



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA JARA PERALTA FREITAS

**A GESTÃO EDUCACIONAL NO MARCO NORMATIVO DA ARGENTINA, DO
BRASIL E DO PARAGUAI: DIVERGÊNCIAS E SIMILITUDES**

**DOURADOS – MS
2026**

ANDRÉA JARA PERALTA FREITAS

**A GESTÃO EDUCACIONAL NO MARCO NORMATIVO DA ARGENTINA, DO
BRASIL E DO PARAGUAI: DIVERGÊNCIAS E SIMILITUDES**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Stricto Sensu – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Andréia Vicência Vitor Alves.

Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

**DOURADOS – MS
2026**

ANDRÉA JARA PERALTA FREITAS

**A GESTÃO EDUCACIONAL NO MARCO NORMATIVO DA ARGENTINA, DO
BRASIL E DO PARAGUAI: DIVERGÊNCIAS E SIMILITUDES**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Stricto Sensu – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Andréia Vicência Vitor Alves.

Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Andréia Vicência Vitor Alves - Presidente
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Assinatura: _____

Prof. Dr.^a Giselle Cristina Martins Real – Membro titular
Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD)

Assinatura: _____

Prof. Dr.^a Natalia Fernández– Membro titular
Institución Universidad Nacional del Comahue - Paraguai

Assinatura: _____

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F866g Freitas, Andréa Jara Peralta

A GESTÃO EDUCACIONAL NO MARCO NORMATIVO DA ARGENTINA, DO BRASIL E DO PARAGUAI: DIVERGÊNCIAS E SIMILITUDES [recurso eletrônico] / Andréa Jara Peralta Freitas. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Andréia Vicência Vitor Alves.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Gestão Educacional.. 2. Declaração de Incheon. 3. Análise Comparada.. I. Alves, Andréia Vicência Vitor. II. Título.

*Dedico este trabalho ao meu esposo, Arnaldo, meu grande amor e companheiro
de todos os momentos. Aos meus filhos, Natan e Ithan,
meu maior incentivo.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus e aos meus Nkises (Exu, Oya e Kavungun), pela força, proteção e direção concedidas ao longo desta caminhada. Foi na espiritualidade que encontrei sustentação nos dias mais difíceis, coragem para enfrentar desafios que, por vezes, pareceram gigantes, e fê para não desistir diante das adversidades. Agradeço por cada aprendizado, por cada obstáculo superado e por toda a luz que me conduziu até a concretização deste trabalho.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa, que, pela primeira vez, me proporcionou a oportunidade de dedicar-me de forma mais intensa àquilo que tanto amo: estudar. Mesmo residindo em Ponta Porã, esse apoio foi fundamental para tornar possível minha permanência e continuidade no mestrado, viabilizando o acesso a materiais, leituras e condições necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa. À Universidade Federal da Grande Dourados e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de formação, pelos conhecimentos compartilhados e pelo compromisso com a produção acadêmica e científica.

À minha orientadora, que, além de ser uma grande referência para mim enquanto pesquisadora, é ainda maior enquanto ser humano. Esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis desta caminhada, e foram muitas as situações que, humanamente, poderiam ter me levado a interromper este percurso, oferecendo apoio, sensibilidade e incentivo para que eu permanecer nesta caminhada.

Meus mais sinceros agradecimentos à banca examinadora, que gentilmente se disponibilizou a participar desta fase tão importante do trabalho. À professora Dr.^a Giselle Cristina Martins Real e à professora Dr.^a Natalia Fernández, que acompanharam esta trajetória desde a qualificação até a defesa, contribuindo de forma significativa com apontamentos, reflexões e direcionamentos fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa. Sou imensamente grata pelas contribuições, pelo olhar atento e pelo compromisso com a qualidade acadêmica, que certamente enriqueceram este trabalho e minha formação enquanto pesquisadora.

Aos professores do Programa, que foram extremamente sensíveis e compreensivos comigo no segundo semestre de 2024, período em que enfrentei uma das fases mais difíceis da minha vida, quando meu marido passou por uma cirurgia pulmonar, permanecendo hospitalizado por 60 dias, sendo 25 deles no Centro de Tratamento Intensivo (CTI). E, quando tudo começava a se reorganizar, meu filho, que estava em outro estado, precisou passar por uma

cirurgia de apêndice em caráter de urgência. O ano de 2024 foi, sem dúvida, um dos mais desafiadores, mas, com apoio e fé, consegui chegar até aqui e concluir este ciclo.

Não posso deixar de agradecer a uma amiga de longa data, Cinthya Larrea, com quem compartilho uma trajetória desde a pós-graduação e que hoje segue comigo também na caminhada do mestrado, inclusive na rotina da estrada entre Ponta Porã e Dourados, sendo presença, apoio e companheirismo constante.

Agradeço, com carinho, ao grupo de orientandas, pela sensibilidade, acolhimento e incentivo ao longo dessa trajetória, tornando o caminho mais leve diante dos desafios. Ao grupo de pesquisa GEPGE, pelas inúmeras trocas, aprendizados e pelo apoio constante, fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa.

Aos colegas que tive a oportunidade de conhecer nas disciplinas obrigatórias e optativas, pelas partilhas, diálogos e, em especial, pelas conversas durante a estrada entre Ponta Porã e Dourados, que se tornaram momentos de apoio, escuta e fortalecimento coletivo. Aos “socorristas”, nossa turma de mestrandos de 2024, da linha, Kedma, Ieda, Paulo e Lúcia, pela parceria, cuidado e apoio nos momentos em que mais precisei.

À minha família e aos meus familiares, que foram minha base e sustentação em todos os momentos. Ao meu esposo, Arnaldo, meu companheiro de vida, que esteve comigo em tudo e para tudo. Mesmo nos momentos mais difíceis, quando estive entre a vida e a morte, foi ele quem me deu forças para continuar dizendo que estava bem, que tudo ficaria bem e que eu deveria seguir, voltar para casa e me dedicar ao mestrado. Durante seus 60 dias de internação, sendo 35 deles em Campo Grande, vivi intensamente a rotina de deslocamentos entre Ponta Porã, Dourados, Campo Grande e Itamarati, enfrentando o cansaço físico e emocional, mas sustentada pelo amor, pela fé e pela esperança de dias melhores. Sua coragem e força foram essenciais para que eu não desistisse.

Ao meu filho Natan, que, mesmo distante, em outro estado, em busca do seu sonho de ser atleta, demonstrou maturidade, cuidado e amor. Antes de sua cirurgia, estive ao meu lado, preocupado com o pai e comigo, pedindo para permanecer junto, pois sabia que eu estava sozinha. Mesmo diante de suas próprias dificuldades, também me incentivou a seguir. Ao meu filho Ithan, que sentiu profundamente as ausências do irmão, da mãe e do pai, enfrentando esse período com muita sensibilidade.

Sou imensamente grata à minha mãe, Priscila, ao meu pai Izaque, à minha irmã Michelly e ao meu cunhado Everton (tio Pangão), que acolheram meu filho com tanto carinho, cuidado e dedicação, sendo suporte essencial durante todo esse período de internação, deslocamentos

para Dourados e também durante minhas atividades profissionais na Escola do Campo Professor Carlos Pereira da Silva. Aos meus cunhados, irmãos do Arnaldo, Cesar e Afrânio, à minha cunhada Kaythe e a todos os familiares que estiveram presentes e ofereceram apoio nos momentos em que ele mais precisou, minha sincera gratidão.

Aos diretores e coordenadores Juscelio, Andreia e Olivia, da Escola Professor Carlos Pereira da Silva, que não mediram esforços no apoio e incentivo ao longo desta caminhada. Aos colegas dessa escola, que tanto amo, e que foram fundamentais em todos os momentos, contribuindo de forma significativa para que eu pudesse seguir, em especial Adrielly, Flor, Deblamara, Eunice, Rubia, Camila e Adriana.

À Escola Professora Zaira Portela, a diretora Cristiane e as coordenadoras Kathia, Sissa e Laudicélia, pelo acolhimento e compreensão, porque houve dia que eu não conseguia nem chorar e vocês estavam lá. Não menos importante, as grandes amigas Marlene, Ingrid e Gabriela, pelo apoio, parceria e amizade. A todos, minha sincera gratidão. Obrigada por tanto.

Por fim, encerro estes agradecimentos com o coração transbordando de gratidão. Se hoje este trabalho se concretiza, é porque, mesmo diante das maiores adversidades, encontrei na espiritualidade a força necessária para permanecer de pé, seguir caminhando e não desistir.

Foi a fé que me sustentou quando tudo parecia desabar, que me fortaleceu nas ausências, nas dores e nos desafios que ultrapassaram os limites do que é humanamente suportável. Foi ela que me ensinou a resistir, a confiar e a compreender que, mesmo nos momentos mais difíceis, havia um propósito sendo construído.

Assim, sigo com a certeza de que nada foi em vão. Cada lágrima, cada esforço e cada superação fazem parte desta conquista, que não é apenas acadêmica, mas profundamente espiritual, pessoal e coletiva. Meu mais sincero agradecimento. Que a força que me sustentou até aqui continue guiando meus caminhos. Até porque como diz minha grande amiga Kedma “no final dá tudo certo”.

*O silêncio é de prata e a palavra é de ouro.
Seu Sete.*

RESUMO

A presente pesquisa é vinculada ao Grupo Estado, Política e Gestão da Educação e à Linha Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, estando, ainda enleada a pesquisa em rede multilateral Análise Comparada das Políticas Educacionais Nacionais em Países do Mercado Comum do Sul (Mercosul): contextos, gestão, formação de professores e direito à educação, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem como objetivo compreender a gestão educacional no marco normativo da Argentina, Brasil e Paraguai, analisando sua concepção e características, suas semelhanças e divergências, bem como se as recomendações da Declaração de Inchon e dos Planos de Ação do Mercosul apresentam ingerência sobre a mesma. Inserida no campo das políticas educacionais, a investigação fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza documental e comparada, tomando como base legislações nacionais, documentos internacionais e regionais, além de referenciais teóricos que discutem a gestão educacional, com destaque para as contribuições acerca da gestão democrática e da Nova Gestão Pública (NGP). A análise evidenciou que as declarações internacionais e os planos regionais apresentam uma concepção de gestão educacional orientada por diretrizes como planejamento, monitoramento, avaliação e responsabilização, associadas a uma lógica de organização voltada à eficiência e aos resultados, com a NGP como concepção de gestão. No âmbito dos países investigados, identificou-se que a gestão educacional assume caráter híbrido, articulando elementos da gestão democrática e da NGP, ainda que com diferentes níveis de institucionalização. O Brasil destaca-se por explicitar a gestão democrática como princípio constitucional, ao passo que a Argentina evidencia a centralidade da articulação federativa e o Paraguai apresenta maior centralização normativa e menor institucionalização da participação social. Conclui-se que, embora haja aproximações entre os países e alinhamentos com as agendas internacionais e regionais, a gestão educacional assume configurações distintas, mediadas por contextos históricos, políticos, administrativos e educacionais específicos. Tais diferenças evidenciam que a incorporação das diretrizes internacionais não ocorre de forma homogênea, sendo reinterpretada à luz das particularidades de cada país. Nesse sentido, a pesquisa contribui para o aprofundamento da compreensão da gestão educacional no contexto do Mercosul, ao evidenciar tanto a incidência de orientações globais quanto a permanência de especificidades nacionais na organização e condução das políticas educacionais.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Declaração de Incheon. Análise Comparada.

ABSTRACT

This research is linked to the State, Policy and Management of Education Research Group and to the Policy and Management of Education line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados. It is also connected to the multilateral network research project *Comparative Analysis of National Educational Policies in Countries of the Southern Common Market (Mercosur): contexts, management, teacher education, and the right to education*, funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). The study aims to understand educational management within the normative frameworks of Argentina, Brazil, and Paraguay, analyzing its conception and characteristics, as well as its similarities and differences, and examining whether the recommendations of the Incheon Declaration and the Mercosur Action Plans exert influence on it. Inserted within the field of educational policies, the investigation is based on a qualitative approach of documentary and comparative nature, grounded in national legislation, international and regional documents, as well as theoretical references that discuss educational management, with emphasis on contributions related to democratic management and New Public Management (NPM). The analysis revealed that international declarations and regional plans present a conception of educational management guided by directives such as planning, monitoring, evaluation, and accountability, associated with an organizational logic focused on efficiency and results, with NPM as a management conception. Within the countries analyzed, it was identified that educational management assumes a hybrid character, articulating elements of democratic management and NPM, although with different levels of institutionalization. Brazil stands out for explicitly establishing democratic management as a constitutional principle, while Argentina highlights the centrality of federal articulation, and Paraguay presents greater normative centralization and lower institutionalization of social participation. It is concluded that, although there are similarities among the countries and alignments with international and regional agendas, educational management assumes distinct configurations, mediated by specific historical, political, administrative, and educational contexts. These differences demonstrate that the incorporation of international guidelines does not occur homogeneously, being reinterpreted according to the particularities of each country. In this sense, the research contributes to deepening the understanding of educational management within the Mercosur context, by highlighting both the influence of global orientations and the persistence of national specificities in the organization and implementation of educational policies.

Keywords: Educational Management. Incheon Declaration. Comparative Analysis.

RESUMEN

La presente investigación está vinculada al Grupo Estado, Política y Gestión de la Educación y a la línea Política y Gestión de la Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de la Gran Dourados. Asimismo, se articula con la investigación en red multilateral *Análisis Comparado de las Políticas Educativas Nacionales en Países del Mercado Común del Sur (Mercosur): contextos, gestión, formación docente y derecho a la educación*, financiada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Tiene como objetivo comprender la gestión educativa en el marco normativo de Argentina, Brasil y Paraguay, analizando su concepción y características, sus similitudes y diferencias, así como si las recomendaciones de la Declaración de Incheon y de los Planes de Acción del Mercosur ejercen influencia sobre la misma. Insertada en el campo de las políticas educativas, la investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, de naturaleza documental y comparativa, tomando como base legislaciones nacionales, documentos internacionales y regionales, además de referentes teóricos que abordan la gestión educativa, con énfasis en las contribuciones sobre la gestión democrática y la Nueva Gestión Pública (NGP). El análisis evidenció que las declaraciones internacionales y los planes regionales presentan una concepción de gestión educativa orientada por directrices como planificación, monitoreo, evaluación y rendición de cuentas, asociadas a una lógica organizativa centrada en la eficiencia y los resultados, con la NGP como concepción de gestión. En el ámbito de los países analizados, se identificó que la gestión educativa asume un carácter híbrido, articulando elementos de la gestión democrática y de la NGP, aunque con diferentes niveles de institucionalización. Brasil se destaca por explicitar la gestión democrática como principio constitucional, mientras que Argentina evidencia la centralidad de la articulación federal, y Paraguay presenta mayor centralización normativa y menor institucionalización de la participación social. Se concluye que, aunque existen aproximaciones entre los países y alineamientos con las agendas internacionales y regionales, la gestión educativa asume configuraciones distintas, mediadas por contextos históricos, políticos, administrativos y educativos específicos. Estas diferencias evidencian que la incorporación de las directrices internacionales no ocurre de manera homogénea, siendo reinterpretada a la luz de las particularidades de cada país. En este sentido, la investigación contribuye a profundizar la comprensión de la gestión educativa en el contexto del Mercosur, al evidenciar tanto la incidencia de orientaciones globales como la permanencia de especificidades nacionales en la organización y conducción de las políticas educativas.

Palabras clave: Gestión Educativa. Declaración de Incheon. Análisis Comparado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Tríplice Fronteira.....	78
-----------------	-------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sínteses dos Resultados da Busca na Base de Dados Eletrônicos.....	23
Quadro 2	Relação dos Trabalhos Seleccionados no Bancos de Dados.....	26
Quadro 3	Gestão Democrática e Nova Gestão Pública.....	55
Quadro 4	Síntese dos Indicadores de Desenvolvimento da Argentina.....	86
Quadro 5	Sínteses de Indicadores de Desenvolvimento do Brasil.....	91
Quadro 6	Sínteses Indicadores de Desenvolvimento do Paraguai.....	97
Quadro 7	Comparação de Indicadores.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
ALADI	A Aliança do Pacífico, Associação Latino-Americana de Integração
AND	e
ANEAES	<i>Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior</i>
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANR	Asociación Nacional Republicana
AP	Ação Penal
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDE	<i>Consejos Departamentales de Educación</i>
CELAC	Comunidade dos Estados da América Latina e do Caribe
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CFE	Consejo Federal de Educación
CG	Coeficiente de gine
CINE	Classificação Internacional Normalizada da Educação
CN	Conselho Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNP	<i>Congreso Nacional Pedagógico</i>
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONADEP	Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas
CONEC	Consejo Nacional de Educación y Ciencias
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID	Doença do Coronavírus
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CRC	Comissão Regional Coordenadora
CRP	<i>Constitución de la República del Paraguay</i>

DF	Distrito Federal
DGEEI	Direção-Geral de Educação Escolar Indígena
DMET	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
EEB	Educação Escolar Básica
EM	Educação Média
EPT	Educação para Todos
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPGE	Grupo Estado Política e Gestão da Educação
GOU	Grupo de Oficiais Unidos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDG	Índice de Desigualdade de Gênero
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
In loco	no local
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KM	quilômetros
La Referencia	Red Latinoamericana para la Ciencia Abierta
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LDOs	Leis de Diretrizes Orçamentárias
LEN	<i>Ley de Educación Nacional</i>
LERA	<i>Lineamientos Estratégicos para la República Argentina</i>
LGE	<i>Ley General de Educación</i>
LOAs	Leis Orçamentárias Anuais
LOCI	É o plural de <i>locus</i> (do latim) e significa lugares
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MS	Mato Grosso do Sul
NGP	Nova Gestão Pública

Nº	Número
OBCC	Observatório Brasileiro de Comunicação e Crise
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	União Europeia, Organização dos Estados Americanos
OIE	Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONGs	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
ORT	<i>Universidad ORT Uruguay</i>
PBI	Produto Bruto Interno
PDBA	do Banco de Dados Político das Américas
PDRA	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PGR	Procuradoria-Geral da República
PIB	Produto Interno Bruto
PJ	Partido Justicialista
PL	Partido Liberal.
PLRA	Partido Liberal Radical Auténtico
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPAs	Planos Plurianuais
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PRO	Propuesta Republicana
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira.
PSL	Partido Social Liberal.
PT	Partido dos Trabalhadores
PY	Paraguay
Redalyc	La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
S.P	Sem página
SciELO	Scientific Eletronic Library Online

SEM	Setor Educativo do Mercosul
SITEAL	Sistema de Informação sobre Tendencias Educacionais na América Latina
SNE	Sistema Nacional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UCR	Unión Cívica Radical
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Educação da Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNA	Universidad Nacional de Asunción
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
US\$	Dólar Americano
UTalca	Universidad de Talca

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
CAPÍTULO 1	40
Recomendações internacionais para a educação básica: a gestão em foco	40
1. 1 A Gestão Educacional na Literatura Educacional	40
1.2 A Gestão nas Declarações Internacionais para Educação	57
1.3 A Gestão no Setor Educativo do Mercosul (SEM)	66
CAPÍTULO 2	76
Contextos Histórico, Político-administrativo Brasileiro, Argentino e Paraguaio	76
2.1 Contexto histórico, político-administrativo dos países amostra.....	76
2.1.1 Argentina	78
2.1.2 Brasil.....	85
2.1.3 Paraguai	92
CAPÍTULO 3	101
A Gestão da Educação no Normativo na Argentina, Brasil e Paraguai	101
3.1 Educação e Gestão da Educação Básica na Argentina	102
3.1.1 Contexto educacional da Argentina.....	103
3.1.2 A Gestão da Educação Básica na Argentina	109
3.2 Educação e Gestão da Educação Básica no Brasil	115
3.2.1 Contexto educacional do Brasil.....	115
3.2.2 A Gestão da Educação Básica no Brasil.....	121
3.3 Educação e Gestão da Educação Básica no Paraguai.....	127
3.3.1 Contexto educacional do Paraguai	128
3.3. 2 A Gestão da Educação Básica no Paraguai	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	144

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa está inserida no Grupo Estado. Política e Gestão da Educação (GEPGE) e na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sendo vinculada a pesquisa em rede multilateral intitulada “Análise Comparada das Políticas Educacionais Nacionais em Países do Mercado Comum do Sul (Mercosul): contextos, gestão, formação de professores e direito à educação”, sob coordenação da professora Andréia Vicência Vitor Alves, da UFGD, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Essa pesquisa em rede multilateral é desenvolvida por pesquisadores da universidade chilena *Universidad de Talca (UTalca)*; das universidades paraguaias *Universidad Nacional de Asunción (UNA)* e *Universidad del Norte*; da universidade uruguaia *Universidad ORT Uruguay*; das universidades argentinas *Universidad de Buenos Aires* e *Universidad Nacional de Comahue*; e das universidades brasileiras: UFGD, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esta pesquisa em rede tem como objetivo investigar comparativamente as políticas educacionais nos países do Mercosul para a gestão e formação de professores com vistas à garantia do direito a educação básica no entretempo 2015-2022, essa pesquisa multilateral busca compreender suas aproximações e distanciamentos e estes no que concerne à Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos (Declaração de Incheon), tendo como *loci* os países parte do Mercosul: Brasil, Uruguai, Paraguai e Argentina e o país associado Chile.

Para tanto, para iniciar a presente pesquisa, compreender o que é o Mercosul e suas influências sobre os países é fundamental. Trata-se de um bloco econômico e político formado por países da América do Sul, criado para promover a integração econômica, social e cultural entre seus membros, com livre circulação de bens, serviços e fatores de produção. De acordo com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, o Mercosul insere-se no marco da cooperação Sul-Sul¹, concebida como uma estratégia de fortalecimento das relações entre países em

¹A “Cooperação Sul-Sul” refere-se à modalidade de cooperação técnica e ao intercâmbio de experiências entre países em desenvolvimento do Hemisfério Sul, que compartilham desafios econômicos, sociais e institucionais semelhantes. Trata-se de uma prática promovida pelo Agência Brasileira de Cooperação (ABC) vinculada ao Ministério das Relações Exteriores do Brasil, para fortalecer capacidades nacionais, promover a solidariedade entre países do Sul Global e reduzir dependências tradicionais de cooperação Norte-Sul. Disponível em: https://www.abc.gov.br/projetos/cooperacaosulsul?utm_source acesso em 21 de out. 2025.

desenvolvimento, baseada na solidariedade, na complementaridade e na busca conjunta por autonomia política, tecnológica e econômica frente às nações do Norte global.

Foi fundado em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção, tendo como países-membros o Brasil, a Argentina, o Paraguai, a Bolívia, a Venezuela (suspensa desde 2016) e a Bolívia (que foi recentemente incluída); e como países associados, que não são membros plenos, mas mantêm acordos de cooperação e comércio, o Chile, o Peru, a Colômbia, o Equador, a Guiana e o Suriname (Brasil, 2021).

De acordo com o site oficial do Ministério das Relações Exteriores², o Mercosul representa atualmente a 7ª maior economia mundial, com PIB de US\$ 2,86 trilhões, abrangendo 67% do território da América do Sul. Possui três pilares que o sustentam: o econômico, o social e o da cidadania. O pilar econômico configura-se como um bloco aduaneiro, visando estabelecer um mercado comum entre os Estados-membros. O pilar da cidadania tem como escopo implantar políticas de livre circulação e promover os direitos civis, sociais, culturais e econômicos, garantindo condições e acesso ao trabalho, à educação e à saúde (Brasil, 2024).

O pilar social busca articular políticas públicas voltadas à erradicação da pobreza e da fome, à universalização da educação e da saúde pública, bem como à valorização e promoção da diversidade cultural, entre outras ações. Nesse âmbito, a educação está institucionalizada no Setor Educativo do Mercosul (SEM), responsável por formular e executar planos de ação plurianuais que visam integrar e fortalecer os sistemas educacionais dos países membros e associados.

No campo educacional, este estudo concentrar-se-á na análise da gestão educacional no marco normativo Argentina, do Brasil e do Paraguai, considerando sua articulação com as diretrizes e compromissos do SEM. Levando em conta que o Mercosul apresenta-se como um espaço de integração que inclui a educação como dimensão estratégica, e que, para sua organização, a gestão educacional assume papel central, busca-se compreender, nesta dissertação, essa gestão nos marcos normativos dos paísesmembros citados, procurando apreender suas características e analisar aproximações e distanciamentos, especialmente no que se refere às orientações da Declaração de Incheon, no período de 2015 a 2025.

Portanto, esta investigação, compõe a supracitada pesquisa em rede, focando especificamente na análise da gestão educacional, dialogando com os princípios e recomendações internacionais, como as declarações da educação e os Planos de Ação do Mercosul, que orientam a formulação de políticas educacionais na contemporaneidade.

² Fonte: BRASIL. Presidência da República. Lula expressa crença “inabalável” no papel estratégico regional do Mercosul. Brasília, DF: Planalto, 11 jul. 2024.

O interesse pela temática emerge, ainda, da vivência profissional como docente na Educação Básica na região de fronteira entre Brasil e Paraguai, especificamente em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul (MS), no Brasil, que faz fronteira seca com Pedro Juan Caballero, no Departamento de Amambai (PY), no Paraguai. Essa realidade fronteiriça evidencia a necessidade de compreender como a gestão educacional, orientada por marcos normativos nacionais e internacionais, influencia a qualidade e a integração das políticas educacionais em contextos de intensa circulação cultural, social e econômica. Estudar a gestão educacional, nesse sentido, permite analisar se e como as diretrizes estabelecidas no marco normativo educacional dos países, são semelhantes em um contexto em que há a necessidade de fortalecimento da cooperação regional e para a efetivação do direito à educação.

Argentina, Brasil e Paraguai constituem uma Tríplice Fronteira marcada por fronteiras secas, como no caso de Foz do Iguaçu (Brasil), Ciudad de Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina), além de outras configurações de cidades gêmeas, a exemplo de Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). Nesses territórios, o intenso trânsito diário de pessoas e a presença de famílias “flutuantes”, que ora residem em um país ora em outro, configuram um cenário singular para a organização da educação.

Como aponta Ledur (2019), essa mobilidade acarreta desafios como a adaptação a diferentes legislações e sistemas educacionais, a variação curricular e linguística, a descontinuidade no acompanhamento pedagógico e o risco de evasão escolar. Tais especificidades demandam políticas públicas capazes de articular respostas conjuntas entre os países, valorizando o caráter multicultural e bilíngue dessas regiões e buscando garantir a continuidade e a qualidade dos processos educativos.

A presente pesquisa optou pelo recorte temporal corresponde ao período 2015 a 2024 e se justifica, primeiramente, por ser 2015 o ano de aprovação da Declaração de Incheon, da qual os países *loci* desse estudo são signatários. Essa Declaração apresenta metas e recomendações para a educação global com vistas a promoção de uma educação inclusiva e equitativa até 2030. Assim, esse período inicial é crucial para observar se e como as recomendações da Declaração influenciam a gestão da educação no Plano de Ação do Mercosul e nos países supracitados.

O ano de 2024, por sua vez, encerra a vigência dos Planos Nacionais de Educação (PNE) do Brasil e do Paraguai, instrumentos que devem ser centrais para o planejamento educacional e para a definição de metas e estratégias, inclusive no campo da gestão da educação. A Argentina, embora adote instrumentos normativos de planejamento com formatos e prazos distintos, *Os Lineamientos Estratégicos para la República Argentina (LERA) (2022-2027)*, documento

similar ao PNE, também pauta suas políticas educacionais em diretrizes nacionais que dialogam com compromissos internacionais e regionais.

Esses planos, alinhados a recomendações de declarações internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Declaração de Jomtien) e o Marco de Ação de Dakar Educação para Todos (Declaração de Dakar) exercem influência sobre a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino dos três países. Partindo da grandeza do Mercosul e das recomendações da Declaração de Incheon, esta pesquisa possui importante relevância social, pois a educação é um dos pilares para o desenvolvimento social e econômico de qualquer nação. A análise dessas recomendações possibilita a compreensão de como a agenda global de educação vem apresentando a gestão educacional e ao aprofundar a compreensão da gestão educacional em contextos variados, a pesquisa pode contribuir para a formulação de políticas educacionais.

Para veemência na relevância acadêmica foi realizada buscas em bases de dados eletrônicos acerca de produções existentes sobre a temática, sendo consultados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO); o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a *Red Latinoamericana para la Ciencia Abierta (La Referencia)*; a *La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)*, Repositórios e Google Acadêmico.

Foram utilizadas os descritores “Gestão Educacional AND Paraguai”, “Gestão Educacional AND Brasil”, “Gestão Educacional AND Argentina” e “Declaração Incheon AND Gestão Educacional” “Gestão da Educação AND Paraguai”, “Gestão da Educação AND Brasil”, “Gestão da Educação AND Argentina”, “Declaração Incheon AND Gestão da Educação” e “Agenda de Educação 2030 AND Gestão da Educação”, para todas as bases supracitadas. Os metadados seguiram a sequência de título, palavras-chaves e resumo, e nesta primeira busca a quantidade foi de 167 trabalhos. Dos trabalhos da primeira busca, aplica-se os metadados, para exclusão, de introdução, sumário e conclusão.

Além dos metadados, como critério de seleção, verificou-se que grande parte dos trabalhos aparecia repetidamente em duas ou três bases de dados, o que facilitou a identificação e conferência das informações. Todos os trabalhos selecionados foram localizados na BDTD e/ou no Google Acadêmico. O principal critério de inclusão foi a abordagem direta sobre gestão dos sistemas educacionais, priorizando estudos que discutissem a organização, o planejamento e a implementação de políticas educacionais no contexto nacional ou regional.

Como critério de exclusão, além de título, palavras-chaves e resumo, de introdução, sumário e conclusão, adotou-se o recorte temporal: nenhum trabalho anterior a 2015 foi selecionado.

Quadro 1 – Sínteses dos Resultados da Busca na Base de Dados Eletrônicos

Base de Dados	Quantidade de Trabalhos	Trabalho Excluído	Trabalho Escolhido
BDTD	144	143	2
CAPES	12	12	Não contempla a temática da pesquisa
Repositório	5	3	2
<i>SciELO</i>	2	-	2
<i>La Referencia</i>	3	3	Não contempla a temática da pesquisa
<i>Redalyc</i>	1	-	1
Total	167	161	7

Fonte: Base de Dados Eletrônicos – quadro organizado pela pesquisadora – 2024.

O Quadro 2 apresenta a relação dos trabalhos que compõem a base teórica desta pesquisa. A busca nas bases de dados evidenciou escassez de trabalhos com proximidades com tema desta pesquisa, principalmente, na tocante ao recorte temporal. Salienta-se ainda que os trabalhos acima contribuem para a construção do referencial teórico. De modo sucinto, segue as contribuições de cada trabalho.

Souza (2017) em sua tese procurou desenvolver uma análise comparativa sobre o ordenamento legal dos países membros (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela) do Mercosul, considerando a garantia do direito à educação. Concluiu que o direito à educação foi sendo consolidado nas Constituições e nas legislações infraconstitucionais a partir dos seus respectivos delineamentos políticos, sociais, econômicos e culturais.

No contexto desta pesquisa, o estudo de Souza (2017) contribui ao oferecer um panorama comparativo do marco legal da educação nos países membros do Mercosul, possibilitando compreender a base normativa em que se insere a gestão educacional. O presente trabalho avança ao concentrar a análise na gestão educacional no marco normativo da Argentina, Brasil e Paraguai, com enfoque específico na relação entre os dispositivos nacionais, os Planos de Ação do Mercosul e as recomendações da Declaração de Incheon, ampliando a investigação para além da garantia do direito, contemplando também a concepção de gestão educacional das políticas.

Gimenes (2021), em sua dissertação, buscou analisar a concepção de gestão educacional que os Planos de Educação para a educação básica do Brasil e do Paraguai apresentam. Concluiu que a gestão educacional tanto na legislação educacional do Brasil como do Paraguai tem um hibridismo na concepção de gestão educacional, ao apresentarem características da gestão democrática e da gestão gerencial.

A contribuição desse estudo para a presente pesquisa está em evidenciar o caráter híbrido da gestão educacional nos dois países, o que serve de base para compreender fenômenos semelhantes no contexto regional. O presente trabalho avança ao ampliar o escopo geográfico, incluindo também a Argentina, e ao relacionar a análise dos marcos normativos nacionais com as recomendações da Declaração de Inchon e com os Planos de Ação do Mercosul, buscando identificar as possíveis ingerências e alinhamentos entre os planos nacionais e os compromissos internacionais.

Ledur (2022), em sua dissertação, analisou o direito à Educação Infantil (denominada inicial no Paraguai) na normatização educacional do Brasil e do Paraguai, tomando como referência as cidades fronteiriças de Ponta Porã, no sul de Mato Grosso do Sul (Brasil), e Pedro Juan Caballero, capital do Departamento de Amambay (Paraguai). O estudo concluiu que a educação destinada a crianças de zero a cinco anos vem avançando de modo significativo em ambos os países, sobretudo no âmbito normativo. Observou-se que tanto o Brasil quanto o Paraguai seguem a legislação educacional nacional de seus respectivos sistemas, o que tem garantido conquistas importantes no que se refere à ampliação e à consolidação do direito à oferta da Educação Infantil.

A contribuição desse estudo para a presente pesquisa está na abordagem de contextos fronteiriços e na análise comparativa entre Brasil e Paraguai, oferecendo elementos relevantes para compreender especificidades regionais que impactam a gestão educacional. O presente trabalho avança ao ampliar o foco para a gestão educacional, não apenas para a Educação Infantil, incluindo também a Argentina e estabelecendo relações diretas com as diretrizes da Declaração de Incheon e com os Planos de Ação do Mercosul na Educação Básica, o que permite observar convergências, divergências e influências internacionais sobre os marcos normativos nacionais.

Oliveira (2023) analisou o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Brasil, e o *Consejo Nacional de Educación y Ciencias (Conec)*, no Paraguai, entre 1988 e 2019, mostrando que, embora ambos exerçam funções de proposição e assessoramento em educação básica, seus papéis não são idênticos: o CNE atua como órgão consultivo e normativo, com poder de emitir pareceres e resoluções que orientam o sistema educacional brasileiro, enquanto o *Conec* exerce

uma função predominantemente consultiva, com menor força deliberativa. Ainda assim, ambos dialogam com princípios de gestão democrática ao incluir espaços de participação social.

A contribuição desse estudo para a presente pesquisa reside na análise de órgãos colegiados de caráter consultivo e deliberativo, que desempenham funções estratégicas no processo de formulação e acompanhamento de políticas educacionais. O presente trabalho avança ao extrapolar a análise de tais conselhos e abarcar todo o marco normativo da gestão educacional na Argentina, Brasil e Paraguai, relacionando-o diretamente com as recomendações da Declaração de Incheon e com os Planos de Ação do Mercosul, evidenciando tanto as aproximações quanto as diferenças nas concepções e práticas de gestão.

Yannoulas e Girolami (2017) em seu artigo, analisaram a relação entre o trabalho social e a educação nas escolas em Argentina e Brasil, e, em especial, como isso se relaciona com a situação de pobreza dos estudantes e a necessidade de garantir o direito à educação. A pesquisa revelou que profissionais do trabalho social são menos frequentes em alguns contextos educacionais brasileiros em comparação com a Argentina, apontando fragilidade brasileira e sinaliza a necessidade de maior integração e formação nessas áreas.

