

Camila Maria Bortot

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
<http://lattes.cnpq.br/9812579122210586>
<https://orcid.org/0000-0002-9355-8876>
camilabortot@hotmail.com

Elisângela Alves da Silva Scaff

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
<http://lattes.cnpq.br/5361997694984880>
<http://orcid.org/0000-0002-7682-0879>
elisscaff@gmail.com

Submetido em: 09/10/2023

Aceito em: 03/12/2023

Publicado em: 20/12/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16457](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16457)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

DA LÓGICA ARGUMENTATIVA À LEGITIMIDADE DA *EXPERTISE*: A AGENDA REGIONAL PARA A INFÂNCIA LATINO-AMERICANA E CARIBENHA (2000-2020)

RESUMO

Este artigo busca analisar a organização da *expertise* de Organismos Multilaterais (OM) regionais sobre as políticas educacionais para a infância na América Latina e Caribe, no interregno de 2000-2020. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e documental, desenvolvida por meio de consulta à página eletrônica dos repositórios dos seguintes OM: Banco Mundial, Banco Ibero-Americano de Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas, Organização dos Estados Americanos e Organização dos Estados Ibero-Americanos. Os resultados do estudo apontam para controle simbólico convergente de homogeneização, cooperação e aconselhamento da padronização de políticas intersectoriais e interinstitucionais. Nesse sentido, criou-se, por meio da lógica argumentativa à legitimidade da *expertise*, uma agenda de reprodução da infância como etapa promotora de *custo-efetividade* para as reformas educacionais atuais, em que a participação do setor privado é amplamente destacada.

Palavras-chave: Políticas Educacionais para Infância. Organismos Multilaterais. Experts. América Latina.

FROM ARGUMENTATIVE LOGIC TO THE LEGITIMACY OF *EXPERTISE*: THE REGIONAL AGENDA FOR LATIN AMERICAN AND CARIBBEAN CHILDREN (2000-2020)

ABSTRACT

This article seeks to analyze the organization of the expertise of regional Multilateral Organizations (MOs) on education policies for children in Latin America and the Caribbean, in the 2000-2020 period. This is a qualitative, exploratory and documental study carried out by consulting the websites of the following multilateral organizations: the World Bank, the Ibero-American Development Bank, the United Nations, the Organization of American States and the Organization of Ibero-American States. The results of the study point to convergent symbolic control of homogenization, cooperation and advice on the standardization of intersectoral and inter-institutional policies. In this sense, through the argumentative logic of the legitimacy of expertise, an agenda was created to reproduce childhood as a cost-effective stage for current educational reforms, in which the participation of the private sector is widely highlighted.

Keywords: Educational Policies for Children. Multilateral Organizations. Experts. Latin America.

DE LA LÓGICA ARGUMENTATIVA A LA LEGITIMIDAD DE LA EXPERIENCIA: LA AGENDA REGIONAL PARA LA INFANCIA DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2000-2020)

RESUMEN

Este artículo pretende analizar la organización de la experiencia de los Organismos Multilaterales (OM) regionales en materia de políticas educativas para la infancia en América Latina y el Caribe en el periodo 2000-2020. Se trata de un estudio cualitativo, exploratorio y documental realizado a partir de la consulta de las páginas web de los siguientes organismos multilaterales: Banco Mundial, Banco Iberoamericano de Desarrollo, Naciones Unidas, Organización de Estados Americanos y Organización de Estados Iberoamericanos. Los resultados del estudio apuntan a un control simbólico convergente de homogeneización, cooperación y asesoramiento en la estandarización de políticas intersectoriales e interinstitucionales. En este sentido, a través de la lógica argumentativa de la legitimidad de la *expertise*, se creó una agenda para reproducir la infancia como escenario rentable de las actuales reformas educativas, en las que se destaca ampliamente la participación del sector privado.

Palabras Clave: Políticas Educativas para la Infancia. Organismos Multilaterales. Expertos. América Latina.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo buscou analisar a organização da *expertise* de Organismos Multilaterais (OM) regionais sobre as políticas educacionais para a infância na América Latina e Caribe (ALC), no interregno de 2000-2020. Compreendem-se agentes de *expertise* na ALC, para tanto, os seguintes OM: Banco Mundial, Banco Ibero-Americano de Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas, Organização dos Estados Americanos e Organização dos Estados Ibero-Americanos, de modo a integrarem a criação de uma agenda global.

Os experts vêm atuando como produtores de conhecimento dentro da agenda global e na disseminação de boas práticas (Bortot, 2022). A expressão *expert* será utilizada ao longo desta exposição conforme o sentido técnico-político a ela atribuído por Shiroma (2014). Segundo a autora, a atividade dos *experts* vai além do domínio técnico de determinado campo do conhecimento ou área de intervenção profissional, relacionando-se, também, à garantia da sustentabilidade dos planos de reformas educacionais. Para tanto, eles intervêm como mediadores de conflitos, promovem a adequação de agendas transnacionais ao âmbito local, difundem ideias e propostas, fornecem aconselhamento científico na tomada de decisões, além de criar e reformular o conhecimento engajado para política.

Por outro lado, a agenda global compreende a elaboração de uma vasta gama de documentos que alimentam, permanentemente, as ‘partes interessadas’ com as ‘orientações’ sobre as prioridades políticas; apoio especializado por meio de consultorias e assessorias técnicas aos países interessados no desenho e na implementação de políticas; divulgação das recomendações sobre políticas docentes por meio da participação dos consultores em eventos e congressos, publicação de livros e demais produções; realização de parcerias com instituições do setor privado; realização de reuniões, encontros e seminários, congregando chefes de Estado e ministros para ouvirem interpretações dos consultores sobre os imperativos de se atingir as metas educacionais e ampliar o diálogo sobre as diretrizes da estratégia, em busca de avançar na convergência de agendas e ações (Brito Neto; Shiroma, 2015).

Nesse contexto, OM e *think tanks* atuam na consolidação da agenda global por meio da organização de agendas regionais, específicas a analisar os diversos contextos, materializando e potencializando a força da Governança Global (Bortot, 2022). Na ALC, a educação integra a pauta desenvolvimentista do ponto de vista a integrar desenvolvimento econômico e social – e, nesse ínterim, a educação infantil se constitui como protagonista.

