e a infância ganhou notoriedade a partir da Convenção dos Direitos das Crianças (1989) e da Cúpula Mundial em Favor da Infância (1990), que são marcos para os acordos com os países para a criação de políticas e programas destinados à educação infantil, inclusive para aqueles centrados na veiculação de estratégias para o alívio da pobreza. O desencadeamento de várias reuniões e desenvolvimento de diversas ações e programas foram baseadas nas evidências das condições impróprias de vida de grande parte das crianças na atualidade. Variados acordos e convenções foram divulgados e acordados com os países membros. O quadro 1 demonstra tal afirmação e assinalamos o protagonismo da Unesco.

Quadro 1 – Documentos de acordos e convenções multilaterais

Ano	Autor	Documento
1959	ONU	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
1989	Unicef	Convenção sobre os Direitos das Crianças
1990	UNESCO	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem
2000	UNESCO	The Dakar Framework for Action
2002	UNESCO; OCDE	Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios
2002	ONU	Um mundo para as crianças: Relatório do Comitê Ad Hoc Pleno da vigésima sétima sessão especial da Assembleia Geral (ONU)
2004a	UNESCO;OREALC	Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana
2004b	UNESCO;OREALC	Síntesis regional de indicadores de la primera infancia

2007	UNESCO	Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância – Relatório Conciso
2010	UNESCO	Conferência Mundial sobre Educação e Cuidado na Primeira Infância: Marco de Ação e de Cooperação de Moscou; aproveitar a riqueza das Nações
2013	UNESCO	Projeto de aceleração do quadro EPT para o “salto decisivo”: iniciativa para a EPT: 2013-2015
2014a	UNESCO	BRICS Construir a educação para o futuro
2014b	UNESCO	Prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional
2014c	UNESCO	Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos –Relatório Conciso
2014d	UNESCO	2014-2021 Medium-Term Strategy
2015a	UNESCO	Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos

Fonte: Bortot e Lara (2019).

Tal agenda envolve recomendações aos países signatários da Organizações das Nações Unidas (ONU), cercados pelas disputas econômicas e políticas da geopolítica internacional e dos processos multilaterais. Percebe-se que, de um lado, há um discurso social e político sobre a infância de direitos, ao passo que, de outro, percebem-se práticas sociais relacionadas com as crianças que não garantem seus direitos fundamentais.

Bortot e Lara (2019) analisam os discursos presentes nos documentos e acordos internacionais e assinalam que, para a educação infantil, seu conteúdo se direciona no seguinte sentido:

Tendencialmente, os documentos que discutem o direito, a educação e o cuidado para a primeira infância no início do século XXI, apresentam a articulação entre os termos educação e cuidado para consolidar para esta etapa os compromissos de uma Educação para Todos (EPT), firmada em 1990. Ainda, observamos que há um ponto de convergência [...]: a sua suposta capacidade em reduzir as diferenças, trazendo retornos econômicos futuros às crianças e investir na infância ao entendê-la como investimento em capital humano (BORTOT; LARA, 2019, p. 1772).

Além dos acordos e conferências presentes na figura 1, as agências internacionais vinculadas a ONU, protagonizadas pela própria ONU, Unesco e Unicef, produziram alguns documentos de estudo que incentivam o compartilhamento de boas práticas e práticas exitosas. Dois especialmente enfatizam tal conceito para a educação infantil latino-americana, atuando como sujeitos de *advocacy* internacional e, portanto, agentes de *aconselhamento aos países*.

As práticas de aconselhamento imbricam-se, em sua maioria, com estudos de avaliação de programas de atenção integral à infância (ALVARADO, 1996; UNESCO, 2002; 2004a; 2004b).

No final do século XX, Alvarado (1996), em Conferência ao V Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos, promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA)⁴, em 1996, salientou a importância de ações sistematizadas de compartilhamento de experiências e projetos na região:

Sistematização de Experiências e Estados da Prática: são estudos dirigidos, fundamentalmente, por um lado, à **identificação de processos de ação, treinamento, monitoramento, administração, etc., de metodologias de intervenção, de determinados componentes de um projeto**, etc.; e, por outro, à **construção de modelos de intervenção, a partir de experiências bem-sucedidas realizadas em diversos países latino-americanos**. Metodologicamente, na sistematização, o conceitual é articulado ao prático pelos atores de uma experiência, por meio de processos de reflexão. No estado de prática, o conhecimento útil derivado da experiência cotidiana é extraído a fim de torná-lo comunicável a outras pessoas que trabalham naquele campo específico (ALVARADO, 1996, p. 46, tradução livre. Grifo nosso).