A contribuição desse estudo para a presente pesquisa está em evidenciar a importância da articulação entre políticas sociais e educacionais para a garantia efetiva do direito à educação, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. O presente trabalho avança ao ampliar o escopo para a análise da gestão educacional no marco normativo da Argentina, Brasil e Paraguai, considerando também as recomendações internacionais da Declaração de Incheon e os Planos de Ação do Mercosul, de forma a compreender como tais diretrizes influenciam a formulação e implementação de políticas educacionais nos três países.

Gimenes, Cavalcanti e Campos (2021) objetivaram, no artigo, apreender quais as concepções de políticas educacionais que a normatização do Brasil e do Paraguai apresenta. As autoras concluíram que a concepção de gestão que a legislação das políticas educacionais do Brasil e do Paraguai apresentam características híbrida, pois abordam tanto características da gestão gerencial como características de gestão democrática.

A contribuição desse estudo para a presente pesquisa está em reforçar a compreensão a gestão educacional, mas o presente estudo avança ao ampliar o foco da análise para além da legislação educacional, contemplando também as recomendações da Declaração de Incheon e os Planos de Ação do Mercosul, e ao incluir o Paraguai, Brasil e Argentina no cotejamento, buscando compreender como a gestão educacional é expressa no marco normativo e se relaciona com orientações internacionais.

O artigo de Alves e Gimenes (2023) buscou compreender a gestão e o planejamento educacional brasileiro e paraguaio para a educação básica em seus aportes normativos. Concluíram que há indicativos de que os acordos internacionais têm procurado criar uma agenda educacional para os países signatários, com vistas à erradicação do analfabetismo e ao acesso a uma educação universal de qualidade, em cooperação com os organismos multilaterais, apresentando uma concepção de gestão gerencial.

A contribuição desse estudo para a presente pesquisa está em evidenciar como a influência de acordos e organismos internacionais influencia a gestão educacional no Brasil e no Paraguai, o que auxilia na compreensão dos vínculos entre políticas nacionais e agendas globais. O presente trabalho avança ao incluir também a Argentina na análise comparativa, ampliando o escopo para verificar se e como tais influências se manifestam no marco normativo desses três países, além de integrar a análise à Declaração de Incheon e aos Planos de Ação do Mercosul.

Quadro 2 – Relação dos Trabalhos Seleccionados no Bancos de Dados.

Título	Banco de Dado Tipologia	Autor e Ano	Descritores
Gestão Educacional Brasil - Paraguai: concepções de políticas educacionais.	SciELO – Brasil Artigo científico	GIMENES, Pamela Caetano; CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas; CAMPOS, Míria Izabel. (2021)	Gestão Educacional <i>AND</i> Paraguai
A Concepção de Gestão da Educação Básica na Formulação da Política de Planejamento Educacional do Brasil e do Paraguai.	Repositório / UFGD Dissertação de mestrado.	GIMENES, Pamela Caetano (2021)	Gestão Educacional <i>AND</i> Brasil
Equipes multiprofissionais multidisciplinares no âmbito educativo – legislação comparada e regulamentação de políticas educacionais na Argentina e no Brasil.	<i>Redalyc</i> Artigo científico	YANNOULAS, Silvia Cristina; GIROLAMI Mónica. (2017)	Gestão educacional <i>AND</i> Argentina.
Acordos internacionais e sua influência na gestão e no planejamento educacional do Brasil e do Paraguai	SciELO – Brasil Artigo científico	ALVES, Andréia Vicência Vitor GIMENES, Pamela Caetano (2023)	Declaração Incheon <i>AND</i> Gestão Educacional

O papel do Conselho Nacional de Educação do Brasil e do Paraguai na Formulação de Ações para a Educação Básica.	Repositório / UFGD Dissertação de mestrado.	OLIVEIRA, Celia. Ortega de (2023)	Declaração Incheon <i>AND</i> Gestão Educacional
Garantia do Direito à Educação Infantil (inicial) na Normatização Educacional do Brasil e do Paraguai: as cidades fronteiriças de Ponta Porã-BR e Pedro Juan Caballero-PY.	BDTD Dissertação de mestrado.	LEDUR, Jaqueline Jocielle (2022)	Gestão Educacional <i>AND</i> Paraguai - Brasil
Direito à Educação nos Países Membros do Mercosul: um estudo comparado	BDTD Tese de doutorado.	SOUZA, Kellcia Rezende (2017)	Gestão Educacional <i>AND</i> Argentina – Brasil - Paraguai

Fonte: Base de Dados Eletrônicos – quadro organizado pela pesquisadora – 2024.

Investigar como a Declaração de Incheon pode repercutir na formulação de ações para as políticas públicas para a gestão educacional nos três países, observando a concepção de gestão no marco normativo de cada um deles, constitui-se importante, pois há uma escassez de estudos comparativos que analisam, de maneira sistemática, a implementação de diretrizes internacionais em realidades regionais distintas, com especial atenção as voltadas à gestão educacional nos supramencionados países. Assim, a pesquisa não apenas enriquece a literatura educacional existente, mas também pode servir como um referencial para futuras investigações sobre gestão educacional, contribuindo para a construção de um conhecimento mais amplo e fundamentado em evidências.

Desta feita, este estudo possui relevância social por contribuir para o fortalecimento da cooperação educacional entre os países do Mercosul, especialmente Argentina, Brasil, e Paraguai, no que se refere à gestão educacional. Ao analisar os marcos normativos nacionais e sua relação com as recomendações da Declaração de Incheon e os Planos de Ação do Mercosul, a pesquisa oferece subsídios que podem orientar políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade e à integração dos sistemas de ensino. Tal contribuição social se evidencia, sobretudo, em contextos fronteiriços, onde há intensa circulação de pessoas e intercâmbio cultural, demandando soluções conjuntas e integradas para garantir o direito à educação.

A relevância acadêmica manifesta-se na ampliação do debate sobre a gestão educacional comparada, com foco em países do Cone Sul³. A investigação se insere no campo das políticas educacionais ao propor um diálogo entre diferentes marcos normativos, nacionais e internacionais, indicando convergências e divergências nas concepções de gestão. Essa abordagem comparativa, articulada às orientações da Declaração de Incheon, contribui para enriquecer a produção acadêmica existente, oferecendo novas perspectivas teóricas e metodológicas que podem inspirar estudos futuros sobre integração regional e gestão de sistemas educacionais.

No campo científico, a pesquisa avança ao integrar a análise dos dispositivos normativos à compreensão das concepções de gestão democrática e da Nova Gestão Pública (NGP)⁴, utilizando como referencial autores e estudos empíricos recentes. Ao abordar simultaneamente os três países e relacioná-los a diretrizes internacionais, o estudo oferece um recorte ainda pouco explorado na literatura, fortalecendo o corpo de evidências disponíveis sobre a influência de agendas globais na formulação e implementação das políticas de gestão educacional em nível regional.

Por fim, o estudo também possui relevância pessoal, por refletir a trajetória profissional e o compromisso da pesquisadora com a educação na região de fronteira, fruto de sua vivência como docente da Educação Básica em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, e de seu engajamento na construção de soluções que dialoguem com as especificidades locais e regionais.

Vale dizer que no Brasil foram realizados dois Estados da Arte sobre gestão educacional pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). O primeiro foi o Estado da Arte sobre Políticas e Gestão da Educação (1991–1997), produzido em 2001, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e teve como objetivo mapear, organizar e sistematizar a produção acadêmica brasileira relacionada às políticas e à gestão da educação no período compreendido entre os anos de 1991 e 1997. Trata-se de um levantamento amplo e sistemático, que buscou identificar os principais temas investigados, as tendências teóricas e

³ O termo Cone Sul refere-se à porção meridional do continente sul-americano, com semelhanças geográficas e culturais, por conta de sua proximidade e laços econômicos e culturais, englobando os países localizados ao sul do Trópico de Capricórnio, notadamente Argentina, Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), Chile, Paraguai e Uruguai. Trata-se de uma designação geopolítica e geocultural usada para identificar uma sub-região marcada por fortes vínculos históricos, econômicos, sociais e culturais, além de níveis relativamente mais elevados de urbanização e indicadores sociais, quando comparados a outras regiões da América Latina (Sallum Jr. e Casarões, 2013).

⁴ No contexto da Nova Gestão Pública (NGP), qualidade, eficiência, monitoramento, avaliação e indicadores de desempenho constituem categorias associadas à gestão orientada por resultados. Nessa perspectiva, a qualidade é aferida pelo alcance de metas previamente estabelecidas; a eficiência refere-se à utilização racional dos recursos públicos; o monitoramento corresponde ao acompanhamento contínuo da implementação das políticas; a avaliação busca verificar os resultados alcançados; e os indicadores de desempenho são utilizados para mensurar resultados e subsidiar a tomada de decisões na gestão pública (Castro, 2007; Castro, 2008; Castro; Araújo, 2011).

metodológicas predominantes, bem como as lacunas existentes na produção científica da área, contribuindo para a compreensão do campo da política e da gestão educacional no Brasil (Pazeto e Wittmann, 2001).

A pesquisa analisou um total de 922 estudos, entre dissertações de mestrado, teses de doutorado e pesquisas desenvolvidas por docentes, provenientes de diferentes instituições de ensino superior do país.⁵ Esses trabalhos foram organizados em onze grandes categorias temáticas, que estruturam os capítulos da obra e permitem visualizar a diversidade de abordagens presentes no campo. O estudo não teve como finalidade avaliar a qualidade das pesquisas, mas compreender o que foi produzido, como foi produzido e quais problemáticas orientaram as investigações naquele período histórico (Pazeto e Wittmann, 2001).

Os resultados do levantamento indicam que as pesquisas se concentram, majoritariamente, na formação e prática dos profissionais da educação, nas políticas educacionais e na gestão escolar e universitária. Predominam as dissertações de mestrado, correspondendo a cerca de 64% das produções, o que evidencia o papel dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na consolidação do campo. A produção mostra-se concentrada nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, revelando desigualdades regionais, com destaque para o ano de 1995 como período de maior produtividade acadêmica (Pazeto e Wittmann, 2001).

O Estado da Arte revela que a gestão da escola é apresentada como uma temática que ganha centralidade no contexto do processo de redemocratização da sociedade brasileira e da promulgação da CF de 1988. A análise das pesquisas evidencia que a gestão escolar passa a ser compreendida para além de uma dimensão técnico-administrativa, assumindo um caráter político e pedagógico vinculado à democratização da educação (Pazeto e Wittmann, 2001).

As pesquisas agrupadas na categoria Gestão da Escola indicam que a democratização da gestão constitui um eixo recorrente, associado à participação da comunidade escolar, à descentralização e à autonomia. Nesse sentido, o estudo destaca que “temas como Descentralização, Autonomia, Participação e Democratização estiveram presentes nos dois blocos analisados” (Pazeto e Wittmann, 2001, p. 82), revelando a transversalidade desses elementos nas investigações sobre a gestão escolar.

Pazeto e Wittmann, (2001) ressaltam que a subcategoria temática Democratização da Gestão e Autonomia concentrou quase a metade das pesquisas relacionadas à Gestão da Escola,

⁵ Do ponto de vista metodológico, o Estado da Arte foi desenvolvido em três etapas principais. A primeira consistiu no levantamento nacional das pesquisas, realizado por meio de uma rede de pesquisadores distribuídos em todos os estados brasileiros. Na segunda etapa, os trabalhos identificados foram organizados em um banco de dados e classificados segundo categorias temáticas previamente definidas. Por fim, procedeu-se à análise descritiva e interpretativa dos resumos das pesquisas, reconhecendo-se os limites desse tipo de abordagem, mas destacando sua relevância para a construção de uma visão panorâmica e consistente da produção acadêmica da área (Anpae, 2001).

evidenciando sua centralidade no campo educacional no período. A autonomia aparece associada à capacidade da escola e de seus agentes de construir práticas educativas comprometidas com a dimensão pública da educação e com a formação humana. Apesar de indicar a tendência de influência dos organismos internacionais no âmbito da gestão educacional a partir de 1990, o Estado da Arte não apresenta indicativos de estudos que aborda a gestão educacional no Brasil, na Argentina e no Uruguai.

Nesse sentido, o texto explicita que “autonomia e democratização são dois aspectos indissociáveis do mesmo processo emancipador das pessoas e da humanidade” (Pazeto e Wittmann, 2001, p. 150), reforçando a compreensão de que a gestão democrática se fundamenta na articulação entre participação, descentralização e autonomia institucional.

O Estado da Arte indica ainda que a gestão democrática da educação é concebida como um processo contínuo, coletivo e historicamente situado. Conforme registrado no material, “a gestão democrática da educação precisa ser um processo contínuo de coordenação da prática educacional coletiva, que se desenvolve de forma não fragmentada, num dado contexto histórico” (Pazeto e Wittmann, 2001, p. 126). Essa concepção reafirma a gestão democrática como prática política e pedagógica, orientada pela construção coletiva e pela corresponsabilidade no interior da escola.

O segundo, denominado Estado da Arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008) foi organizado por Angela Maria Martins, e apresenta continuidade no tocante à estudos anteriores, publicados ao longo da última década, no que diz respeito ao estado do conhecimento no campo da administração educacional e da gestão escolar.

Esse Estado da Arte apresenta um levantamento de estudos no campo da gestão escolar, que tem em vista identificar os trabalhos nos quais os estudiosos vêm analisando a gestão de escolas, os órgãos colegiados e seu papel na formação da autonomia escolar e da gestão democrática, norteando-se em teses e dissertações, nos anais de eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Anpae e nos artigos publicados em periódicos nacionais (SANDER, 2011). Os estudos correspondem em sua maioria a processos de gestão, com trabalhos que abarcam a gestão democrática da educação. Apresentam trabalhos sobre a legislação e a gestão das políticas educacionais, principalmente no que concerne as reformas e políticas públicas de educação, mas não abordam a gestão educacional nos países do Mercosul.

Diante do exposto, o problema da pesquisa se traduz nas seguintes questões: Como a gestão educacional é apresentada no marco normativo da Argentina, Brasil e Paraguai? Se e

como as recomendações da Declaração de Incheon e dos Planos de Ação do Mercosul influenciam a formulação de ações para a gestão educacional nesses países?

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a gestão educacional no marco normativo da Argentina, Brasil e Paraguai, analisando sua concepção e características, suas semelhanças e divergências, bem como se as recomendações da Declaração de Incheon e dos Planos de Ação do Mercosul apresentam ingerência sobre a mesma.

Para que este objetivo seja contemplado, a pesquisa segue com os objetivos específicos em:

- Compreender a gestão e as concepções de gestão democrática e NGP na literatura educacional.
- Apreender a concepção de gestão no marco normativo internacional, com atenção às declarações internacionais, especialmente à Declaração de Incheon, que está em vigência, e aos Planos de Ação do Mercosul;
- Cotejar a gestão educacional no marco normativo da Argentina, Brasil e Paraguai, analisando sua concepção e características, suas semelhanças e divergências, bem como se as recomendações da supracitada Declaração e Planos de Ação apresentam ingerência sobre a mesma.

Para responder às indagações que nortearam esta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa comparada, utilizando-se da revisão de literatura e da pesquisa documental. A pesquisa documental se constitui em “[...] fase preliminar da constituição de um serviço documental ou de um banco de dados [, sendo] a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento” (Bardin, 2016, p. 51-52).

A comparação proposta neste estudo fundamenta-se na análise de instrumentos equivalentes de política educacional, considerando documentos que exercem funções semelhantes na organização da educação em cada país. Para assegurar a comparabilidade entre os casos investigados, foram adotados como critérios a natureza normativa dos documentos e sua função na regulamentação da gestão educacional. Assim, constituem corpus documental da pesquisa as Constituições nacionais, as Leis Gerais de Educação e os instrumentos nacionais de planejamento educacional, selecionados por representarem os principais referenciais normativos que orientam a organização, o planejamento e a gestão da educação na Argentina, no Brasil e no Paraguai.

De acordo com Cellard (2008), a análise documental se concentra na interpretação e avaliação de documentos como fontes de informação relevantes para um determinado estudo,

permitindo que os pesquisadores explorem uma variedade de materiais, como textos acadêmicos, legislação, relatórios, fotografias e outras ferramentas documentais que podem oferecer insights sobre o tema em questão, sendo possível compreender o contexto, identificar padrões, traçar evoluções históricas e analisar as relações entre diferentes documentos, proporcionando uma visão abrangente e contextualizada do fenômeno investigado.

Como fontes documentais, foram considerados o marco normativo que abordam a gestão educacional no âmbito internacional e da Argentina, Brasil e Paraguai. No cenário internacional, destacam-se a Declaração de Jomtien; A Declaração de Dakar; a Declaração de Incheon e os Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul (SEM) 2011-2015, 2016-2020 e 2021-2025. Quanto ao marco normativo da Argentina, faremos uso da *Constitución de la Nación Argentina CNA* (1853), *Ley Nacional de Educación (LNE)* (2006) e *Lineamientos Estratégicos para la República Argentina (LERA)* 2022-2027 dentre outros.

No âmbito brasileiro, será utilizada a Constituição Federal (CF) (1988); a Lei 9.394, que estabelece a Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB); a Lei 13.005, que estabelece o PNE (2014-2024), dentre outros; e no que concerne ao Paraguai, a *Constitución de la República del Paraguay (CRP)* (1992), *Ley General de Educación (LGE)* (1998) e *PNE* (2024), dentre outros.

Nesse conjunto de documentos internacionais, a Declaração de Jomtien, aprovada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, constitui um marco fundamental. Ela destacou a urgência de assegurar uma educação básica de qualidade, pautada nos princípios da inclusão, da equidade e da justiça social. A Declaração impulsionou a agenda global da educação, orientando os países signatários a formular políticas públicas que priorizassem o acesso, a permanência e a aprendizagem, compreendendo a educação como estratégia central para a redução da pobreza, a promoção do desenvolvimento sustentável e a garantia dos direitos humanos.

A Declaração de Dakar, aprovado em Dakar no Senegal, no ano 2000, reafirmou os compromissos da Declaração de Jomtien, apresentando um quadro de ação e redefinindo as metas e recomendação para a educação até 2015. Essa Declaração focou em estratégias para alcançar educação para todos, como aumentar o acesso e a qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo, criar planos de ações consoantes a essas estratégias, influenciando políticas educacionais e mobilizando recursos, para tanto.

A Declaração de Incheon aprovada em 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, e em vigência, reforça o compromisso com a Educação para Todos apresentado nas declarações supra-

citadas, acrescentando como objetivo a educação ao longo da vida. A referida Declaração propõe equidade, inclusão e aprendizado ao longo da vida, destacando a importância de sistemas educacionais que atendam às necessidades dos estudantes, preparando-os para o futuro.

As Declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) se direcionam aos grupos historicamente excluídos dos sistemas educacionais, priorizando o acesso e a permanência de mulheres, meninas, populações indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, comunidades rurais e em situação de pobreza. Esses documentos reafirmam o compromisso internacional de promover equidade e inclusão, reconhecendo que a garantia do direito à educação passa pela atenção às desigualdades sociais, culturais e territoriais que afetam esses públicos.

Diante da complexidade que envolve a análise da concepção de gestão educacional, sobretudo no contexto dos marcos normativos internacionais e nacionais, optou-se por uma abordagem qualitativa, capaz de proporcionar uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados. Essa abordagem consiste em

[...] um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou a evolução das hipóteses. Esse tipo de análise deve ser então utilizado nas fases de lançamento de hipóteses, que permite sugerir possível relação entre um índice da mensagem e uma ou diversa variável. (Bardin, 2016, p.145).

Assim, ao lançar mão da análise qualitativa, buscou-se apreender, de forma mais abrangente, a complexidade dos contextos que conformam a gestão educacional na Argentina, no Brasil e no Paraguai. Essa escolha metodológica favorece não apenas a interpretação das aproximações e distanciamentos entre os marcos normativos desses países, mas também permite identificar tendências, desafios e possibilidades comuns. Com isso, torna-se possível construir reflexões no que concerne à políticas de gestão educacional no contexto do Mercosul, que podem estar alinhadas às recomendações da Declaração de Incheon.

A gestão educacional é um tema recorrente nas produções brasileiras, sendo um processo administrativo e político que "[...] tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados" (Dourado, 2007, p. 924). Vai além do planejamento educacional, implicando aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades.

Tal gestão apresenta diferentes concepções, mas nesse estudo abordamos a gestão democrática da educação e a NGP. A escolha das concepções de gestão democrática e da NGP relaciona-se à presença marcante dessas abordagens nos debates acerca da organização e da

condução das políticas públicas de educação, especialmente no contexto brasileiro. A gestão democrática é apresentada no Brasil como princípio constitucional, que pode ser orientador das políticas educacionais, sendo recorrentemente associada à participação da comunidade escolar, à ampliação dos espaços de decisão coletiva e ao fortalecimento da dimensão pública do processo educativo.

A gestão democrática promove a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo, o que contribui para uma formação mais inclusiva.

[...] a gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar 'cidadãos ativos' que participem da sociedade como profissionais compromissados e não se ausentem das ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder (Cury 2005, p. 17).

A NGP vem ganhando espaço na educação latino-americana, e conseqüentemente do Mercosul, a partir de 1990, impulsionada por documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990), e pelas reformas educacionais de orientação neoliberal, que introduziram novas formas de planejamento, avaliação e controle dos sistemas educacionais. A NGP está vinculada a práticas oriundas do setor empresarial e incorporadas ao setor público a partir de reformas administrativas voltadas à modernização do Estado. Essa abordagem enfatiza a eficiência na utilização dos recursos, o controle rigoroso dos gastos, a descentralização administrativa e a busca por melhor qualidade na prestação de serviços.

Essa gestão tem como foco central as avaliações educacionais, apresentado princípios do gerencialismo, que conforme Castro (2007, p. 124)

[...] caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização administrativa, concedendo-se assim, maior autonomia às agências e departamentos. Exige-se dos gerentes habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo para aumentar a eficiência, utilizando, para tanto (entre outras estratégias) a avaliação do desempenho.

Desta feita, a NGP, portanto, prioriza resultados mensuráveis e mecanismos de avaliação contínua, alinhando a gestão educacional a metas e indicadores de produtividade. Ao adotar tal perspectiva, a administração escolar passa a ser guiada por parâmetros técnicos e instrumentos de monitoramento, reforçando o foco no cumprimento de metas previamente estabelecidas e na prestação de contas à sociedade e aos órgãos de controle.

Para melhor compreender essas concepções, utilizamos a revisão de literatura, que consiste em um importante instrumento de investigação concernente à coleta, análise e síntese de

obras já publicadas sobre um determinado tema, permitindo um aprofundamento teórico e a construção de uma base sólida para o desenvolvimento do estudo. Conforme Gil (2009, p. 50), a revisão de literatura "[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente", sendo, assim, uma grande vantagem na coleta de dados.

Utiliza-se como fontes bibliográficas artigos, dissertações, livros e capítulo de livros que tratam da gestão educacional, gestão democrática, gestão gerencial e NGP. No que se refere à gestão democrática, foram considerados os aportes de Cury (2002); Dourado (2007); Paro (2006, 2010); Alves e Nucci (2021). No que se refere à gestão gerencial e NGP, foram considerados os aportes de Freitas (2007); Cury (2002, 2005); Ferreira (2000); Spósito (2005); Souza (2009); Dourado (1998, 2002); Bastos (2005); Alves (2010, 2014, 2024); Alves e Gimenes (2021); Alves e Nucci (2021); Alves, Alves e Assalin (2024); e Alves e Moraes (2024). Já no campo da NGP, fundamentam-se as análises nos estudos sobre gestão gerencial e NGP de Castro (2007, 2008); Castro e Araujo (2011); Dabrach (2011); Dasso Júnior (2014); Oliveira (2015); Fonseca, Ferreira, Scaff (2020); Neto e Castro (2011); Silva e Alves (2025); Lima, Prado, Shimamoto (2011); Alves e Nucci (2021); Alves e Gimenes (2011), Alves (2024). Sobre as declarações internacionais: Alves (2024) e Alves e Leiva (2024).

No âmbito desta pesquisa, de caráter comparado, a análise bibliográfica parte do Brasil como referência central, considerando-se sua vasta literatura educacional, concepções e disputas em torno da gestão educacional. A opção por não utilizar um referencial teórico equivalente proveniente da Argentina e do Paraguai decorre de limitações objetivas de acesso às produções acadêmicas desses países no que se refere especificamente à temática da gestão educacional, mesmo esse estudo fazendo parte da pesquisa em rede multilateral supracitada, que vem realizando levantamento de dados no Brasil e Paraguai. Vale dizer, que há uma escassez de registro quanto a organização dos sistemas de ensino no que se refere a gestão educacional, daí uma das relevâncias desse estudo.

Na Argentina, apesar de uma das pesquisadoras integrantes da pesquisa em rede ter realizado estágio de doutorado sanduíche naquele país, no ano de 2025, com investigação *in loco*, não foi possível obter acesso sistematizado a teses e dissertações que tratassem da gestão educacional como objeto central de estudo. De modo semelhante, pesquisadores do Paraguai, também integrantes do grupo da referida pesquisa em rede, indicaram que a gestão educacional não se configura como um campo consolidado de investigação no país, inexistindo, até o momento, produções acadêmicas publicadas de forma sistemática sobre essa temática, o que não é diferente na Argentina.

Dessa forma, a comparação proposta neste estudo não se realiza a partir da simetria de produções bibliográficas entre os países analisados, mas a partir da análise comparada dos marcos normativos, das concepções e das orientações políticas, tomando o Brasil como eixo estruturante da investigação. Tal escolha metodológica justifica-se tanto pelas condições concretas de acesso às fontes quanto pela relevância do caso brasileiro no debate latino-americano sobre gestão educacional, permitindo uma análise comparativa situada, coerente e metodologicamente consistente com os objetivos da pesquisa.

Realizar a comparação no que tange à gestão educacional no marco normativo do *loci* da pesquisa, buscando apreender sua concepção, divergências e similitudes, bem como se há influência das mencionadas Declarações nessa gestão, com especial atenção à Declaração de Incheon, constitui-se em estudo importante para desvelar se e como há ingerência dessa Declarações no âmbito da educação nos Planos de Ação do Mercosul e no marco normativo desse *locus*.

A comparação busca examinar, com rigor, as semelhanças e diferenças entre os dados, de modo a construir análises em múltiplas dimensões, permitindo a elaboração de mapas comparativos que expressem, de forma clara, os resultados obtidos. Para alcançar tal objetivo, faz-se necessária a realização de

um estudo histórico contextual, exaustivo, na perspectiva da comparação. Nessa fase de delimitação do estudo é definido o tipo de comparação a ser realizado, dado o objeto de investigação e a problemática demarcada. A comparação pode ser de tipo internacional – entre Estados e Nações – ou intranacional, compreendida pela definição de unidades geográficas, espaciais, culturais, étnicas, econômicas, políticas, setoriais e institucionais (Zucchetti, 2019, p. 335).

Em uma abordagem internacional, a pesquisa comparada caracteriza-se por articular diferentes realidades nacionais, evidenciando tanto convergências quanto especificidades contextuais. Essa modalidade de investigação não se limita a identificar semelhanças e diferenças; ela busca compreender os fenômenos em profundidade, considerando suas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais. Assim, a comparação assume um papel analítico e interpretativo essencial, favorecendo uma visão crítica e abrangente dos objetos estudados e ampliando o potencial explicativo da pesquisa.

No caso do Mercosul, esse método adquire relevância não apenas para identificar convergências e divergências entre sistemas educacionais, mas também para problematizar as implicações históricas, políticas e sociais que moldam tais realidades. Entretanto, Zucchetti (2019) alerta para o risco de reproduzir perspectivas homogeneizadoras, frequentemente associadas às

agendas e diagnósticos estabelecidos por organismos internacionais, caso não se considere a historicidade e as especificidades nacionais no processo analítico.

Ao adotar uma perspectiva crítica, a pesquisa comparada deve afastar-se de abordagens meramente descritivas, buscando interpretar os fenômenos educacionais à luz de seus contextos históricos e dinâmicas de poder. Nessa direção, Krawczyk e Vieira (2012) destacam a importância da historicidade para compreender a organicidade dos sistemas educacionais, entendida como a expressão das relações de poder e interesses sociais que se consolidam na gestão e organização das políticas públicas.

Esse enfoque sócio-histórico permite analisar de forma mais aprofundada as convergências produzidas por reformas educacionais de caráter global, sem ignorar as particularidades e resistências que emergem em cada país. Assim, a pesquisa comparada torna-se um instrumento de produção de conhecimento crítico, capaz de revelar não apenas os elementos comuns entre diferentes sistemas, mas também as especificidades que compõem o mosaico educacional latino-americano.

É importante lembrar sempre que os estudos comparados ‘comparam’ não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de análise uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. Neste sentido, o estudo comparado necessita, antes que nada, de uma pergunta de pesquisa que justifique a necessidade da comparação (Krawczyk, 2013, p. 204).

Deste modo, respaldando-se em Krawczyk (2013), a opção por realizar um estudo comparativo fundamenta-se na própria pergunta norteadora desta pesquisa, a qual demanda a análise de diferentes realidades de forma articulada. Assim, a comparação se revela não apenas como um procedimento técnico, mas como um recurso capaz de evidenciar aspectos críticos dos fenômenos sociais, favorecendo um diálogo mais amplo e significativo entre distintos contextos. Tal abordagem possibilita compreender as convergências e especificidades que emergem dos cenários analisados, valorizando a diversidade dos fenômenos estudados e ampliando o alcance interpretativo da investigação.

A dissertação está organizada em três capítulos articulados entre si, os quais se complementam na construção de uma análise comparada da gestão educacional no marco normativo da Argentina, do Brasil e do Paraguai. O primeiro capítulo dedica-se à fundamentação teórica e à análise do marco normativo internacional que orienta a gestão educacional. Inicialmente, discute-se a gestão educacional na literatura educacional, com ênfase nas concepções de gestão democrática e de NGP, a partir de autores consolidados no campo das políticas educacionais.

Na sequência, examinam-se as Declarações de Jomtien, Dakar e Incheon, destacando seus princípios, diretrizes e orientações para a organização dos sistemas de ensino. Por fim, analisa-se Mercosul e o SEM, com foco em seus Planos de Ação, evidenciando seu papel na indução de políticas educacionais e na conformação de concepções de gestão no âmbito regional.

O segundo capítulo apresenta o contexto histórico, político e administrativo da Argentina, do Brasil e do Paraguai, buscando compreender os processos de formação do Estado, suas dinâmicas institucionais e as especificidades dos sistemas educacionais de cada país. Além disso, são analisadas a organização da educação básica, suas etapas, modalidades e indicadores educacionais, constituindo a base contextual necessária para a análise comparada da gestão educacional, ao evidenciar as condições estruturais e institucionais que influenciam a formulação e implementação das políticas educacionais nos países investigados.

O terceiro capítulo concentra-se na análise comparada da gestão educacional nos marcos normativos da Argentina, do Brasil e do Paraguai. Para tanto, examinam-se os dispositivos constitucionais, as legislações educacionais e os instrumentos de planejamento de cada país, com o objetivo de identificar as concepções de gestão que os atravessam. A análise busca evidenciar convergências, divergências e especificidades, bem como compreender em que medida as recomendações da Declaração de Incheon e os Planos de Ação do Mercosul incidem sobre os ordenamentos nacionais, considerando suas particularidades histórico-políticas e educacionais.

Por fim, a organização da dissertação busca responder ao problema de pesquisa a partir de um percurso analítico que articula as dimensões teórica, normativa e comparada da gestão educacional, permitindo compreender não apenas como essa gestão é apresentada nos marcos normativos da Argentina, do Brasil e do Paraguai, mas também em que medida tais formulações se relacionam com as recomendações internacionais e regionais. Ao adotar essa estrutura, a pesquisa pretende contribuir para o aprofundamento do debate sobre gestão educacional no contexto do Mercosul, evidenciando suas aproximações, especificidades e tensões, e oferecendo subsídios para a compreensão das relações entre agendas globais, políticas regionais e ordenamentos nacionais.

CAPÍTULO 1

Recomendações internacionais para a educação básica: a gestão em foco

Este capítulo tem como objetivo contemplar dois dos objetivos específicos desta pesquisa, sendo eles: compreender a gestão e as características das concepções de gestão democrática e NGP na literatura educacional; e apreender a concepção de gestão no marco normativo internacional, com atenção às declarações internacionais, especialmente à Declaração de Incheon, atualmente em vigência, e aos Planos de Ação do SEM. Para tanto, propõe-se um estudo teórico das supracitadas concepções de gestão educacional.

Na primeira sessão, recorre-se aos referenciais teóricos que discutem a gestão educacional: Cury (2002); Dourado (2007); Paro (2006, 2010); Alves e Nucci (2021). No que se refere à gestão democrática, foram considerados os aportes de Freitas (2007); Cury (2002, 2005); Ferreira (2000); Spósito (2005); Souza (2009); Dourado (1998, 2002); Bastos (2005); Alves (2010, 2014, 2024); Alves e Gimenes (2021); Alves e Nucci (2021); Alves, Alves e Assalin (2024); e Alves e Moraes (2024). Já no campo da NGP, fundamentam-se as análises nos estudos sobre gestão gerencial e NGP de Castro (2007, 2008); Castro e Araujo (2011); Dabrach (2011); Dasso Júnior (2014); Oliveira (2015); Fonseca, Ferreira, Scaff (2020); Neto e Castro (2011); Silva e Alves (2025); Lima, Prado, Shimamoto (2011); Alves e Nucci (2021); Alves e Gimenes (2011), Alves (2024). Sobre as declarações internacionais: Alves (2024) e Alves e Leiva (2024).

Na segunda sessão, a análise documental concentra-se nas declarações internacionais: a Declaração de Jomtien, Declaração de Dakar e a Declaração de Incheon. Por fim, na terceira sessão, a pesquisa se dedica ao Mercosul e ao SEM, examinando sua relevância para a integração regional e para a formulação de políticas públicas no contexto da gestão educacional.

Na próxima sessão o movimento teórico possibilita estabelecer fundamentos conceituais que orientam a leitura concernente as diretrizes educacionais, em diálogo com o marco normativo internacional, com especial atenção à Declaração de Incheon e aos Planos de Ação do Mercosul

1. 1 A Gestão Educacional na Literatura Educacional

A gestão educacional ocupa posição central na formulação e implementação das políticas públicas, configurando-se como elemento estratégico para a efetivação do direito à educação e para o enfrentamento dos desafios de construir sociedades mais justas e democráticas, nas quais a escola desempenha papel fundamental.

Na década de 1980, ainda prevalecia na literatura e nas políticas brasileiras o termo administração escolar, marcado pela herança da administração geral de caráter burocrático e tecnicista. Paro (2010, p. 765) corrobora que a Administração Escolar se fundamenta

nos meios políticos e governamentais [. Quando] o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis. Também na mídia e no senso comum, acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração das nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público. Embora sejam várias as motivações para essa valorização da administração escolar – e não faltam aqueles que são a favor de uma maior “eficiência” da administração escolar com a única ou precípua preocupação com os custos do ensino –, a justificativa comum é a de que o ensino é importante, e é por isso que se deve realizá-lo da forma mais racional e eficiente; portanto, é fundamental o modo como a escola é administrada. Essa justificativa, expressa ou tacitamente, supõe a administração como mediação para a realização de fins.

Dessa forma, a valorização da administração escolar, destacada tanto nos meios políticos quanto no senso comum, deve ser compreendida para além da mera preocupação com custos ou eficiência. Se a administração é a utilização racional de recursos para alcançar fins, no caso da escola, tais fins dizem respeito ao processo educativo em sua totalidade.