O movimento de construção da agenda envolve a consolidação que vai da *lógica argumentativa à legitimidade da expertise*; ou seja, a partir de orientações políticas, estudos sobre o panorama educacional, orientações de boas práticas a serem seguidas, eles constroem um arcabouço investigativo que legitima suas orientações e pressupostos, para recomendar e implementar políticas homogêneas, capilarizando maior legitimidade a sua expertise. Esse processo atravessa as arenas interativas (Procopiuck; Frey, 2009) e provoca o alinhamento das agendas internacionais com as locais (Shiroma, 2020) aos auspícios da base econômica partilhada desde os anos 1980. Portanto, os OM atuaram na Governança Global distribuindo funções e permitindo uma maior interação entre ideias, normas e procedimentos, ao organizar, em um primeiro momento, a agenda global.

Metodologicamente, a pesquisa que fundamenta o presente texto tem uma abordagem qualitativa, constituindo-se como bibliográfica e documental, na medida em que se busca a compreensão da produção do conhecimento científico acerca de determinados recortes da realidade investigada. Cumpre registrar que os documentos são atividades humanas que revelam suas ideias, opiniões e formas de atuação e percepção de mundo, a partir de documentos escritos, numéricos, estatísticos, visuais, dentre outros (Bravo, 1991). Embora a pesquisa documental possibilite uma multiplicidade de aportes, na presente investigação, destacam-se os documentos escritos, oriundos, predominantemente, do Banco Mundial, ONU, OEA, OEI e de seus consultores, cuja análise será realizada a partir da literatura atinente ao tema e ao contexto sócio-histórico.

2 EXPERTISE ARGUMENTATIVA NA AMÉRICA LATINA ENTRE O GLOBAL E O LOCAL PARA A INFÂNCIA: BANCO MUNDIAL, BID, ONU, OEA E OEI

A preocupação com a produção e mobilização de conhecimento para a política coloca em relevo a função estratégica (Shiroma, 2020). No caso da educação, Shiroma (2020) esclarece sobre a função dos *experts* na sociedade ao integrarem redes de políticas, ou seja:

Redes de políticas públicas atuam como intelectuais orgânicos a serviço da expansão da economia de mercado e do engajamento do setor privado na governança da Educação, disseminando a visão de Estado ineficaz, burocrático e, portanto, fadado a fracassar em suas principais atividades. A contratação de especialistas, que já tenham trabalhado juntos e possuam amplo leque de relações com universidades, editoras, agências internacionais, experiência em cargos públicos e com formação de formadores é um aspecto crucial para a internacionalização de políticas educacionais, tanto porque a produção de evidências para as políticas é crucial para sua aceitação pela sociedade, quanto

pela constituição de clusters, relações de sujeitos com grande proximidade em uma rede, que é um pré-requisito para qualquer implementação de reformas [...]. Assim, os experts portadores da legitimação dada pelo conhecimento especializado são agentes estratégicos nas redes de políticas públicas (Shiroma, 2020, p. 7).

Por meio de relatórios, consultorias e outros documentos orientadores, *experts* disseminam novas ideias e demandam reformas aos dispositivos jurídico-normativos dos países. A adaptação das ideias nos países envolve resistências, mas se observa uma forte adaptação – e a institucionalização de novas políticas –, com vistas ao bom funcionamento da máquina estatal, *know-how* e *know-who*, cujas organizações multilaterais têm centralidade. Os *experts* ligados aos OM são especialistas que dão sustentação às políticas educacionais e à sua reorganização. São pesquisadores com vasta experiência tanto na academia quanto na assessoria a agências internacionais, em órgãos públicos, e que, por estarem inseridos em múltiplas redes, tornam-se atores estratégicos na transferência de conhecimentos para a política; têm legitimidade. Desempenham, ainda, um papel na criação de ambiente favorável a uma administração empresarial da educação pelo mundo, “articulando esforços [...] e difundindo orientações de políticas elaboradas por [...] ‘consultores internacionais’” (Pronko, 2019, p. 100). Por vez, atuam como portas-giratórias, estão ora no governo, ora nos OM como consultores, e costumam ser recrutados entre intelectuais e outros formadores de opinião (Pronko, 2021).

Observam-se essas tendências na atuação para proposições de ações educação da infância latino-americana. Atuam, de forma geral, em desenvolver bases de Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI) e desenvolver marcos jurídicos e mecanismos para sua aplicação que propiciem o exercício do direito da criança à Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI), desde seu nascimento. O enfoque da ECPI e DPI implica que que seja, ao mesmo tempo, integrado e intersetorial, a fim de assegurar resultados satisfatórios de nascimentos (fase pré-natal), de saúde neonatal, de bem-estar nutricional, de educação e de cuidado, desde o nascimento até os 8 anos de idade, em especial, ao grupo de crianças de 0 a 3 anos. Tais práticas devem ser pensadas, na perspectiva dos OM e *experts*, junto às políticas de desenvolvimento humano e socioeconômico – e, portanto, como responsabilidade compartilhada entre todos os setores e instituições governamentais, os pais, as famílias, as comunidades, a sociedade civil e o setor privado. Essas são tendências das recomendações em nível global, sinalizadas no Quadro 1.

Quadro 1: Elementos-chave da agenda global para a educação da infância

ATENDIMENTO	FOCALIZAÇÃO	PARCERIAS
Intersectorial – saúde, nutrição e primeira infância. Complementaridade ou não do formal e não formal. Descentralização. Programas de educação de crianças e famílias. Modalidades de atendimento diversas, sobretudo comunitário. Atendimento voltado para a infância, Eficácia e Equidade. Público e privado.	Atendimento equitativo. Políticas ECPI para os mais vulneráveis e desfavorecidos. Programas inovadores que ofereçam incentivos às famílias de baixa renda. Programas focalizados envolvendo crianças e famílias.	Cooperação Internacional. Criação de mecanismos flexíveis para engajar múltiplos atores e atores. Colaboração entre agências governamentais e não governamentais. Governança multinível. Política intergerencial – governo e setor privado como participe e cofinanciador. Parcerias governamentais com OIs, agências doadoras, ONGs e a educação quanto empreitada social compartilhada. Setor inteiro.