Destes, alguns critérios de seleção foram indicados para que pudessem ser categorizados como exitosos para ampla divulgação:

Experiências que atenderam população menor de 6 anos; programas de ampla cobertura; **programas de âmbito nacional ou regional e programas bem-sucedidos e relevantes em nível local com possibilidade de replicação em contexto macro; programas que atendem à população de alto risco (extrema pobreza, abandono, crianças trabalhadoras e de rua, deficientes, minorias comunitárias etc.); o problema que deu origem ao programa é uma resposta ao próprio contexto; representatividade da**

⁴ A Organização dos Estados Americanos (OEA) é uma associação criada em 1948 com o objetivo de garantir a paz, a segurança e promover a democracia no continente Americano. Consiste na organização regional mais antiga do mundo, oriunda da Conferência Internacional Americana realizada de outubro de 1889 a abril de 1890, na capital dos Estados Unidos, Washington. Nessa ocasião, foi aprovado o estabelecimento da União Internacional das Repúblicas Americanas. Países Membros originais, em 1948, que assinaram a Carta da OEA: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba¹, Equador, El Salvador, Estados Unidos da América, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Os países que se tornaram Membros posteriormente: Barbados, Trinidad e Tobago (1967), Jamaica (1969), Grenada (1975), Suriname (1977), Dominica (Commonwealth da), Santa Lúcia (1979), Antígua e Barbuda, São Vicente e Granadinas (1981), Bahamas (1982), St. Kitts e Nevis (1984), Canadá (1990), Belize, Guiana (1991). Em 3 de junho de 2009, os Ministros de Relações Exteriores das Américas adaptaram a Resolução AG/RES.2438 (XXXIX-O/09), que determina que a Resolução de 1962, a qual excluiu o Governo de Cuba de sua participação no sistema interamericano, cessa seu efeito na Organização dos Estados Americanos (OEA). A resolução de 2009 declara que a participação da República de Cuba na OEA será o resultado de um processo de diálogo iniciado na solicitação do Governo de Cuba, e de acordo com as práticas, propósitos e princípios da OEA (OEA, 2021).

experiência formal e não formal; programas nos quais já houve avaliação; com o envolvimento dos pais e da comunidade; com áreas de ênfase em educação, saúde, nutrição e desenvolvimento integral (ALVARADO, 1996, p. 47, tradução livre. Grifo nosso).

Ainda, segundo Alvarado (1996), interessava que os países realizassem uma ampla atuação estadual por meio de Planos Nacionais, programas presidenciais e/ou dos Ministérios da Saúde, Educação, Família, Assistência Social e Trabalho. Ainda, como forma de provimento e execução desses programas formais e não-formais de base intersetorial, necessitava-se da “coparticipação de ONGs [o que] representa não só a oportunidade de apoio financeiro para os programas, mas também a possibilidade de troca de experiências e materiais e assessoria técnica” (ALVARADO, 1996, p. 47). As ONGs surgem no discurso dos documentos como expressão inegável da nova realidade institucional que orientava e orienta os Organismos Multilaterais na América Latina a partir da globalização, caracterizada pela autora supracitada como alternativa às políticas do Estado e das instituições formais da sociedade (ALVARADO, 1996).

No intuito de divulgar as experiências de êxito, a Unesco/Orealc divulgou dois relatórios na direção das práticas aconselhadas pela OEA e seus consultores, enfatizando dois eixos: o não-formal, com a coparticipação de sujeitos públicos e privados, e o intersetorial, com base parental.

O documento *Participación de las Familias em la Educación Infantil Latinoamericana* foi publicado pela Unesco/Orealc em 2004 (UNESCO/OREALC, 2004a). O documento se coloca como um projeto orientador de práticas com vistas a identificar os ministérios e organizações que trabalham na educação e no apoio para os pais responsáveis, analisar e sistematizar políticas e programas educacionais na participação, educação familiar e apoio para os pais e divulgar informações e experiências sobre a participação, educação e apoio aos pais.