A partir do processo de redemocratização e, especialmente, com a CF de 1988 e a LDB, o termo gestão começa a substituir o termo administração. Essa mudança está ligada à defesa da gestão democrática da educação, prevista no artigo nº. 206, inciso VI dessa Constituição, reafirmada na LDB. Enquanto administração carregava uma conotação mais burocrática e centralizadora, o termo gestão passou a enfatizar a participação da comunidade escolar, a descentralização e a democratização das decisões.

Cury (2002, p. 164-165), define que a gestão é o

[...] ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivado deste verbo.

Essa perspectiva amplia a compreensão tradicional do termo, ao demonstrar que gestão não se reduz a um simples exercício técnico ou burocrático, mas envolve um movimento criador, subjetivo e intencional. Nesse sentido, a gestão educacional é concebida como um processo que mobiliza o gestor como sujeito ativo na construção de novas possibilidades, revelando-se como um ato ético e político de profunda responsabilidade social.

Dourado (2007) sinaliza que, ao superar uma visão restrita às técnicas administrativas, a gestão educacional se configura como um processo político, técnico e administrativo, profundamente imbricado com os princípios democráticos, sociais e culturais da sociedade em que se insere. Segundo o autor, “a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados” (Dourado, 2007, p. 924). Longe de ser um mero instrumento de execução administrativa, deve assumir um papel estratégico na concretização das políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, a gestão não apenas reproduz orientações superiores, mas também atua como instância de mediação e ressignificação das práticas pedagógicas no interior da escola.

Através da gestão da educação coloca[-se] em prática, concretiza, diretrizes emanadas pelas políticas que, ao fornecer o norte, estabelecem parâmetros de ação e, de forma dominante, determina o tipo de mulher e homem que devem ser formados. Todavia, a gestão da educação não só coloca em prática as diretrizes emanadas, como também interpreta e subsidia as políticas públicas na trama conturbada das relações econômicas, políticas e sociais globais que atravessamos e que se refletem no espaço escolar. Ao desenvolver-se, na prática, a gestão da educação examina coerência e discrepância entre o previsto e concreto, percebe reais necessidades e novas formas de produção do trabalho que se constituirão em valiosos elementos de reivindicações para novas decisões e encaminhamento de novas políticas educacionais (Paro, 2006, p. 296-297).

Mais do que aplicar normas, a gestão educacional participa ativamente da formulação de sentidos e da problematização das políticas implementadas, constituindo-se como espaço de mediação entre as diretrizes institucionais e as demandas concretas do contexto escolar. Nesse processo, a gestão não apenas executa, mas interpreta, tensiona e ressignifica as orientações normativas, contribuindo para a construção de práticas educativas mais coerentes com a realidade vivida pela comunidade escolar. Assim, ao assumir um papel ativo e crítico, a gestão educacional fortalece a dimensão participativa e democrática, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de construção de um projeto educativo comprometido com a transformação social e com a efetivação do direito à educação.

Além disso, a gestão educacional se constitui como um processo político e pedagógico, que reflete disputas e embates entre diferentes projetos societários e educacionais, “A gestão

educacional é um percurso para a construção de uma escola pública de qualidade e de um espaço de cidadania e que existem diferentes concepções e formas de praticá-la” (Alves e Nucci, 2021, p. 2).

Para Dourado (1998), a gestão democrática configura-se como um processo político que ultrapassa os limites administrativos da escola, articulando-se à formação cidadã e à transformação social. Trata-se de uma concepção de gestão entendida como prática histórica e coletiva, na qual a escola se constitui como espaço de aprendizagem política, de participação efetiva e de enfrentamento das estruturas autoritárias que atravessam as relações sociais e educacionais. Segundo o autor, essa gestão se constitui, assim, em um

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (Dourado, 1998, p. 79).

Nessa perspectiva, a gestão democrática assume o sentido de mediação política, ao possibilitar a construção de canais de participação e de exercício do “jogo” democrático, fortalecendo a autonomia dos sujeitos e contribuindo para a materialização de uma educação pública comprometida com a democracia e a justiça social.

Para Bastos (2005), a gestão democrática é concebida como um projeto político que extrapola o âmbito estritamente educacional, inserindo-se em um processo mais amplo de transformação social e política, historicamente marcado por disputas em torno da justiça, da autonomia e da participação popular. Nessa perspectiva, a democratização da educação não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte constitutiva da construção da democracia, na qual a educação assume papel estratégico no enfrentamento das desigualdades e no fortalecimento da cidadania ativa.

Para Spósito (2005), a gestão democrática constitui uma alternativa ao modelo centralizado e burocrático que historicamente falhou em promover avanços nas políticas educacionais. A autora a compreende como um processo que amplia o controle social sobre a educação, ao favorecer a participação e o acompanhamento das decisões públicas, ainda que sua consolidação se dê em meio a desafios e contradições, ancorando a prática educativa nos problemas concretos vividos pelos sujeitos da escola.

Nesse sentido, Cury (2005, p. 15) afirma que essa gestão “é a geração de um [...] modelo de administrar uma realidade e é em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. Tal concepção reafirma o compromisso com uma

educação pública orientada por valores éticos, em que a tomada de decisões é compartilhada e voltada ao fortalecimento da autonomia e da cidadania no espaço escolar.

A gestão democrática da educação emerge, assim, como um princípio fundamental para transformar a educação em um espaço de participação ativa, compromisso social e construção coletiva. Nesse sentido, trata-se de uma prática que rompe com modelos centralizadores, promovendo a inclusão de diferentes vozes na tomada de decisões.

Freitas (2007) adverte que a noção de gestão democrática tem sido alvo de múltiplas interpretações, frequentemente genéricas, ambíguas ou até mesmo contraditórias. Ela aborda a apropriação indevida desse conceito por discursos de natureza tecnicista ou empresarial, os quais esvaziam seu conteúdo político-pedagógico, restringindo a participação a práticas meramente formais e representativas, descoladas de um compromisso efetivo com a democratização das relações escolares.

A gestão Democrática consiste num complexo processo que tem a participação como um de seus elementos principais. Porém, não qualquer participação, mas a participação que permite aos cidadãos influenciar/tomar parte do poder, ter parte na deliberação e tomada de decisão públicas, ou seja, aquela que Motta (1987) considerou ser a 'autêntica participação' (Freitas, 2007, p. 514).

Compreender a gestão democrática requer, portanto, ultrapassar concepções reducionistas e valorizar a participação como prática política emancipadora. Apenas por meio de uma atuação coletiva consciente, comprometida com os princípios de inclusão social, diálogo e pública de qualidade, será possível consolidar um modelo de gestão verdadeiramente democrático e transformador no âmbito educacional.

Sobre a natureza política da escola, Souza (2009) propõe compreender a gestão democrática como um processo de construção conjunta, no qual as decisões e ações da instituição são resultado do envolvimento real de seus sujeitos. A gestão democrática ultrapassa a simples formalidade normativa, configurando-se como um instrumento de fortalecimento institucional e social, capaz de promover o senso de pertencimento e a corresponsabilidade no cotidiano escolar.

Alves (2014, p. 21) define a gestão democrática

como um processo de caráter político-pedagógico e administrativo, no qual há participação efetiva, direta e indireta da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da educação, com real poder de interferência e manifestação dos anseios comunitários.

Isto é, a participação efetiva e direta consiste em dialogar e analisar as necessidades da escola para que sejam tomadas as decisões de modo colaborativo, como, por exemplo, na formulação do projeto político pedagógico, no regimento escolar e no planejamento pedagógico,

administrativo e financeiro; bem como a participação efetiva nos conselhos de educação no âmbito dos sistemas de ensino e na esfera escolar (conselhos extra e intraescolares), tomando parte e sendo parte da política educacional. Essa definição evidencia a centralidade da participação social como fundamento da gestão democrática na educação.

Os conselhos extra e intraescolares constituem instâncias institucionais de participação e mediação entre o Estado, a escola e a sociedade, desempenhando funções distintas no âmbito da organização educacional. Os conselhos intraescolares, como o conselho escolar, o conselho de classe e as assembleias escolares, atuam diretamente no interior da unidade educativa, incidindo sobre o projeto político-pedagógico, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, a gestão dos recursos e a resolução de questões pedagógicas e administrativas do cotidiano escolar. Já os conselhos extraescolares, como conselhos municipais, provinciais ou nacionais de educação, situam-se fora da escola e exercem funções normativas, consultivas, deliberativas ou de controle social das políticas públicas educacionais, contribuindo para a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das ações do Estado no campo da educação (Alves, 2010).

Esses conselhos configuram-se como espaços colegiados de deliberação, consulta e acompanhamento expressa princípios como participação social, corresponsabilidade, transparência e controle público das políticas educacionais. Conforme destaca Alves (2024), os conselhos educacionais emergem como mecanismos de democratização da gestão, na medida em que ampliam a participação de docentes, estudantes, famílias e sociedade civil nos processos decisórios. Embora possam ser tensionados por práticas gerenciais, especialmente quando limitados a funções meramente consultivas ou de validação técnica, sua natureza institucional está vinculada à lógica democrática, e não à racionalidade gerencial centrada exclusivamente em eficiência, controle e resultados.

A partir dessa compreensão conceitual, a gestão democrática passa a ser analisada também a partir de seus objetivos no interior da organização educacional. Nessa perspectiva, a gestão democrática é apresentada como um modelo que valoriza a participação efetiva dos atores sociais, promovendo o trabalho coletivo, a comunicação e o planejamento compartilhado, com vistas a atender aos anseios da comunidade e a oferecer uma educação justa e igualitária. Nesse sentido, “[...] por meio do trabalho coletivo, com comunicação, busca chegar a um objetivo que tenha em vista atender aos seus anseios, e oferecer uma educação para todos de maneira igualitária e justa” (Alves e Gimenes, 2021, p. 15).

Corroborando esse entendimento, Alves e Moraes (2024, p. 13) destacam que

a gestão democrática da educação se constitui no caminho para a qualificação e democratização da educação com vistas a uma formação humana e emancipatória. Ela objetiva o exercício da cidadania, de decisão colegiada e coletiva, de descentralização de poder e de luta por uma educação de qualidade”.

Assim, evidencia-se a necessidade de uma gestão educacional que ultrapasse os aspectos meramente administrativos, centrando-se no diálogo, na autonomia e no protagonismo dos sujeitos educativos como pilares de uma prática educativa transformadora.

Ao explicitar seu conceito e objetivos, a gestão democrática evidencia que suas finalidades extrapolam a organização interna da escola, projetando-se como princípio fundamental para a qualificação da educação pública. Nesse sentido, os objetivos de participação, decisão coletiva e formação cidadã revelam a importância dessa forma de gestão para o fortalecimento da escola como espaço público, democrático e socialmente comprometido.

Sustenta-se, assim, que a gestão educacional democrática não se limita à adoção de mecanismos burocráticos de participação, mas assume importância central ao se constituir como prática comprometida com o enfrentamento das desigualdades e com o fortalecimento da autonomia dos sujeitos escolares.

Ao fundamentar-se no diálogo e na construção coletiva, essa gestão contribui para uma visão crítica da gestão educacional, reconhecendo a escola como espaço de disputa simbólica e material em torno de projetos societários diversos e reafirmando seu papel como mediação política essencial à materialização de uma educação pública comprometida com a transformação social (Dourado, 1998).

Apesar dos desafios e resistências que cercam sua plena compreensão e implementação, sua relevância como princípio ético e formativo é inquestionável. A gestão democrática se apresenta como instrumento fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de espaços educativos mais abertos e participativos.

A gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (Ferreira, 2000, p. 167).

Corroborar-se então, que a gestão educacional não pode ser reduzida a um modelo técnico de administração, tampouco pode ser desvinculada de seus fundamentos político-pedagógicos. Ao contrário, ela deve ser entendida como espaço privilegiado de formação democrática,

no qual a escola se constitui como lugar de escuta, diálogo, enfrentamento das desigualdades e produção coletiva de sentidos.

Nesse processo, a gestão democrática se torna não apenas uma exigência legal ou normativa, mas uma condição para o fortalecimento da cidadania, da justiça social e da própria humanização da educação. A gestão democrática deve estar ancorada nos valores da República e do Estado Democrático de Direito, articulando legalidade, moralidade, publicidade, impessoalidade e eficiência, sendo condição para a efetivação da cidadania, do direito à educação e da construção de uma escola pública comprometida com a igualdade, a inclusão e o respeito às diferenças. Ela exige formação qualificada, trabalho coletivo, liderança compartilhada e, sobretudo, o cultivo de uma cultura política verdadeiramente democrática (Cury, 2002).

Dessa forma, a gestão democrática reafirma o papel da escola como espaço de construção coletiva e cidadã, no qual a participação efetiva da comunidade escolar não é apenas um direito, mas uma condição essencial para o fortalecimento da educação pública de qualidade. A gestão democrática busca romper com modelos verticalizados e centralizadores, apostando na colegialidade, na escuta ativa e no respeito à diversidade como fundamentos da ação educativa.

[...] A gestão democrática da educação é um dos caminhos para a transformação social, uma vez que a forma de representatividade e tomada de decisões coletivas, por meio da participação e do diálogo, é o meio que a sociedade civil tem de opinar, tomando parte nas decisões no âmbito da educação, a fim de se ter uma educação de acordo com os anseios da comunidade. E é de incumbência do Estado incentivar, propiciar, criar mecanismos e ferramentas que levem a sociedade a participar em todas as instâncias existentes no âmbito da educação, cabendo à sociedade tomar parte, ter apetite político e procurar ter conhecimento de seus direitos para que assim possa desempenhar seu papel de maneira crítica (Alves e Gimenes, 2021, p. 7).

Esse entendimento reforça que a gestão democrática precisa ser um exercício contínuo de cidadania ativa. Ao promover o diálogo, a escuta e a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, ela contribui para a construção de uma escola mais justa, plural e comprometida com as necessidades reais de seus atores. Portanto, mais do que um modelo de gestão, trata-se de uma prática política e formativa, que transforma a escola em um espaço vivo de democracia e emancipação social.

Ao reconhecer a relevância da gestão democrática como princípio ético, político e formativo, torna-se necessário explicitar as características que materializam essa concepção no cotidiano das instituições educacionais. As características da gestão democrática expressam, portanto, a concretização de seus fundamentos e de sua importância, ao traduzirem, em práticas

e formas de organização, os valores da participação, da coletividade, da transparência e da corresponsabilidade que orientam a ação educativa no interior da escola pública.

Essa gestão apresenta como características, conforme Alves (2014):

a liberdade de expressão; igualdade de presença e de direitos; liderança por meio de órgãos colegiados; eleição de dirigentes; trabalho coletivo, articulado e interativo; autonomia didática-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; e cooperação. Assim, ela requer o aniquilamento do autoritarismo, burocratismo, hierarquismo, nepotismo, tradicionalismo, clientelismo, mandonismo e produtivismo. exige também a capacidade para enfrentar problemas como a falta de recursos, as péssimas condições de trabalho, a subserviência a imperativos mercadológicos e o uso privilegiado de suas tecnologias organizacionais e administrativas. sobretudo, a gestão democrática se caracteriza pela oferta com qualidade da educação pública, descentralização do poder nas instituições de ensino, transparência pública, participação direta e indireta da comunidade em todos os âmbitos da educação, legalidade, impessoalidade, moralidade, eficiência, federalismo cooperativo, cidadania crítica (Alves, 2014, p. 21 e 22).

Essa caracterização evidencia que a gestão democrática ultrapassa a dimensão normativa, exigindo o enfrentamento de práticas autoritárias e a construção de relações institucionais pautadas pela participação, pela transparência e pela corresponsabilidade, de modo a assegurar a qualidade social da educação pública.

A concepção de gestão democrática da educação valoriza práticas que envolvem a participação efetiva da comunidade, a transparência nos processos e o diálogo constante. Pressupõe o trabalho coletivo, a cooperação e a descentralização do poder, articulando instâncias colegiadas dentro e fora da escola como forma de aproximar Estado e sociedade. Implica no reconhecimento da diversidade de modos de ser e de pensar, orientando-se pela formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades (Alves, Alves e Assalin, 2024).

A gestão democrática não pode ser reduzida a um conceito abstrato, mas precisa se materializar em práticas cotidianas que assegurem a efetiva participação da comunidade. Mais do que uma diretriz legal, trata-se de um princípio que orienta o funcionamento dos sistemas de ensino e da escola como espaço de diálogo, corresponsabilidade e construção coletiva de decisões.

Essa ideia implica em transformar os ambientes educacionais em espaços onde haja participação ativa de estudantes, professores/as e demais membros da comunidade escolar em discussões, tomadas de decisões, execução e avaliação de ações, com trabalho coletivo e respeito mútuo. A democratização da educação, portanto, não se restringe apenas à teoria, mas depende da implementação de práticas democráticas no cotidiano escolar (Alves, Alves e Assalin, 2024, p. 1005).

Sendo assim, mais do que uma diretriz legal, trata-se de um princípio que orienta o funcionamento da educação como espaço de diálogo, corresponsabilidade e construção coletiva de decisões. Ainda de acordo com as autoras Alves, Alves e Assalin (2024), a consolidação da gestão democrática assume relevância fundamental por estar orientada à formação para a cidadania, sustentada pela participação da comunidade. Essa participação se expressa nas discussões, nas decisões e na execução de ações voltadas ao fortalecimento de uma educação inclusiva e socialmente referenciada. O reconhecimento dessa gestão no campo normativo representa um avanço significativo para a educação e para o processo de democratização da educação pública.

Apesar da centralidade atribuída à gestão democrática como princípio orientador da educação pública, especialmente no que se refere à participação, à cidadania e à construção coletiva das decisões no âmbito da normatização educacional brasileira, o cenário educacional contemporâneo também passou a ser atravessado por outra concepção de gestão. Trata-se da NGP, que emerge no contexto das reformas do Estado e das transformações econômicas e políticas das últimas décadas, introduzindo novos referenciais para a organização e o funcionamento dos sistemas educacionais.

Contudo, à medida que se consolidava o discurso da gestão democrática como princípio normativo e ético, emergia de forma paralela, no cenário educacional, a NGP, fortemente influenciada pelas reformas neoliberais⁶ implementadas nas décadas de 1990 e 2000. Essa concepção passa a se afirmar no âmbito das políticas públicas como parte de um movimento mais amplo de reorganização do Estado e de redefinição de suas funções no campo social, especialmente no que se refere à educação.

A NGP foi incorporada às reformas educacionais como estratégia de modernização orientada pelo foco na eficiência, nos resultados e nos indicadores de desempenho. Inspirada por organismos internacionais, essa proposta baseia-se em orientações homogeneizadoras e busca alinhar os sistemas educacionais às exigências de competitividade e inserção dos países no cenário globalizado.

A reestruturação do capitalismo nas últimas décadas, marcada pela busca por maior eficiência e produtividade, impulsionou a administração pública a adotar referências do setor privado como forma de reorganizar os serviços estatais. Nesse movimento, os princípios empresariais passaram a orientar também o campo educacional na América Latina, fundamentando modelos de gestão baseados nas diretrizes políticas da região. A justificativa central para essa

⁶O predomínio do neoliberalismo, como prática e ideologia, leva consigo não só uma guerra sem fim contra o socialismo, mas também contra a social-democracia. [...] Em lugar do planejamento, o mercado; em substituição ao coletivismo, o individualismo; em vez de socialismo ou social-democracia, o capitalismo (Ianni, 1998, p. 112).

mudança sustenta-se na necessidade de superar práticas consideradas excessivamente centralizadoras, incorporando concepções de modernidade e novas formas gerenciais.

Sob a influência de organismos multilaterais e da agenda neoliberal, o discurso da modernização da administração pública passou a se sustentar na ideia de que a gestão inspirada nas organizações empresariais seria mais eficiente, ágil e orientada à qualidade. Tal concepção fortaleceu a adoção da NGP que tem como centralidade a construção coletiva para o cumprimento de metas, indicadores e resultados mensuráveis.

A NGP articulada ao projeto neoliberal de reforma do Estado, configura-se como uma forma de organização escolar que prioriza a eficiência, a produtividade e os resultados, subordinando a lógica educacional aos princípios do mercado. Nesse modelo, observa-se uma progressiva desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento e à manutenção da escola pública, transferindo-se essas obrigações à comunidade escolar, que passa a exercer um papel fiscalizador e colaborativo, porém desprovido de poder decisório efetivo.

Conforme analisa Dasso Júnior (2014), a NGP incorpora valores ideológicos e administrativos que se articulam à redefinição do papel do Estado, servindo de base para reformas estruturais, como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), implementado no Brasil a partir da década de 1990. Nesse sentido, a NGP não se apresenta apenas como um conjunto de técnicas de gestão, mas como uma concepção que orienta a reorganização da administração pública em escala global.

A emergência da NGP está vinculada às reformas ocorridas a partir dos anos 1980, inicialmente em países anglo-saxônicos, e posteriormente difundidas para outras regiões, incluindo a América Latina. De acordo com o autor, esse modelo ganha força ao propor a superação da administração burocrática tradicional, sendo inicialmente associado ao gerencialismo ou à administração gerencial, com ênfase na incorporação de práticas voltadas ao desempenho e à eficiência (Dasso Júnior, 2014), uma vez que se configura como uma estratégia de operacionalização da gestão gerencial. Essa perspectiva consolida-se como uma nova fase das reformas administrativas, sucedendo o modelo burocrático e introduzindo mecanismos voltados à racionalização da gestão pública.

Nesse contexto, a NGP caracteriza-se pela centralidade atribuída à eficiência, ao desempenho e aos resultados, configurando uma lógica de gestão orientada por critérios típicos do setor privado. Conforme destaca Dasso Júnior (2014), trata-se de um modelo que exerce ampla influência nas administrações públicas contemporâneas, promovendo mudanças institucionais e redefinindo as formas de organização e funcionamento do Estado.

Para Oliveira (2015), a NGP configura-se como uma racionalidade que orienta a gestão das políticas públicas a partir de princípios como eficiência, desempenho e resultados, introduzindo mecanismos de avaliação, monitoramento e regulação como centrais na organização da ação estatal. A autora destaca que a incorporação dessa racionalidade no campo educacional está vinculada às reformas do Estado implementadas a partir da década de 1990, que passaram a adotar critérios da economia privada na gestão da coisa pública.

Nesse sentido, compreende-se que a NGP não se constitui como um modelo autônomo de gestão, mas como um conjunto de estratégias que operacionalizam a lógica da gestão gerencial, materializando, no âmbito das políticas educacionais, instrumentos e práticas voltados à racionalidade administrativa, à eficiência e ao controle dos resultados.

Nesse contexto, a gestão educacional passa a ser orientada por instrumentos como metas, indicadores e avaliações em larga escala, que operam como mecanismos de controle e indução das políticas educacionais. Promovendo uma reconfiguração do papel do Estado, que passa a atuar por meio de mecanismos de regulação e avaliação, ao mesmo tempo em que descentraliza a execução das políticas. Tal dinâmica revela a coexistência de lógicas distintas no interior da gestão educacional, expressa na tensão entre a busca por eficiência e a ampliação do direito à educação (Oliveira, 2015).

A NGP tem como estratégia o gerencialismo, constituindo-se em um aprimoramento dessa última, tendo como ênfase em resultados mensuráveis e na eficácia dos processos escolares. Nesse contexto, Alves e Nucci (2021) observam que a administração escolar tem sido atravessada por uma lógica de eficiência, metas e resultados, muitas vezes em detrimento dos fundamentos da gestão democrática e participativa. Para as autoras, a gestão passa a ser compreendida como um conjunto de ações planejadas e coordenadas, cujo objetivo principal é assegurar o funcionamento eficaz das instituições e a concretização de metas educacionais, articulando dimensões administrativas, pedagógicas e políticas.

Silva e Alves (2025) evidenciam que o gerencialismo teve origem na Inglaterra e nos Estados Unidos, nos anos 1980, como resposta à crise econômica, com a finalidade de elaborar estratégias voltadas ao crescimento e à competitividade. Nesse modelo econômico, prevalece a valorização do indivíduo, a retração do papel do Estado e a supremacia do mercado, atribuindo ao setor público um papel secundário e promovendo processos de modernização por meio da privatização.

A partir dessa caracterização, torna-se possível compreender que o gerencialismo não se define apenas por seus pressupostos organizacionais e administrativos, mas também pelos objetivos que orientam sua implementação no campo educacional. Esses objetivos expressam

uma racionalidade específica, centrada no planejamento estratégico, na mensuração de resultados e na busca por eficiência, elementos que passam a orientar a ação dos gestores e a organização do trabalho escolar.

Destacando ainda que o gerencialismo “[...] apresenta objetivos pré-determinados, com um planejamento educacional que tem como fim a produtividade, a busca de desempenho e resultados educacionais” (Alves e Gimenes, 2021, p. 16), restringindo a atuação da comunidade escolar a uma posição de responsabilidade sobre os resultados, mas sem autonomia decisória.

Desta feita, a NGP, ao apresentar o gerencialismo como estratégia, propõe uma descentralização administrativa e uma autonomia escolar diretamente vinculada à responsabilização por resultados. Ao deslocar o papel do Estado e inserir a lógica de mercado na educação pública, essa gestão passa a assumir importância estratégica nas políticas educacionais, uma vez que orienta práticas, prioridades e formas de regulação baseadas em critérios de eficiência, desempenho e controle de resultados.

A NGP na educação tende a transformar a escola em uma organização orientada por metas, desempenho e avaliações padronizadas, reduzindo o espaço para a construção coletiva e democrática do projeto pedagógico e colocando em segundo plano a formação humana e cidadã.

Essa gestão, ainda que se proponha moderna e eficiente, impõe desafios significativos à construção de uma educação pública comprometida com a qualidade e a justiça social. Ao privilegiar indicadores quantitativos e práticas de responsabilização, tende a restringir a autonomia pedagógica das instituições, enfraquecer os espaços de participação coletiva e reduzir a complexidade do processo educativo à lógica dos resultados.

A lógica de mercado passa, assim, a ser tomada como referência para a reorganização do setor público, inclusive da escola pública, em detrimento de sua função social e formativa.

Nesse sentido, vai se construindo socialmente a ideia de que o modelo de gestão gerencial, inspirado nas organizações empresariais, é mais ágil e eficiente e, por isso, há grandes chances de apresentar um serviço de maior qualidade. Tenta-se disseminar a ideia de que o setor privado é mais eficiente do que o público (Castro e Araújo, 2011, p. 88).

Essa construção simbólica sobre a suposta superioridade da gestão empresarial tem servido para enfraquecer o papel do Estado como garantidor de direitos sociais, ao mesmo tempo em que despolitiza o debate educacional. A educação deixa de ser concebida como um bem público e passa a ser tratada como um serviço regulado por metas e eficiência técnica.

Parafraseando, Neto e Castro (2011) o gerencialismo passou a estruturar-se com foco na otimização dos recursos e na busca pela produtividade escolar, sustentando-se em um discurso de participação e autonomia. Desta feita, “a reforma gerencial implementada tanto no nível do sistema educacional, quanto nos outros setores sociais, dirigida para a desestatização do setor público, para a descentralização e para a flexibilização, não contribui para a democracia” (Neto e Castro, 2011, p. 752). Nesse contexto, requer-se dos gestores competência e inventividade para propor alternativas inovadoras, especialmente voltadas ao incremento da eficiência, recorrendo, entre outras estratégias, a modelos de avaliação de desempenho.

A partir da compreensão de sua inserção no contexto das reformas educacionais e de sua importância nas políticas públicas contemporâneas, torna-se necessário explicitar as principais características que conformam o gerencialismo no campo educacional, que compõe a NGP. Tais características expressam os princípios, os instrumentos e as práticas por meio dos quais esse modelo se materializa no cotidiano da administração escolar, revelando sua orientação para a eficiência, o controle de resultados, a responsabilização e a racionalização dos processos, bem como seus impactos sobre a organização da escola e sobre o trabalho educativo.

Nesse sentido, Castro (2007, p. 126) apresenta como características do gerencialismo:

[...] a descentralização/desconcentração das atividades centrais para as unidades subnacionais; a separação entre os órgãos formuladores e os executores de políticas públicas; o controle gerencial das agências autônomas que passa a ser realizado levando-se em consideração quatro tipos de controles (controle dos resultados, a partir de indicadores de desempenhos estabelecidos nos contratos de gestão; controle contábil de custos; controle por quase-mercados ou competição administrada, e controle social); a distinção entre dois tipos de unidades descentralizadas ou desconcentradas (as agências que realizam atividades exclusivas do Estado e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo); a terceirização dos serviços e o fortalecimento da alta burocracia.

A configuração apresentada pela autora, que podem ser considerados elementos da NGP, evidencia que o gerencialismo teve como propósito reorganizar a administração pública com base nos princípios da eficiência, do controle e da racionalização dos processos, aproximando-a de práticas típicas do setor privado e promovendo uma ruptura significativa com o modelo burocrático tradicional.

Nesse sentido, a consolidação da NGP nas políticas educacionais expressa a transposição de princípios administrativos oriundos do setor privado para o campo da administração pública, reorganizando a gestão escolar a partir de critérios como desempenho, controle de resultados e racionalização dos recursos. Tal orientação marca um distanciamento da perspectiva democrática e participativa da gestão educacional, ao privilegiar mecanismos técnicos e instrumentais de controle. Nesse contexto, torna-se evidente que:

A gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos (Castro, 2008, p. 391).

O que se constitui questão central na NGP, que se fundamenta na proposta de conceder mais autonomia e responsabilidades aos gestores, orientando a administração pública para atender aos resultados educacionais. Essa gestão educacional prioriza a eficiência, a responsabilização e a mensuração de resultados, tendo como instrumentos centrais indicadores de desempenho, avaliação externa e metas de rendimento escolar, evidenciando uma transição de um modelo administrativo centrado na burocracia para uma lógica voltada à produtividade e à eficácia educacional.

No campo educacional, essa abordagem propõe características de descentralização administrativa e uma autonomia escolar atrelada à responsabilização por resultados, deslocando o papel do Estado e inserindo a lógica de mercado na educação pública.

Associada ao gerencialismo educacional, promove uma participação funcional e instrumental, voltada à legitimação das políticas de controle e ao fortalecimento da meritocracia e da competição entre as instituições. Com isso, esvazia-se o sentido público da escola, que passa a operar sob uma lógica privatizante, travestida de modernização e participação, mas que reforça desigualdades e dificulta a construção de um projeto coletivo emancipador (Lima, Prado e Shimamoto, 2011).

O gerencialismo, conforme afirmam Alves e Gimenes (2021, p. 7), coloca centralidade da liderança “[...] na figura do gestor. Nele, a autonomia é mediada entre as instituições e os interesses externos, tendo em vista atrelar as instituições educacionais à lógica do mercado nacional e internacional”. Essa característica revela o deslocamento da escola de seu papel formativo e social para uma condição de unidade produtiva, orientada por metas, indicadores e parâmetros de desempenho.

Conclui-se a sessão contemplando o objetivo de compreender a gestão e as características das concepções da gestão democrática e da NGP na literatura educacional, haja vista que, as mesmas configuram concepções distintas no campo educacional, cada uma com seus objetivos, finalidades e características, expressando projetos de sociedade diferentes, ainda que possam coexistir e até admitir práticas de participação em determinados contextos.

A gestão democrática tem como objetivo central a construção de uma escola pública participativa, inclusiva e emancipadora, ancorada no diálogo, na colegialidade e na corresponsabilidade entre Estado e comunidade escolar. Sua finalidade é garantir o direito à educação com qualidade social, fortalecer a cidadania ativa e promover a justiça social por meio da descentralização do poder, da autonomia institucional e da participação efetiva nos processos decisórios. Suas características fundamentais incluem a valorização da pluralidade de vozes, o compromisso ético-político com a transformação da escola em espaço público de formação crítica e emancipatória.

Em contrapartida, a NGT, adotando o gerencialismo como estratégia, alinhada às reformas neoliberais, tem como objetivo principal a obtenção de resultados mensuráveis, a racionalização de recursos e o aumento da eficiência administrativa. Sua finalidade reside na adaptação da escola aos padrões de desempenho exigidos pelo mercado, por meio da padronização, da responsabilização e da competição entre instituições.

Caracteriza-se por uma participação funcional e controlada, pelo uso intensivo de avaliações externas e pela centralidade nos indicadores de produtividade. Ao deslocar o foco da gestão para metas e resultados, a NGP esvazia o sentido político da escola pública, fragiliza sua autonomia pedagógica e limita a participação comunitária a um papel subsidiário e tecnocrático.

Em suma, a gestão democrática da educação deve garantir direitos, promover avaliação constante, respeitar a liberdade de expressão, agir com transparência e criar um ambiente propício à aprendizagem. Deve contar com liderança colegiada, eleição de dirigentes, autonomia em diversas áreas e profissionais comprometidos com a comunidade. Além disso, é essencial cobrar do Estado a valorização dos educadores e recursos adequados. Sua efetivação é fundamental para uma educação de qualidade, voltada à emancipação e à formação de cidadãos críticos e participativos (Alves, 2024).

A NGP apresenta características ligadas à eficiência, eficácia, autonomia e descentralização administrativa, com forte apelo à avaliação de desempenho, burocratização, meritocracia e produtividade. Adotar o gerencialismo como estratégia, que apresenta princípios da gestão estratégica, controle de qualidade e uso de técnicas de mercado. Também envolve planejamento estratégico, inovação docente, controle social, descentralização de responsabilidades e responsabilização da comunidade pelos resultados. Há ainda controle sobre professores e gestores, ausência de responsabilização do Estado, e ênfase na qualidade medida por serviços prestados e indicadores de desempenho (Alves, 2024).

Para aprofundar a análise sobre os diferentes modelos de gestão educacional em disputa no cenário contemporâneo, torna-se pertinente explicitar as distinções entre a gestão democrática e a NGP a partir de seus objetivos, finalidades e características. Essa comparação possibilita visualizar de forma sistematizada os fundamentos que sustentam cada concepção, evidenciando os impactos diretos que essas abordagens produzem no cotidiano escolar e na própria concepção de educação pública.

QUADRO 3 – Gestão Democrática e Nova Gestão Pública

ASPECTOS	DEMOCRÁTICA	NGP
Objetivos	Formar sujeitos de direito, capazes de participar ativamente da vida social e política, assegurando justiça, inclusão e emancipação por meio do diálogo e da corresponsabilidade coletiva.	Orientar a educação a partir da lógica da eficiência, produtividade e mensuração de resultados, priorizando o controle e a racionalização administrativa em detrimento do caráter formativo mais amplo.
Finalidades	Consolidar práticas de gestão voltadas ao fortalecimento da cidadania e à democratização das relações escolares, estimulando a autonomia, a participação e a construção coletiva de soluções para os desafios educacionais.	Direcionar a escola para o alcance de metas previamente definidas, com foco em indicadores de desempenho e responsabilização da comunidade escolar, subordinando o processo educativo a uma lógica de resultados e competitividade.
Características	Diálogo, colegialidade, transparência, autonomia, protagonismo da comunidade, flexibilidade, cooperação, eficiência, descentralização do poder, transformação social, democratização da educação, liberdade de expressão, igualdades de direito, órgão colegiados, eleição dos dirigentes, legalidade, moralidade, impessoalidade, competência, representatividade, educação universal, trabalho coletivo, práticas de motivação, respeito ao cidadão, educação de qualidade, federalismo cooperativo, avaliação das políticas educacionais e dos processos de aprendizagem, participação ativa da sociedade, de forma direta ou indireta, nos níveis de deliberação e implementação da educação.	Avaliação externa, centralização na figura do gestor, lógica de mercado, produtividade, racionalização, autonomia, eficiência, burocratização, efetividade, visa ao interesse público, indicadores de desempenho, regulação da equidade, cofinanciamento do ensino, concentração de poder, ausência de responsabilização do Estado, distinção entre quem elabora e quem implementa as políticas, Participação da comunidade escolar limitada ao controle das políticas públicas e à execução de tarefas já definidas, gestores e serviços públicos submetidos ao controle em função da demanda por qualidade, atribuição à comunidade escolar da responsabilidade pelos resultados obtidos

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, com base nos referenciais pesquisados (2025).