Fonte: Bortot (2022).

Centralmente, a rede semântica discursiva orientadora enfatiza a indução ao fortalecimento de programas base intersectorial via divisão de tarefas na gestão dos sistemas educativos, cujo provimento da oferta em idade obrigatória nos níveis considerados “formais” fica sob a responsabilidade público-estatal, e a modalidade “não-formal”, por ser considerada “não escolar”, voltada para programas, convênios ou parcerias público-privadas às outras crianças não assistidas, que são, em sua maioria, crianças zero a três anos (Campos, 2013; Bortot, 2022).

Reproduzidas por diferentes segmentos sociais, essas indicações cheias de eufemismos para melhorar a Educação vão minando o senso comum, prática política e ideológica que “[...] estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre os quais existem relações de poder” – e o discurso como prática ideológica – “[...] constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (Fairclough, 2001, p. 94). Assim, promovem uma recepção ativa, seletiva e interpretativa, produzindo significados no contexto de acolhimentos, que são os países signatários (Shiroma, 2020). Isso pode ser analisado a partir de três frentes: pauta regional financeira, pauta regional social-ideológica e pauta regional social-colaborativa advinda da América, detalhadas a seguir.

2.1 Pauta regional financeira

No âmbito regional, têm-se algumas tendências de continuidades e novas estratégias aliadas à agenda global por meio de diferentes OM e seus *experts*. Destaca-se, como primeiro grupo de recomendações, a *pauta regional financeira* para a Educação da Infância, a qual tem por agentes centrais o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ora publicando documentos de sua própria autoria, ora de estudos de

advocacy de seus *experts*, ou seja, seus consultores. A tese central dos documentos versa sobre DPI de forma estratégica: eles demonstram *o que fazer* e *como fazer* para alcançar um investimento na primeira infância visando a grandes retornos, para atendimento da pauta de união do desenvolvimento social ao desenvolvimento econômico via educação (Vegas; Santibáñez, 2010; Naudeau *et al.*, 2011; Denboba *et al.*, 2014).

Os programas de DPI orientados incluem programas que educam pais sobre como cuidar melhor de seus filhos (práticas parentais), programas para garantir que crianças de 0 a 2 anos de idade tenham direito a cuidados infantis de múltiplos arranjos de atendimento, como os comunitários para crianças de 0 a 3 anos e programas de educação pré-escolar para crianças de 3 a 6 anos. Esses programas devem “beneficiar principalmente crianças de origens mais pobres” (Vegas; Santibáñez, 2010, p. 29, tradução nossa).

Antes de indicar *o que* e *como fazer* esses programas, Vegas e Santibáñez (2010) buscam legitimar suas considerações em evidências sobre intervenções de desenvolvimento na primeira infância em todo o mundo de abordagem intersetorial, tais como: os denominados *Small programs*, quais sejam: *The Perry Preschool Program*, na cidade Ypsilanti, Michigan (EUA); *The Carolina Abecedarian Program*, na Carolina do Norte (EUA); Chicago Child Parent Program (EUA); outros denominados de *Large-scale programs*, tais como: *The Head Start Program*, nos EUA; *Community Mothers Programme* (CMP), na Irlanda; *Preschool Education Project* (EPPE), no Reino Unido; *Nutrition and Early Child Development Program*, na Uganda; e *The Turkish Early Enrichment Project*, na Turquia. Em síntese, as consultoras do BM enfatizam que esses programas *compensam* consequências associadas à desigualdade via trabalho educacional.

Além da coordenação intersetorial para o atendimento, orientam as formas de provimento da expansão em colaboração:

[...] grupos internacionais e fundações operacionais que estão comprometidas com financiamento de programas de longo prazo em comunidades de baixa renda, como a comunidade cristã Children's Fund, Save the Children, Plan International e World Vision pode, ocasionalmente, fornecer financiamento intermediário para um programa nacional. As ONGs internacionais geralmente dependem de doadores e benfeitores privados que estão dispostos a fornecer financiamento sustentável de longo prazo para crianças ou comunidades blocos de construção de tal política, todos os quais devem ser considerados no início do processo. Também a UNESCO, UNICEF, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização das Nações Unidas Estados e Organização Pan-Americana da Saúde. Essas grandes organizações oferecem suporte financeiro e assessoria técnica (Vegas; Santibáñez, 2010, p. 158, tradução nossa).

O primeiro fator, o econômico, é o mais forte e se entrelaça aos demais, haja vista que, segundo argumentos de Naudeau *et al.* (2011), as intervenções nos primeiros anos de vida

têm o potencial de compensar essas tendências negativas, proporcionando às crianças menores mais oportunidades e resultados em termos de acesso à educação, qualidade da aprendizagem, crescimento físico e saúde – e, eventualmente, produtividade. Investir em DPI tem efeitos em cascata sobre a vida dos beneficiários, com mais custo-efetivo que um país pode fazer para o desenvolvimento humano e a formação de capital humano da nação (Naudeau *et al.*, 2011), pois, com base em evidências, crianças carentes não beneficiadas por programas de DPI de qualidade, normalmente, não estão preparadas para aprender quando ingressam na escola primária, o que leva a uma ineficiência no sistema de ensino público, que tem um alto custo para as famílias e a sociedade.

Assim, investir cedo não só tem uma alta relação custo-benefício, mas também uma maior taxa de retorno do que as intervenções dirigidas às crianças maiores e aos adultos, caracterizando-se, portanto, como um “bom investimento financeiro” (Naudeau *et al.*, 2011, p. 40).

Os modos de atendimento devem ser organizados em:

Estruturas organizacionais – uma descrição das estruturas administrativas e de coordenação que operam em todos os níveis de governo e no setor privado inclusive a estrutura organizacional e respectivas responsabilidades.

Planos de investimento – uma descrição de como os recursos humanos, institucionais, financeiros e materiais serão alocados e mobilizados, inclusive o equilíbrio entre recursos públicos e privados.