Já o documento *Síntesis Regional de indicadores de la primera infancia*, também da Unesco/Orealc, em 2004 divulgou práticas a partir de estudos de caso na Bolívia, Chile, Colômbia e México (OREALC/UNESCO, 2004b), a fim de produzir um documento sobre tendências e casos bem-sucedidos com base em diferentes fontes de informação regional. Não se visou analisar os números e o método de cálculo dos indicadores existentes, mas sim tomá-los como exemplos da criação de orientações comuns aos países latino-americanos para a educação infantil.

Cabe salientar que o atendimento da educação infantil na América Latina é diverso. O quadro 2 apresenta um detalhamento de sua organização.

Quadro 2 – Detalhamento do atendimento e obrigatoriedade da Educação Infantil em países latino-americanos

País		IDADE						
		0	1	2	3	4	5	6
Argentina	NOME ORIGINAL	Jardín Maternal			Jardín de Infantes			
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório			Obrigatório			
Bolívia	NOME ORIGINAL		Comunitaria no escolarizada		Escola comunitaria			
	OBRIGATÓRIO		Não obrigatório		Obrigatório			
Brasil	NOME ORIGINAL	Creche			Pré-escola			
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório			Obrigatório			
Chile	NOME ORIGINAL	Parvularia			Transición 1	Transición 2		
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório			Obrigatório			
Colômbia	NOME ORIGINAL				Educação pré-escolar			
	OBRIGATÓRIO				Pre-jardín	Jardín	Transición	
Costa Rica	NOME ORIGINAL				Educação pré-escolar			
	OBRIGATÓRIO				Não	Obrigatório		
Cuba	NOME ORIGINAL	Educação pré-escolar						
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório						
Equador	NOME ORIGINAL	Infantes 1		Infantes 2		Preparatoria		
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório		Obrigatório				
El Salvador	NOME ORIGINAL	Inicial			Parvularia			
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório			Obrigatório			
Guatemala	NOME ORIGINAL	Inicial			Prebásica			
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório			Obrigatório			
Honduras	NOME ORIGINAL	Inicial		Prebásica				
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório			Obrigatório			
México	NOME ORIGINAL	Inicial		Pré-escolar				
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório		Obrigatório				
Nicarágua	NOME ORIGINAL	Inicial						
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório			Obrigatório			

Panamá	NOME ORIGINAL	Inicial	Pré-escolar	
Paraguai	NOME ORIGINAL	Inicial	Pré-escolar	
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório	Obrigatório	
Peru	NOME ORIGINAL	Inicial no escolarizada	Inicial escolarizada	
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório	Obrigatório	
Rep. Dominicana	NOME ORIGINAL	<i>Prekinder</i>	<i>Kinder</i>	<i>Preprimaria</i>
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório	Obrigatório	
Uruguai	NOME ORIGINAL	Ed. na primeira infância	Pré-escolar	
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório	Obrigatório	
Venezuela	NOME ORIGINAL	Maternal	Pré-escolar	
	OBRIGATÓRIO	Não obrigatório	Obrigatório	

Fonte: Bortot (2020).

Em síntese, a modalidade de atendimento não obrigatória, frequentemente anterior a 3 ou 4 anos, possui base comunitária e, como anteriormente citado, não tem compromisso constitucional com o atendimento formal desde o seu nascimento. Nesse sentido, a *advocacy* promovida pelos Organismos Multilaterais se configura em alternativas práticas e viáveis no atendimento da infância de 0 a 5/6 anos, e não propriamente da educação infantil formal, combinando variadas modalidades de atendimento, com o compartilhamento de responsabilidades daqueles mais pobres.

Destaca-se o debate sobre saúde, nutrição e primeira infância, enfatizando aqueles mais vulnerabilizados, em programas como no México e Chile como modelo a ser seguido. A educação, na primeira infância, é tida como importante oportunidade para se assegurar melhores resultados na educação posterior, tendo em vista que uma experiência educativa bem-sucedida nos primeiros anos ocasiona importantes benefícios sociais, educativos e econômicos no futuro (OREALC/UNESCO, 2004b).