O quadro apresentado sintetiza as principais diferenças entre as gestões democrática e NGP. Enquanto a gestão democrática prioriza o envolvimento da comunidade e a formação cidadã, a NGP se orienta por metas, produtividade e controle, com vistas a resultados educacionais. Essa oposição revela projetos de sociedade distintos, sendo a primeira ancorada em valores ético-políticos e a segunda submetida à lógica do mercado. Portanto, compreender essas distinções é fundamental para a defesa de uma escola pública inclusiva, autônoma e comprometida com a transformação social.

Assim, a próxima seção se debruça sobre o estudo da gestão educacional nas declarações internacionais, buscando identificar os princípios, metas e orientações que incidem sobre os modelos de gestão adotados pelos países da América Latina, com atenção aos países *loci* da pesquisa.

1.2 A Gestão nas Declarações Internacionais para Educação

Nesta seção, a análise está fundamentada em documentos internacionais que compõem o marco normativo global da educação, com destaque para a Declaração de Jomtien, a Declaração de Dakar e a Declaração de Incheon. Esses documentos oferecem as bases para compreender se e como a agenda internacional de educação apresenta a gestão educacional.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada entre os dias 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, representou um marco fundamental na história das políticas educacionais globais. Organizada por agências como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, a conferência teve como propósito mobilizar a comunidade internacional frente à exclusão educacional que ainda atingia milhões de crianças, jovens e adultos no mundo (Unesco, 1990).

Nesse cenário, o evento buscou articular esforços para garantir o acesso universal à educação básica, reconhecendo-a como condição essencial para o desenvolvimento humano e social. Com a participação de representantes de 155 países, entre chefes de Estado, ministros da Educação, especialistas, organismos internacionais e organizações não governamentais, o encontro consolidou um espaço de diálogo internacional inédito até então.

Essa articulação multilateral conferiu legitimidade às decisões tomadas, resultando na elaboração da Declaração de Jomtien que tem como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, por meio de compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta,

com oferta de Educação Básica para todos, estabelecendo recomendações voltadas à universalização da educação básica de qualidade até o ano 2000, fundamentando-se nos princípios da equidade, inclusão e justiça social. A Declaração de Jomtien se consolidou, assim, como um referencial político e normativo para as agendas educacionais das décadas seguintes, reforçando a educação como um direito humano inalienável (Unesco, 1990).

Em seu documento, a Declaração de Jomtien apresenta um conjunto de objetivos que visavam orientar os países signatários na promoção de uma educação básica universal e de qualidade, sendo eles:

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Expandir o enfoque educativo Universalizar o acesso e promover a equidade; Concentrar a atenção na aprendizagem; Ampliar os meios e o raio de ação da educação; Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; Fortalecer as alianças; Desenvolver políticas contextualizadas de apoio; Mobilizar os recursos necessários; Fortalecer a solidariedade internacional (Unesco, 1990, s.p.).

A referida Declaração delineou um compromisso abrangente, que extrapola a simples ampliação do acesso escolar e busca integrar dimensões sociais, pedagógicas, políticas e financeiras no esforço coletivo pela educação básica. Contudo, embora formulados em termos universais e humanistas, esses objetivos também expressam uma orientação marcada pela racionalidade técnico-gerencial, centrada em metas, indicadores e mecanismos de responsabilização, o que suscita o desafio de equilibrar o ideal democrático da participação social com as exigências de eficiência e controle impostas pelo cenário internacional da época.

Alves (2024) sinaliza que, embora a Declaração de Jomtien apresenta um marco de mobilização global em defesa da universalização da educação básica, já evidenciava traços de gerencialismo educacional, pois “[...] tal participação deve ocorrer nas ações previamente pensadas, já que essas iniciativas devem atender aos objetivos dessa Declaração e não aos anseios da comunidade, no âmbito da educação escolar” (2024, p. 186). Essa lógica traduz em uma centralização normativa que ao invés de responder às demandas concretas das comunidades escolares, condicionava a gestão a metas e objetivos alinhados ao discurso internacional.

A Declaração de Jomtien, ao recomendar a definição de níveis de desempenho e a criação de sistemas de avaliação e monitoramento da aprendizagem, evidencia um direcionamento voltado à NGP.

Orienta os países na elaboração de planos nacionais e estaduais, com a definição de objetivos e metas claras e a implementação de sistemas de monitoramento e avaliação eficazes. Esses planos devem focar na melhoria da Educação Básica, com metas para atender às necessidades específicas de grupos prioritários e a redução do analfabetismo. A avaliação deve incluir melhorias nos

resultados de aprendizagem e aumento dos conhecimentos e habilidades dos indivíduos. Para concretizar esses objetivos, o EPT propõe reformas políticas, modernização administrativa, parcerias público-privadas e a implementação de políticas educacionais eficazes. A avaliação e o monitoramento devem ser centrais para garantir o progresso e alcançar as metas estabelecidas, de modo que os dados advindos da avaliação dos processos e resultados educacionais devem servir de norte a um sistema de informação administrativa para a Educação Básica (Alves e Leiva, 2024, p. 66 e 67).

De acordo com os autores, a referida Declaração introduz um viés de eficiência e produtividade que, embora justificado pelo discurso da universalização do acesso e da aprendizagem, desloca o foco da participação social e da autonomia escolar para a centralidade de métricas e resultados. Essa orientação reflete uma racionalidade técnica que fortalece práticas de controle, responsabilização e padronização, características próprias da NGP aplicada ao campo educacional.

Em suma, a Declaração de Jomtien (1990) apresenta NGP como concepção de gestão educacional, voltada à racionalização das ações e à busca de eficácia e eficiência. Defende que a educação básica deve ser planejada com base em metas mensuráveis, avaliação contínua e controle técnico, vinculando o desenvolvimento educacional à produtividade e ao desempenho das políticas públicas.

Enfatizando o uso do planejamento estratégico e o aperfeiçoamento das capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas como meios de modernizar a administração e aprimorar os resultados, a gestão passa a ser compreendida como um instrumento técnico de organização e controle, apoiado em sistemas de monitoramento e avaliação que orientam a execução das metas.

Embora mencione termos como “participação” e “cooperação”, estes são empregados sob uma perspectiva gerencialista, voltada à eficiência na implementação das ações, e não à partilha efetiva das decisões. Assim, reforça-se uma lógica de coordenação centralizada e responsabilização administrativa, em detrimento de práticas genuinamente democráticas, privilegiando resultados e desempenho como principais parâmetros das políticas educacionais.

A Declaração de Jomtien (1990) inaugura o movimento Educação para Todos (EPT) que foi um compromisso internacional firmado entre governos, organismos multilaterais e organizações da sociedade civil com o propósito de universalizar o acesso à educação básica e assegurar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Desde então, a EPT passou a orientar as políticas educacionais em escala global, articulando metas e estratégias de gestão voltadas à ampliação da cobertura, à melhoria da qualidade e à redução das desigualdades.

Dez anos depois, esses compromissos foram reafirmados e atualizados na Declaração de Dakar (2000), elaborada durante o Fórum Mundial de Educação, que avaliou os avanços e desafios na implementação da EPT. O novo documento reforçou a importância das parcerias nacionais e internacionais como meio de viabilizar as metas educacionais e reafirmou a educação como direito humano fundamental e como instrumento de desenvolvimento integral e transformação social.

O referido Fórum reuniu representantes de 164 países, incluindo chefes de governo, ministros da Educação, especialistas, organizações da sociedade civil e organismos multilaterais. O encontro avaliou os avanços e as lacunas deixadas pela implementação da Declaração de Jomtien, além de propor novas diretrizes para o século XXI, que culminou na aprovação da Declaração de Dakar, que, assim como a Declaração de Jomtien, tem o objetivo de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem (Unesco, 2000).

A Avaliação de EPT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades de indivíduos e das sociedades. Nega-se aos jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. Sem um progresso acelerado na direção de uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão (Unesco, 2000, s.p.).

A Avaliação expõe a contradição entre os avanços registrados e a persistência de graves desigualdades educacionais. Essa realidade evidencia a distância entre os marcos normativos e sua materialização prática, revelando a necessidade de maior investimento e vontade política para que a educação cumpra seu papel de reduzir desigualdades e ampliar as oportunidades sociais. Essa Avaliação evidenciou a urgência de cumprir, sem adiamentos, as metas estabelecidas para garantir que as necessidades básicas de educação fossem efetivamente alcançadas. Diante disso, os países comprometeram-se a:

I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica

e continuada para todos os adultos; V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (Unesco, 2000, s.p.).

A fixação de metas quantificáveis e prazos definidos, também evidencia a influência da NGP na formulação das políticas educacionais. Esse enfoque, centrado em indicadores e resultados mensuráveis, tende a reduzir a complexidade dos processos educativos a metas técnicas, deslocando o debate da dimensão formativa e emancipatória da educação para um campo de eficiência e controle.

Nesse sentido, a Declaração de Dakar revela a tensão entre a necessária ampliação do acesso e da qualidade e a adoção de mecanismos de gestão que, ao priorizar a mensuração e o cumprimento de objetivos, podem esvaziar a participação democrática e limitar a compreensão da educação como direito social.

Parafraseando Alves (2024), a Declaração de Dakar ressalta a mobilização da sociedade civil e a criação de planos nacionais para a efetivação da Educação para Todos. Entretanto, ao atrelar o financiamento a parcerias internacionais e, sobretudo, ao setor privado, reforça uma lógica gerencialista que prioriza metas, monitoramento e resultados, o que aproxima a educação de um modelo de eficiência e controle, enfraquecendo sua compreensão como direito social.

A referida Declaração incorporou fortemente a lógica gerencialista, instrumentos da NGP, ao atrelar o cumprimento das metas educacionais a mecanismos de monitoramento, avaliação e parcerias externas. Como observam Alves e Leiva (2024, p. 68), “[...] vincula o financiamento da educação à parceria com a comunidade internacional e setores privados, enfatizando a importância do monitoramento e avaliação para o sucesso das metas de EPT”. Essa formulação revela uma concepção de gestão centrada em eficiência, resultados e responsabilização compartilhada com atores privados, o que tende a esvaziar a dimensão democrática da educação e a reduzir sua compreensão como direito social.

Essa orientação permite compreender que tais diretrizes se articulam aos pressupostos da NGP, que introduz na gestão educacional princípios como eficiência, monitoramento por resultados, avaliação de desempenho e responsabilização. Conforme analisa Oliveira (2015), a incorporação desses mecanismos no campo educacional expressa a reconfiguração do papel do Estado, que passa a atuar por meio de instrumentos de regulação, controle e indução de resultados, aproximando a educação de uma lógica gerencial orientada por desempenho.

A Declaração de Dakar (2000) reafirma e amplia os compromissos de Jomtien, consolidando a EPT como um programa global permanente. O texto apresenta a educação como direito humano essencial e condição para o desenvolvimento sustentável, articulando-a à paz, à estabilidade e à inserção produtiva em um contexto de crescente globalização. Ainda que adote uma linguagem de cunho democrático, a proposta está orientada por uma lógica de gestão racional e coordenada, que busca assegurar a execução eficiente das metas pactuadas internacionalmente.

A partir desse marco, intensifica-se a responsabilização dos Estados e dos sistemas educacionais, mediante a exigência de planos nacionais de ação, metas quantificáveis e avaliações periódicas de desempenho. O foco desloca-se para o monitoramento contínuo dos resultados, a ampliação da capacidade administrativa e o aprimoramento técnico dos processos decisórios. O discurso da cooperação entre países e instituições multilaterais reforça a ideia de governança compartilhada, mas dentro de uma estrutura de controle e acompanhamento, típica de uma gestão orientada por resultados.

Ainda que mencione termos como “participação”, “transparência” e “cooperação”, esses conceitos são mobilizados sob uma perspectiva instrumental, voltada à execução coordenada das ações e à legitimação dos compromissos assumidos, sem a efetiva democratização do processo decisório. Assim, o caráter participativo é absorvido pela racionalidade da NGP, que organiza, supervisiona e mede o cumprimento das metas educacionais.

Desta feita, Declaração de Dakar expressa a NGP como concepção de gestão educacional, marcada pela responsabilização, pelo monitoramento e pela mensuração de resultados. Ao mesmo tempo em que preserva a linguagem democrática herdada de Jomtien, reforça o modelo de governança técnica e produtivista, que centraliza o controle e orienta a educação por critérios de eficácia e desempenho.

Em continuidade, a Declaração de Incheon foi aprovada durante o Fórum Mundial de Educação, realizado em maio de 2015, na Coreia do Sul. O evento aprimora a agenda educacional global, alinhada aos princípios do desenvolvimento sustentável, em consonância com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Com a participação de mais de 160 países, o encontro contou com representantes governamentais, agências internacionais, ONGs, especialistas e membros da sociedade civil, reafirmando a centralidade da educação como direito humano fundamental e condição essencial para o progresso equitativo das nações (Unesco, 2015).

A Declaração de Incheon, inspirada nos marcos estabelecidos em Jomtien e Dakar, reafirma um compromisso histórico com a transformação social por meio de uma nova concepção

de educação. Propõe ações inovadoras e decisivas, orientadas para garantir que a meta global estabelecida para 2030 seja efetivamente alcançada.

Desta feita, apresenta a visão de “[...] transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos⁷” (Unesco, 2015, s.p.), enfatizando a educação como bem público e direito humano essencial para a paz, o desenvolvimento sustentável e a realização social. Destaca seu papel na erradicação da pobreza e no pleno emprego, priorizando acesso, equidade, inclusão, qualidade e aprendizagem ao longo da vida.

A Declaração de Incheon emergiu como referencial estratégico, incorporando os aprendizados das conferências anteriores e ampliando o enfoque para uma educação inclusiva, equitativa, transformadora e de qualidade. Reafirma o compromisso dos Estados signatários com a oferta de educação pública e gratuita, ao mesmo tempo em que defende o acesso universal e o fortalecimento da aprendizagem ao longo da vida como eixo estruturante das políticas educacionais (Unesco, 2015).

No campo da gestão educacional, a Declaração de Incheon apresenta uma abordagem orientada por princípios de monitoramento contínuo, responsabilização por resultados e uso de evidências.

Decidimos desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação nacionais abrangentes para produzir evidências sólidas que orientem a formação de políticas e a gestão dos sistemas de educação, e também assegurem a prestação de contas. Solicitamos, ainda, aos co-organizadores e aos parceiros do FME 2015 que apoiem o desenvolvimento de capacidades em coleta e análise de dados e em elaboração de relatórios em âmbito nacional. Os países devem buscar melhorar a qualidade, os níveis de desagregação e a pontualidade dos relatórios para o Instituto de Estatística da UNESCO. Também solicitamos que o Relatório de Monitoramento Global de EPT seja mantido como um relatório mundial de monitoramento para educação, independente, hospedado e publicado pela UNESCO, como o mecanismo para orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS proposto 4 e sobre educação nos outros ODS propostos, no contexto do mecanismo a ser estabelecido para monitorar e avaliar a implementação dos ODS propostos (Unesco, 2014, s.p.).

Esse direcionamento reforça a ênfase da Declaração de Incheon à NGP, ao vincular a qualidade educacional a mecanismos de monitoramento, avaliação e prestação de contas. Embora tais medidas possam contribuir para maior transparência, revelam uma concepção que

⁷ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) fazem parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pelos Estados-membros das Nações Unidas, e baseiam-se nos compromissos assumidos anteriormente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e no Marco de Ação de Dakar (2000), reafirmando o direito à educação inclusiva, equitativa e de qualidade” (UNESCO, 2015, s.p.).

privilegia resultados técnicos e mensuráveis, em detrimento da participação democrática e da valorização do caráter formativo e emancipador da educação.

Segundo Alves e Leiva (2024), a Unesco permanece como principal articuladora na condução das metas estabelecidas pelas Declarações Mundiais de Educação, assumindo o compromisso de sustentar o diálogo político, acompanhar os avanços e mobilizar os diferentes atores envolvidos na implementação da Declaração de Incheon. Essa declaração propõe o fortalecimento de sistemas nacionais de monitoramento e avaliação, capazes de gerar evidências para subsidiar a formulação de políticas e a gestão educacional.

Recomenda, ainda, que os países aprimorem a qualidade, a integração e a regularidade dos relatórios enviados ao Instituto de Estatística da Unesco, que devem estar a ela consoantes.

Tais ações retiram a autonomia dos professores no que concerne à realização de um planejamento educacional de acordo com as necessidades educacionais específicas da turma que ministra aula, uma vez que deverá ter como foco as metas do EPT e da ODS. O que se configura em característica da gestão gerencial e dessa forma admitem a participação da sociedade, mas na execução das tarefas previamente pensadas para o cumprimento das supracitadas metas, que são voltadas, com especial atenção, aos países mais pobres, com ações focalizadas (Alves, 2024, p. 188).

Esse direcionamento revela a contradição entre o discurso de participação e a prática de controle, evidenciando como a NGP tende a subordinar o trabalho pedagógico às exigências de metas globais, reduzindo o espaço de decisão autônoma na escola.

Em suma, compreende-se que a Declaração de Jomtien se apresentou como um marco histórico ao defender a universalização da educação básica e a garantia das necessidades de aprendizagem de todos. Em sua redação, destaca valores como equidade, justiça social e participação, projetando uma visão inclusiva e humanista.

Convém destacar que a Declaração de Incheon, ao reafirmar o direito à educação para todos, volta-se especialmente a grupos historicamente excluídos, como mulheres, pessoas com deficiência, minorias étnicas e linguísticas, migrantes e populações em situação de vulnerabilidade, evidenciando o compromisso com a equidade e a inclusão social.

No entanto, ao propor a definição de metas claras, indicadores de desempenho e sistemas de avaliação e monitoramento, evidencia a adoção de um viés técnico e gerencialista. Essa orientação desloca a autonomia das comunidades escolares para um modelo centralizado de controle, em que a participação social se limita à execução de estratégias previamente definidas, revelando características como padronização, responsabilização e mensuração de resultados, apresentando a NGP como concepção de gestão.

Em continuidade à Declaração de Jomtien, a Declaração de Dakar fortaleceu o discurso da educação como direito humano universal e instrumento de transformação social. Contudo, em sua formulação, introduziu de maneira ainda mais explícita a NGP, ao atrelar a implementação das metas a prazos rígidos, resultados mensuráveis e parcerias externas, sobretudo com organismos internacionais e setores privados, recomendando parceria público-privada para a consecução de suas recomendações.

Essa perspectiva reforça a racionalidade da eficiência e do controle, transformando a gestão educacional em um processo de corresponsabilização técnica, sustentado por mecanismos de monitoramento contínuo. Nesse contexto, a participação da sociedade civil é admitida, mas apenas na execução de tarefas previamente determinadas, o que evidencia práticas gerenciais, focalização e subordinação das políticas nacionais às diretrizes internacionais.

A Declaração de Incheon, alinhada à Agenda 2030, reafirmou o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao longo da vida. Seu discurso projeta inovação, ousadia e transformação social, mas, ao detalhar as estratégias, revela a centralidade da NGP. O texto orienta os países a desenvolver sistemas sólidos e eficientes de monitoramento e avaliação, a melhorar a qualidade e a pontualidade dos relatórios enviados à Unesco e a estruturar políticas educacionais baseadas em evidências. Ao privilegiar indicadores, prestação de contas e a vinculação da qualidade educacional ao cumprimento de metas globais, reduz o espaço de decisão autônoma das escolas e docentes, fortalecendo um modelo que valoriza eficiência e controle em detrimento da participação democrática e da emancipação pedagógica.

A Declaração de Incheon (2015) amplia os compromissos de Jomtien e Dakar, alinhando a educação aos princípios do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU. Propõe uma visão humanista fundamentada nos direitos humanos, na equidade e na justiça social, incorporando a educação infantil, a igualdade de gênero e a sustentabilidade ambiental como dimensões centrais da educação básica de qualidade.

No campo da gestão educacional, reforça-se a ênfase em monitoramento, avaliação e prestação de contas, sustentando uma lógica de planejamento técnico e gestão por resultados. A criação de sistemas nacionais de avaliação e coleta de dados e a destinação de percentuais do PIB à educação expressam a consolidação de um modelo voltado à eficiência e ao controle das políticas públicas.

Mantendo o discurso de participação e cooperação, a Declaração preserva uma lógica gerencialista, centrado na mensuração de resultados e na regulação global das metas, característicos da NGP. A educação é tratada como direito humano e instrumento de desenvolvimento

econômico, evidenciando a coexistência entre linguagem democrática e práticas de gestão técnica e centralizada.

A análise das declarações internacionais, Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), evidencia que, embora orientadas pela ampliação do direito à educação, tais diretrizes incorporam elementos característicos da NGP. Nesse sentido, observa-se a presença de mecanismos como a definição de metas, a centralidade dos indicadores de desempenho, a avaliação em larga escala e o monitoramento contínuo dos sistemas educacionais, aspectos que expressam uma racionalidade orientada pela eficiência e pelos resultados.

Conforme argumenta Oliveira (2015), a introdução da NGP no campo educacional não implica a substituição da perspectiva do direito, mas a sua reconfiguração a partir de uma lógica orientada pela eficiência, produzindo uma contradição fundamental entre a ampliação do acesso e a regulação por critérios de desempenho. Assim, ainda que os documentos internacionais enfatizem a educação como direito humano universal, eles também reforçam instrumentos típicos da NGP, evidenciando a coexistência de diferentes racionalidades no interior das políticas educacionais contemporâneas.

Diante do percurso delineado pelas declarações internacionais, a próxima seção se dedica a examinar de que forma o Mercosul, enquanto organismo regional, estruturou seus planos de ação educacional.

1.3 A Gestão no Setor Educativo do Mercosul (SEM)

O SEM foi criado oficialmente em 1992, consolidando-se como o principal espaço de articulação política e técnica voltado à integração educacional entre os países membros e associados do Bloco. Seu objetivo central é promover um espaço educativo comum, fortalecendo a cooperação regional por meio da harmonização de políticas, do intercâmbio de experiências e do reconhecimento mútuo de estudos e títulos. O SEM busca integrar a educação ao processo mais amplo de integração do Mercosul, contribuindo para a formação de uma identidade e cidadania regional, comprometida com a qualidade, a equidade e a inclusão educativa.

Tem como missão formar um espaço educativo comum, através da concertação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do Mercosul, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com especial atenção aos setores mais vulneráveis num processo de desenvolvimento com justiça social e respeito pela diversidade cultural dos povos da região (Mercosul, 2025).

Possui organizações vinculadas ao SEM, sendo elas,: a Aliança do Pacífico, Associação Latino-Americana de Integração (ALADI); a Comunidade dos Estados da América Latina e do Caribe (CELAC); a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL); o Fundo de Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Europeia; a Organização dos Estados Americanos (OEA); a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIE); a UNESCO, o Sistema de Informação sobre Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL). Essa rede de parcerias confere legitimidade às ações do Mercosul, conecta-o a debates globais e possibilita alinhar as prioridades regionais aos compromissos internacionais, sem perder de vista a diversidade e as demandas específicas dos países membros (Mercosul, 2025).

Em linhas gerais, o SEM configura-se como um espaço regional dedicado à promoção de uma educação de qualidade e equidade, sustentada por princípios de interculturalidade, respeito à diversidade e cooperação solidária. Seu propósito é fortalecer a democratização dos sistemas educativos da região e favorecer a construção de uma cultura de paz, ancorada no desenvolvimento social, econômico e humano de forma sustentável (Mercosul, 2025).

Os Planos de Ação do SEM constituem instrumentos estratégicos que orientam projetos e iniciativas voltados à integração educacional entre os países membros. Elaborados a partir de propostas das comissões de área, grupos de trabalho e instâncias do Mercosul Educacional, esses documentos organizam prioridades, metas e diretrizes para o desenvolvimento de políticas regionais.

O principal objetivo desses Planos é fomentar a cooperação, a harmonização de diretrizes e o fortalecimento das políticas educacionais entre os países do Mercosul, por meio de metas comuns que respeitem as diversidades locais. Entre os temas prioritários abordados destacam-se: inclusão, equidade, qualidade da educação, mobilidade acadêmica e o reconhecimento de estudos entre os países participantes (Mercosul, 2025).

O foco da pesquisa recai sobre os Planos de Ação do SEM referentes aos períodos de 2011-2015, 2016-2020 e 2021-2025, que compõem o recorte temporal, 2015-2025, definido para o estudo. Entretanto, apresenta-se uma linha do tempo com os principais marcos desses planos, conforme divulgado pelo site oficial do Mercosul (2025):

- 1992 – 1994 – Plano Trienal Inicial: lançamento do primeiro plano, com foco na integração educacional entre os países membros.
- 1995 – 1997 – Prorrogação do Plano Trienal: continuidade das ações iniciais, reforçando a cooperação técnica e o intercâmbio educacional.

- 1998 – 2000 – Novo Plano Trienal: ampliação das propostas anteriores, com maior estruturação das áreas prioritárias e fortalecimento das comissões técnicas.
- 2001 – 2005 – Plano de Ação Consolidado: definição de eixos estratégicos e fortalecimento institucional do setor educacional no Mercosul.
- 2006 – 2010 – Plano de Integração Profunda: avanços na articulação de políticas comuns, criação do Sistema de Informação e Comunicação (SIC) e implementação de ações voltadas aos direitos humanos, diversidade e patrimônio cultural.
- 2011 – 2015 – Plano de Ação do SEM: avaliação do ciclo anterior, destacando avanços expressivos na integração regional e apontando dificuldades para a consolidação institucional.
- 2016 – 2020 – Plano de Ação do SEM: continuidade das estratégias anteriores, com reforço às políticas de mobilidade, cooperação acadêmica e fortalecimento da qualidade educacional.
- 2021 – 2025 – Plano de Ação do SEM: em vigência, reafirma os compromissos regionais no contexto da Agenda 2030, priorizando inclusão, equidade e sustentabilidade como princípios orientadores.

Esses planos do SEM, de 1992 até 2010, tratam da consolidação institucional e da integração educacional entre os países do Mercosul, com foco em cooperação técnica, intercâmbio e harmonização das políticas públicas de educação.

Eles não apresenta uma teorização explícita sobre gestão educacional, mas, ao analisar o conteúdo, é possível identificar características implícitas da NGP, uma vez que privilegiam a coordenação centralizada das ações entre ministérios e comissões; enfatizam a padronização de procedimentos e indicadores de desempenho; destacam o planejamento técnico e a racionalização administrativa como formas de fortalecer a integração regional e buscam a eficiência institucional e o fortalecimento de estruturas burocráticas como SIC.

Em suma, os planos apresentam avanços na cooperação educacional, mas sob uma lógica gerencialista e técnica, com pouca ênfase na gestão democrática e participativa. Funcionam como uma base preparatória para o plano do SEM (2011-2015), que mantém essa mesma racionalidade, agora mais articulada com as recomendações internacionais e com a agenda de eficiência e resultados, conforme a NGP, que se intensifica nos documentos posteriores.

O Plano do SEM (2011-2015) tem por finalidade consolidar a integração educacional entre os países do bloco. Seu objetivo central foi fortalecer a cooperação regional, promovendo políticas comuns voltadas à democratização do acesso, à melhoria da qualidade da educação e

ao reconhecimento de estudos e títulos, em sintonia com os compromissos assumidos no âmbito internacional e com as demandas sociais da região (Mercosul, 2015).

A partir de uma avaliação do plano anterior, foi verificado que não havia um instrumento de monitoramento e, partindo disso, fica compreendido que o

*Plan del SEM 2011 – 2015 contenga un sistema de monitoreo y evaluación que permita acompañar las acciones establecidas, identificar problemas de rendimiento a lo largo de todo el período y proceder a los ajustes cuando sea necesario, para que a fines de 2015, todos los objetivos y acciones sean implementados*⁸(Mercosul, 2015, p. 8).

Nesse sentido, evidencia-se uma lógica pautada pela ênfase em resultados, pelo controle sistemático das metas e pela busca de eficiência na execução das políticas educacionais.

O Plano SEM tem como missão

conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región (Mercosul, 2015, p. 8).

Tal perspectiva reforça a dimensão integradora do bloco, evidenciando a busca por equidade regional e pela construção de uma identidade educativa comum.

O Plano do SEM tem princípios orientadores que são: 1 confiança, 2 respeito e consenso, 3 solidariedade, 4 cooperação, 5 impacto, 6 difusão e solidariedade, 7 gradualidade, 8 diálogo e interação. No princípio 2 respeito e consenso,

*as acciones del SEM se basan en acuerdos internacionales que establecen la búsqueda del entendimiento y la mutua conveniencia. Esto implica actitudes de respeto y compromiso. De respeto a los procesos y políticas educativas nacionales, y de compromiso en la búsqueda de acuerdos y aplicación de los mismos*⁹ (Mercosul, 2015, p. 9).

Sendo assim, há indicativos de que o Plano do SEM (2011-2015), ao se articular com acordos internacionais, apresenta-se em consonância com a Declaração de Dakar. No princípio orientador 4 cooperação,

⁸ **Tradução nossa:** Plano SEM 2011-2015 contenha um sistema de monitoramento e avaliação que permita acompanhar as ações estabelecidas, identificar problemas de desempenho ao longo do período e proceder aos ajustes, quando necessários, para que, ao final de 2015, todos os objetivos e ações sejam implementadas.

⁹ **Tradução Nossa:** as ações do SEM são baseadas em acordos internacionais que estabelecem a busca do entendimento e a mútua conveniência. Isto implica atitudes de respeito e compromisso. De respeito aos processos e políticas educacionais nacionais e de compromisso responsável na busca de acordos a aplicação dos mesmos.

las acciones del SEM serán acordadas teniendo en cuenta las diferencias y asimetrías. El intercambio, la asistencia técnica y la cooperación entre los sistemas educativos serán favorecidos. Son consideradas características que propician las condiciones para un resultado exitoso de las acciones presentadas y facilitan su visibilidad (Mercosul, 2015, p. 10).

Mesmo com a vinculação aos acordos internacionais, o referido Plano de Ação intenta levar em consideração as especificidades e diferenças dos países. O referido Plano do SEM apresenta como objetivos estratégicos:

1 Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente; 2 Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo; 3 Promover la cooperación solidaria y el intercambio, para mejorar los sistemas educativos; 4 Impulsar y fortalecer programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales; y 5 Concertar políticas que articulen la educación como el proceso de integración del MERCOSUR (Mercosul, 2015, p. 12)¹⁰.

Os objetivos estratégicos do SEM revelam uma lógica gerencial de gestão educacional, ao vincular a qualidade da educação ao desenvolvimento produtivo e à formação de capital humano. Embora mencionem cooperação e integração regional, tais metas são implementadas por meio de mecanismos técnicos de avaliação e controle, evidenciando uma governança orientada por resultados que subordina as políticas educacionais às demandas econômicas do bloco.

Nos objetivos estratégicos do SEM quando a educação de qualidade é vinculada ao desenvolvimento humano e produtivo, remetendo à lógica de eficiência e produtividade (objetivo 2). Da mesma forma, a ênfase em melhorar os sistemas educativos (objetivo 3) expressa a busca por desempenho e racionalização administrativa; os programas de mobilidade (objetivo 4) podem ser interpretados como mecanismos de circulação e padronização de competências, associados à formação de capital humano; e a concertação de políticas (objetivo 5) sugere coordenação centralizada, uniformização e racionalização. Esses aspectos revelam a presença de uma

¹⁰ **Tradução nossa:** 1 Contribuir para a integração regional acordando e executando políticas educativas que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente; 2 Promover uma educação de qualidade para todos como fator de inclusão social, de desenvolvimento humano e produtivo; 3 Promover a cooperação solidária e o intercâmbio, para melhorar os sistemas educativos; 4 Impulsionar e fortalecer programas de mobilidade de estudantes, estagiários, docentes, pesquisadores, gestores, diretores e profissionais; e 5 Concertar políticas que articulem a educação como o processo de integração do MERCOSUL.

orientação gerencial, marcada pelo foco em resultados, indicadores e controle dos processos educacionais.

Pode-se compreender que o Plano do SEM (2011-2015) seguiu as recomendações de Dakar, ao reafirmar os princípios da universalização, da inclusão e da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que conferiu um caráter regional ao compromisso global, alinhando a agenda internacional da EPT às necessidades e especificidades do processo de integração educacional do Mercosul.

Já o Plano do SEM (2016 - 2020) tem como objetivo

formar um espaço educacional comum, mediante a coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, a fim de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região (Mercosul, 2020, p. 2).

Em consonância com a Declaração de Incheon, o Plano do SEM (2016-2020) incorpora expressões como justiça social e diversidade cultural em seus objetivos, reafirmando o alinhamento às diretrizes internacionais.

Na análise dos objetivos estratégicos, verifica-se que não ocorreram alterações entre o Plano do SEM (2011-2015) e o Plano do SEM (2016-2020). Embora se percebam pequenas variações de redação ou ajustes de terminologia, o conteúdo e os objetivos mantêm-se inalterados.

Os objetivos estratégicos do SEM (2016-2020) são:

1 Gerar e difundir o conhecimento, a experiência e a informação, nacional e regional, de interesse geral dos Estados Partes e Estados Associados do MERCOSUL, de acordo com as normas MERCOSUL aplicáveis; 2 Fortalecer a mobilidade regional dos estudantes, professores, pesquisadores, gestores e profissionais, para promover a integração regional entre os sistemas educacionais dos Estados Partes e Estados Associados do MERCOSUL; 3 Garantir a aplicação de mecanismos tendentes à melhoria da qualidade dos aprendizados e das instituições educativas, em todos seus níveis e modalidades, dos Estados Partes e Estados Associados do MERCOSUL; 4 Incentivar a inclusão e a participação social a partir de programas regionais na área educacional (Mercosul, 2020, p. 3).

Observa-se que o Plano do SEM (2016-2020) manteve a mesma estrutura e os objetivos centrais, mas introduziu ajustes terminológicos e discursivos que tornam mais evidente a influência da Declaração de Incheon. As mudanças identificadas não configuram uma alteração substancial de conteúdo, mas refletem a incorporação de novos enfoques, como justiça social,

equidade e educação ao longo da vida, reforçando a continuidade da NGP, marcada pela busca de eficiência, monitoramento e resultados mensuráveis.

No objetivo 1, o foco se desloca de uma diretriz mais normativa, voltada à cidadania regional, paz e respeito aos direitos humanos; para uma formulação mais técnica e operacional, centrada na geração e difusão de conhecimento e informações, o que traduz um viés da NGP orientado por eficiência e resultados.

No objetivo 2, há uma mudança de ênfase: a educação de qualidade como fator de inclusão social perde centralidade, cedendo espaço à mobilidade acadêmica e profissional, reafirmando o ideal de integração regional, mas sob uma lógica de padronização e circulação de competências.

O objetivo 3 também evidencia essa transição do princípio da cooperação solidária e intercâmbio, que é substituído por uma redação voltada à qualidade dos aprendizados e à melhoria institucional, aproximando-se de uma abordagem avaliativa e de controle. O objetivo 4 mantém a mobilidade como diretriz, mas em versão mais resumida, associada à inclusão e participação social dentro de programas regionais, o que reforça o caráter de corresponsabilização administrativa.