Estratégias de comunicação – uma descrição de como a comunicação irá fluir entre as estruturas administrativas e outras partes interessadas, incluindo a comunicação da defesa da política.

Parcerias – em particular as parcerias entre financiadores /doadores e implementadores, incluindo ONGs e organizações de base comunitária, e a responsabilidade pela sua coordenação.

Processos de monitoramento e avaliação – uma descrição dos sistemas de responsabilização, que irão medir, monitorar e avaliar o progresso em direção às metas da política (Naudeau *et al.*, 2011, p. 92, grifos dos autores).

Tanto no estudo de Vegas e Santibañez (2010) quanto no de Naudeau *et al.* (2011), as parcerias público-privadas, denominadas *fundos de compartilhamento*, são fortemente orientadas por permitir descentralização tanto dos recursos como da gestão, para envolver recursos públicos, privados, públicos e privados para organizações do terceiro setor e de agências internacionais e ONGs internacionais.

O último documento do BM selecionado se intitula “*Intensificando o desenvolvimento da primeira infância: investindo na primeira infância com grandes retornos*”, de autoria dos consultores Amina D. Denboba, Rebecca K. Sayre, Quentin T. Wodon, Leslie K. Elder, Laura B. Rawlings e Joan Lombardi, proveniente de 2014. O documento também se direciona para políticos sobre como investir na primeira infância. O estudo identifica 25 intervenções de DPI a serem realizadas de forma intersetorial, abrangendo os setores de educação, saúde,

nutrição, água, saneamento e proteção social.

O documento demonstra um receituário de *pacotes* organizado em cinco eixos: pacote apoio à família; pacote gravidez; pacote nascimento; pacote saúde e desenvolvimento infantil; e pacote pré-escola, em um processo multidimensional e sequencial (Denboba *et al.*, 2014). Para que isso se faça, é necessário desenvolver “*Serviços integrados para alcançar sinergias e redução de custos*” (Denboba *et al.*, 2014, p. 17), enfatizando o papel dos múltiplos parceiros entre o público e o privado, do planejamento de políticas até a coordenação de intervenções.

Por fim, o estudo fomentado pelo BID para o desenvolvimento das Américas, intitulado “*Os primeiros anos: o bem-estar infantil e o papel das políticas*”, editado por Samuel Berlinski e Norbert Schady, proveniente de 2016, também aponta para elementos importantes sobre a pauta de DPI. Expressa como “alternativa mais rentável o investimento no desenvolvimento infantil” (Berlinski; Schady, 2016, p. 153). Os conceitos investimento, capital humano e equidade são a tríade das recomendações do estudo de Berlinski e Schady (2016). Para legitimar o discurso dessa tríade, realizam um estudo comparativo de gastos entre dados das despesas públicas latino-americanas e caribenhas com a primeira infância com os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) e Chile, Colômbia e Guatemala, para incentivar o desenvolvimento de programas de visitas domiciliares, as creches em tempo integral e as atividades educativas em tempo parcial para crianças pré-escolares que visam a enriquecer seu desenvolvimento e prepará-las para a escola. O modelo para esses programas estima o custo de três grupos de insumos: recursos humanos; infraestrutura; e nutrição, equipamento e materiais.

2.2 Pauta regional social-ideológica

O segundo grupo de orientações advém da *pauta regional social-ideológica das agências da ONU e seus experts*, que tem como base empírica para a Educação Infantil documentos de Projetos Regionais conduzidos pela Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe (Orealc/UNESCO), Declarações da UNESCO específicas para a região e estudos de *experts* fomentados por agências da ONU. O grupo em foco também segue, por fio condutor de análise, estudos de *advocacy*, do *o que fazer e como fazer* para o desenvolvimento da ECPI na ALC.

Pode-se sintetizar como eixos fundamentais nas ações da UNESCO/Orealc: ampliar a atenção dirigida pela educação formal e não formal aos grupos de crianças de pouca para melhorar a qualidade e a equidade no aprendizado ao longo de toda a vida; cooperação

internacional renovada e novos atores; incrementar o investimento social na educação e o cuidado e proteção da primeira infância, especialmente da população mais vulnerável; oferta educativa de 3 a 6 anos e oferecer serviços para os menores de 3 anos, com práticas intersetoriais no campo da educação; o Estado deve assumir uma liderança efetiva, encorajando a participação da sociedade no planejamento, na execução e na avaliação da pesquisa sobre o impacto das políticas educacionais.

Isso pode ser percebido por três estudos publicados com o *quê* se necessitava fazer para a melhoria da Educação Infantil na América Latina e Caribe. São documentos de *aconselhamento* publicados por *experts* da Orealc/UNESCO: *Participación de Las Familias en La Educación Infantil Latinoamericana* (Umayahara; Reveco; Blanco, 2004); *Síntesis Regional de Indicadores de La Primera Infancia* (Blanco; Umayahara, 2004); *Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia: Experiencias en América Latina* (Umayahara, 2004).

As autoras enfatizam que a Educação Infantil como colaboradora da família, sobretudo de zero a três anos, é uma excelente possibilidade para todos os meninos e meninas, independentemente de sua condição socioeconômica, quando tem sinergia com outros programas sociais nas áreas de saúde, nutrição e desenvolvimento comunitário. Para que isso aconteça, as *experts* da UNESCO dividem suas recomendações em três eixos: para as organizações internacionais; para os tomadores de decisões nos países; e aos especialistas da sociedade civil organizada para a efetivação de programas em diferentes frentes, quais seja:

- **Programas formais ou convencionais.** Eles são aqueles que são desenvolvidos em uma instituição de ensino e são dirigidos por professores e outros profissionais qualificados. Nesta categoria estão localizados os modelos clássicos de atendimento em jardins de infância, creches, creches ou salas de aula da pré-escola em centros de Educação Básica.
- **Programas não formais ou não convencionais.** Eles são aqueles que ocorrem em contextos alternativos às instituições de ensino e realizadas por mães ou agentes comunitários, que não possuem as qualificações exigidas pelos chamados programas formais. Estes normalmente se desenvolvem em áreas rurais isoladas e áreas urbanas marginais e são frequentemente direcionados para meninos e meninas indígenas, pessoas deslocadas ou crianças de famílias migrantes.
- **Programas mistos.** Eles são desenvolvidos por professores ou outros profissionais em contextos não institucional e apoiado por agentes comunitários (Blanco; Umayahara, 2004, p. 39, grifos nossos).