A Unesco/Orealc (2004a; 2004b) aconselha aos ministérios de educação e aos especialistas que atuam em cada país incluir componentes de participação, articulação, educação familiar, ou ambos, nos programas de Educação Infantil e Educação Básica, dados os benefícios fornecidos para os adultos, meninos e meninas; avançar na geração de estratégias, metodologias, atividades e recursos didáticos apropriados para o trabalho com pais e mães, e com as famílias como ator social; avançar na geração de

materiais educativos específicos para a participação de mães e pais e da educação familiar, considerando o ciclo de vida e não somente a primeira infância.

Orienta como experiências exitosas e boas práticas a serem seguidas para a região, enfatizadas como experiências inovadoras aquelas que envolvem: a formação de pais; os programas para docentes sobre o trabalho com os pais; a formação de mães da comunidade para que executem programas de atenção às crianças; programas que envolvam saúde, nutrição e educação, mas que tenham ênfase na nutrição e que sejam oferecidos com a coparticipação de instituições não-governamentais.

Nos relatórios de aconselhamento anteriormente citados constatou-se o quão se faz necessário ampliar os cuidados e atenção à primeira infância, concluindo que esse nível educacional constitui oportunidade para se assegurar melhores resultados em escolaridade posterior, de forma que a experiência educativa nos primeiros anos de vida possibilite importantes benefícios sociais, educativos e econômicos.

Outra prática exitosa destacada é a dos programas não-formais intersetoriais, com a flexibilização na divisão de tarefas entre o público e privado na gestão dos sistemas educativos. Dividem em duas categorias a oferta da educação infantil: aos níveis considerados formais, obrigatórios, ficam sob a responsabilidade público-estatal, o que se expressa nos elevados indicadores de matrículas das crianças de 4 a 5 anos nas unidades públicas; já, ao contrário, a modalidade não-formal, dirigida na maioria dos países às crianças de 0 a 3 anos, tem-se uma formação compósita, dependendo majoritariamente de convênios ou parcerias entre a esfera pública e a privada, notadamente com as chamadas organizações sociais e conveniamentos.

Por meio dos documentos ora analisados ao aconselhamento, enfatizam eles as práticas de êxito na América Latina para a educação infantil, que reproduzem uma dinâmica de alívio da pobreza e de compartilhamento de tarefas, distante de modalidades educacionais formais de ampliação do direito a essa etapa educacional, sobretudo de zero a três anos. Apreendemos, no caso da Unesco em ação, operando como laboratório de ideias, de geração de consenso e fixação de padrões, agindo como um fórum central disseminador para a região latino-americana e de princípios e orientações gerais para a educação.

Considerações Finais

O estudo aqui apresentado evidencia a intensa influência das agências internacionais ligadas à ONU, com protagonismo da Unesco e também da OEA, no ditame de tendências de práticas de aconselhamento influenciando nos processos de definição e de implementação de políticas educacionais para a educação infantil de êxito para a América Latina, tendencialmente, o não-formal com a coparticipação de sujeitos públicos e privados e o intersetorial com base parental, ligadas à gestão da pobreza na região por meio da infância e suas famílias, em contraste com a expansão da educação emancipatória para a etapa analisada.

As agências internacionais buscaram desenvolver, por meio dos acordos e relatórios de *advocacy* aos países da América Latina: (1) definição da agenda - identificando um problema de interesse internacional e produção de informação; (2) soluções de desenvolvimento da agenda - criando normas ou recomendando mudanças de políticas; (3) construir redes e coalizões de aliados; e (4) implementação de soluções - empregando táticas de persuasão e pressão para mudar a prática de serviços e/ou incentivar o cumprimento das normas.

Os Organismos Multilaterais gozam de autoridade moral, fator primordial na influência de práticas de *advocacy* transnacionais. Na educação em geral e na educação infantil, a agenda global vem orientando a inspiração em programas legitimados como bem-sucedidos. Para além das recomendações, asseveramos o papel central dos Organismos enquanto agentes que desempenham ação fundamental de levar a mensagem da cultura econômica hegemônica via práticas de *advocacy*. Os princípios, as normas, as regras e os procedimentos da cultura da política mundial global fazem com que os Estados-nação atribuam, desta forma, certa eficiência causal às organizações no que diz respeito à convergência de práticas nacionais.

Observa-se uma pauta de orientações e recomendações para a educação infantil nos países da América Latina com vistas a promover 'boas práticas', por meio de ações interssetoriais, bem como o intercâmbio em políticas e programas de participação, educação familiar e apoio para os pais àquelas crianças que se encontram em áreas mais vulneráveis e extremamente pobres entre os países.