O objetivo 5, que antes previa a concertação de políticas educacionais como processo de integração do Mercosul; deixa-na de constar explicitamente, sinalizando uma redução do caráter político de articulação entre educação e integração regional, em favor de uma formulação mais técnica e funcional.

No Plano do SEM (2016-2020), a redação assume um tom mais técnico e operacional, estruturando-se em eixos voltados à geração e difusão do conhecimento, à mobilidade acadêmica e profissional, à garantia da qualidade e da equidade, bem como à inclusão e participação social. Em essência, ambos os documentos preservam os mesmos princípios que orientam o Plano do SEM a integração regional, a cooperação solidária e a promoção de uma educação de qualidade para todos, ainda que a ênfase tenha se deslocado de uma formulação político-normativa para uma abordagem mais prática e funcional.

No mesmo sentido, o Plano do SEM estrutura suas ações em torno da geração e difusão do conhecimento, da mobilidade acadêmica e profissional, da qualidade e equidade dos processos educativos e da inclusão e participação social, refletindo diretamente a essência da Declaração de Incheon, ao reafirmar a centralidade da educação como bem público e direito humano, mas também ao vincular sua implementação a práticas de avaliação, indicadores e metas compartilhadas.

O cenário para a elaboração do Plano do SEM (2021-2025), enfrentou desafios importantes devido à pandemia da Covid-19. A crise sanitária provocou impactos profundos nas sociedades e na economia dos países do Mercosul, aprofundando desigualdades e exclusões sociais. No setor educacional, as atividades presenciais foram suspensas em todos os níveis, exigindo a adoção de modalidades de ensino remoto (Mercosul, 2025).

O Plano do SEM (2021-2025) tem como missão

conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región¹¹ (Mercosul, 2025, s.p.).

Evidenciando a centralidade do Plano do SEM na consolidação de um espaço educativo regional, ao vincular a integração à justiça social e ao respeito à diversidade cultural, reafirmando a busca por uma educação de qualidade que contemple, de forma especial, os setores mais vulneráveis da sociedade.

Em relação aos objetivos do Plano do SEM (2021-2025), o documento enfatiza valores como confiança, respeito, consenso, solidariedade, cooperação, impacto e gradualidade. As principais mudanças concentram-se na difusão e visibilidade, que passam a ter papel estratégico central; e na ampliação do diálogo e da interação, agora estendidos para contemplar a articulação institucional, as alianças intersetoriais e a integração às agendas globais de justiça social, econômica e ambiental.

Os objetivos estratégicos desse Plano são:

1 Generar y difundir el conocimiento, la experiencia y la información, nacional y regional de interés general de los Estados Parte y Asociados del MERCOSUR - Propender a asegurar que los materiales del Sector estén disponibles en los idiomas oficiales; 2 Fortalecer la movilidad regional de los estudiantes, profesores, investigadores, gestores y profesionales para promover la integración regional entre los sistemas educativos, de los Estados Parte y Asociados del MERCOSUR; 3 Garantizar la aplicación de mecanismos tendientes a la mejora de la calidad de los aprendizajes y de las instituciones educativas en todos sus niveles y modalidades, en los Estados Parte y Asociados del MERCOSUR; 4 Incentivar la inclusión y participación social a partir de programas regionales en el área educativa; e 5 Concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR - Con-

¹¹ **Tradução Nossa:** Conformar um espaço educativo comum, por meio da concertação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região.

*certar políticas interna y externamente que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR. Promover la visibilidad del Sector Educativo del MERCOSUR. Profundizar las relaciones del Sector con otros espacios y foros regionales*¹² (Mercosul, 2025, p. 8-9)

Ao analisar os Planos do SEM (2011-2015), (2016-2020) e (2021-2025), observam-se alterações pontuais na formulação dos objetivos estratégicos. No objetivo 1, nota-se que em 2015 ele ainda não figurava como meta específica; em 2020, passou a ser incluído com a redação “gerar e difundir o conhecimento, a experiência e a informação, nacional e regional” (Mercosul, 2025, p. 8). Mantém-se o mesmo enunciado, porém com o acréscimo da dimensão da acessibilidade linguística, ao prever a disponibilização dos materiais do Setor nos idiomas oficiais do Mercosul.

O segundo objetivo do Plano do SEM (2021-2025) apresenta apenas uma redução na abrangência dos beneficiários, com a retirada explícita de *directivos* e *pasantes*, embora a finalidade de promover a mobilidade regional permaneça a mesma. Os objetivos terceiro e quarto mantêm-se inalterados em relação aos Planos do SEM (2011-2015) e (2016-2020). Já o quinto objetivo retorna de forma ampliada, ao recuperar a ênfase na integração presente no Plano do SEM (2011-2015) e acrescentar novas dimensões, como a visibilidade do Setor Educativo e a articulação institucional com outros espaços e fóruns regionais.

O Plano do SEM (2021-2025) mantém a estrutura e os eixos dos planos anteriores, na tangente de geração e difusão do conhecimento, mobilidade acadêmica e profissional, qualidade, equidade, inclusão e participação social, mas aprofunda sua lógica gerencialista ao incorporar novos mecanismos de eficiência, coordenação e controle. A inclusão da acessibilidade linguística e da visibilidade institucional reforça o caráter técnico e operacional do Plano, que passa a enfatizar a prestação de contas, a racionalização administrativa e a padronização dos processos educacionais. Essa perspectiva evidencia a prevalência de um modelo de gestão gerencial, fundamentado na busca de resultados mensuráveis, na centralização decisória e na subordinação das políticas educacionais a critérios de produtividade e desempenho.

¹² **Tradução nossa:** 1 Gerar e difundir o conhecimento, a experiência e a informação, em âmbito nacional e regional, de interesse geral dos Estados Parte e Associados do Mercosul – Buscar assegurar que os materiais do Setor estejam disponíveis nos idiomas oficiais; 2 Fortalecer a mobilidade regional de estudantes, professores, pesquisadores, gestores e profissionais, a fim de promover a integração regional entre os sistemas educativos dos Estados Parte e Associados do Mercosul; 3 Garantir a aplicação de mecanismos voltados à melhoria da qualidade das aprendizagens e das instituições educativas em todos os seus níveis e modalidades, nos Estados Parte e Associados do Mercosul; 4 Incentivar a inclusão e a participação social, por meio de programas regionais na área educacional; 5 Concertar políticas que articulem a educação com o processo de integração do Mercosul – Articular política interna e externamente com esse objetivo. Promover a visibilidade do Setor Educacional do Mercosul e aprofundar suas relações com outros espaços e fóruns regionais.

Em coerência com as declarações internacionais, especialmente a de Incheon, o Plano reafirma a educação como direito humano e instrumento de desenvolvimento, mas traduz esses princípios em uma lógica de governança técnica, sustentada por metas, indicadores e mecanismos de avaliação contínua. As recomendações voltadas à gestão reforçam o monitoramento permanente e a integração multilateral como eixos de regulação, deslocando a autonomia institucional e o protagonismo coletivo para um papel secundário.

Portanto, o Plano do SEM (2021-2025) orienta a gestão educacional para a adoção de práticas pautadas na eficiência administrativa, na mensuração de resultados e na articulação político-institucional, compreendendo esses elementos como meios de assegurar o controle e a legitimidade das políticas regionais.

Essa orientação reforça a centralidade da coordenação técnica, do monitoramento e da padronização dos processos educativos, em detrimento da participação democrática e da autonomia pedagógica, consolidando a NGP no âmbito da gestão educacional do Mercosul.

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que as concepções de gestão democrática e a NGP constituem matrizes distintas no campo das políticas educacionais. Na literatura educacional, a gestão democrática fundamenta-se na participação efetiva, na autonomia, na colegialidade e na corresponsabilidade, compreendendo a escola como espaço político-pedagógico de formação cidadã. Em contrapartida, a NGP, associada às reformas do Estado e à racionalidade neoliberal, orienta-se pela eficiência, pelo controle, pelo monitoramento e pela responsabilização por resultados, reorganizando os sistemas educacionais a partir de metas, indicadores e racionalização administrativa.

No marco normativo internacional, embora as Declarações de Jomtien, Dakar e Incheon afirmem a educação como direito humano e enfatizem equidade e inclusão, observa-se a predominância de uma lógica gerencialista na operacionalização das políticas. A centralidade atribuída ao planejamento por objetivos, à avaliação, ao monitoramento e à prestação de contas evidencia a tensão entre o discurso democrático e a adoção de mecanismos técnicos de governança, que tendem a limitar a autonomia pedagógica e a participação efetiva dos sujeitos educativos, o que são características da NGP.

Essa racionalidade também se expressa nos Planos do SEM (2011-2015), (2016-2020) e (2021-2025), os quais dialogam com as declarações internacionais e incorporam seus princípios, porém os materializam por meio de instrumentos de coordenação técnica, padronização e controle de resultados, consolidando a NGP como orientação prática predominante na condução das políticas educacionais regionais.

CAPÍTULO 2

Contextos Histórico, Político-administrativo Brasileiro, Argentino e Paraguaio

Este capítulo tem como objetivo apresentar e contextualizar os elementos históricos, políticos, administrativos, econômicos e normativos que estruturam a organização educacional da Argentina, do Brasil e do Paraguai. Ao identificar as singularidades e as convergências desses contextos nacionais, o capítulo constitui base analítica indispensável para contemplar o objetivo desta pesquisa, qual seja: cotejar a gestão educacional no marco normativo desses três países, analisando suas concepções, características, semelhanças e divergências, bem como verificar a ingerência das recomendações da Declaração de Incheon (2015) e dos Planos de Ação do Mercosul sobre as políticas educacionais.

Ressalta-se que, neste capítulo, não se realiza ainda a análise comparada das concepções de gestão educacional, tampouco a classificação dos modelos de gestão democrática ou gerencial. A proposta aqui limita-se à construção de um panorama contextual e normativo que permita compreender as condições históricas e institucionais em que os sistemas educacionais se constituíram e se organizam nos países analisados.

Para tanto, o capítulo está estruturado em duas seções. Na primeira, apresentam-se os contextos históricos, políticos e administrativos da Argentina, do Brasil e do Paraguai, destacando suas trajetórias estatais, arranjos institucionais e processos de formação nacional, com vistas a subsidiar a análise comparativa da gestão educacional desenvolvida no capítulo seguinte.

2.1 Contexto histórico, político-administrativo dos países amostra

Ao iniciar o contexto histórico partindo da Tríplice Fronteira, onde os três países se encontram, não tratamos de uma abordagem histórica a fundo, mas apenas para lembrar que a tríplice fronteira é a região onde se encontram os limites territoriais do Brasil, da Argentina e do Paraguai, tendo como marco natural a confluência dos rios Paraná e Iguaçu. Trata-se de um espaço de intensa circulação de pessoas, mercadorias, culturas e práticas sociais, que reflete a diversidade histórica e cultural dos três países. Além de sua relevância geográfica e estratégica, a área destaca-se por ser um ponto de integração regional, onde convivem diferentes identidades nacionais e realidades econômicas, tornando-se um território singular para a compreensão das dinâmicas políticas, sociais e educacionais do Cone Sul.

A região da Tríplice Fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai é a mais marcante de nosso país, sendo este um local estratégico em termos geopolíticos, sua importância se dá pela presença dos Rios Paraná e Iguaçu que potencializam a rede de transportes e geração de energia elétrica na Usina Binacional de Itaipu. Congrega três cidades, Foz do Iguaçu (Brasil) e *Ciudad del Este* (Paraguai) separadas pelo Rio Paraná, porém ligadas pela Ponte da Amizade, e *Puerto Iguazu* (Argentina) separada de Foz do Iguaçu (Brasil) pelo Rio Iguaçu, mas ligadas pela ponte Tancredo Neves. A região possui significativo adensamento populacional internacional da América do Sul, nos limites territoriais dos três países há presença de intensos fluxos econômicos devido à presença de cidades urbanizadas e, conseqüentemente, elevado fluxo de pessoas de diferentes traços culturais (Carniel e Matos, 2022, p. 294 e 295).

Assim, a Tríplice Fronteira não deve ser compreendida apenas como um espaço de encontro cultural e econômico, mas também como um território de relevância geopolítica, cuja posição estratégica potencializa processos de integração regional e cooperação internacional. A presença de cidades interligadas, infraestrutura de transporte e geração de energia, além de dinâmicas populacionais intensas, confere à região um caráter singular, que a torna referência imprescindível para os estudos sobre desenvolvimento, políticas públicas e gestão educacional no Cone Sul.

Ao analisar a região da Tríplice Fronteira, percebe-se que aspectos ligados às políticas migratórias e de segurança nacional são fundamentais para compreender noções de fronteira, limite, soberania estatal e formação territorial. Esses elementos também influenciam a organização regional, as dinâmicas de poder, o cotidiano das populações locais, além de moldarem expressões culturais e deixarem marcas históricas na paisagem (Carniel; Matos, 2022).

Além dos aspectos geográficos e econômicos que caracterizam a Tríplice Fronteira, a literatura também enfatiza as relações de interdependência que se estabelecem entre os três países, tais como a energia, o turismo e o comércio, que se configuram vínculos estruturantes nesse território.

Nesse sentido,

a região da Tríplice Fronteira é marcada pelo dinamismo social, econômico e étnico-cultural de três países que vivem entre si uma relação de dependência. Brasil e Paraguai dividem o potencial energético de Itaipu; Brasil e Argentina exploram as potencialidades turísticas das Cataratas do Iguaçu; e os três países compartilham relações de integração comercial por meio do MERCOSUL (Carniel; Matos, 2022, p. 309).

Esses fatores reforçam o papel da Tríplice Fronteira como espaço privilegiado de integração regional, no qual a interdependência entre os países é um elemento constitutivo de sua dinâmica social e econômica.

FIGURA 1 – Tríplice Fronteira

Fonte: Mais Geografia.

A seguir conhecer-se-á um pouco de cada país em seus contextos histórico, políticos e administrativos.

2.1.1 Argentina

A história da Argentina é marcada por intensos processos políticos e institucionais que influenciaram a configuração do Estado e sua organização administrativa. A independência do domínio colonial espanhol foi declarada em 9 de julho de 1816, em meio a um cenário de disputas internas entre as elites locais. O processo de consolidação do Estado nacional argentino foi longo e conflituoso, culminando com a promulgação da Constituição de 1853, inspirada nos modelos liberais europeus e norte-americanos, que instituiu o sistema federal como princípio organizador do país (Oszlak, 1982).

A estrutura federal da Argentina é composta por 23 províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, todas com autonomia política, administrativa e fiscal. Essa forma de organização confere ao país um modelo de descentralização que afeta diretamente a formulação e implementação de políticas públicas, inclusive na área educacional. A coexistência entre um governo nacional e governos provinciais autônomos exige articulações constantes entre os diferentes níveis federativos, o que por vezes resulta em assimetrias regionais quanto ao acesso a bens e serviços públicos (Argentina, 2025).

Entre os traços marcantes da história política da Argentina estão os sucessivos golpes de Estado que, ao longo do século XX, interromperam os regimes democráticos e instauraram períodos autoritários. Ao todo, foram seis golpes entre 1930 e 1976, os quais revelam a instabilidade das instituições republicanas e a recorrente intervenção das Forças Armadas na condução do Estado.

O primeiro golpe ocorreu em 1930, quando o presidente Hipólito Yrigoyen foi deposto pelo general José Félix Uriburu, com apoio de setores conservadores e da Igreja Católica. Foi o início da chamada “década infame”, marcada por fraudes eleitorais, repressão à oposição e retrocessos institucionais (Lopez, 2005). A Constituição de 1853 foi suspensa e o regime implantado priorizou a concentração do poder e a exclusão das massas populares do processo político.

Em 1943, um novo golpe derrubou o presidente Ramón Castillo. A conspiração, articulada por setores militares nacionalistas reunidos no Grupo de Oficiais Unidos (GOU), teve como figura emergente Juan Domingo Perón, que mais tarde alcançaria a presidência por meio do voto popular em 1946. Esse golpe não apenas afastou o governo conservador, mas também abriu caminho para o surgimento do peronismo como força política dominante no cenário argentino (Tarcus, 2007).

O terceiro golpe, ocorrido em 1955, destituiu Perón em seu segundo mandato, sob o argumento de excessos autoritários e conflitos com a Igreja. A “*Revolución Libertadora*” instituiu um governo militar que proscreeu o peronismo e promoveu a repressão de seus militantes. Esse processo gerou forte polarização entre “peronistas¹³” e “antiperonistas”, afetando profundamente a cultura política nacional (Novaro; Palermo, 2003).

O quarto golpe, em 1962, foi menos violento, mas igualmente significativo. O presidente Arturo Frondizi foi deposto pelas Forças Armadas após permitir a participação eleitoral

¹³ O peronismo é um movimento político-social argentino, nascido no governo de Juan Domingo Perón nos anos 1940, que combina características de nacionalismo populista, sindicalismo e reivindicações de justiça social, abrindo caminho para uma política de forte intervenção estatal e de mobilização dos setores populares (Etulain, 2023).

de partidos peronistas, cujos candidatos obtiveram vitórias expressivas nas províncias. O episódio evidenciou o controle informal que os militares ainda exerciam sobre o sistema político mesmo em momentos de aparente legalidade democrática (Romero, 2013).

Em 1966, no quinto golpe, o presidente Arturo III foi destituído pelo general Juan Carlos Onganía, inaugurando o período da “*Revolución Argentina*”¹⁴. Esse regime militar dissolveu o Congresso, suspendeu os partidos políticos e instituiu um governo tecnocrático, fortemente repressivo. Um dos episódios mais simbólicos foi “*La Noche de los Bastones Largos*”¹⁵, quando universidades foram invadidas e professores e estudantes agredidos por forças policiais (Puiggrós, 1995).

O mais violento ocorreu em 1976, quando a presidente Isabel Perón foi deposta por uma junta militar liderada por Jorge Rafael Videla, Emilio Massera e Orlando Agosti. Instaurou-se o chamado “*Proceso de Reorganización Nacional*”¹⁶, caracterizado por terrorismo de Estado, censura, suspensão das liberdades civis e a prática sistemática de sequestros, torturas e desaparecimentos forçados. Estima-se que mais de 30 mil pessoas tenham sido vítimas de desaparecimento durante esse período, conforme CONADEP¹⁷ (1984). A ditadura só foi encerrada em 1983, com a transição democrática liderada por Raúl Alfonsín.

Esses ciclos de ruptura democrática revelam a profunda tensão entre autoritarismo e democracia na história da Argentina, além de deixarem marcas institucionais que influenciam na relação entre Estado, sociedade civil e políticas públicas, inclusive na educação.

Com base no site oficial do Banco de Dados Político das Américas (PDBA).¹⁸ traçamos uma linha do tempo de modo sucintos dos que já foram e o atual presidente da Argentina.

- 1983 a 1989 - Raúl Alfonsín (*Unión Cívica Radical - UCR*). Eleito após o fim da ditadura militar, responsável pela criação da CONADEP e pela redemocratização do país.

¹⁴ Tradução Nossa: Revolução Argentina

¹⁵ Tradução Nossa: A Noite dos Cassetetes Longos

¹⁶ Tradução Nossa: Processo de Reorganização Nacional

¹⁷ Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas

¹⁸ PDBA é um projeto não governamental do Centro de Estudos Latino-Americanos (CLAS) da Universidade de Georgetown em colaboração com instituições como a Secretaria de Assuntos Políticos da Organização dos Estados Americanos e a FLACSO-Chile, e também com o apoio de outras organizações e entidades da região. Por meio de seu website, o PDBA oferece informações centralizadas e sistematizadas sobre instituições e processos políticos, constituições nacionais, poderes, eleições, estudos constitucionais políticos e outros assuntos relacionados ao fortalecimento da democracia na região. Com mais de 1.500 páginas de informações, o PDBA é uma das fontes preferidas de informação política na internet, alcançando mais de 600.000 usuários por mês. As informações são apresentadas de forma objetiva e independente e oferecidas gratuitamente, facilitando análises e debates políticos a partir de uma perspectiva comparada. A Missão do PDBA é contribuir para o estudo, a promoção e o fortalecimento da democracia no hemisfério, por meio da coleta, sistematização, disseminação e intercâmbio de informações, dados, estatísticas e instituições de uma perspectiva política, estudos comparativos; e outros recursos relevantes para os 35 países da região. Disponível em: <https://pdba.georgetown.edu/history.html> acesso em: 25 de set. 2025.

- 1989 a 1999 - Carlos Saúl Menem (PJ – Partido Justicialista). Implementou políticas neoliberais, privatizações e paridade cambial (peso-dólar). Reeleito em 1995.
- 1999 a 2001 - Fernando de la Rúa (UCR – *Alianza*). Renunciou em dezembro de 2001 em meio à crise econômica e social que levou ao “*Corralito*¹⁹” e a fortes protestos.
- 2001 a 2002 - Presidentes interinos; Adolfo Rodríguez Saá (dezembro/2001, uma semana, renunciou). Eduardo Camaño (presidente da Câmara, poucos dias). Eduardo Duhalde (2002 – 2003), assumiu interinamente e estabilizou o país após a crise.
- 2003 a 2007 - Néstor Kirchner (PJ – *Frente para la Victoria*). Governou com foco em recuperação econômica pós-crise e fortalecimento do Estado.
- 2007 a 2015 - Cristina Fernández de Kirchner (PJ – *Frente para la Victoria*). Primeira mulher reeleita presidenta da Argentina. Governou em dois mandatos consecutivos, aprofundando o modelo kirchnerista.
- 2015 a 2019 - Mauricio Macri (Propuesta Republicana – PRO, coligação Cambiemos). Primeiro presidente não peronista eleito em décadas a concluir mandato. Implementou políticas liberais e buscou acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI).
- 2019 a 2023 - Alberto Fernández (PJ – Frente de Todos). Retorno do peronismo ao poder, em meio à crise econômica e à pandemia da Covid-19.
- 2023 atual (2026) - Javier Milei (*La Libertad Avanza*). Economista ultraliberal, eleito com discurso de ruptura contra o sistema político tradicional e com propostas de forte ajuste econômico.

O percurso político argentino evidencia um Estado em constante processo de redefinição, no qual a instabilidade econômica, a alternância de projetos de governo e as tensões federativas impõem desafios permanentes à consolidação institucional e à coordenação das políticas públicas.

De acordo com o Siteal (2025) e o site da Casa Rosada (2022), a expansão territorial da Argentina é de aproximadamente 3.761.274 km², o que faz da Argentina a 2ª maior nação da América do Sul e a 8ª maior do mundo em extensão territorial. De acordo com dados Siteal (2025), a população estimada é de 45, 696.364 milhões de habitantes.

¹⁹ De acordo com Alves (2015), O “corralito” foi um conjunto de medidas econômicas adotadas na Argentina a partir de 1 de dezembro de 2001 pelo governo de Fernando de la Rúa (com Domingo Cavallo como ministro da Economia), que restringiu severamente os saques bancários, impondo limites semanais para retirada de dinheiro e congelando depósitos, com o objetivo de conter uma corrida bancária e preservar a solvência do sistema financeiro.

A estrutura econômica do país é fortemente ancorada no agronegócio, com destaque para a produção e exportação de *commodities* como soja, milho, trigo e carne bovina, além de segmentos industriais e de serviços vinculados ao comércio exterior (Argentina, 2023).

A atual organização político-administrativa da Argentina estrutura-se sob a forma de República Representativa e Federal, conforme o disposto no artigo 1º da Constituição Nacional. É representativa porque o povo exerce o poder por meio de representantes eleitos pelo sufrágio universal. É republicana porque se fundamenta na separação e no equilíbrio entre os três poderes, Executivo, Legislativo e Judiciário; e na responsabilidade dos governantes perante o povo. É federal porque as províncias conservam autonomia política, institucional e administrativa, embora integrem uma mesma Nação sob um governo central. Essa configuração assegura a descentralização do poder e o funcionamento do regime democrático argentino (Argentina, 1994).

Os três poderes do governo controlam uns aos outros para garantir a descentralização do poder. Tem um regime democrático e um sistema de governo presidencialista. A Constituição Nacional foi sancionada em 1853 e reformada em 1860, 1898, 1957 e 1994. O sufrágio é universal e obrigatório para maiores de 18 anos (Casa Rosada, 2022).

Ressalta-se que cada província e a cidade de Buenos Aires elegem diretamente seus governadores e legisladores; os estados provinciais também organizam e mantêm sua própria administração de justiça.

A atuação da Argentina no cenário político internacional também se destaca por sua participação ativa nos processos de integração regional. Um marco fundamental nesse sentido foi a assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, que deu origem ao Mercosul, junto com Brasil, Paraguai e Uruguai. A criação do bloco regional representou uma tentativa de fortalecer laços econômicos, políticos e institucionais entre os países-membros, com vistas à consolidação de um espaço de cooperação e coordenação intergovernamental (Mercosul, 1991).

Desde sua adesão, a Argentina tem exercido papel estratégico na construção e consolidação do Mercosul, participando ativamente das instâncias decisórias e propondo iniciativas voltadas à harmonização normativa e à integração de políticas públicas entre os Estados-parte. O modelo institucional adotado pelo Bloco, que valoriza a soberania nacional ao mesmo tempo em que promove mecanismos de articulação regional, dialoga com a tradição argentina de federalismo e pluralismo político (Mercosul, 1991).

Conforme Novaro e Palermo (2003), além dos aspectos econômicos, o Mercosul passou a incorporar temas políticos e sociais em sua agenda de cooperação, ampliando sua atuação para além da liberalização comercial. Nesse contexto, a Argentina consolidou-se como um dos

países com maior capacidade de formulação e incidência nos processos de institucionalização regional, contribuindo para o desenvolvimento de políticas compartilhadas em áreas como direitos humanos, meio ambiente, trabalho e governança pública.

Ainda de acordo com os autores, a inserção internacional por meio do Mercosul reflete, portanto, não apenas os interesses geopolíticos do país, mas também sua busca por uma posição de liderança no Cone Sul, especialmente no período pós-ditadura. O fortalecimento dos laços multilaterais e da cooperação regional tornou-se, assim, uma estratégia política para a reconstrução democrática e para a inserção soberana da Argentina no contexto da globalização.

O modelo político-administrativo e as políticas públicas da Argentina conferem-lhe um papel estratégico no âmbito do Mercosul, refletindo sua capacidade de articulação institucional e sua influência regional. Essa projeção se apoia em fatores internos e externos que se complementam: a tradição histórica de protagonismo político e sua posição geopolítica privilegiada na América do Sul. O país responde por cerca de 25% do PIB do bloco, com um PIB nominal estimado em aproximadamente US\$ 633 bilhões (Banco Mundial, 2025), o que reforça sua importância econômica e diplomática nas dinâmicas regionais.

Com o objetivo de aprofundar a análise sobre a configuração interna do Estado argentino, especialmente em relação aos aspectos demográficos, econômicos e sociais, apresenta-se a seguir um conjunto de indicadores que refletem o estágio atual de desenvolvimento do país.

Os dados contemplam variáveis como população, extensão territorial, desigualdade de renda, Produto Interno Bruto (PIB) per capita, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), expectativa de vida, escolarização em diferentes etapas da educação básica, alfabetização e desigualdade de gênero.

A sistematização dessas informações permite observar o desempenho da Argentina em áreas-chave para a formulação de políticas públicas e evidencia os desafios que ainda persistem na superação das desigualdades e na garantia de direitos sociais básicos.

Com o intuito de contextualizar o cenário socioeconômico da Argentina e compreender suas possibilidades e limites na formulação de políticas públicas, em especial no campo da educação, apresenta-se a seguir um quadro com indicadores-chave de desenvolvimento.

A extensão territorial do país, coloca a Argentina entre os maiores territórios da América do Sul, como já mencionado o 2º maior, sendo menor apenas que o Brasil. Essa dimensão impõe desafios logísticos à oferta educacional, principalmente no que se refere à infraestrutura escolar, transporte público para estudantes e acesso a serviços em localidades remotas. A descentralização político-administrativa do país também influencia a capacidade das províncias em implementar políticas educacionais de forma que seja acessível a todos.

O Coeficiente de Gini, com valor de 0,42 em 2022, é um indicador que mede o grau de desigualdade na distribuição de renda dentro de um país, variando de 0 (igualdade perfeita) a 1 (desigualdade máxima). Embora a Argentina apresente um índice inferior à média latino-americana, que gira em torno de 0,45 a 0,50 (CEPAL, 2022), esse número ainda revela desigualdades significativas, que impactam diretamente na gestão educacional. Estudantes provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica tendem a enfrentar maiores obstáculos em sua trajetória escolar.

O Produto Interno Bruto (PIB) per capita da Argentina foi estimado em US\$ 10.636 em 2022 (Banco Mundial, 2025). Esse valor indica a média da renda por habitante e reflete a capacidade do país de gerar riqueza. Embora esse dado não expresse sozinho a qualidade de vida, ele é relevante para estimar o potencial de investimento público em áreas sociais, como saúde e educação. Países com maior PIB per capita tendem a ter maior margem para financiamento de políticas estruturais, incluindo programas de formação docente, infraestrutura educacional e tecnologias educacionais, mas nem sempre é isso que acontece.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) argentino foi calculado em 0,842 em 2021, conforme o PNUD (2025), o que posiciona o país na faixa de alto desenvolvimento humano. O IDH varia de 0 a 1 e considera três dimensões: longevidade (expectativa de vida ao nascer), educação (anos esperados e médios de escolarização) e renda per capita. Esse valor elevado indica um contexto relativamente favorável à expansão de políticas educacionais inclusivas e de qualidade, ainda que as desigualdades internas exijam atenção especial por parte dos gestores públicos.

A expectativa de vida na Argentina, estimada em 76,9 anos (CEPAL, 2022), reflete a qualidade do sistema de saúde e as condições de vida da população. Esse indicador é importante para a educação na medida em que evidencia uma população que tende a viver mais, demandando maior qualificação e aprendizagem ao longo da vida. Além disso, está diretamente relacionado ao bem-estar infantil, à nutrição e ao desenvolvimento integral das crianças em idade escolar.

O Índice de Desigualdade de Gênero (IDG) da Argentina é de 0,312 (PNUD, 2022), valor inferior à média regional, o que indica avanços significativos na superação das disparidades entre homens e mulheres. Esse índice varia entre 0 (igualdade plena) e 1 (desigualdade máxima), considerando indicadores como participação política, acesso à educação, mercado de trabalho e saúde reprodutiva. A melhora nesse indicador contribui diretamente para a gestão educacional, ao promover políticas voltadas à equidade de gênero nas escolas, acesso igualitário a oportunidades de aprendizagem e valorização do protagonismo feminino no espaço escolar.

QUADRO 4 – Síntese dos Indicadores de Desenvolvimento da Argentina

INDICADORES DA ARGENTINA	
População (2025)	45,6 milhões
Extensão Territorial (km ²)	3.761.364
Coefficiente de Gini (2022)	0,42
PIB per capita (UDS,2022)	10.636
IDH (2021)	0,842
Expectativa de Vida	76,9 anos
IDG (Índice de Desigualdade de Gênero)	0,312

Fonte: Dados organizados pela autora (2025) com base em SITEAL (2025), CEPAL (2022), PNUD (2025), Banco Mundial (2025).

Esses indicadores, quando analisados em conjunto, permitem compreender melhor o cenário nacional que influencia a construção e a condução das políticas educacionais na Argentina. Seguindo o mesmo procedimento adotado na análise da Argentina, apresenta-se, a seguir, uma descrição dos elementos da trajetória histórica, política e administrativa do Brasil.

2.1.2 Brasil

A história do Brasil é marcada por intensos processos políticos, sociais e institucionais que moldaram a conformação do Estado e sua organização federativa ao longo dos séculos, que, assim como na Argentina, passou por sucessivos golpes de Estado que também interromperam os regimes democráticos e instauraram períodos autoritários. A independência, proclamada em 7 de setembro de 1822, representou o rompimento formal com a Coroa portuguesa e deu início à construção de um Estado soberano sob a liderança de Dom Pedro I.

Ao contrário de outras nações latino-americanas, que optaram por modelos republicanos, o Brasil adotou uma forma monárquica, centralizadora e hereditária, que se sustentava por meio de um forte poder imperial e por estruturas que favoreciam as elites dominantes (Fausto, 2013).

A Proclamação da República, em 1889, ocorreu por meio de um golpe militar liderado por setores do Exército, que depuseram o imperador Dom Pedro II e instauraram o regime republicano. Com isso, teve início a Primeira República (1889–1930), período que instituiu formalmente o federalismo e uma estrutura descentralizada. No entanto, o controle efetivo do poder permaneceu nas mãos das oligarquias agrárias regionais, especialmente das elites de São Paulo e Minas Gerais, que se revezavam no poder por meio da chamada “política do café com leite” (Carvalho, 2005).

A Revolução de 1930, rompeu a lógica oligárquica, Getúlio Vargas assumiu o poder após, impedindo a posse do presidente eleito Júlio Prestes. O movimento inaugurou um ciclo de centralização do poder político e fortalecimento do Estado nacional, com intervenções nos estados e reestruturação das instituições públicas. Em 1937, Vargas consolidou seu poder por meio de outro golpe, com a instauração do Estado Novo, regime autoritário sustentado pelo discurso de ameaça comunista, que fechou o Congresso, suspendeu as eleições e impôs uma nova Constituição de viés centralizador (Fausto, 1995; Schwartzman, 1984).

Durante o Estado Novo (1937–1945), Getúlio Vargas promoveu amplas reformas institucionais e consolidou um projeto nacional-desenvolvimentista, caracterizado pela centralização política e pelo fortalecimento do Estado como agente regulador da economia e das políticas sociais. Nesse contexto, destacam-se a criação do Ministério da Educação e Saúde e do Conselho Nacional de Educação, que passaram a orientar políticas públicas centralizadas e a exercer forte controle estatal sobre o sistema educacional (Schwartzman, 1984).

Com o fim do regime e a redemocratização de 1946, marcada pela eleição de Eurico Gaspar Dutra e pela promulgação de uma nova Constituição, o país iniciou um processo de reorganização institucional e de revalorização das práticas democráticas. Contudo, essa transição, embora significativa, não foi suficiente para estabilizar o sistema político, que permaneceu permeado por tensões ideológicas e pela influência do contexto internacional da Guerra Fria (Schwartzman, 1984).

Esse ambiente de tensões ideológicas, somado ao avanço de reformas populares defendidas por João Goulart, culminou no golpe civil-militar de 1964, que instaurou uma ditadura que perdurou até 1985. O novo regime suprimiu direitos civis, fechou o Congresso Nacional, cassou mandatos, perseguiu opositores e, com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 1968, institucionalizou a censura, a repressão e o autoritarismo como instrumentos de governabilidade (Fausto, 1995; Ferreira; Delgado, 2003; Gaspari, 2002).

Mesmo autoritário, o regime militar promoveu mudanças significativas na estrutura administrativa do Estado, incluindo a área educacional. Implementou reformas voltadas ao planejamento centralizado, à racionalidade técnica e à modernização da gestão pública, com foco especial na expansão do ensino técnico e superior (Saviani, 2008).

Com base no site oficial PDBA (2025), assim, como na Argentina, traçamos uma linha do tempo de modo sucinto dos que já foram e o atual presidente do Brasil. A delimitação temporal a partir de 1985 justifica-se por este período marcar o encerramento do regime civil-militar e o início da redemocratização brasileira, caracterizada pela reestruturação das instituições políticas, pela ampliação dos direitos civis e pela promulgação da CF de 1988, marco jurídico fundamental para a organização do Estado democrático.