Umayahara (2004) indica a descentralização como elemento-chave dos mecanismos de coordenação intersetorial, pois, com a flexibilização e consenso local de múltiplos atores, facilita a implementação operacional desses programas e resultados a curto prazo com *qualidade e equidade de qualidade*.

Para concluir essa unidade do texto, duas Declarações Regionais após 2010 fecham as recomendações regionais via UNESCO/Orealc. Com vistas a assegurar a articulação entre ministros da educação da região, frente aos compromissos de interlocução da EPT (UNESCO, 1990); Dakar (UNESCO, 2000) e Incheon (UNESCO, 2015), bem como demonstrar a articulação da Região para concretizar compromissos orientados pela UNESCO no interior dos países da ALC, dois documentos foram publicados: a Reunião Ministerial Regional para Educação para Todos na América Latina e no Caribe (ALC): equilíbrio e desafios pós-2015, resultando na Declaração de Lima (UNESCO, 2014); e Reunião Regional de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (2017), originando a Declaração de Buenos Aires E2030 na América Latina e o Caribe Educação e Habilidades para o século XXI (UNESCO, 2017).

Compromissos regionais tiveram como áreas prioritárias para a região da ALC nos eixos Equidade, qualidade e inclusão, com nova visão regional da educação para o ano 2030 (UNESCO, 2014; 2017). A nova agenda pós 2015 para a América Latina e Caribe demonstra que as políticas para a Educação Infantil são orientadas para a focalização na pobreza, para um atendimento prioritário aos marginalizados e excluídos; igualmente, coloca nas recomendações dos experts que sinalizavam como desenvolver essas políticas, a partir das ações consideradas exitosas nos países.

Em todos os documentos, sejam eles compromissos das próprias agências da ONU com os países membros e seus experts, as orientações apontam para um conjunto de ações voltadas à Educação da Infância direcionada para a focalização na pobreza, em parcerias por interinstitucionalidade e em práticas de intersetorialidade de ECPI como base ao desenvolvimento dessas ações. Apontam, também, para a importância de uma gestão de eficiência; desconcentração e descentralização; oportunidades de investimento de equidade de qualidade, de maneira a representar, na verdade, mais um elemento de focalização; *expansão da oferta educacional com menor custo de investimento, da flexibilidade dos profissionais que ali atuam e de programas oferecidos em espaços não escolares.*

2.3 Pauta regional social-colaborativa advinda da América

Por fim, tem-se a *pauta regional social-colaborativa advinda da América: OEA e OEI e seus experts*. A OEA e a OEI também têm papel-chave na organização de projetos regionais, na medida em que traduzem regionalmente as ações e metas a serem cumpridas pelos países signatários ou fomentam estudos de experts para traduzir o *como desenvolver essas*

ações e metas. Desde a década de 1990, a Educação Infantil, tratada como educação inicial, teve por metas a serem alcançadas: reduzir a pobreza extrema e a pobreza à metade até o ano de 2015; priorizar políticas e programas que favoreçam o desenvolvimento integral adequado de todas as meninas e meninos desde a idade precoce; desenvolver programas de atenção integral da primeira infância com base comunitária, centrada na menina e no menino, que se dirijam à família e prestem a atenção à igualdade e à equidade; potencializar o papel institucional das famílias e fortalecer as comunidades para elaborar, implementar e avaliar políticas e programas que favoreçam o desenvolvimento integral na infância inicial com enfoque evolutivo; e executar políticas públicas em nível nacional e local que apoiem a mulher e a família na criação de seus filhos; ampliar a cobertura dos serviços socioeducativos para meninos e meninas de 0 a 3 anos com amplo horário; e garantir, para o ano de 2015, o acesso universal à educação pré-escolar (3-6 anos) (Plano de Ação da II Cúpula de Chefes de Estados e Governos, 1998; OEI, 2001).

Guiados por essas orientações, *experts* da OEA produziram estudos tendo por tema central a intersetorialidade e os programas não formais, ligados à perspectiva dos serviços, experiências bem-sucedidas de programas compensatórios de educação infantil e ações socioeducativas para crianças e suas famílias. Esses estudos se ligaram ao projeto “*Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica*”, coordenado por Gaby Fujimoto Gómez.

A priori, as autoras contextualizam os pais e a comunidade como agentes educativos no cuidado da primeira infância e as diferentes modalidades de Atenção à Primeira Infância, com as *modalidades* educacionais: formal, não formal e informal. O foco de Peralta e Gómez (1998) repousa na modalidade não formal, pela flexibilidade que essa alternativa oferece ao cuidado, à expansão da oferta da Educação Infantil via atendimento intersetorial e à rentabilidade denominada *resultados de custo-benefício*.

Com o objetivo de instrumentalizar esses acordos e compromissos regionais (OEA, 2007; OEI, 2008; 2010), em 2012, Loreto Martínez Oyarce e Loreto Ditzel Lacoa, consultores da OEA, em uma parceria entre a Organização Americana e Ibero-Americana, publicaram o estudo diagnóstico *Lineamientos para la implementación y gestión de políticas públicas de protección integral dirigidas a la primera infancia*, a fim de “garantir um desenvolvimento adequado como forma de preservar e aumentar o capital humano, dado o aumento da infantilização da pobreza, além de ser um bom investimento” (Lacoa; Oyarce, 2012, p. 18).

Destarte, com base nessa afirmativa, mapeou-se as boas práticas em cinco países, com o intuito de fortalecer a agenda regional a partir de casos já implementados, quais sejam:

Brasil, Chile, México, Colômbia e Uruguai, como forma de avaliar e divulgar casos de sucesso, do acordo firmado no *Compromiso Hemisférico por la Educación de La Primera Infancia* (OEA, 2007).