Exercer o aconselhamento faz dos Organismos Multilaterais comunidades epistêmicas para influenciar decisões políticas com a reciprocidade difusa⁵, além de legitimar autoridade racional-legal e controle sobre conhecimento técnico e informativo, que são duas fontes de poder.

Dessa forma, busca-se criar relativos consensos e/ou consensos possíveis entre os países, no sentido de uma integração de práticas para a infância, que, na verdade, almejam disseminar critérios e procedimentos de regulação e análises simbólicas que as justifiquem.

Referências

- ALVARADO, S. V. Enfoques e modelos de avaliação e pesquisa no desenvolvimento de programas de atenção integral à infância. In: IV SIMPÓSIO LATINO- AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS. **Anais...** ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1996.
- AVELAR, M. **Giving with an agenda**: New Philanthropy's Labour in "Glocal" Education, 2018.
- BALL, S. J.; JUNEMANN, C. **Networks, new governance and education**. Bristol: Policy Pr, 2012.
- BENAMOUZIG, D.; BORRAZ, O. Burocracia, Organizações, Políticas Públicas e Formalização do Conhecimento. In: OLIVEIRA, O. P.; Hassenteufel, P. **Sociologia política da ação pública**: teorias, abordagens e conceitos. tradução de Escola Nacional de Administração Pública -- Brasília: Enap, 2021. p. 80-98.
- BORTOT, C. M. **ATORES E AUTORES DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS NO BRASIL**: TRANSFORMAÇÃO DO ESTADO E DAS SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE CIVIL (2000-2015). 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^ª. Dra. Angela Mara de Barros Lara. Maringá, 2018.
- BORTOT, C. M. **Organismos Multilaterais e Agenda Intersetorial para a Infância em Países da América Latina e Caribe**: da cooperação à transferência de políticas não-formais. Relatório de qualificação (Doutorando em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2020. (mimeo)

⁵ Keohane (2010) destaca a reciprocidade difusa participe dos acordos no arranjo multilateral é a coordenação de políticas nacionais entre três ou mais Estados, segundo determinados princípios. A dimensão qualitativa tem entre seus corolários a indivisibilidade e a reciprocidade difusa, ou seja, os custos e os benefícios de um arranjo multilateral devem ser distribuídos entre os seus componentes, que podem antecipar a continuidade da cooperação coletiva ao longo do tempo.

BORTOT, C. M.; LARA, A. M. B. Las políticas de Educación y Cuidados en la Primera Infancia para América Latina: intencionalidades y encaminamientos en la propuesta de la UNESCO. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1767-1781, out., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12762.

BRELÁZ, G. Advocacy das Organizações da Sociedade Civil: principais descobertas de um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos. **XXXI Encontro ANPAD**, 2007. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-A1916.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CALMON, P. C. P.; COSTA, M. análise de políticas públicas no Brasil: estudos sobre a formação da agenda governamental. **XXXI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-B890.pdf>>.

CARVALHO, L. M.; VISEU, S.; GONÇALVES, C. Novos atores intermediários na regulação da educação em Portugal. Salvador, FAEEBA – **Ed. e Contemp**, v. 27, n. 53, p. 30–42, 2018.

COSSIO, M. F. AGENDA TRANSNACIONAL E GOVERNANÇA NACIONAL: AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE. **Revista e Currículo**, São Paulo, v.13, n.04, p. 616 – 640 out./dez.2015 e-ISSN: 1809-3876

DALE, Roger, Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada’ para a educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 16, p. 133- 169,2001.

DALE, Roger. Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”. **Educação e Sociedade**. v.25, nº 87, Campinas/SP, mai/ago, 2004.

EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara - SP: Junqueira e Marin, 2014. v. 1. 288 p

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KEOHANE, R. O. **Specific and Diffuse Reciprocity: Trade and Climate Change**. IPES, November 12, 2010.

KHAGRAM, S.; RIKER, J. V.; SIKKINK, K. **Restructuring world politics: transnational social movements, networks, and norms**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019.