- 1985 a 1990 - José Sarney (PMDB). Assumiu após a morte de Tancredo Neves, eleito indiretamente. Conduziu a transição democrática e sancionou a Constituição Federal de 1988.
- 1990 a 1992 - Fernando Collor de Mello (PRN). Primeiro presidente eleito por voto direto após a ditadura. Sofreu processo de impeachment em 1992.
- 1992 a 1995 - Itamar Franco (PMDB). Assumiu após a saída de Collor. Governou com foco na estabilidade econômica e lançou o Plano Real em 1994.
- 1995 a 2002 - Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Eleito em 1994 e reeleito em 1998. Consolidou o Plano Real, promoveu privatizações e reformas liberais.
- 2003 a 2010 - Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Dois mandatos consecutivos, marcados por programas sociais como o Bolsa Família e crescimento econômico.
- 2011 a 2016 – Dilma Rousseff (PT). Primeira mulher presidente do Brasil. Reeleita em 2014, teve seu mandato interrompido por impeachment em 2016.
- 2016 a 2019 - Michel Temer (PMDB/MDB). Assumiu após o afastamento de Dilma Rousseff. Governou em meio à crise política e econômica.
- 2019 a 2022 - Jair Bolsonaro (PSL/PL). Eleito em 2018, com discurso conservador. Governo marcado por polarização política e pela pandemia da Covid-19.
- 2023 – atual (2026) - Luiz Inácio Lula da Silva (PT), retornou ao poder para seu terceiro mandato, em meio à recomposição política e institucional do país.

Entretanto, vale mencionar a tentativa de um novo golpe militar que ocorreu no Brasil, em plena democracia de governo. De acordo com o Observatório Brasileiro de Comunicação e

Crise (OBCC)²⁰ (2025), em 8 de janeiro de 2023, apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro (PL) invadiram as sedes dos Três Poderes em Brasília, causando depredação e saques que geraram prejuízos estimados em mais de R\$ 20 milhões. A desocupação foi feita pelas forças de segurança em poucas horas, e, em 25 de maio do mesmo ano, o Congresso instaurou a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do 8 de janeiro para apurar responsabilidades, com possibilidade de enquadramento dos envolvidos por crimes contra o Estado Democrático de Direito.

Entre os fatores que contribuíram para os acontecimentos estão os discursos do então presidente Jair Messias Bolsonaro, que, ainda durante seu mandato, colocou em dúvida a legitimidade das eleições antes mesmo de sua realização, questionando as urnas eletrônicas e deslegitimando instituições como o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Soma-se a isso sua derrota nas eleições presidenciais de 2022 e a posse de Luiz Inácio Lula da Silva em 1º de janeiro de 2023 (OBCC, 2025).

Ainda de acordo com o Observatório Brasileiro (2025), cerca de uma hora após os ataques de 8 de janeiro de 2023, forças de segurança iniciaram a desocupação dos prédios, concluída duas horas depois. No mesmo dia, o presidente Lula decretou intervenção federal na segurança do Distrito Federal (DF), enquanto o governador Ibaneis Rocha exonerou Anderson Torres, ex-secretário de Segurança Pública do DF, posteriormente preso por ordem de Alexandre de Moraes, que também afastou o próprio governador por omissão.

De acordo com o site oficial do STF é anunciado, no dia 11 de setembro de 2025, o julgamento da Ação Penal (AP) 2668 com a fixação das penas para os oito réus condenados pela tentativa de golpe de Estado. Eles integram o Núcleo 1 da tentativa de golpe, conforme a denúncia da Procuradoria-Geral da República (PGR).

Mauro Cid (réu-colaborador), tenente-coronel e ex-ajudante de ordens de Jair Bolsonaro; dois anos de reclusão em regime aberto; **Jair Bolsonaro**, ex-presidente da República, 27 anos e três meses de pena privativa de liberdade em regime inicial fechado e 124 dias-multa; **Walter Braga Netto**, general da reserva, ex-ministro da Casa Civil e da Defesa, 26 anos de pena privativa de liberdade em regime inicial fechado e 100 dias-multa; **Anderson Torres**, ex-ministro da Justiça e ex-secretário de Segurança Pública do DF, 24 anos de pena privativa de liberdade em regime inicial fechado e 100 dias; **Almir Garnier**, almirante e ex-comandante da Marinha, 24 anos de pena privativa de liberdade em regime inicial fechado e 100 dias-multa; **Augusto Heleno**, general da reserva e ex-chefe do Gabinete de Segurança Institucional, 21 anos de pena privativa de liberdade em regime inicial fechado e 84 dias-multa; **Paulo Sérgio Nogueira**, general da reserva e ex-ministro da Defesa, 19 anos

²⁰ OBCC reúne pesquisadores de várias instituições (UFSM, UFRGS, USP, Fiocruz, PUCRS) para mapear a produção científica e monitorar situações de risco e crise, analisando estratégias e práticas comunicacionais em organizações Disponível em: <https://www.ufsm.br/projetos/institucional/observatorio-crise> Acesso em 29 de set. de 2025.

de pena privativa de liberdade em regime inicial fechado e 84 dias-multa; **Alexandre Ramagem**, deputado federal e ex-diretor da Agência Brasileira de Inteligência, 16 anos, um mês e 15 dias de pena privativa de liberdade em regime inicial fechado e 50 dias multa (Brasil, 2025, grifos do autor).

Os crimes estão citados em tentativa de abolir violentamente o Estado Democrático de Direito, golpe de Estado, envolvimento em organização criminosa armada, dano qualificado e destruição de patrimônio tombado.

Uma extensão territorial de 8.516.00 km² (Siteal, 2025), faz do Brasil o maior país da América do Sul e o 5º maior do mundo em extensão territorial. A população brasileira é estimada em 212.812.400 milhões de habitantes em 2025 (Siteal, 2025).

A estrutura econômica do Brasil é diversificada, com forte peso do agronegócio, responsável pela produção e exportação de *commodities* como soja, milho, café, carne bovina e de frango, além de minério de ferro. O setor de serviços constitui a maior parcela do PIB nacional, seguido pela indústria, que concentra segmentos como siderurgia, petroquímica, automobilístico e têxtil, integrados ao comércio exterior (IBGE, 2025; Brasil, 2025).

A Nação Brasileira adota a forma de governo República Federativa Presidencialista, sendo representativa, porque os governantes são eleitos pelo voto popular; republicana, por haver separação entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; e federativa, por conta de que os 26 estados, os 5.568 municípios, além do Distrito Estadual de Fernando de Noronha e do Distrito Federal (IBGE, 2023) possuem autonomia política e administrativa, unidos sob uma Constituição escrita. A atual Constituição Federal foi promulgada em 1988, estabelecendo o sufrágio universal, direto e obrigatório para maiores de 18 anos (Brasil, 1988 e Brasil, 2025).

Os Três Poderes apresentam funções autônomas e complementares, com mecanismos de freios e contrapesos que asseguram a descentralização do poder e a manutenção do regime democrático. Cada estado, município, assim como o Distrito Federal, elege diretamente seus governadores e legisladores, além de manter sua própria estrutura judiciária (Brasil, 1988; Brasil, 2025).

O Brasil exerce papel de liderança no Mercosul não apenas em razão de seu peso econômico, demográfico e territorial, mas também em função de sua capacidade institucional e política de influenciar agendas, mediar interesses e impulsionar iniciativas de integração regional. Como principal economia do bloco, responde por cerca de 60% do PIB do Mercosul, o que lhe confere centralidade nas dinâmicas econômicas e decisórias. Entretanto, essa liderança deve ser compreendida como relativa e negociada, uma vez que o Mercosul se estrutura a partir de princípios de consenso, cooperação e intergovernamentalidade (Banco Mundial, 2025; Mercosul, 2025).

Para compreender as condições estruturais que influenciam a organização das políticas públicas e a gestão educacional no Brasil, é necessário observar alguns indicadores socioeconômicos e demográficos do país. Esses dados revelam tanto o potencial quanto os desafios enfrentados pelo Estado brasileiro.

A população brasileira, coloca o Brasil como o país mais populoso da América Latina e um dos mais populosos do mundo. Essa dimensão, assim como a Argentina, impõe desafios de logística à oferta educacional, em especial, à infraestrutura escolar, transporte público para estudantes e acesso a serviços em localidades remotas. A descentralização político-administrativa do Brasil também influencia a capacidade dos estados em implementar políticas educacionais de modo igualitário.

O Coeficiente de Gini brasileiro é calculado em 0,40 para o ano de 2022 (CEPAL, 2022). Embora o índice brasileiro tenha melhorado nas últimas décadas, ele ainda evidencia disparidades significativas que, possivelmente, afetam o desempenho escolar, o acesso a recursos educacionais e a permanência de crianças e jovens no sistema de ensino, especialmente entre as populações mais vulneráveis.

O PIB per capita do Brasil em 2022 foi de US\$ 9.130 (Banco Mundial, 2025). No campo educacional, ele é importante para compreender os limites e possibilidades de investimentos em infraestrutura, remuneração docente, formação continuada e inclusão digital, fundamentais para alcançar as metas propostas pela Declaração de Incheon.

Como IDH, o Brasil apresentou valor de 0,754 em 2021 (PNUD, 2025), sendo classificado como país de desenvolvimento humano alto, embora ainda distante dos países com maior desempenho global. A expectativa de vida no Brasil é estimada em 75,9 anos (CEPAL, 2022). Mesmo que o país tenha registrado avanços nas últimas décadas, a média ainda é impactada pelas desigualdades sociais, regionais e de gênero. Para a educação, esse dado é relevante pois se relaciona com a qualidade de vida infantil, o cuidado nos primeiros anos de vida e as políticas públicas intersetoriais de saúde e educação.

O IDG brasileiro foi de 0,408 em 2022 (PNUD, 2025). O valor apresentado indica que o Brasil ainda enfrenta barreiras estruturais, o que repercute diretamente na educação, exigindo políticas específicas de enfrentamento às desigualdades no percurso escolar.

O quadro a seguir apresenta uma síntese essenciais sobre a população, a extensão territorial, a desigualdade de renda, o desenvolvimento humano e as disparidades de gênero, que contextualizam as análises posteriores.

QUADRO 5 – Sínteses de Indicadores de Desenvolvimento do Brasil

INDICADORES DO BRASIL	
População (2022)	212 milhões
Extensão Territorial (km ²)	8.515.767
Coeficiente de Gini (2022)	0,40
PIB per capita (UDS,2022)	9.130
IDH (2021)	0,754
Expectativa de Vida	75,9 anos
IDG (Índice de Desigualdade de Gênero)	0,408

Fonte: Dados organizados pela autora (2025) com base em SITEAL (2025), CEPAL (2022), PNUD (2025), Banco Mundial (2025).

Esses indicadores, tomados em conjunto, evidenciam as condições estruturais do Brasil no que diz respeito ao desenvolvimento humano, econômico e social. Eles oferecem um suporte analítico relevante para compreender os desafios e as possibilidades da gestão educacional no país, especialmente no que se refere ao compromisso com os princípios de equidade, inclusão e qualidade previstos na Declaração de Incheon.

Vale destacar que, no contexto histórico, a formação estatal da Argentina consolidou-se precocemente sob a Constituição de 1853, de inspiração liberal e com arranjo federalista, ainda que o país tenha sido atravessado por sucessivos golpes entre 1930 e 1976, o que resultou em maior fragmentação institucional ao longo do século XX. No caso do Brasil, a trajetória do federalismo desenvolveu-se de modo distinto, partiu de uma monarquia centralizadora (1822–1889) para a República, com rupturas pontuais em 1930, 1937 e 1964, seguidas de redemocratização em 1985. Em suma, enquanto a Argentina apresenta um federalismo precoce, porém marcado por instabilidade recorrente, o Brasil revela uma centralização inicial acompanhada de ciclos de autoritarismo mais longos, embora menos frequentes.

Na configuração política, na Argentina evidencia-se uma polarização persistente (peronismo x antiperonismo) e intervenções militares repetidas até 1983; no Brasil, apesar de golpes e ditaduras, o período pós-1985 apresenta maior continuidade institucional, ainda que com crises relevantes (*impeachment* e a tentativa golpista de 08/01/2023). No plano regional, os dados indicam pesos distintos no Mercosul, o Brasil responde por cerca de 60% do PIB do bloco, enquanto a Argentina representa aproximadamente 25% do PIB, o que se traduz em capacidade

diferenciada de agenda e liderança nos mecanismos de integração mencionados. De modo geral, a Argentina mantém polarização histórica e interrupções do regime; e o Brasil combina continuidade recente com crises pontuais e maior capacidade de agenda no Mercosul.

Na tangente dos indicadores sob a luz da administração, os números mostram escalas e capacidades distintas, o Brasil, com território e população muito maior, enfrenta desafios logísticos e distributivos mais agudos; a Argentina, com área e população menor do que a do Brasil, apresenta PIB per capita mais alto, o IDH superior e expectativa de vida maior, além de IDG mais favorável. Por outro lado, o Gini é ligeiramente melhor no Brasil.

No âmbito produtivo, ambos se apresentam forte no agronegócio e inserção exportadora, mas o Brasil apresenta estrutura mais diversificada (serviços dominantes e parque industrial mais amplo), o que implica exigências administrativas diferentes para planejar e implementar políticas públicas. Em síntese, o Brasil opera em escala muito maior e com base produtiva mais diversificada, mas exibe piores médias per capita; enquanto a Argentina, menor em escala, apresenta melhores indicadores sociais e IDG, ainda que com Índice de Gini um pouco mais elevado.

Em comum, Argentina e Brasil compartilham trajetórias de redemocratização após regimes autoritários, organização federativa com autonomias subnacionais e presidencialismo, o que demanda coordenação constante entre níveis de governo para formular e executar políticas públicas.

Em ambos, a base produtiva combina agronegócio forte e inserção exportadora com setores industriais e de serviços, conectando-os a agendas regionais de integração no Mercosul. Essa configuração produz desafios similares: harmonizar assimetrias territoriais, articular políticas setoriais (como as educacionais) em contextos descentralizados e sustentar capacidade estatal para reduzir desigualdades e ampliar acesso.

2.1.3 Paraguai

A história do Paraguai é marcada por intensos processos políticos, sociais e institucionais que, ao longo de mais de dois séculos, moldaram a conformação do Estado e sua organização administrativa. A independência, proclamada em 14 de maio de 1811, representou o rompimento formal com o domínio colonial espanhol e inaugurou um novo ciclo histórico, no qual se buscou consolidar um Estado soberano e autônomo.

No contexto histórico, as disputas territoriais culminaram na eclosão da Guerra da Tríplice Aliança (1864 - 1870), na qual Brasil, Argentina e Uruguai se uniram contra o Paraguai.

O conflito teve consequências devastadoras, estima-se que o país tenha perdido entre 60% e 70% de sua população, incluindo a maior parte dos homens adultos, além de aproximadamente um quarto de seu território (Paraguai, 2023).

As sequelas não se limitaram ao campo demográfico e geográfico, mas incluíram a ocupação militar prolongada, a desestruturação do aparato estatal e uma severa crise econômica que comprometeu por décadas a capacidade de investimento público, inclusive na educação e em outras áreas sociais estratégicas (Paraguai, 2024).

O período pós-guerra foi marcado pela permanência de tropas estrangeiras até 1876 e pela crescente dependência financeira externa, resultado das indenizações e empréstimos assumidos para reconstruir o país. A fragilidade institucional desse contexto favoreceu a instabilidade política e as disputas de poder entre civis e militares, criando um ambiente de permanente tensão (Paraguai, 2024).

Entre o final do século XIX e o início do século XX, o Paraguai experimentou frequentes mudanças de governo e sucessivos golpes militares, o que dificultou a consolidação de instituições democráticas estáveis e atrasou a implementação de políticas públicas consistentes, inclusive na área educacional (Paraguai, 2024).

Em 1947, a Guerra Civil Paraguaia resultou na consolidação do Partido Colorado como força política hegemônica, marginalizando de forma sistemática os opositores e instaurando um sistema de dominação partidária que moldaria a vida política nacional nas décadas seguintes (Paraguai, 2024). Poucos anos depois, em 4 de maio de 1954, o general Alfredo Stroessner ascendeu ao poder por meio de um golpe militar, inaugurando uma ditadura que se estenderia por 35 anos.

De acordo com fontes oficiais da Paraguai, o país teve quatro golpes militares ao todo. Em 1912, em meio a crise e ruptura durante o governo Liberato Marcial Rojas, o país viveu forte convulsão política no contexto da chamada “Guerra Civil do Centenário (1911–1912)”, com levantes que chegaram a desalojar temporariamente o presidente Liberato M. Rojas, seguidos de contragolpes e rearranjos no poder (Paraguai, 2024).

O segundo golpe, conhecido como Revolução de Fevereiro (1936-1937), foi resultado de uma sublevação militar, que depôs o presidente Eusebio Ayala e instalou o coronel Rafael Franco como chefe de governo. A Secretaria Nacional de Cultura caracteriza o movimento como ponto de inflexão: derrogação da Constituição, dissolução do Congresso e governo por decretos-lei, marcando a entrada direta das Forças Armadas na condução do Estado (Paraguai, 2024).

Em maio de 1954, o general Alfredo Stroessner derrubou Federico Chaves e, meses depois, consolidou-se como presidente, inaugurando uma das ditaduras mais longas da região (1954–1989). Publicações oficiais da Secretaria Nacional de Cultura do Paraguai descrevem o golpe de 1954 como início de um projeto autoritário sistemático, com suspensão de garantias, repressão e hegemonia do Partido Colorado sob tutela militar (Paraguai, 2024).

No quarto e último golpe, conhecido como Golpe da Candelária (1989-1993), o general Andrés Rodríguez depôs Stroessner, abrindo a transição democrática. A Secretaria Nacional de Cultura destaca que o episódio marcou a restauração das liberdades públicas e a reintegração internacional do Paraguai; e o Senado também rememora que, após o golpe de 1989, avançou-se para a promulgação da Constituição de 1992.

Assim como os países da Argentina e do Brasil, organiza-se uma linha do tempo dos presidentes do Paraguai pós golpe. Tal dados também tem como fonte o PDBA (2025).

- 1993 a 1998 - Juan Carlos Wasmosy (ANR/Partido Colorado) foi o primeiro civil eleito após a ditadura; consolidou a transição sob a Constituição de 1992 e enfrentou a crise militar de 1996.
- 1998 a 1999 - Raúl Cubas Grau (ANR/Partido Colorado). Renunciou após a crise de março de 1999, desencadeada pelo assassinato do vice-presidente Luis María Argaña.
- 1999 a 2003 - Luis Ángel González Macchi (ANR/Partido Colorado). Assumiu após a renúncia de Cubas; sendo governo marcado por dificuldades econômicas e fragmentação política.
- 2003 a 2008 - Nicanor Duarte Frutos (ANR/Partido Colorado). Implementou agenda de reformas e estabilização macroeconômica, mantendo a hegemonia colorada.
- 2008 a 2012 - Fernando Lugo (Alianza Patriótica para el Cambio/apoio PLRA). Rompeu a hegemonia do Partido Colorado; e sofreu impeachment em 2012.
- 2012 a 2013 - Federico Franco (PLRA). Vice que assumiu após o impeachment de Lugo e concluiu o mandato.
- 2013 a 2018 - Horacio Cartes (ANR/Partido Colorado). Governo liberalizante; sua tentativa de habilitar reeleição gerou forte reação social e política.
- 2018 a 2023 – Mario Abdo Benítez (ANR/Partido Colorado). Gestão marcada por controvérsias (acordo de Itaipu em 2019) e pela pandemia de Covid-19.
- 2023 – atual – Santiago Peña (ANR/Partido Colorado). Economista; conduz agenda econômica e de inserção regional no Mercosul.

Com uma extensão territorial de 406.752 km² (Siteal, 2025) o Paraguai situa-se no centro da América do Sul, compartilhando fronteiras com Brasil, Argentina e Bolívia. A população paraguaia é estimada em cerca de 6.929.200 milhões de habitantes, concentrada sobretudo na Região Oriental e na área metropolitana de Assunção (Sitel, 2025).

A estrutura econômica do Paraguai apoia-se fortemente no agronegócio (soja, milho e carne bovina) e na geração de energia hidrelétrica (Itaipu e Yacyretá), com crescente participação de serviços e de indústrias de transformação leve voltadas ao processamento agroindustrial e à exportação. As exportações de soja, carne, milho e energia elétrica compõem o núcleo do setor externo, ao lado de atividades logísticas de fronteira (Paraguai, 2025).

A Nação Paraguaia adota a forma de governo República democrática, representativa, presidencialista e unitária. É representativa, porque os governantes são escolhidos pelo voto popular; é republicana pela separação de poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e pela existência de uma Constituição escrita; é unitária, por possuir uma centralização político-administrativa, de modo que departamentos e municípios não apresentam autonomia político-administrativas, já que suas competências administrativas são em sua maioria definidas pelo governo central. A Constituição em vigor foi promulgada em 1992, estabelecendo sufrágio universal, direto e secreto (Paraguai, 2025).

Os Três Poderes exercem funções autônomas e complementares, com mecanismos de freios e contrapesos que asseguram a ordem democrática. O Poder Legislativo é bicameral (Câmara de Senadores e Câmara de Deputados). O território organiza-se em 17 departamentos e no Distrito Capital (Assunção), com autoridades eleitas diretamente (governadores e juntas departamentais), além dos 261 municípios com prerrogativas administrativas próprias (Paraguai, 2025).

O Paraguai desempenha papel estratégico no Mercosul, participando ativamente das negociações e políticas de integração regional, com destaque para os setores de comércio, energia e transporte. O país responde por cerca de 2% do PIB do bloco, com um PIB nominal estimado em aproximadamente US\$ 44,4 bilhões (Banco Mundial, 2025; CEPAL, 2022), tendo importância econômica e política nas dinâmicas regionais (Paraguai, 2025).

Embora esses valores sejam considerados modestos em comparação aos países de maior porte da região, eles indicam o potencial de expansão da economia paraguaia. Nesse sentido, a inserção do Paraguai no Mercosul adquire relevância estratégica, pois o bloco regional possibilita ao país ampliar sua participação em cadeias produtivas integradas, fortalecer suas exportações e consolidar sua presença em um cenário de cooperação econômica regional e global. Assim, como já feito nas seções anteriores, aqui também apresentamos os indicadores do país.

A população paraguaia, estimada em 6,1 milhões de habitantes em 2022 (CEPAL, 2022) corresponde a um dos menores contingentes demográficos da América do Sul. Essa característica pode representar vantagens administrativas na gestão pública, uma vez que o número reduzido de habitantes tende a facilitar a organização de políticas universais e a implementação de programas de alcance nacional.

Com uma extensão territorial de 406.796 km² (Banco Mundial, 2025), o Paraguai apresenta dimensões geográficas modestas em comparação com seus vizinhos Argentina e Brasil. Apesar disso, enfrenta desafios significativos relacionados à distribuição populacional desigual e à presença de comunidades indígenas e camponesas situadas em áreas de difícil acesso, muitas vezes carentes de infraestrutura básica.

O Coeficiente de Gini do Paraguai, calculado em 0,46 para o ano de 2022 (CEPAL, 2022), embora apresente leves avanços nos últimos anos, ainda evidencia uma acentuada concentração de renda que afeta diretamente o desempenho escolar, o acesso a recursos educacionais e a permanência de crianças e jovens no sistema de ensino, especialmente entre as populações mais vulneráveis.

O PIB per capita paraguaio, estimado em US\$ 5.914, em 2022 (Banco Mundial, 2025), é o mais baixo entre os três países analisados, evidenciando limitações econômicas significativas que restringem a capacidade de investimento estatal em áreas estratégicas, especialmente nos setores sociais como a educação.

Quanto ao IDH, o Paraguai alcançou 0,728, em 2021 (PNUD, 2025), posicionando-se na faixa de médio desenvolvimento humano. Esse índice, que resulta da combinação de variáveis como renda, longevidade e escolarização, revela avanços importantes, mas também evidencia desigualdades persistentes entre regiões urbanas e rurais.

Tal cenário reforça a urgência de fortalecer as políticas educacionais como instrumento central de promoção da mobilidade social e de melhoria das condições de vida, sobretudo nas áreas mais vulneráveis. Investimentos contínuos em educação de qualidade, articulados a políticas de saúde, infraestrutura e geração de emprego, tornam-se essenciais para elevar o patamar de desenvolvimento humano e reduzir disparidades históricas no país.

A expectativa de vida no Paraguai, estimada em 74,3 anos (CEPAL, 2022), é inferior à média registrada no Brasil e na Argentina, refletindo desigualdades persistentes no acesso a serviços básicos de saúde, saneamento e alimentação. Essa limitação indica que o desenvolvimento humano no país ainda enfrenta obstáculos estruturais significativos, cujos impactos se estendem para além da área da saúde, alcançando também o campo educacional.

Na infância, em especial, fatores externos à escola, como condições nutricionais, moradia adequada e acesso a cuidados médicos, influenciam diretamente a aprendizagem e o desempenho escolar. Dessa forma, políticas públicas integradas, que articulem educação, saúde e assistência social, são fundamentais para romper ciclos de vulnerabilidade e ampliar as oportunidades de desenvolvimento integral da população.

O IDG do Paraguai, registrado em 0,422, em 2022 (PNUD, 2025), evidencia a persistência de desigualdades significativas entre homens e mulheres em dimensões como participação política, acesso à educação e inserção no mercado de trabalho. No âmbito educacional, esse índice reforça a urgência de políticas públicas com recorte de gênero, capazes de enfrentar barreiras culturais, sociais e econômicas que ainda limitam o acesso, a permanência e a progressão de meninas e mulheres em todos os níveis de ensino.

A sistematização apresentada a seguir reúne informações de diferentes organismos internacionais, oferecendo um panorama quantitativo que serve como base para interpretar tanto as potencialidades quanto os desafios que se impõem ao Estado paraguaio na busca por uma educação mais universal, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

QUADRO 6 – Sínteses Indicadores de Desenvolvimento do Paraguai

INDICADORES DO PARAGUAI	
População (2022)	6,1 milhões
Extensão Territorial (km ²)	406.796
Coeficiente de Gini (2022)	0,46
PIB per capita (UDS,2022)	5.914
IDH (2021)	0,728
Expectativa de Vida	74,3 anos
IDG (Índice de Desigualdade de Gênero)	0,422

Fonte: Dados organizados pela autora (2025) com base em SITEAL (2025), CEPAL (2022), PNUD (2025), Banco Mundial (2025).

As divergências na formação estatal dos três países apresentam trajetórias distintas. A Argentina consolidou cedo seu federalismo, mas viveu seis golpes militares, o que resultou em instabilidade recorrente. O Brasil partiu de uma monarquia centralizadora para uma república com rupturas pontuais (1930, 1937 e 1964), registrando autoritarismos prolongados, mas menos

frequentes, até a redemocratização em 1985. Já o Paraguai, após a independência, sofreu impactos devastadores da Guerra da Tríplice Aliança, enfrentou sucessivos golpes (1912, 1936, 1954 e 1989) e uma das mais longas ditaduras da região sob Stroessner. Em síntese, Argentina e Brasil compartilham retomadas democráticas após regimes de exceção, enquanto o Paraguai soma à instabilidade histórica o peso de sua reconstrução demográfica e institucional pós-guerra.

Na esfera política, a Argentina evidencia uma polarização persistente entre peronismo e antiperonismo, interrompida apenas por breves ciclos de governos militares até 1983. O Brasil, embora também marcado por golpes e ditaduras, manteve, após 1985, maior continuidade institucional, ainda que com crises relevantes, como já citadas. Já o Paraguai viveu décadas de hegemonia do Partido Colorado, que perdura até hoje, alternando momentos de maior abertura (governo Lugo, 2008–2012) e retorno ao domínio tradicional. Comparativamente, o Brasil mostra alternância partidária com maior pluralismo, a Argentina mantém polarização ideológica histórica, e o Paraguai concentra seu sistema político em torno de um único partido predominante.

No plano administrativo, Argentina e Brasil se organizam sob arranjos federativos, exigindo coordenação constante entre governo central e unidades subnacionais. A Argentina, com províncias autônomas e Buenos Aires, apresenta forte descentralização e assimetrias regionais; o Brasil, com estados e Distrito Federal, combina grande escala territorial e populacional com desafios logísticos e distributivos complexos e assimetrias regionais. O Paraguai, por sua vez, adota sistema unitário, dividido em departamentos, o que facilita a centralização administrativa, mas também limita a autonomia regional. Assim, observa-se que o Brasil opera em escala continental, a Argentina enfrenta tensões federativas históricas e o Paraguai centraliza decisões em um Estado unitário, o que influencia diretamente a formulação e implementação de políticas públicas, inclusive na área educacional.

Desta feita, do ponto de vista histórico e político-institucional, observou-se que Argentina, Brasil e Paraguai compartilham trajetórias marcadas por rupturas democráticas, períodos autoritários e processos de redemocratização, ainda que em contextos e temporalidades distintas. Os três adotam o presidencialismo e organizam-se sob regimes democráticos, ainda que com arranjos distintos (federal nos dois primeiros e unitário no Paraguai), demandando articulação constante entre governo central e instâncias locais. Essas experiências históricas deixaram marcas profundas na conformação do Estado, nos arranjos institucionais e na capacidade estatal

de planejamento e coordenação das políticas educacionais. As diferenças entre modelos federativos (Argentina e Brasil) e o modelo unitário (Paraguai) também se refletem na organização administrativa dos sistemas educacionais e nas formas de articulação entre os níveis de governo.

Além disso, todos possuem economias fortemente sustentadas pelo agronegócio e pela inserção exportadora, combinando participação ativa no Mercosul como estratégia de integração regional e de fortalecimento político-institucional. Essa convergência revela que, mesmo partindo de contextos diferentes, os países compartilham desafios comuns, reduzir desigualdades sociais, consolidar a estabilidade democrática e articular políticas públicas capazes de promover inclusão e desenvolvimento educacional.

QUADRO 7 – Comparação de Indicadores

Pais	POPULAÇÃO	PIB	IDH	GINI
Argentina	45,6 milhões	10.636	0,842	0,42
Brasil	212 milhões	9.130	0,754	0,40
Paraguai	6,1 milhões	5.914	0,728	0,46

Fonte: Dados organizados pela autora (2025) com base em SITEAL (2025), CEPAL (2022), PNUD (2025), Banco Mundial (2025).

A partir dos dados apresentados no quadro comparativo, observa-se que os três países analisados apresentam diferenças significativas em termos demográficos, econômicos e sociais, as quais impactam diretamente suas capacidades estatais e, conseqüentemente, a organização e a gestão das políticas educacionais.

O Brasil, com uma população expressivamente superior e dimensões territoriais ampliadas, enfrenta desafios mais complexos no que se refere à garantia da igualdade de acesso e permanência na educação, especialmente diante das desigualdades regionais e das limitações estruturais na oferta de serviços públicos. Ainda que apresente um coeficiente de Gini ligeiramente inferior ao da Argentina e do Paraguai, indicando menor desigualdade relativa, seu IDH permanece abaixo do argentino, o que revela limites no desenvolvimento humano quando considerado em termos comparativos.

A Argentina, por sua vez, destaca-se por apresentar os melhores indicadores de desenvolvimento humano entre os três países, com maior PIB per capita e IDH mais elevado, o que sugere melhores condições estruturais para a implementação de políticas públicas educacionais.

No entanto, a persistência de desigualdades internas, evidenciada pelo coeficiente de Gini, indica que tais condições não se distribuem de forma homogênea entre sua população, o que também impõe desafios à gestão educacional, especialmente no contexto federativo.

O Paraguai apresenta os indicadores mais baixos em termos de PIB per capita e IDH, além de registrar o maior nível de desigualdade entre os países analisados. Esses dados evidenciam limitações estruturais mais acentuadas, que impactam diretamente a capacidade estatal de financiamento e implementação de políticas educacionais, sobretudo no que se refere à garantia de qualidade e igualdade de acesso à educação. Por outro lado, sua menor dimensão territorial e populacional pode representar, em termos administrativos, maior facilidade na coordenação e execução de políticas públicas em âmbito nacional.

De forma geral, a análise comparativa dos indicadores evidencia que, embora os três países compartilhem inserção regional no Mercosul e estruturas produtivas com forte presença do agronegócio, apresentam capacidades estatais distintas, condicionadas por suas realidades socioeconômicas. Tais diferenças configuram contextos específicos que influenciam diretamente a formulação, implementação e gestão das políticas educacionais, constituindo elementos fundamentais para a compreensão das convergências e divergências que serão aprofundadas nos capítulos subsequentes.

CAPÍTULO 3

A Gestão da Educação no Normativo na Argentina, Brasil e Paraguai

No âmbito da análise da gestão educacional a partir dos marcos normativos da Argentina, do Brasil e do Paraguai, este capítulo assume como eixo central a identificação das concepções de gestão democrática e NGP expressas nos principais documentos legais que estruturam os sistemas educacionais desses países. Parte-se do entendimento de que tais concepções não se manifestam apenas de forma declaratória nos textos normativos, mas se materializam por meio de princípios, dispositivos institucionais e mecanismos de organização, regulação e controle da educação pública.

A relevância da abordagem normativa decorre do papel que esses documentos desempenham na conformação da gestão educacional. As Constituições nacionais são mobilizadas por constituírem a lei maior de cada país, responsável por estabelecer os fundamentos do Estado, os direitos sociais, a forma de organização política e administrativa e os princípios gerais que orientam as políticas públicas, incluindo a educação. As leis gerais da educação e suas correspondentes nos demais países, são analisadas por definirem as diretrizes nacionais para a educação básica, regulando a organização dos sistemas de ensino, a distribuição de competências entre os entes federados e os mecanismos de gestão educacional. Por sua vez, os planos nacionais de educação são considerados por expressarem o planejamento educacional de médio e longo prazo, traduzindo objetivos, metas e estratégias que orientam a ação do Estado em determinado período histórico.

Nesse sentido, a análise dos marcos normativos permite compreender como os princípios da participação, da descentralização, da autonomia institucional, da avaliação, do controle e da eficiência administrativa são incorporados, ou tensionados, no ordenamento jurídico educacional de cada país. A partir dessa perspectiva, torna-se possível identificar aproximações, diferenças e limites entre a gestão democrática e a gestão gerencial, evidenciando de que maneira esses modelos coexistem, se complementam ou se contrapõem no interior das políticas educacionais.

Este terceiro e último capítulo tem, portanto, como objetivo cotejar a gestão educacional no marco normativo da Argentina, do Brasil e do Paraguai, analisando sua concepção, suas semelhanças e divergências, bem como verificar em que medida as recomendações da Declaração de Incheon apresentam ingerência sobre esses ordenamentos nacionais.

Como fontes documentais, foram considerados no âmbito argentino, serão mobilizados *A Constitución de la Nación Argentina (CNA) (1853)*, a *Ley Nacional de Educación (LNE) (2006)* e os *Lineamientos Estratégicos para la República Argentina (LERA) 2022–2027*. No caso brasileiro, serão analisados a Constituição Federal (CF) (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Já em relação ao Paraguai, serão consideradas a *Constitución de la República del Paraguay (CRP) (1992)*, a *Ley General de Educación (LGE) (1998)* e o *Plan Nacional de Educación (PNE) (2008)*. A escolha desses documentos justifica-se por sua centralidade na definição da organização, do funcionamento e da orientação da gestão educacional em cada país.

Para tanto, faz-se necessário conhecer a organização educacional desses países. As divisões que estruturam o sistema educacional de um país cumprem uma função essencial, pois permitem organizar a aprendizagem de maneira gradual e coerente. Cada nível, da educação infantil ao ensino superior, possui objetivos próprios que se articulam entre si, garantindo continuidade no percurso escolar e evitando lacunas no processo formativo. Além disso, essas divisões oferecem clareza jurídica e administrativa, servindo como referência para o planejamento de políticas públicas, a distribuição de recursos e a definição de responsabilidades entre os diferentes entes governamentais.