Com respaldo em *Boas práticas a favor da primeira infância*, destacam que os programas, em sua maioria, incluem o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e físico, a ampliação da oferta de cuidados perinatais às mães e a educação dos pais nas práticas parentais, de saúde e higiene como metas a serem cumpridas, organizando uma política intersetorial e interinstitucional nos países.

Para isso, a OEI vem disponibilizando milhões de dólares em Educação na Primeira Infância na implementação de “políticas eficazes que se baseiam em evidências” (OEI, 2020, p. 32), em que o planejamento de orçamento disponibilizou (em USD): em 2016-2017, 13.145.294,78 de 222.236.620,69 para a primeira infância e educação; em 2019-2020, 24.128.000,00 para a primeira infância e educação e 22.078.000,00 para Governança e Educação de 400.000.000,00; em 2021-2022, 78.197.905,8 para a Educação (primeira infância e Ensino Fundamental, representando 31,3% do orçamento de 250.000.000) e 111.967.989 (44,8%) para o cumprimento da Meta 4 da ODS 2030 (OEI, 2016; 2018; 2020).

Além disso, desde 2015, há um alinhamento e uma convergência das Metas 2021 (2008) com a Agenda 2030 (ONU, 2015) que vêm sendo priorizadas pela Organização e pelo orçamento desta, conforme destacado pela própria OEI (2018) em ações de primeira infância e educação: Meta 1 OEI – Participação da sociedade se faz presente de maneira transversal em todas as metas da ODS; Meta 3 OEI – Oferta de educação inicial se faz presente na Meta 4.2 da ODS com o Desenvolvimento na primeira infância e educação pré-escolar universal.

Os organismos regionais também seguem os mesmos eixos de trabalho dos demais apresentados ao longo da seção. Os documentos produzidos por OEA e OEI centralizam a educação intersetorial para a infância como uma forma de operacionalização e ampliação da Educação Infantil pelas vias da desconcentração, descentralização e equidade, sendo esta última o fator de focalização. Todos os OM destacam o papel da OSC, nacional e internacional, na elaboração e execução das políticas e programas. Contudo, nos documentos da OEA e OEI, observa-se, logo nas primeiras metas e estratégias de ação, a ampliação da participação civil pela flexibilidade que a educação intersetorial propicia às parcerias entre o público e o privado, com ou sem fins de lucro.

3 DA LÓGICA ARGUMENTATIVA À LEGITIMIDADE DA *EXPERTISE*: INTRECRUZAMENTOS DA PAUTA FINANCEIRA, SOCIAL-IDEOLÓGICA E SOCIAL-COLABORATIVA

A lógica argumentativa dá substância à construção da legitimidade da *expertise* para o desenvolvimento das políticas nos países, bem como se destaca a importância de adaptar modelos já existentes considerados de êxito. Para tanto, a agenda disseminada para a infância integra: a intersectorialidade, a participação das diferentes instâncias do Estado e o compromisso com a sociedade civil na participação dessas políticas. Além disso, existem, pelo menos, três formas de orientar e focar as ações: a intersectorialidade formal e não formal como critério de direcionamento subsidiário da universalidade da Educação Infantil e combate à pobreza, outros que enfatizam o apoio em de programas parentais, e um terceiro grupo, o qual aplica a estrutura de apoio misto sem priorizar ou realçar um critério sobre outro.

Contudo, uma delas é priorizada com justificativas múltiplas a partir das boas práticas nacionais à experiência internacional – da validação de dados e modelos –, com o fim de prescrever uma agenda de políticas dos modelos baseados em evidências: *programas* e *serviços* equitativos intersectoriais de ECPI e DPI não formais ou mistos, por apresentarem menor custo de investimento, retorno financeiro e flexibilidade dos profissionais que ali atuam e dos espaços/gestão da sua operacionalização na gestão da pobreza e da vulnerabilidade. Em todos os estudos, os *experts* trabalham com o conhecido pautado em evidências para apoiar a adoção de certas políticas em vez de outras, apresentando vantagens em relação às formas de tomada de decisão simplesmente políticas ou ideológicas, sobretudo, por instrumentalizar os caminhos de cumprimento da agenda global.

Trata-se, portanto, de uma clara investida dos OM na disputa efetiva pela conformação de sua agenda no desenho das políticas públicas para o campo investigado. Constroem arranjos de serviços intersectoriais como alternativa de investimento e filantropia de impacto social. A pobreza, nos anos iniciais da infância, vem se transformando, de modo cada vez mais evidente, em mercadoria, ainda que sob o pretexto de uma nova forma de filantropia da participação colaborativa entre Estado e sociedade civil. A orientação internacional à regional da agenda aos países latino-americanos dissemina e harmoniza uma construção de empreendedorismo de políticas com a entrega de desenvolvimento e política de ajuda (Ball, 2014).

O padrão comum tem sequenciação de um equacionamento efetivo de ações: demonstrar impacto e a taxa de retorno de um conjunto de ações em detrimento de outras;

analisar o custo-benefício, comparando os recursos usados em um programa e seus resultados; fomentar estudos via seus consultores disseminando boas práticas nos países que oferecem *modelos*, ao harmonizar e propagar o discurso educacional global para a infância, capaz de resolver a maioria dos problemas educacionais nos mais diferentes contextos locais via sua agenda global e envolver múltiplos parceiros para a sua execução.

A produção de uma agenda global concertativa demonstra os consensos de regras de ação para o nível constitucional, com linhas de ação específicas, para a promoção dos objetivos e viabilização das políticas, ou seja, são as estratégias. Além disso, tal agenda pode apresentar estudos exploratórios, integrar a rede de *experts*, induzir reformas, fornecer aporte financeiro e disseminar modelos para o empréstimo/aprendizagem de políticas.

A agenda de governança regional organizou uma pauta de *soluções transportáveis*, muito mais do que inovaram em acordos regionais que buscassem práticas de efetivação do direito à Educação da Infância. Essas soluções transportáveis, consensualmente, estiveram alinhadas à rede semântica de Governança Global, indicando como eixos: *intersectorialidade, modelos exitosos, equidade de qualidade, focalização, recursos humanos com a descentralização dos recursos financeiros via OSC, Interinstitucionalidade de arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam pelas instituições do Estado e da sociedade, fundos de compartilhamento, coordenação horizontal entre setores (como saúde, nutrição, saneamento, educação, trabalho e proteção social), influentes externos da sociedade civil, educação parental, programas com formas múltiplas de oferta (formais, não formais e mistos)*.