KECK, M.; SIKKINK, K. **Activists beyond borders**. Advocacy networks in international politics. Ithaca: Cornell University Press, 1998

LIBARDONI, M. Fundamentos teóricos e visão estratégica da advocacy. **Revista de Estudos Feministas**. V. 8. N. 2. ISSN 0104-026X, Florianópolis, Brasil, 2000.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2020

ONU. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200ª (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de Dezembro de 1966. Entrada em vigor na ordem internacional: 3 de Janeiro de 1976, em conformidade com o artigo 27.º.

ROBERTSON, S. L. 'Placing' Teachers in Global Governance Agendas. Centre for Globalisation, Education and Societies University of Bristol, UK Forthcoming. **Comparative Education Review**, 56 (3), 2012.

SECCHI, L. Formação da Agenda: método de Policy Advocacy para ensino de Políticas Públicas. **Revista de Administração Pública e Gestão Social**. APGS, Viçosa, v. 4. n.1, pp. 32-47, abr./jul. 2009.

SHIROMA, E. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2014425, p. 1-22., 2020.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v.23, n.2, p. 427- 446. jul./dez. 2005.

SOUZA JÚNIOR, J. M. O lugar das organizações internacionais no sistema internacional: ideias, governança e transnacionalismo. **Conjuntura Global**, vol. 5 n. 2, mai./ago., 2016, p. 253 -270.

UNESCO; OCDE. **Educação e Cuidado na Primeira Infância**: grandes desafios. Brasília: UNESCO; OCDE; Ministério da Saúde, 2002.

UNESCO. **2014-2021 Medium-Term Strategy**. Paris: UNESCO, 2014.

UNESCO. **Bases Sólidas**: educação e cuidados na primeira infância – relatório conciso. Brasília: UNESCO, 2007.

UNESCO. **BRICS Construir a educação para o futuro**: Prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional. Brasília: UNESCO, 2014.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação e Cuidado na Primeira Infância: Marco de Ação e de Cooperação de Moscou – aproveitar a riqueza das Nações.** Brasília:

UNESCO. **Declaração de Incheon Educação 2030:** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2015a.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015:** progressos e desafios – Relatório Conciso. Brasília: UNESCO, 2015b.

UNESCO. **Ensinar e Aprender:** alcançar a qualidade para todos – Relatório Conciso. Brasília: UNESCO, 2014.

UNESCO. **The Dakar Framework for Action.** Paris: Graphoprint, 2000.

UNESCO. Women, Law & Development Internacional & Human Rights Watch, **Women's Rights Project**, 1997.

UNESCO/OREALC. **Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana.** Santiago, Chile, agosto, 2004a.

UNESCO/OREALC. **Síntesis regional de indicadores de la primera infancia.** Santiago, Chile, mayo, 2004b.

UNESCO. **EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças.** 1989. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019.

*Recebido em Outubro de 2021
Aprovado em Novembro de 2021
Publicado em Dezembro de 2021*

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 15

e83096

22 de Dezembro de 2021

Dossiê: A Educação Básica na América Latina



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

INDEXAÇÃO:

BASE DE DADOS

Sumário.Org

Google Scholar

BASE

Dimensions

Miar

DIRETÓRIOS

Scielo Educ@

Diadorim

DOAJ

Erih Plus

Latindex

EZB

ROAD

Journal 4-free

ÍNDICES

Index Copernicus

Cite Factor

PORTAIS

LiVre

Capes

Science Open

World Wide Science

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 15, e83096 – Dezembro de 2021

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR-Brasil), Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR-Brasil), Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Angela Maria Martins (FCC, Brasil), Angelo Ricardo de Souza (UFPR-Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS, Brasil), Cassia Alessandra Domiciano (UFPR-Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (UFPR-Brasil), Cristiane Machado (Unicamp- Brasil), Elton Luiz Nardi (UNOESC, Brasil), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires - UBA - Argentina), Isaac Paxe (Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED- Luanda, Angola), Gabriela Schneider (UFPR-Brasil), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (Arizona State University - USA), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE, Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Alarcon Leiva (Universidad de Talca - Chile), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM - Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE, Brasil), Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (UFPR-Brasil) Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp-Brasil), Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS, Brasil), Natalia Oliveira Woolley (UCLA, USA), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Nora Krawczyk (Unicamp- Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ, México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA, Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Avenida Sete de Setembro, 2645
2º andar, Sala 213
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil
Tel.: 41-3535-6264
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>