Outro aspecto importante é que a padronização por etapas facilita a comparação internacional, já que dialoga com classificações globais, como a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE) da UNESCO, o que favorece a mobilidade estudantil e a integração regional, especialmente no âmbito do Mercosul. Ao mesmo tempo, a existência de modalidades específicas, como a educação de jovens e adultos, a intercultural bilíngue e ou a especial, garante que grupos historicamente vulneráveis também sejam contemplados.

As divisões não representam apenas uma questão técnica ou burocrática, mas um instrumento pedagógico, político e social que assegura continuidade, universalização e qualidade no direito à educação.

Dessa feita, inicia-se analisando a organização da educação em cada país, abordando os sistemas educacionais, os níveis e modalidades de ensino, bem como os mecanismos de planejamento, monitoramento e coordenação das políticas educacionais, incluindo os planos educacionais e os arranjos institucionais que estruturam os sistemas nacionais de educação, para então abordar a gestão educacional na normatização educacional dos países.

3.1 Educação e Gestão da Educação Básica na Argentina

Para a compreensão da gestão educacional no marco normativo argentino, torna-se necessário, inicialmente, analisar a organização do sistema educacional do país. Nesse sentido, esta seção apresenta o contexto educacional da Argentina, abordando os dispositivos legais que estruturam a educação, bem como a organização dos níveis, modalidades de ensino e a distribuição de competências entre os diferentes entes federativos.

3.1.1 Contexto educacional da Argentina

A organização do sistema educativo argentino está fundamentada em um conjunto de legislações que garantem o direito à educação como responsabilidade do Estado. No topo desse ordenamento encontra-se a *CNA*, promulgada originalmente em 1853 e reformada em 1994, que se constitui no marco jurídico fundamental do Estado argentino e, por essa razão, utilizada neste capítulo como documento central para a análise da gestão educacional. Sua relevância decorre do fato de ser a lei maior do país, responsável por estabelecer os princípios estruturantes do Estado, os direitos fundamentais e a organização das políticas públicas, entre as quais se insere a educação.

A *CNA* como atribuição do Congresso Nacional legislar sobre a organização e os princípios da educação, assegurando que

toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. Asimismo tiene el derecho de que, mediante esta educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos (Argentina, 1994, p. 4)²¹.

Essa formulação constitucional consagra a educação como direito humano fundamental, orientado por valores democráticos e sociais, e afirma o compromisso do Estado em garantir igualdade de oportunidades e acesso gratuito, ao menos no nível primário.

No que se refere às atribuições e incumbências das províncias, dos municípios e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, a *Constitución de la Nación Argentina* estabelece um modelo

²¹ **Tradução Nossa:** Toda pessoa tem direito à educação, a qual deve estar inspirada nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humanas. Do mesmo modo, tem o direito de, por meio dessa educação, ser capacitada para alcançar uma subsistência digna, melhorar seu nível de vida e ser útil à sociedade. O direito à educação compreende a igualdade de oportunidades em todos os casos, de acordo com as aptidões naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que a comunidade e o Estado possam oferecer. Toda pessoa tem direito de receber gratuitamente, ao menos, a educação primária.

de organização estatal descentralizado, assegurando ampla autonomia aos entes subnacionais. Nesse sentido, o artigo 121 dispõe que “*Constitución de la Nación Argentina* firma que *Las provincias conservan todo el poder no delegado por esta Constitución al Gobierno federal*”²², reafirmando o princípio da autonomia provincial.

O artigo 122 complementa esse entendimento ao assegurar que as províncias “*se dan sus propias instituciones locales y se rigen por ellas*”²³, garantindo a organização e o funcionamento de suas estruturas institucionais próprias. Já em seu artigo de nº 123 *Cada provincia dicta su propia constitución, conforme a lo dispuesto por el artículo 5º, asegurando la autonomía municipal*²⁴, consolidando a autonomia dos municípios no interior do pacto federativo argentino.

Além disso, a Constituição argentina amplia as possibilidades de articulação territorial e de formulação de políticas públicas ao estabelecer, no artigo 124, que “*Las provincias podrán crear regiones para el desarrollo económico y social*”²⁵. Por fim, o texto constitucional prevê que “*Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires pueden conservar organismos de seguridad social para los empleados públicos y los profesionales; y promover el progreso económico, el desarrollo humano, la generación de empleo, la educación, la ciencia, el conocimiento y la cultura*”²⁶, atribuindo aos entes subnacionais um papel central na promoção do desenvolvimento e na condução de políticas estratégicas, entre elas a educação.

A Educação na Argentina, conforme a LNE, está organizada em níveis e modalidades que integram o Sistema Educativo Nacional. Seu artigo de nº 14 define que

*el Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación (Argentina, 2006)*²⁷.

²² **Tradução Nossa:** As províncias conservam todo o poder não delegado por esta Constituição ao Governo Federal.

²³ **Tradução Nossa:** Elas instituem suas próprias organizações locais e regem-se por elas.

²⁴ **Tradução Nossa:** Cada província dita sua própria constituição, conforme o disposto no artigo 5º, assegurando a autonomia municipal.

²⁵ **Tradução Nossa:** As províncias poderão criar regiões para o desenvolvimento econômico e social.

²⁶ **Tradução Nossa:** As províncias e a Cidade de Buenos Aires podem manter organismos de seguridade social para os empregados públicos e os profissionais; e promover o progresso econômico, o desenvolvimento humano, a geração de emprego, a educação, a ciência, o conhecimento e a cultura.

²⁷ **Tradução Nossa:** O Sistema Educativo Nacional é o conjunto organizado de serviços e ações educativas reguladas pelo Estado que possibilitam o exercício do direito à educação. Ele é composto pelos serviços educativos de gestão estatal e privada, gestão cooperativa e gestão social, de todas as jurisdições do país, abrangendo os diferentes níveis, ciclos e modalidades de ensino.

Essa organização busca garantir a unidade, a articulação e a coerência entre os diferentes níveis, ciclos e modalidades de ensino, assegurando a validade nacional dos títulos e certificados emitidos.

O ensino é obrigatório em todo o território argentino a partir dos cinco anos de idade até a conclusão do ensino secundário. O artigo 16 da LNE estabelece que

la obligatoriedad escolar en todo el país [que] se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones Sociales (Argentina, 2006).²⁸

Em conjunto com as autoridades provinciais, o MEC deve assegurar o cumprimento dessa obrigatoriedade mediante alternativas pedagógicas e institucionais adequadas às particularidades locais e comunitárias, tanto em áreas urbanas quanto rurais. O objetivo é garantir resultados de qualidade equivalente em todas as regiões e contextos sociais.

A estrutura do sistema educativo compreende quatro níveis e oito modalidades. Os níveis são: Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior. Já as modalidades abrangem a Educação Técnico-Profissional, Artística, Especial, Permanente de Jovens e Adultos, Rural, Intercultural Bilíngue, Educação em Contextos de Privação de Liberdade e Educação Domiciliar e Hospitalar. Tais modalidades, previstas no artigo 17 da LNE, têm caráter organizativo e curricular, buscando responder a necessidades específicas de formação e assegurar igualdade de oportunidades educacionais

A Educação Inicial é abordada no artigo de nº 18 dessa Lei e compreende crianças desde os 45 dias até os cinco anos de idade, sendo obrigatório o último ano. O Estado é responsável por universalizar o acesso à educação para crianças de quatro anos e garantir condições de desenvolvimento integral, criatividade, socialização e aprendizagem significativa em seus primeiros anos de vida.

Em seu artigo de nº 23, a LNE dispõe que

²⁸ **Tradução Nossa:** A obrigatoriedade escolar em todo o país estende-se a partir dos cinco (5) anos de idade até a conclusão do nível da Educação Secundária. O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia e as autoridades jurisdicionais competentes assegurarão o cumprimento da obrigatoriedade escolar por meio de alternativas institucionais, pedagógicas e de promoção de direitos, que se ajustem às exigências locais e comunitárias, urbanas e rurais, mediante ações que permitam alcançar resultados de qualidade equivalente em todo o país e em todas as situações sociais

están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial: a) de gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales. b) de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros (Argentina, 2006)²⁹.

Assim, a referida Lei estabelece que a Educação Inicial pode ser oferecida por instituições de gestão estatal ou privada, abrangendo também entidades sem fins lucrativos, sindicais e comunitárias, sob coordenação e supervisão do Estado argentino.

A Educação Primária, segundo o artigo 26 da LNE, “[...] es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad”³⁰ (Argentina, 2006). Tem por finalidade proporcionar uma formação integral, básica e comum, assegurando o acesso a conhecimentos essenciais e promovendo o desenvolvimento ético, social e cultural das crianças. O artigo de nº 28 dessa Lei estabelece ainda que as escolas primárias devem funcionar em jornada estendida ou completa para garantir o cumprimento pleno dos objetivos formativos

Já a Educação Secundária, conforme os artigos de nº 29 a 33 da LNE, também possui caráter obrigatório. É voltada a adolescentes e jovens que concluíram o ensino primário e visa habilitá-los para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. Estrutura-se em dois ciclos: um Básico, comum a todas as orientações, e outro orientado, diversificado conforme áreas do conhecimento, campos sociais e produtivos

A Educação Superior, descrita nos artigos de nº 34 a 37 da supracitada Lei, abrange as Universidades e Institutos de Educação Superior, tanto públicos quanto privados, sob a regulação da *Ley de Educación Superior* nº 24.521. Essa etapa visa a formação científica, técnica e profissional, e a produção de conhecimento, sendo organizada e fiscalizada pelo Ministério da Educação em articulação com o Conselho Federal de Educação.

A LNE, a partir do Capítulo VI, estabelece as modalidades do Sistema Educativo Nacional, entendidas como opções organizativas e curriculares da educação comum destinadas a responder a necessidades específicas de formação, de caráter permanente ou temporário, garantindo a igualdade de acesso, permanência e qualidade. Essas modalidades são regidas de forma

²⁹ **Tradução Nossa:** Estão compreendidas na presente lei as instituições que ofereçam Educação Infantil: a) de gestão estatal, pertencentes tanto aos órgãos de governo da educação quanto a outros organismos governamentais; b) de gestão privada e/ou pertencentes a organizações sem fins lucrativos, sociedades civis, sindicatos, cooperativas, organizações não governamentais, organizações de bairro, comunitárias e outras.

³⁰ **Tradução Nossa:** é obrigatória e constitui uma unidade pedagógica e organizativa destinada à formação de meninos e meninas a partir dos seis (6) anos de idade

articulada entre o *MEC*, o *CFE*, e as autoridades jurisdicionais provinciais e da *Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, que assumem a responsabilidade de supervisão e acompanhamento.

Dessa forma, a LNE sistematiza o ordenamento jurídico-educacional argentino, definindo a estrutura, a organização e as responsabilidades do Sistema Educativo Nacional. O texto legal regulamenta os níveis, modalidades e formas de gestão, estabelecendo a obrigatoriedade escolar e a articulação entre as jurisdições nacional e provinciais, sob coordenação central do Estado. Assim, essa Lei consolida o marco normativo que orienta a política educacional argentina no contexto posterior à reforma constitucional de 1994.

A Argentina não possui um PNE estruturado nos moldes do Brasil, isto é, normatizado por lei nacional, com vigência decenal e validade que ultrapassa os mandatos governamentais, como ocorre com o PNE brasileiro. No contexto argentino, o planejamento das políticas educacionais ocorre por meio de instrumentos estratégicos plurianuais, elaborados e aprovados *pelo CFE*, que possuem vigência quinquenal e se iniciam e se encerram no interior dos períodos de governo, expressando uma lógica de planejamento mais flexível, porém menos estável no longo prazo. Essa configuração aproxima-se do modelo paraguaio e distancia-se do modelo brasileiro, cuja normatização legal confere maior continuidade institucional às políticas educacionais.

O documento não apresenta artigos como uma lei ordinária, mas está dividido em partes e seções temáticas, objetivos gerais, específicos, diagnóstico, estratégias e metas, que estabelecem orientações normativas e operacionais. Portanto, os *LERA (2022)* funcionam como o instrumento de planejamento nacional, servindo de referência normativa e organizativa para as políticas educacionais argentinas durante o período de sua vigência.

Os *LERA - 2022–2027* reconhecem a importância da ampliação da cobertura das salas de 3 e 4 anos, visando garantir o acesso precoce ao sistema educativo e o desenvolvimento integral das crianças e busca “*asegurar el acceso temprano al sistema educativo a partir de la ampliación de la cobertura de las salas de 3 y 4 años en el nivel inicial*” (Argentina, 2022, p. 13)³¹. A educação inicial é oferecida por instituições de gestão estatal e privada, coordenadas pelas jurisdições provinciais sob regulação do *Ministerio de Educación de la Nación*. Nas escolas estatais o ensino é público e gratuito, financiado pelo Estado; nas privadas, as famílias arcam com contribuição voluntária. O documento estabelece como meta elevar a taxa de escolarização da sala de 3 anos para 75% e da sala de 4 anos para 95% até 2027.

³¹ **Tradução Nossa:** Garantir o acesso precoce ao sistema educativo por meio da ampliação da cobertura das salas de 3 e 4 anos no nível inicial.

Na Educação Primária, prioriza-se a redução da repetência e o fortalecimento das aprendizagens em Língua e Matemática, em busca de “*Fortalecer los aprendizajes en lengua y matemática. Mejorar los procesos de enseñanza para todo el nivel primario*” (p. 28)³². Prevê-se a ampliação progressiva do tempo escolar. Sendo obrigatória e gratuita, ofertada majoritariamente por escolas de gestão estatal, sob responsabilidade compartilhada entre Nação, províncias e Cidade Autônoma de Buenos Aires. O Estado provê materiais, livros e infraestrutura sem custo às famílias (Argentina, 2022).

Educação Secundária define metas de permanência e conclusão, com foco na prevenção do abandono e na articulação com o mundo do trabalho, buscando “*generar sistemas de alerta temprana de ausentismo escolar y estrategias de acompañamiento para asegurar la continuidad de la trayectoria escolar*” Argentina (2022, p. 29)³³. OS LERA (2022–2027) preveem a transformação curricular e a diversificação das ofertas técnico-profissionais. A oferta dessa Educação é obrigatória em todo o país, sendo oferecida por instituições de gestão estatal e privada, supervisionadas pelas jurisdições provinciais e coordenadas pelo *Consejo Federal de Educación*. A rede pública é gratuita, e o Estado cobre integralmente os custos Argentina (2022).

Assim, cada etapa e modalidade da educação argentina prevista nos LERA (2022) é de oferta pública, gratuita e de responsabilidade compartilhada entre o Estado nacional e as jurisdições provinciais, assegurando a universalização do acesso e a equidade territorial.

Segundo o *Ministerio de Educación da República Argentina*, até o momento da elaboração deste trabalho, não há publicação oficial consolidada referente ao número de matrículas na educação básica, compreendida como *educación común* nos níveis inicial, primário e secundário, para o ano de 2026. Um dos aspectos que contribui para tanto, é o fato de que no momento o país tem um sistema de proteção de dados que não permite a todos acesso aos mesmos, tendo disponível dados de 2023.

Os dados oficiais de matrícula são coletados anualmente por meio do *Relevamiento Anual (RA)*, sistema estatístico nacional implementado pelo MEC. Esse levantamento reúne informações consolidadas sobre estabelecimentos de ensino, alunos matriculados, cargos docentes e carga horária de trabalho, adotando como data de referência o dia 30 de abril de cada ano, o que assegura a homogeneidade metodológica e a comparabilidade nacional dos dados produzidos.

³² **Tradução Nossa:** Fortalecer as aprendizagens em língua e matemática. Melhorar os processos de ensino em todo o nível primário.

³³ **Tradução Nossa:** Criar sistemas de alerta precoce de absenteísmo escolar e estratégias de acompanhamento para assegurar a continuidade da trajetória escolar.

O Relevamiento Anual de 2023 apresentou dados de matrícula referentes ao corte de 30 de abril de 2023, registrando 26.836 matrículas na Educação Inicial, 89.851 na Educação Primária e 63.139 na Educação Secundária. Esses valores correspondem às matrículas da educação comum nos respectivos níveis de ensino e foram divulgados oficialmente pelo *Ministerio de Educación no Anuario Estadístico Educativo 2023*.

A Argentina dispõe de um sistema estatístico nacional estruturado, o *Relevamiento Anual*, com metodologia padronizada e data de corte definida, embora os dados mais recentes consolidados ainda apresentem defasagem temporal em relação ao ano corrente.

3.1.2 A Gestão da Educação Básica na Argentina

Na *CNA* (1994), a educação aparece inicialmente como um direito fundamental, ao assegurar, no artigo 14, o direito de “*enseñar y aprender*”, inserindo a educação no rol dos direitos garantidos a todos os habitantes da Nação (Argentina, 1994, p. 4). Esse dispositivo estabelece a educação como bem público e direito social, orientando a ação do Estado e afastando uma concepção meramente instrumental ou mercadológica da política educacional.

A *CNA* apresenta em seu artigo de nº 75:

Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales: que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales (Argentina, p. 17, 1994³⁴).

Assim, observa-se que a responsabilidade central pela oferta educativa recai sobre o Estado argentino, que atua como garantidor do direito à educação, cabendo à família e à sociedade um papel complementar e colaborativo nesse processo. Essa corresponsabilidade reforça a dimensão social e democrática da educação, entendida como um bem público essencial para a coesão nacional e o desenvolvimento humano, devendo ser promovida sob os princípios da inclusão, equidade e participação cidadã.

A Constituição argentina, ao definir a organização político-administrativa do país, também delineia as bases da descentralização educacional, conferindo às províncias e à Cidade

³⁴ **Tradução Nossa:** Sancionar leis de organização e de base da educação que consolidem a unidade nacional, respeitando as particularidades provinciais e locais; que assegurem a responsabilidade indelegável do Estado, a participação da família e da sociedade, a promoção dos valores democráticos e a igualdade de oportunidades e possibilidades sem qualquer discriminação; e que garantam os princípios de gratuidade e equidade da educação pública estatal, bem como a autonomia e autarquia das universidades nacionais.

Autônoma de Buenos Aires competências próprias para promover o desenvolvimento humano, científico e cultural em seus territórios. Essa estrutura federativa cria um marco de corresponsabilidade entre os diferentes níveis de governo, orientado pela cooperação e pelo respeito à diversidade regional.

A partir dessas disposições constitucionais, a *Ley n° 26.206/2006, que firma a LNE* surge como o instrumento legal que regulamenta e articula o sistema educativo nacional, traduzindo em normas operacionais os princípios de unidade, equidade e qualidade definidos na Constituição reformada de 1994.

Esse artigo estabelece a necessidade de consolidar a unidade nacional, respeitando as particularidades provinciais e locais, assegurando a responsabilidade indelegável do Estado, a participação da família e da sociedade, a gratuidade e a equidade da educação pública estatal (Argentina, 1994). Esse conjunto de princípios revela uma concepção de gestão educacional democrática, fundada na articulação entre coordenação nacional, autonomia territorial e participação social

Ainda de acordo com o artigo 75, inciso 19, a presença explícita da participação da família e da sociedade na definição das bases educacionais reforça o caráter democrático da gestão educacional constitucionalmente delineada. Ao associar a educação à promoção dos valores democráticos e à igualdade de oportunidades, o texto constitucional orienta a gestão educacional para a construção da cidadania e da justiça social, elementos incompatíveis com modelos estritamente tecnocráticos ou gerenciais (Argentina, 1994).

A Constituição argentina não apresenta dispositivos educacionais explícitos voltados à lógica de eficiência, desempenho, metas ou avaliação de resultados. Não há, no texto constitucional, referência direta a mecanismos de controle por indicadores, produtividade ou responsabilização por desempenho no campo educacional. Como já exposto nesta pesquisa, os princípios que orientam a educação concentram-se na garantia do direito, na equidade, na gratuidade e na organização federativa do sistema.

Dessa forma, a análise da *CNA* evidencia que a gestão educacional constitucionalmente prevista é predominantemente democrática, estruturada a partir da descentralização federativa, da autonomia educacional, da participação social e da garantia do direito à educação como dever do Estado. Eventuais elementos que poderiam sustentar práticas gerenciais aparecem apenas de forma indireta, vinculados à necessidade de coordenação normativa nacional, sem configurar um modelo de gestão educacional orientado pela racionalidade gerencial.

A *Ley de Educación Nacional LENA* (Lei n° 26.206) apresenta uma concepção de gestão educacional ancorada no reconhecimento da educação como direito pessoal e social e como

política de Estado. Desde seus artigos iniciais, o documento estabelece que a educação e o conhecimento constituem bens públicos garantidos pelo Estado, com responsabilidade indelegável dos níveis nacional, provincial e da Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina, 2006). A gestão educacional é concebida como um processo articulado entre diferentes instâncias governamentais, orientado pelo planejamento, organização, supervisão e financiamento do Sistema Educativo Nacional, conforme previsto no artigo 12, assegurando unidade, coesão e coordenação do sistema.

A Lei de Educação Nacional explicita de forma recorrente o princípio da participação social como elemento estruturante da política educacional. O artigo 11, inciso i, assegura a participação democrática de docentes, famílias e estudantes nas instituições educativas de todos os níveis, reforçando a corresponsabilidade da comunidade escolar na condução da educação (Argentina, 2006). Além disso, o artigo 4º reafirma a participação das organizações sociais e das famílias como parte do dever estatal de garantir uma educação integral e equitativa. Esses dispositivos evidenciam uma gestão orientada pelos princípios da descentralização, do diálogo institucional e da ampliação dos espaços coletivos de decisão, com uma concepção de gestão democrática.

Por outro lado, a Lei também incorpora elementos característicos da NGP, sobretudo ao tratar da avaliação, do monitoramento e da regulação do sistema educacional. O artigo 94 atribui ao Ministério da Educação a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma política de informação e avaliação contínua e periódica do sistema educativo, com foco na tomada de decisões, na transparência e na melhoria da qualidade (Argentina, 2006). Os artigos 95 a 97 detalham a utilização de indicadores, dados estatísticos e relatórios públicos como instrumentos de controle e racionalização da gestão. Tais mecanismos expressam uma orientação voltada à eficiência, à mensuração de resultados e à responsabilização administrativa, características centrais da NGP.

Os *LERA 2027* configuram-se como um instrumento de planejamento estatal que orienta a gestão educacional em âmbito nacional, articulando o nível federal e escolar. O documento reafirma o papel do Estado na garantia do direito à educação, atribuindo-lhe responsabilidades diretas quanto ao planejamento, organização, supervisão e financiamento do Sistema Educativo Nacional, conforme o artigo 12 da *LEN 2006*, retomado ao longo do texto (p. 5). A gestão educacional é concebida de forma integrada, com metas bianuais, monitoramento contínuo e corresponsabilidade entre a Nação e as 24 jurisdições, sob coordenação do *CFE* (p. 3 e 7).

O documento enfatiza a construção coletiva das políticas educacionais, sustentada na concertação federal e na participação dos distintos atores do sistema. A centralidade do *CFE*

como espaço permanente de diálogo, acordo e coordenação da política educativa nacional expressa um modelo de governança compartilhada (p. 7). Ademais, os princípios orientadores destacam explicitamente a participação democrática da comunidade educativa, docentes, famílias, estudantes, povos indígenas e organizações sociais, como elemento estruturante das políticas públicas educacionais (p. 10), que pode ser considerada característica da gestão democrática da educação.

Concomitantemente, os *LERA2027*, incorporam elementos característicos da NGP, especialmente no que tange ao planejamento por metas, ao monitoramento de resultados e à avaliação sistemática das políticas implementadas. O documento estabelece indicadores quantitativos, metas temporais e cortes avaliativos definidos para os anos de 2023, 2025 e 2027, evidenciando uma lógica de controle por desempenho e eficiência administrativa (p. 27–31). A centralidade dos sistemas de informação, da avaliação de aprendizagens em larga escala e da gestão por evidências reforça a racionalidade técnico-instrumental que orienta a tomada de decisões no âmbito educacional (p. 20 e 26).

A utilização dos *LERA 2027* justifica-se por seu caráter normativo-orientador e por expressar, de forma explícita, a concepção contemporânea de gestão educacional adotada pelo Estado argentino. O documento permite identificar a coexistência e a tensão entre princípios democráticos e dispositivos gerenciais, aspecto central para o objetivo deste capítulo de cotejar a gestão educacional nos marcos normativos da Argentina, do Brasil e do Paraguai.

No âmbito do sistema educacional, a Argentina apresenta o *CFE*, normatizado pelas diretrizes do *MEC* (2025). Tal Conselho é órgão colegiado que reúne representantes da Nação, das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, responsável pela concertação das políticas educacionais e pela coordenação do Sistema Educativo Nacional.

No que se refere às instâncias colegiadas e à organização da participação na gestão educacional argentina, observa-se que os marcos normativos analisados, a *CNA* (1994), a *LEN* nº 26.206/2006 e os *LERA* (2022–2027), delineiam uma estrutura de governança educacional baseada na articulação federativa, na coordenação intergovernamental e na participação social mediada por instâncias institucionais.

A Constituição argentina, ao estabelecer um modelo federativo descentralizado, não institui diretamente conselhos específicos de educação, mas cria as condições estruturais para sua existência ao garantir a autonomia das províncias e ao atribuir ao Congresso Nacional a competência para legislar sobre as bases da educação. Nesse sentido, a estrutura da gestão educacional se organiza a partir da distribuição de competências entre a Nação e as jurisdições

provinciais, configurando um sistema em que a coordenação entre os diferentes níveis de governo se torna necessária para assegurar a unidade nacional da política educacional. A participação, nesse nível, apresenta-se de forma indireta, vinculada à representação política e institucional, não havendo previsão de mecanismos participativos diretos no texto constitucional.

Já a *CNA (2006)* explicita de maneira mais concreta a estrutura e o funcionamento das instâncias de coordenação do sistema educacional, destacando o papel do *CFE* como órgão central de concertação das políticas educacionais. Esse conselho é composto pelo Ministro da Educação da Nação, que o preside, e pelas autoridades educacionais das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, configurando-se como instância de representação governamental.

Seu funcionamento baseia-se na realização de reuniões periódicas e na produção de resoluções e acordos federais que orientam a organização curricular, os processos de avaliação, a formação docente e outras dimensões do sistema educativo nacional. Trata-se, portanto, de um órgão de caráter deliberativo no âmbito das políticas educacionais, cuja atuação assegura a articulação entre as diferentes jurisdições, respeitando a autonomia provincial.

A *LNE* estabelece, em seu artigo de nº11, inciso i, a garantia da participação democrática de docentes, famílias e estudantes nas instituições educativas, indicando que a gestão educacional deve ser construída de forma coletiva no âmbito escolar. Assim, a participação se configura em dois níveis distintos: no plano macro, ocorre de forma representativa, por meio dos entes governamentais no *CFE*; e no plano micro, manifesta-se diretamente nas instituições escolares, por meio de mecanismos participativos como conselhos escolares, associações de famílias e espaços de organização estudantil. Essa dualidade evidencia que a participação social é reconhecida como princípio, porém institucionalizada e mediada pelas estruturas do Estado.

Os *LERA (2022–2027)*, por sua vez, reforçam e operacionalizam essa estrutura ao consolidar o *CFE* como espaço central de governança educacional, responsável pela coordenação das políticas entre as 24 jurisdições do país. O documento evidencia um funcionamento baseado na definição de metas, no monitoramento contínuo e na avaliação sistemática das políticas educacionais, articulando a atuação dos diferentes níveis de governo em torno de objetivos comuns. Nesse contexto, esse *Consejo* assume papel estratégico na implementação das políticas, atuando como instância de alinhamento entre planejamento, execução e avaliação.

Os *LERA* reafirmam a importância da construção coletiva das políticas públicas, destacando a participação da comunidade educativa, docentes, famílias, estudantes e organizações sociais, como princípio orientador. No entanto, essa participação se apresenta predominantemente de forma consultiva e articulada às estruturas institucionais existentes, sendo incorporada aos processos de planejamento e implementação das políticas, mas não configurando instâncias

autônomas de deliberação em nível nacional. Assim, observa-se que a participação social, embora reconhecida, é integrada a uma lógica de governança coordenada, em que os espaços decisórios centrais permanecem sob responsabilidade dos entes estatais.

Dessa forma, a análise conjunta dos três documentos evidencia que a gestão educacional argentina se estrutura a partir de um modelo federativo articulado, no qual o *CFE* constitui o principal órgão de coordenação das políticas públicas educacionais. Seu funcionamento baseia-se na concertação intergovernamental e na produção normativa compartilhada, enquanto a participação social ocorre de maneira diferenciada entre os níveis do sistema: representativa no plano macro e mais direta no âmbito escolar. Tal configuração revela uma forma de gestão que incorpora elementos democráticos, especialmente no que se refere à participação e à descentralização, mas que também se organiza por meio de mecanismos institucionais centralizados de coordenação e regulação, evidenciando a coexistência entre participação social e racionalidade técnico-administrativa no interior do sistema educacional argentino.

Conclui-se que a gestão educacional do país segue as recomendações da Declaração de Incheon (2015), ao incorporar princípios como equidade, inclusão, qualidade da educação e aprendizagem ao longo da vida. Tais princípios se materializam, sobretudo, *LERA* (2022–2027), que explicitam a articulação com mecanismos de planejamento, monitoramento e avaliação, por meio da definição de metas, indicadores e cortes avaliativos ao longo do período de vigência do plano.

Na *LEN* (2006), esses mecanismos também se fazem presentes, especialmente nos dispositivos que tratam da política de informação e avaliação do sistema educativo, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela produção de dados, acompanhamento contínuo e utilização de resultados para a tomada de decisões.

Observa-se, portanto, a centralidade da gestão por evidências, da definição de metas e do acompanhamento sistemático dos resultados educacionais, em consonância com a Declaração de Incheon, o que evidencia a internalização de uma racionalidade técnico-gerencial orientada pela responsabilização e pela eficiência administrativa, ainda que preservando, em nível discursivo, a educação como direito humano e bem público, que se constituem característica da NGP.

A gestão educacional da Argentina apresenta alinhamento às recomendações do Plano do SEM, ao adotar diretrizes voltadas à integração regional, à cooperação intergovernamental, à mobilidade acadêmica e à harmonização das políticas educacionais. Os princípios de concertação política, coordenação técnica e fortalecimento institucional, presentes nos Planos do

SEM, refletem-se na estruturação da gestão educacional, reafirmando a prevalência de instrumentos de planejamento, avaliação e controle como eixos reguladores das políticas públicas educacionais, em sintonia com a agenda regional e internacional.

Embora os marcos legais da Argentina, aqui apresentado, afirmem a gestão democrática como princípio normativo, fundada na participação, na autonomia e na corresponsabilidade, a operacionalização das políticas educacionais revela a predominância de dispositivos gerenciais, especialmente no que se refere ao planejamento por metas, ao monitoramento de resultados e à avaliação sistemática, que vem se constituindo questão central. Nesse sentido, verifica-se que as recomendações da Declaração de Incheon (2015) exercem significativa ingerência sobre os ordenamentos nacionais, o que tem possibilitado a instituição de uma gestão educacional com uma lógica híbrida, na qual coexistem referências democráticas e práticas gerenciais, com clara centralidade na governança técnica e na gestão por resultados, característica da NGP.

A partir da análise do marco normativo argentino, procede-se ao exame da gestão da educação básica no Brasil, com foco exclusivo em sua organização dos dispositivos legais que estruturam a gestão educacional. Essa passagem permite ampliar o cotejamento proposto neste capítulo, observando como diferentes ordenamentos nacionais incorporam, em seus marcos normativos, princípios da gestão democrática e mecanismos de gestão gerencial, bem como o grau de aderência às recomendações internacionais, especialmente aquelas oriundas da Declaração de Incheon (2015) e do Plano do SEM.

3.2 Educação e Gestão da Educação Básica no Brasil

Inicia-se analisando a organização da educação no Paraguai, abordando os sistemas educacionais, os níveis e modalidades de ensino. A organização da educação básica no país está fundamentada em um conjunto de dispositivos legais que estruturam o sistema educacional e asseguram o direito à educação como responsabilidade do Estado. Nesse sentido, esta seção apresenta o contexto educacional paraguaio, abordando os marcos normativos que regulam a educação, bem como a organização dos níveis, modalidades de ensino e a distribuição de competências entre as instâncias estatais.

3.2.1 Contexto educacional do Brasil

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pelo Censo Escolar no Brasil, os dados de matrícula na educação

básica são coletados e consolidados anualmente por meio do Censo Escolar da Educação Básica, sistema estatístico nacional que abrange todas as etapas e modalidades da educação básica, compreendendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A coleta de informações ocorre em conformidade com um protocolo metodológico padronizado, tendo como referência a última quarta-feira de maio de cada ano, o que assegura a comparabilidade temporal e territorial dos dados produzidos pelo Inep (Brasil, 2025).

Os resultados consolidados referentes ao Censo Escolar 2024 foram oficialmente divulgados em 2025 e registraram um total de aproximadamente 47,1 milhões de matrículas na educação básica em todo o território nacional, conforme publicação do Ministério da Educação e do Inep. Até o momento da elaboração deste trabalho, não havia publicação oficial consolidada dos resultados de matrícula para o ano de 2025, dado que o processamento dos microdados do Censo Escolar 2025 ainda estava em curso e sujeito aos procedimentos regulares de análise e validação pelo órgão responsável (Brasil, 2025).

A CF de 1988 estabelece os fundamentos do sistema educacional brasileiro no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, nos artigos de nº 205 a 214. Esse conjunto de dispositivos define a finalidade da educação, a responsabilidade pela sua oferta, e as competências dos entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), estruturando juridicamente a organização educacional do país.

A responsabilidade de garantir a educação é dever do Estado e da família, que em seu artigo de nº 205 dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 122). Assim, a Carta Magna estabelece que o Estado é o principal garantidor do direito à educação, devendo organizar e manter o ensino público gratuito em seus diferentes níveis, enquanto a família e a sociedade colaboram no processo educativo.

O artigo de nº 211 da CF de 1988 define o regime de colaboração entre os entes federativos brasileiros e as responsabilidades de cada um, abordando que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988, p. 124). Essa Constituição estabelece que

União: Organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. **Estados e Distrito Federal:** Atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. **Municípios:** Atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Brasil, 1988, p. 124, grifo nosso).

Além disso, o artigo 212 da Constituição Federal de 1988 estabelece que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem aplicar parte de suas receitas na manutenção e no desenvolvimento do ensino, reforçando a responsabilidade compartilhada pelo financiamento público da educação.

O texto constitucional reforça ainda, no artigo de nº 206, os princípios da educação nacional, entre eles: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; valorização dos profissionais da educação; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988, p. 122–123).

Desta feita a CF (1988) consolida a educação como um direito social e um dever do Estado, orientando-se pelos princípios de democracia, gratuidade e qualidade. A responsabilidade é compartilhada entre União, estados, Distrito Federal e municípios, de forma cooperativa, com oferta pública e gratuita, voltada à formação integral, cidadã e profissional do indivíduo.

A LDB nº 9.394/1996, sancionada em 20 de dezembro de 1996, regulamenta o ensino nacional, estabelecendo princípios, finalidades, níveis e modalidades da educação, além das competências e responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

A LDB está estruturada em nove títulos e noventa e dois artigos, que tratam das disposições gerais, princípios, níveis, modalidades, profissionais da educação, financiamento e gestão democrática. Sua elaboração contou com ampla participação de parlamentares, especialistas em educação e representantes de entidades civis e acadêmicas, expressando o contexto de redemocratização do país e a consolidação das garantias constitucionais de 1988 (Brasil, 1996).