Centralmente, a rede semântica discursiva orientadora enfatiza a indução ao fortalecimento de programas base intersectorial e multisetorial, amparada na flexibilidade de gestão organizativa orientada a diferentes parcerias entre Estado e sociedade civil, desconcentração, descentralização, modalidades alternativas à educação formal relacionadas a modelos socioeducativos, equidade e harmonização de práticas que envolvam desenvolvimento social com desenvolvimento econômico, prevalecendo o econômico como argumento central no investimento na Educação da Infância na condição de um mecanismo altamente rentável de produção de capital humano. Tal panorama pode ser observado na Figura 1, pela rede semântica das orientações da agenda regional para a Educação da Infância.

Global e regional sob o manto da benevolência destinada à primeira infância, ou, em outros termos, o filantropocapitalismo (Olmedo; Ball, 2013).

Sob o manto da solidariedade, da associação da educação com aspectos da construção do consenso, da coesão social e da conformação ideológica, a democracia neoliberal para a educação ganha uma dimensão mais prática e funcional e se alargou para além do setor da educação formal, englobando as formas de aprendizagem vividas nas organizações comunitárias, na sociedade civil e no próprio local de trabalho, seja essa democracia organizada pelo Estado, por ONGs, Organizações Mistas, comunidades e as mais variadas associações filantrópicas. Sob a perspectiva de proteção integral, a Educação Infantil se vincula ao enfrentamento e à gestão da pobreza e da vulnerabilidade; com isso, tem-se um ótimo investimento com benefícios a serem alcançados futuramente, quando esses sujeitos puderem melhor se adaptar à sociedade, ainda que persista a desigualdade econômica, que, por sua vez, é estrutural. Trata-se, portanto, de investimento em capital humano orientado pela agenda global.

Segundo Verger (2015), nos últimos anos, a Nova Gestão Pública (NGP) vem penetrando, com força, a agenda educativa global, tanto em países industrializados quanto naqueles em vias de desenvolvimento. Para Dardot e Laval (2016), o novo modelo de governo conquistou países, por empregar conceitos e técnicas de “boa governança” e das “boas práticas” nos mantras da ação governamental. Além disso, a descentralização e a desconcentração do Estado são princípios da NGP, que são, também, orientados. A orientação à descentralização, da transferência de operacionalização, combinando a participação da sociedade civil em todas as etapas do processo decisório, volta-se, maiormente, ao conceito de desconcentração.

A desconcentração, segundo Martins (2021), refere-se à transferência de responsabilidades, da gestão compartilhada, delegando que medidas burocráticas sejam transferidas para organizações não governamentais, com vistas a assegurar a eficiência do poder local. Ao compasso, as orientações globais e regionais vão da desconcentração à descentralização, redistribuindo responsabilidades e mantendo a definição de políticas centralizadas no Estado. Implica, portanto, na desconcentração das políticas públicas e na ênfase do público não-estatal e do Público-Privado na efetivação da agenda intersetorial para a infância, como notado nos documentos organizativos da agenda internacional.

Na desconcentração propalada na agenda de Governança Global intersetorial, há duas características centrais: a flexibilidade e a equidade. Wood (2006) explica que a orientação econômica e social hegemônica atual se encontra respaldada na noção de flexibilidade e da

responsabilização cada vez maior da classe trabalhadora em relação ao seu desempenho. Já Montañó (2010) argumenta que a flexibilização é uma alternativa sofisticada do investimento social na educação, subsidiada por recursos públicos, agora reduzidos a um mínimo pré-contratual, além das oportunidades de lucro pelo setor privado e o terceiro setor. Ademais, tendo em vista que a sociedade civil é muito mais convocada a realizar tarefas do que participar dos momentos de decisão e controle social, uma vez que a premissa democrática-liberal de renovação serviria apenas para delegar tarefas que, originalmente, seriam do Estado, a sociedade (privatização e/ou terceiro setor) fica com a incumbência de executar políticas em nome de uma proposta democratizante concertativa.

No exercício flexível do planejamento e da execução de políticas e programas, a equidade é um conceito recorrente na agenda global. O termo, como elucida Fonseca (1998), fundamenta-se no exercício da justiça social de forma corretiva, não se restringindo à letra da lei, podendo mesmo contrariá-la em respeito às circunstâncias e à natureza intrínseca do objeto jurídico considerado. Ou seja, a equidade tem julgamento baseado na apreciação do que é devido a cada um, considerando-se o homem em seu ambiente, o qual proporciona as condições para a concorrência vital.

Constata-se que há, do global ao regional, uma difusão de ideias em diferentes frentes e instituições para o alinhamento de agendas, com intencionalidades bem delineadas na constituição de iniciativas políticas endereçadas à questão da Educação da Infância. Tem-se, de um lado, o meio pelo qual essas agências tentam mostrar sua *expertise* em reformas e acordos internacionais e regionais alinhados, constituindo-se em importantes atores na governança transnacional da Educação; do outro lado, enfatiza-se a organização por essas agências de estudos especializados do *como* colocar em prática esses acordos, em estudos fomentados, de *experts* educacionais na produção e mobilização de conhecimento para a política, a partir de práticas de êxito e/ou boas práticas a serem seguidas.

4 CONCLUSÕES

À guisa de conclusão, demonstra-se que *experts* colocam em circulação concepções, valores, modelos, formas de pensar e agir da agenda alinhada globalmente; para além disso, incentivam a participação de diferentes frentes colaborativas e pautas. Desenvolvem suas ações elaborando argumentos e pesquisas que dão legitimidade à *expertise*, fazendo com que os Estados sigam suas orientações. Como elas são incorporadas nos países, trata-se de outro desafio analítico.

Por ora, observa-se que a lógica argumentativa que dá as bases da *expertise* tem como construto para a agenda regional para a infância latino-americana e caribenha a seleção de experiências exitosas, em aferições de desempenho/análise comparativa (*benchmarking*) feitas por pares, desenvolvimento da esfera jurídico-administrativa, com vistas à manutenção do grupo social hegemônico e das relações interdependentes produzidas pelo capital.

A confluência desses interesses sobre a questão da infância congeinou os esforços institucionais e contribuiu para atear a compleição de uma extensa produção de mecanismos de governança, em que a sociedade civil se tornou protagonista das orientações internacionais pela flexibilidade das modalidades de atendimento educativo exposto como custo-efetividade.

Percebe-se que toda agenda é embasada em uma ideologia (Iasi, 2017), que procura ocultar a realidade desigual existente, naturalizando-a e justificando sua eventual minimização por meio de ações, como a colaboração para o impacto social, direito de aprendizagem aos indivíduos vulneráveis – já que tratam das ações como serviços e programas educativos equitativos –, um catálogo de boas práticas e vários argumentos da efetivação de parcerias múltiplas e híbridas para amearhar os países na conformação do consenso, sob a inversão ideológica entre educação e desenvolvimento socioeconômico pela infância. E, para tanto, a educação intersetorial se torna uma estratégia mercantil e não ligada a múltiplas possibilidades de integração política e instrumental que os variados campos do conhecimento poderiam oferecer para o desenvolvimento infantil.

Ao longo do estudo, observou-se o controle simbólico convergente da pauta global e regional de homogeneização, cooperação e aconselhamento da padronização de políticas intersetoriais e interinstitucionais como padrões a serem seguidos via modelos de êxito. Criou-se um senso comum – e, logo, em uma modificação na forma de condução e organização da própria política nos países. Essa agenda de ideias e os valores propagados por OM repercutem nas instâncias Executivas e Legislativas dos seus Estados-membros, bem como na criação de redes internacionais e locais, por meio de arenas de luta que se constituem e acontecem, tanto em nível macro quanto micro, e que acabam por promover mudanças e redefinir e adequar o curso das políticas. As influências presentes nas políticas locais formam a materialização da governança em rede, que, não se pode negar, vem se fortalecendo ao longo dos anos e ganhando espaços cujas consequências são imensuráveis para o campo educacional.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. **Educação global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S.; OLMEDO, A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília, Liber Livro, 201. p.33- 47.
- BERLINSKI, S.; SCHADY, N. **Os Primeiros Anos:** bem-estar infantil e o papel das políticas públicas. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2016.
- BLANCO, R.; UYAHARA, M. **Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana.** UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, agosto, 2004.
- BORTOT, C. M. **Transferência de Políticas Educacionais para a Infância na América Latina e Caribe:** práticas intersetoriais de Governança Global nos casos cubano e brasileiro. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.
- BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social:** Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.
- CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de Educação Infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa** (USP.Impresso), v. 39, p. 195-209, 2013.
- DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DENBOBA, A. D. et al. **Investing in young children:** key interventions and principles to ensure all young children reach their full potential. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: EPSJV/Editora UFRJ, 2001.
- FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 24, n.1, p. 37-68, 1998.
- GOMES, G. F. **Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica.** UDSE/OEA, 2007.
- IASI, M. L. **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural.** São Paulo: ICP, 2017.
- MARTINS, A. M. **Descentralização ou desconcentração:** o tema na agenda das políticas educacionais. Vídeo (1h13min39s). Publicado pelo canal REPLAG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x0nr0rcDErg&t=3188s>. Acesso em setembro de 2023.
- MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social.** São Paulo, Cortez, 2008.

NAUDEAU, S. et al. **Como investir na Primeira Infância**: um guia para a discussão de políticas e a preparação de Projetos de Desenvolvimento da Primeira Infância. Washington, DC: The World Bank, 2010.

OEA. **V Reunião de Ministros da Educação na área de Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral (CIDI)**, 2007.

OEI. **Declaración de Lima**: Agenda Iberoamerica: Plan de Accion: “Desafios para mejorar la calidad de vida de niñas, niños y adolescentes iberoamericanos”. XI conferencia Iberoamericana de Ministras, Ministros y Altos Responsables de La Infancia y Adolescencia. Lima (Perú), octubre, 2001.

OEI. **Metas educativas 2021**: la educación que queremos para la aeración de los bicentenários, 2008.

ONU. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br>. Acesso em maio de 2023.

OYARCE, L. M.; LACOA, L. D. **Lineamentos para la implementación y gestión de políticas públicas de protección integral dirigidas a la primera infância**. OEA, 2012.

PERALTA, M. V. E.; GOMEZ, G. F. **La Atención integral de la primera infancia em America Latina**: ejes centrales y los desafios para el siglo XXI. Chile: OEA, 1998.

PROCOPIUCK, M.; FREY, K. Articulações organizacionais em redes de políticas públicas no ciberespaço: o caso da política de difusão social de TICs em Porto Alegre e Curitiba. **o&s** - Salvador, v.16 - n.51, p. 687-706 - Outubro/Dezembro, 2009.

PRONKO, M. **O Banco Mundial e a Educação no Brasil**. 04 maio 2021. 1 vídeo (1h33min06s). Publicado pelo canal HISTRAEB – História, Trabalho e Educação no Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7MhO_CtKak. Acesso em setembro de 2023.

PRONKO, Marcela. Modelar o Comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **Revista Trabalho, Política e Sociedade** (online), vol. IV, nº 06, Jan-Jun. 2019.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa. nº 115. São Paulo, mar. 2002.

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

STONE, D. Transfer and Translation of Policy. Green Working Paper. **Policy Studies**. November 33(6):1-17, 2012.

UMAYAHARA, M. **Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia: experiencias en América Latina**. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago, 2004.

UNESCO. **Declaração de Dakar**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.

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, 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaración de Buenos Aires**: Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. 2017.

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

VEGAS, E.; SANTIBÁÑEZ, L. **The promise of early childhood development in Latin America and the Caribbean issues and policy options**: book synopsis. Washington, D.C.: The World Bank, 2010.

WOOD, E. M. **Democracia contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2010.