No que tange a responsabilidade pela oferta educacional, o artigo de nº 2º da LDB, aborda que a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, tendo como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

A LDB reafirma exposto na Constituição Federal do país, portanto, o papel central do Estado como garantidor da oferta pública e gratuita, ao mesmo tempo em que reconhece a participação da família e da sociedade no processo educativo.

De acordo com o artigo de nº 4º dessa Lei, o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- a) educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade;
- b) atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência;
- c) educação infantil gratuita em creches e pré-escolas para crianças até 5 anos;
- d) padrões mínimos de qualidade do ensino, e materiais didáticos, transporte e alimentação escolar sem custo às famílias (Brasil, 1996).

A Lei também assegura que a iniciativa privada pode atuar na educação, desde que siga as normas gerais da educação nacional e esteja autorizada e supervisionada pelo Poder Público, conforme dispõe o artigo 7º.

A LDB define a organização da educação nacional em regime de colaboração, estabelecendo as incumbências dos entes federativos, União, estados, Distrito Federal e municípios, conforme dispõe o artigo. 8º, com o objetivo de assegurar unidade e coerência às políticas educacionais. Nesse arranjo, o artigo 9º atribui à União a responsabilidade de coordenar a política nacional de educação, exercer funções normativas, redistributivas e supletivas, bem como elaborar o Plano Nacional de Educação e supervisionar as instituições federais de ensino superior (Brasil, 1996).

Os estados devem assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio, além de autorizar e supervisionar as instituições de ensino superior de seus sistemas, conforme o artigo 10 da LDB. Aos municípios compete a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas e do ensino fundamental, podendo atuar em outros níveis apenas após o pleno atendimento de sua área de competência, nos termos do artigo (Brasil, 1996). Essa distribuição de atribuições configura um modelo federativo descentralizado, no qual cada ente assume responsabilidades específicas, articuladas sob a coordenação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

Nos termos de seu artigo de nº 21, a educação escolar compõe-se de dois níveis: Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; Educação Superior, organizada de acordo com a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 9.131/1995, que regulamenta o Conselho Nacional de Educação. A educação básica abrange as etapas de educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) e ensino médio (Brasil, 1996).

Desta feita, a educação básica brasileira é obrigatória e gratuita, conforme o artigo de nº 4º, inciso I, que garante “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade”, assegurando também oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria. O artigo de nº 3º, inciso VI, estabelece como princípio fundamental da educação nacional a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, aplicável também ao ensino superior público, conforme reafirma o artigo de nº 206, inciso IV da CF (Brasil, 1996).

Portanto, todas as etapas e modalidades da educação básica pública brasileira são gratuitas e de responsabilidade do Estado, devendo este garantir condições de acesso, permanência e qualidade, conforme o preceito constitucional de universalização do direito à educação.

As modalidades da educação nacional estão previstas nos artigos de nº 37 a 60 da LDB, e incluem: Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada à escolarização de quem não teve acesso na idade adequada; Educação Profissional e Tecnológica, articulada com o ensino médio, conforme artigos de nº 39 a 42; Educação Especial, destinada a educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, nos artigos de nº 58 a 60); Educação Indígena, Quilombola e do Campo, tratadas nos artigos de nº 78 a 79 (Brasil, 1996); e a Educação à Distância.

O PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui-se como um instrumento de planejamento de Estado que orienta a execução e o aprimoramento das políticas públicas educacionais no Brasil. Sua formulação resultou de um amplo processo de debates e conferências educacionais, com participação de diferentes segmentos da sociedade civil e de profissionais da educação, culminando na elaboração de um documento final encaminhado ao CNE e posteriormente aprovado pelo Congresso Nacional (Brasil, 2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito [...] fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (Brasil, 2014).

A tramitação do PNE envolveu uma comissão especial da Câmara dos Deputados, audiências públicas, seminários nacionais e estaduais, resultando em mais de 3.000 emendas analisadas. Participaram desse processo o MEC, o CNE e o Fórum Nacional de Educação, instâncias também responsáveis pelo monitoramento e pela avaliação contínua da execução do plano (Brasil, 2014).

Entre os principais atores da formulação e debate, figuram; Poder Executivo Federal (Presidência da República, MEC, Ministério da Fazenda, Casa Civil); Congresso Nacional (relatoria de Ângelo Vanhoni); Movimentos sociais e científicos, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Todos pela Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINE-
DUCA), FNE e entidades do setor privado e comunitário³⁵ (Brasil, 2014).

O PNE articula-se diretamente com o artigo 214 da CF de 1988, que estabelece a obrigatoriedade de um plano nacional de educação, com o objetivo de assegurar a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país (Brasil, 1988).

Em seu artigo. 2º, o PNE estabelece dez diretrizes centrais que orientam toda a política educacional do país:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania; VI – promoção do princípio da gestão democrática; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB; IX – valorização dos profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

As diretrizes orientam que União, estados, Distrito Federal e municípios devem elaborar ou adequar seus planos decenais de educação de acordo com o PNE (artigo 8º), assegurando a coerência federativa e a integração dos Planos Plurianuais (PPAs), Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDOs) e Leis Orçamentárias Anuais (LOAs) (artigo 10).

O monitoramento e a avaliação periódica do plano são realizados por quatro instâncias: MEC, Comissões de Educação da Câmara e do Senado, CNE, Comissão de Monitoramento e Avaliação dos Planos e FNE. Essas instâncias são responsáveis por acompanhar o cumprimento das metas e propor revisões, estratégias e ajustes, garantindo a continuidade das políticas e a efetividade do plano.

³⁵ **CNTE** – Entidade sindical que representa professores, especialistas e funcionários da educação básica pública em todo o Brasil.

ANPEd – Entidade científica que congrega programas de pós-graduação, pesquisadores e grupos de pesquisa na área da educação.

ANPAE – Instituição acadêmico-profissional voltada ao estudo, à pesquisa e ao aperfeiçoamento das políticas e da gestão educacional.

UNDIME – Organização que representa os secretários municipais de educação e atua na defesa da educação pública e do regime de colaboração federativa.

CONSED – Reúne os secretários estaduais de educação e tem papel articulador junto ao MEC na formulação e implementação de políticas nacionais.

FINEDUCA - Entidade acadêmica voltada à produção de estudos, pesquisas e propostas sobre o financiamento da educação pública no Brasil.

O PNE (2014) consolidou-se como uma política educacional de Estado, orientando as ações dos entes federativos para o cumprimento de metas voltadas à equidade, à qualidade e à universalização do direito à educação. Considerando a não aprovação tempestiva do novo plano decenal até então, sua vigência foi prorrogada até dezembro de 2025, mantendo-se como referência normativa para a formulação e a execução das políticas educacionais no país, sendo no momento discutido e tramitado no Congresso Nacional novo Projeto de Lei para o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036.

Resultante de ampla mobilização social e política, o PNE (2014) busca estruturar a base legal e institucional do Sistema Nacional de Educação (SNE). Vale ressaltar que sua implementação efetiva depende, contudo, da coerência entre planejamento orçamentário, políticas públicas e monitoramento social, reafirmando o desafio de transformar metas legais em práticas educacionais concretas.

Em suma os dispositivos supracitados formam o marco jurídico da educação brasileira, assegurando a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Esses documentos garantem a gratuidade, a obrigatoriedade e a universalização do ensino, definindo competências partilhadas entre os entes federativos e orientando a política educacional pelos princípios de equidade, qualidade e valorização dos profissionais da educação.

3.2.2 A Gestão da Educação Básica no Brasil

A CF de 1988 estabelece a educação como direito social fundamental e dever do Estado, inserindo-a no âmbito das políticas públicas estruturantes da ordem social. O artigo 6º inclui a educação no rol dos direitos sociais, enquanto o artigo 205 define que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, atribuindo responsabilidade conjunta ao Estado e à família, tendo em vista a formação de cidadão.

As características da gestão democrática na Constituição de 1988 manifestam-se de forma explícita no artigo 206, inciso VI, ao estabelecer a gestão democrática do ensino público como princípio do ensino nacional. Esse princípio articula-se com fundamentos constitucionais mais amplos, como a cidadania, o pluralismo político e a soberania popular, previstos no artigo 1º, incisos II e V, e no parágrafo único desse artigo, que reconhece a participação direta ou representativa da sociedade nos processos decisórios. Além disso, o artigo 205 reforça a corresponsabilidade entre Estado e sociedade, enquanto o artigo 214 orienta a elaboração do Plano

Nacional de Educação com vistas à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino, evidenciando uma concepção participativa da gestão educacional.

O artigo 37 estabelece os princípios da administração pública, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, sendo este último incorporado de forma explícita a partir da Emenda Constitucional nº 19/1998, conferindo centralidade à eficiência como critério de gestão estatal, podendo tais princípios apresentarem-se como característicos da gestão democrática quando possibilitam a ofertas de uma educação de qualidade, com transparência, igualdade e eficiência.

A LBD (1996) organiza a gestão educacional como um processo articulado entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estruturado em regime de colaboração. O artigo 8º estabelece que os sistemas de ensino devem ser organizados de forma cooperativa, atribuindo à União a coordenação da política nacional de educação, com funções normativa, redistributiva e supletiva. A gestão educacional é concebida como responsabilidade compartilhada, envolvendo planejamento, organização, supervisão e avaliação dos sistemas e das instituições de ensino, conforme detalhado nos artigos 9º, 10 e 11, que distribuem competências administrativas e pedagógicas entre os entes federados.

As características da gestão democrática são explicitadas de forma direta no artigo 3º, inciso VIII, ao estabelecer a gestão democrática do ensino público como princípio da educação nacional. No âmbito da organização escolar, os artigos 12 e 13 reforçam a corresponsabilidade entre gestores, docentes, famílias e comunidade, ao preverem a articulação da escola com a sociedade e a participação coletiva na condução do processo educativo.

Na sequência, o artigo 14 operacionaliza esse princípio ao definir como fundamentos da gestão democrática a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação da comunidade escolar e local em instâncias colegiadas, como os Conselhos Escolares. Tais conselhos constituem espaços institucionais de deliberação coletiva, cuja composição é plural e representativa, envolvendo, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a participação de professores, demais profissionais da educação, estudantes, pais ou responsáveis e membros da comunidade local.

Com as atualizações recentes da LDB, especialmente a partir de alterações normativas consolidadas até 2023, reforça-se a importância desses órgãos como instâncias de participação efetiva e corresponsabilidade, assegurando a gestão democrática por meio da representação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Por sua vez, o artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, consolidando a descentralização e a corresponsabilidade no âmbito da gestão educacional, em consonância com os princípios democráticos estabelecidos no ordenamento jurídico educacional brasileiro.

Em 2007, foi aprovado o Decreto nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estruturado no regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, com a participação das famílias e da comunidade na promoção da qualidade da educação básica. Esse dispositivo normativo evidencia a centralidade da articulação federativa e da mobilização social como estratégias para a melhoria dos indicadores educacionais, reafirmando a corresponsabilidade entre os diferentes entes e a sociedade civil no processo educativo (Brasil, 2007).

No âmbito de sua implementação, o decreto estabelece diretrizes que reforçam a gestão participativa, ao prever o acompanhamento das políticas educacionais com a participação da comunidade e dos conselhos de educação, além de destacar a importância do controle social e da transparência na gestão pública. A institucionalização de mecanismos como o monitoramento de resultados e a divulgação de indicadores educacionais, especialmente o IDEB, evidencia a incorporação de instrumentos de avaliação e regulação voltados ao desempenho do sistema educacional (Brasil, 2007).

Afora, ao articular participação social e monitoramento por resultados, o decreto expressa uma configuração híbrida da gestão educacional, na qual a dimensão democrática, materializada na atuação dos conselhos e da comunidade, coexiste com uma racionalidade da NGP orientada por metas, indicadores e responsabilização. Essa combinação reforça a compreensão de que a gestão educacional brasileira se estrutura a partir da convergência entre princípios participativos e mecanismos de regulação e indução de resultados (Brasil, 2007).

O PNE (2024) apresenta a gestão educacional como um instrumento de planejamento estatal de caráter normativo e articulador das políticas públicas educacionais, voltado à coordenação das ações da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. O documento, em seu artigo 7º define diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis e modalidades de ensino, estabelecendo o regime de colaboração federativa como eixo estruturante da organização da educação nacional. O PNE, em seu artigo 5º, atribui centralidade ao monitoramento e à avaliação contínua das políticas educacionais, vinculando a gestão à racionalidade do planejamento e ao acompanhamento sistemático dos resultados educacionais.

No que se refere às características da gestão democrática, o PNE explicita esse princípio como uma de suas diretrizes fundamentais, ao afirmar a promoção da gestão democrática da educação pública em seu artigo 2º, inciso VI. O documento reforça a participação social ao prever a atuação de instâncias colegiadas e representativas no acompanhamento da execução do plano, como o Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação, além das comissões do Congresso Nacional em seu artigo 5º, incisos I a IV. A realização periódica de conferências nacionais de educação, precedidas de etapas subnacionais, também constitui mecanismo de ampliação da participação e do controle social, reforçando a dimensão democrática da gestão educacional (artigo 6º).

Paralelamente, o PNE incorpora elementos característicos da NGP, ao estabelecer metas mensuráveis, prazos definidos e mecanismos de avaliação baseados em indicadores de desempenho. O documento prevê o uso de sistemas nacionais de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, para subsidiar a formulação, o monitoramento e a reorientação das políticas públicas educacionais, isso tudo reafirmado no artigo 11. Nos artigos 3º e 5º a centralidade atribuída ao planejamento por metas, à avaliação periódica e à eficiência na aplicação dos recursos públicos evidencia a presença de uma racionalidade gerencial, orientada por resultados e pela responsabilização dos entes federados no cumprimento das metas pactuadas.

No que se refere especificamente à gestão educacional, destaca-se a Meta 19 do Plano Nacional de Educação PNE (2024), que estabelece a garantia da gestão democrática da educação pública. Para sua efetivação, o plano define um conjunto de estratégias, entre as quais se destacam: a estratégia 19.1, que prevê a ampliação das condições para a efetivação da gestão democrática; a estratégia 19.2, que trata da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; a estratégia 19.3, que incentiva processos de escolha de dirigentes escolares baseados em critérios técnicos de mérito e desempenho, associados à participação da comunidade; e a estratégia 19.6, que orienta o fortalecimento dos conselhos de educação e de acompanhamento e controle social.

Essas estratégias evidenciam a articulação entre mecanismos de participação e dispositivos de regulação, ao combinarem processos participativos com critérios técnicos e instrumentos de responsabilização, reafirmando o caráter híbrido da gestão educacional no contexto brasileiro (Brasil, 2024).

A utilização do PNE como documento de análise justifica-se por sua condição de marco normativo central da política educacional brasileira, previsto constitucionalmente como instrumento de articulação do sistema nacional de educação, já sinalizado no artigo 214 da CF, referido no PNE. O plano sintetiza concepções, princípios e mecanismos de gestão que permitem

identificar a coexistência de elementos democráticos e gerenciais, possibilitando sua comparação com os marcos normativo.

No contexto brasileiro, a institucionalização de instâncias colegiadas intra e extraescolares constitui um dos principais mecanismos normativos por meio dos quais se busca materializar o princípio da gestão democrática da educação. A CF de 1988, ao estabelecer a gestão democrática do ensino público como princípio constitucional (artigo 206, inciso VI), inaugura um marco que será posteriormente detalhado na LDB 1996 e reafirmado pelo PNE 2024, especialmente em sua Meta 19.

Esses dispositivos conferem centralidade à participação da comunidade escolar e da sociedade civil organizada em processos decisórios, seja no âmbito da unidade escolar, por meio dos conselhos escolares, seja nas esferas dos sistemas de ensino, por meio dos conselhos municipais, estaduais e nacional de educação. Tal arranjo normativo insere os conselhos como espaços de mediação entre Estado e sociedade, ainda que sua efetividade esteja condicionada às disputas políticas e às concepções de gestão predominantes em cada contexto federativo.

A análise articulada da CF de 1988, da LDB 1996 e do PNE 2024 evidencia que os conselhos intra e extraescolares são concebidos, normativamente, como instrumentos de natureza predominantemente democrática. A CF de 1988 estabelece a gestão democrática como princípio estruturante, associando-a à participação, à transparência e à deliberação pública (artigo 206, VI), o que confere base constitucional à atuação dos colegiados educacionais.

A LDB, por sua vez, ao dispor sobre a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes (artigo 14, inciso II), reforça a dimensão participativa e deliberativa desses espaços, ainda que delegue aos sistemas de ensino a regulamentação de seu funcionamento, o que resulta em grande heterogeneidade federativa. O PNE 2014–2024, especialmente por meio da Meta 19, reafirma esse caráter democrático ao prever estratégias voltadas ao fortalecimento dos conselhos e à ampliação da participação social na gestão educacional.

Em 2020, a Emenda Constitucional nº 108/2020, ao reformular o Fundeb, consolida a ampliação do papel da União no financiamento da educação básica e introduz novos critérios de redistribuição de recursos, com maior ênfase na equidade. A emenda estabelece mecanismos de complementação financeira vinculados não apenas à disponibilidade de recursos, mas também a indicadores educacionais e à redução das desigualdades entre redes de ensino, reforçando o caráter redistributivo da política educacional (Brasil, 2020).

Nesse contexto, o financiamento educacional passa a se articular de forma mais direta com o monitoramento e a avaliação dos sistemas de ensino, incorporando uma lógica orientada por resultados. A vinculação entre recursos e desempenho educacional evidencia a presença de

instrumentos de regulação que buscam induzir melhorias nos indicadores de qualidade, ao mesmo tempo em que estabelecem parâmetros para a responsabilização dos entes federativos no cumprimento das metas educacionais (Brasil, 2020).

Por outro lado, a emenda mantém e fortalece a dimensão democrática da gestão ao assegurar a atuação de instâncias de controle social, como os conselhos de acompanhamento e controle do Fundeb, responsáveis por fiscalizar a aplicação dos recursos públicos. Dessa forma, a EC nº 108/2020 explicita a articulação entre financiamento, participação e responsabilização, evidenciando, assim como os demais marcos normativos, a coexistência entre elementos democráticos e gerenciais na gestão educacional brasileira (Brasil, 2020).

Contudo, conforme apontam Alves (2014) e Alves, Alves e Assalin (2024), a implementação dessas instâncias tem ocorrido de forma parcial e tensionada por uma lógica gerencial, na medida em que os conselhos são frequentemente mobilizados mais como instâncias de controle, monitoramento e legitimação de decisões previamente tomadas do que como espaços efetivos de deliberação coletiva. Deste modo, embora o desenho normativo dos conselhos seja ancorado em uma concepção democrática de gestão, sua operacionalização revela uma configuração híbrida, na qual elementos da NGP coexistem e, por vezes, ressignificam os mecanismos participativos previstos na legislação.

Verifica-se que a gestão educacional brasileira incorpora, de maneira progressiva, os princípios estabelecidos pela Declaração de Incheon (2015), sobretudo no que diz respeito à universalização do direito à educação, à promoção da equidade e à busca pela melhoria da qualidade educacional. Esses referenciais internacionais se expressam no ordenamento nacional por meio da centralidade atribuída ao planejamento educacional, à definição de metas nacionais e ao acompanhamento sistemático das políticas públicas, conforme evidenciado na CF de 1988, na LDB de 1996 e no PNE 2024. Tal configuração revela a incorporação de uma lógica de governança educacional orientada por resultados, alinhada à Declaração de Incheon de 2015, ainda que articulada a princípios normativos de natureza social e democrática.

No âmbito regional, a gestão educacional do Brasil também dialoga com as orientações do Plano do SEM, especialmente no que se refere à coordenação intergovernamental, ao fortalecimento institucional e à harmonização das políticas educacionais entre os países membros. As diretrizes do SEM manifestam-se na valorização de instrumentos de planejamento estratégico, na cooperação federativa e na articulação entre os diferentes níveis de governo, reforçando práticas de monitoramento, avaliação e regulação das ações educacionais. Esse alinhamento evidencia a inserção do país em uma agenda regional que privilegia mecanismos de governança educacional compartilhada.

A análise comparativa entre os marcos normativos da Argentina e do Brasil permitiu cotejar as concepções de gestão educacional adotadas por ambos os países, evidenciando aproximações e distinções na forma como os princípios democráticos e os dispositivos gerenciais são incorporados às políticas educacionais. Em ambos os ordenamentos, há indicativo de características da gestão democrática, afirmada como princípio estruturante, associada à participação social, à autonomia institucional e à corresponsabilidade entre Estado e sociedade.

Contudo, enquanto na Argentina essa concepção se expressa prioritariamente por meio da concertação federativa e da atuação de instâncias nacionais de coordenação, como o *CFE*, no Brasil ela se materializa sobretudo na busca pela autonomia, na institucionalização de conselhos intra e extraescolares e na previsão normativa da participação da comunidade escolar. Concomitantemente, observa-se que tanto a Argentina quanto o Brasil incorporam, de forma crescente, mecanismos de planejamento por metas, monitoramento e avaliação, revelando a presença de uma racionalidade gerencial que atravessa a gestão educacional em ambos os países. Assim, a comparação trás evidências, nos quais as referências democráticas coexistem com práticas orientadas pela lógica técnico-gerencial, sob influência significativa das recomendações internacionais, especialmente aquelas oriundas da Declaração de Incheon de 2015.

A partir dessa análise, avança-se para a Seção 3, dedicada ao exame da gestão educacional no marco normativo do Paraguai, com o objetivo de compreender como esse país estrutura juridicamente sua política educacional, quais concepções de gestão se fazem presentes e de que modo os princípios democráticos e os dispositivos gerenciais se articulam em seu ordenamento. A inclusão do caso paraguaio permitirá aprofundar o cotejamento proposto neste capítulo, ampliando a compreensão das convergências e singularidades da gestão educacional no contexto do Mercosul.

3.3 Educação e Gestão da Educação Básica no Paraguai

Inicia-se analisando a organização da educação no Paraguai, abordando os sistemas educacionais, os níveis e modalidades de ensino. A organização da educação básica no país está fundamentada em um conjunto de dispositivos legais que estruturam o sistema educacional e asseguram o direito à educação como responsabilidade do Estado. Nesse sentido, esta seção apresenta o contexto educacional paraguaio, abordando os marcos normativos que regulam a educação, bem como a organização dos níveis, modalidades de ensino e a distribuição de competências entre as instâncias estatais.

3.3.1 Contexto educacional do Paraguai

Segundo o MEC do Paraguai, os dados de matrícula na educação escolar básica são disponibilizados por meio de um sistema estatístico estruturado em bases de dados abertas, que compreendem diversos anos, como 2023, 2022 e 2021. e reúnem registros de alunos matriculados por nível de ensino e por estabelecimento escolar. Esses dados abrangem a educação inicial, básica e média, permitindo o acompanhamento da matrícula educacional no país, ainda que não estejam consolidados em um relatório estatístico nacional único.

Até o momento da elaboração deste trabalho, não há publicação oficial consolidada pelo MEC do Paraguai que apresente o total absoluto de matrículas na educação básica para o ano de 2025, o que exige que a análise da matrícula educacional paraguaia seja realizada a partir de bases de dados abertas e de indicadores internacionais reconhecidos como fontes oficiais para fins comparativos. Diferentemente da Argentina e do Brasil, o Paraguai não dispõe de uma publicação estatística nacional consolidada que apresente, em números absolutos, o total anual de matrículas da educação básica, o que evidencia diferenças nos níveis de institucionalização, sistematização e transparência dos sistemas nacionais de informação educacional.

A política educacional é responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, conforme dispõem os artigos nº 73 a 82 da Constituição Nacional do Paraguai, localizados no Capítulo VII da Educação e da Cultura. Essa definição aproxima-se do modelo adotado no Brasil, no qual a educação também é compreendida como direito de todos e dever compartilhado entre o Estado e a família, com a colaboração da sociedade, ainda que se observe, em cada país, distintas formas de organização institucional e de distribuição das responsabilidades educacionais.

De acordo com esse dispositivo, a responsabilidade pela oferta da educação é definida no artigo de nº 73, da referida Lei, firmando que *“toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente. El Estado fomentará la educación en todos sus niveles y, en especial, asegurará la educación básica gratuita y obligatoria”* (Paraguay, 1992, p. 47)³⁶, devendo garantir o acesso universal, gratuito e obrigatório à educação básica. A família e a sociedade colaboram na formação moral e social dos indivíduos, mas a obrigação principal recai sobre o poder público, que atua como garantidor do direito à educação. Essa concepção é semelhante à adotada no Brasil e na Argentina, onde a educação também é reconhecida como direito de todos

³⁶ **Tradução nossa:** Todas as pessoas têm direito à educação integral e permanente. O Estado promoverá a educação em todos os seus níveis e, em especial, garantirá a educação básica gratuita e obrigatória

e dever prioritário do Estado, com a participação da família e da sociedade, respeitadas as especificidades normativas de cada país.

No que tange as incumbências do Estado e dos municípios, o artigo de nº 76 dessa *Constitución* estabelece que “*la enseñanza es responsabilidad del Estado. Se organiza el sistema nacional de educación, que comprenderá la enseñanza escolar básica, la media, la técnica y profesional, y la universitaria*” (Paraguay, 1992, p. 48)³⁷, indicando que o sistema educacional é organizado em níveis e modalidades, sendo supervisionado pelo *Ministerio de Educación y Ciencias (MEC)*, que se constitui em órgão encarregado de coordenar e fiscalizar a execução das políticas educacionais em todo o território nacional. O artigo 167 complementa que os municípios possuem autonomia administrativa e competências em matérias culturais e educacionais, devendo colaborar com o Estado na manutenção de escolas e promoção de atividades formativas locais (Paraguay, 1992). No Brasil, essa organização é definida constitucionalmente e regulamentada pela LDB 1996, que estrutura o sistema educacional em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, sob coordenação do Ministério da Educação.

A finalidade da educação está descrita no artigo de nº 74 Constituição Nacional do Paraguai, firmando que “*la educación tiene por objeto el desarrollo pleno de la personalidad humana, la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos*” (Paraguay, 1992, p. 47)³⁸. Esse artigo evidencia que a educação paraguaia busca formar cidadãos conscientes, promover o desenvolvimento integral e fortalecer os valores democráticos e sociais. Observa-se, nesse sentido, um cunho mais acentuado de gestão democrática no marco normativo paraguaio, ao priorizar a formação integral, os direitos humanos e a justiça social, ainda que também considere a formação científica e tecnológica voltada ao desenvolvimento nacional. Já no artigo de nº 75 afirma que “*el Estado promoverá la formación científica, tecnológica y humanística para el progreso nacional*” (Paraguay, 1992, p. 48)³⁹.

Em suma, a *Congreso Nacional Pedagógico (CNP)* estabelece que a educação é um direito universal e dever do Estado, garantida de forma gratuita e obrigatória no nível básico. A oferta educacional é organizada e supervisionada pelo MEC, com colaboração das províncias

³⁷ **Tradução nossa:** O ensino é responsabilidade do Estado. Organiza-se o sistema nacional de educação, que compreenderá o ensino escolar básico, o médio, o técnico e profissional, e o universitário.

³⁸ **Tradução nossa:** A educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a promoção da liberdade e da paz, da justiça social, da solidariedade e da defesa dos direitos humanos

³⁹ **Tradução nossa:** O Estado promoverá a formação científica, tecnológica e humanística para o progresso nacional.

e municípios. Sua finalidade é o desenvolvimento integral da pessoa, a promoção da justiça social e da liberdade e o fortalecimento dos direitos humanos e do progresso nacional.

A *LGE* de 1998 sancionada em 26 de abril de 1998 e promulgada em 6 de maio do mesmo ano, regulamenta os artigos 73 a 82 da *CNP* de 1992, que tratam da educação e da cultura no Paraguai. Essa Lei define os princípios, objetivos, estrutura e organização do Sistema Nacional de Educação, consolidando o marco jurídico que orienta as políticas educacionais do país.

O preâmbulo e os artigos iniciais (1º ao 4º, p. 1–2) destacam que a educação é um direito irrenunciável de todas as pessoas e um dever indeclinável do Estado, que deve garantir igualdade de oportunidades e acesso gratuito em todos os níveis obrigatórios.

A elaboração dessa LGE foi conduzida pelo MEC, com a participação de educadores, universidades, sindicatos docentes, organizações civis e parlamentares, dentro do processo de reconstrução democrática iniciado após a Constituição de 1992, em um contexto de fortalecimento institucional e de busca por equidade e descentralização educacional, sendo um processo de elaboração próximo do que ocorreu na elaboração da LDB no Brasil.

No que se refere a responsabilidade pela oferta da educação, seu artigo de nº 2º estabelece que “*la educación es un derecho y un deber de la persona y de la sociedad. Es un servicio público que tiene como finalidad el pleno desarrollo de la persona humana, la promoción de la democracia, la defensa de los derechos humanos y la paz*” (Paraguai, 1998, p. 1)⁴⁰, reafirmando o exposto na Constituição Nacional do Paraguai. O artigo de nº 4º complementa, abarcando que “*el Estado garantiza el derecho a la educación de todos los habitantes del país y asume la responsabilidad de proveerla en forma gratuita y obligatoria en los niveles y modalidades que esta ley establece*” (Paraguai, 1998, p. 2)⁴¹. Portanto, a oferta educacional é responsabilidade principal do Estado, cabendo à família e à sociedade colaborar no processo educativo.

No artigo de nº 15 é definido o *Sistema Nacional de Educación* como o conjunto de instituições, níveis e modalidades integrados sob a coordenação do Estado, tirando que “*el Sis-*

⁴⁰ **Tradução nossa:** A educação é um direito e um dever da pessoa e da sociedade. É um serviço público que tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa humana, a promoção da democracia, a defesa dos direitos humanos e a paz

⁴¹ **Tradução nossa:** O Estado garante o direito à educação de todos os habitantes do país e assume a responsabilidade de oferecê-la de forma gratuita e obrigatória nos níveis e modalidades que esta lei estabelece.

tema Nacional de Educación está conformado por el conjunto articulado de instituciones, niveles y modalidades que desarrollan actividades educativas bajo la orientación del Estado”

⁴²(Paraguai, 1998, p. 5)

O sistema educacional paraguaio organiza-se em níveis e modalidades, conforme dispõem os artigos 16 a 19 da LGE. O artigo 16 define a Educação Inicial, que compreende a educação pré-escolar destinada a crianças de 0 a 6 anos. O artigo 17 trata da Educação Escolar Básica, obrigatória e gratuita, estruturada em nove anos. A Educação Média, prevista no artigo 18, abrange a formação geral, técnica e profissional. Já o artigo 19 dispõe sobre a Educação Superior, organizada em universidades e institutos superiores (Paraguai, 1998, p. 6–7). Complementarmente, os artigos 22 a 27 estabelecem as modalidades educativas, que incluem a Educação Permanente de Jovens e Adultos, a Educação Técnica e Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e a Educação a Distância.

A educação é obrigatória e gratuita nos níveis inicial e básico. De acordo com o artigo de nº 31 da LGE, *“la educación escolar básica será obligatoria y gratuita en las instituciones oficiales. El Estado proveerá los recursos necesarios para asegurar su cumplimiento”* (Paraguai, 1998, p. 11)⁴³. Seu artigo de nº 32 assegura que a educação média e técnica também seja de acesso gratuito nas instituições públicas, garantindo progressiva ampliação da cobertura. A iniciativa privada pode oferecer ensino mediante autorização e supervisão estatal o artigo de nº 33, mas o Estado mantém a responsabilidade indelegável pela oferta pública e pela qualidade do ensino.

Sendo assim, a *LGE* regulamenta os dispositivos constitucionais paraguaios sobre o direito à educação, definindo-a como gratuita, obrigatória e responsabilidade principal do Estado. O sistema é organizado em Educação Inicial, Básica, Média e Superior, complementado por modalidades específicas. A lei é regulamentada e fiscalizada pelo *CMEC*, com apoio dos Conselhos Nacionais e Departamentais, e sua estrutura busca assegurar equidade, descentralização e participação social.

O *PNE (2008-2024)* constitui o principal instrumento de política pública educacional do Paraguai. Foi elaborado pelo MEC e um *equipo técnico y directivo del MEC*, formado por especialistas e gestores de diferentes áreas educacionais. A vigência do Plano abrange o período 2008–2024, representando um marco referencial e prospectivo que celebra o centenário da proposta da *Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*, pedagogo que inspirou uma educação

⁴² **Tradução nossa:** O Sistema Nacional de Educação é constituído pelo conjunto articulado de instituições, níveis e modalidades que desenvolvem atividades educacionais sob a orientação do Estado

⁴³ **Tradução nossa:** A educação escolar básica será obrigatória e gratuita nas instituições oficiais. O Estado proverá os recursos necessários para assegurar o seu cumprimento.

centrada no aluno e orientada à formação integral. O plano propõe *una nueva concepción educativa emancipadora* que une tradição e inovação para responder aos desafios sociais e culturais contemporâneos (Paraguai, 2008).

A estrutura organizativa do Plano é composta por dois capítulos: o Capítulo I, que apresenta o marco legal, a estrutura e os princípios do sistema educativo, e o Capítulo II, que define a missão, visão, princípios orientadores, objetivos gerais, eixos estratégicos e metas. O texto foi desenvolvido com base em consultas técnicas e diálogo entre gestores, docentes e comunidades educativas, sendo, portanto, um documento de caráter participativo e estatal (Paraguai, 2008). O que não foi diferente na elaboração do Plano Nacional de Educação no Brasil.

Em seu capítulo I o *PNE* define que o sistema educativo paraguaio, regulamentado pela LGE, é organizado em três níveis formais: *Educación Inicial*, *Educación Escolar Básica (EEB)* e *Educación Media*, além da *Educación Superior* e das modalidades de ensino não formal e especial (Paraguai, 2008).

A *Educación Inicial* atende crianças de 0 a 5 anos, sendo o pré-escolar (5 anos) de caráter obrigatório e gratuito, conforme disponibilidade orçamentária. A EEB, obrigatória e gratuita, possui nove anos de duração, divididos em três ciclos (de três anos cada), abrangendo estudantes de 6 a 14 anos. Já a *Educación Media*, com duração de três anos, subdivide-se em modalidades científica e técnica, destinada a alunos de 15 a 17 anos. A *Educación Superior* compreende a formação universitária e não universitária, sendo regulamentada pela *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)*, criada em 2003, que se encarrega de avaliar e credenciar as instituições e cursos universitários (Paraguai, 2008).

O referido Plano reafirma o princípio da *gratuidad y obligatoriedad* para as etapas básicas (Inicial e EEB) e o compromisso estatal com a ampliação do acesso à Educação Média e Superior, reforçando o caráter público e inclusivo da educação paraguaia. O Plano enfatiza o princípio de formação integral e emancipadora, que visa “*romper con las visiones tradicionales y tecnocráticas de la educación*” (Paraguai, 2008, p. 10)⁴⁴, orientando o sistema para o desenvolvimento humano, a autonomia e a cidadania crítica.

O MEC é o órgão responsável por coordenar, fiscalizar e garantir a execução do plano, conforme o Capítulo II (p. 26–27), onde se estabelece sua *misión institucional*: “*rendir cuentas públicas de los procesos y resultados y evacuar permanentemente la calidad de la gestión del sistema*”⁴⁵. As orientações organizativas se fundamentam em três eixos pedagógicos; Estrutura:

⁴⁴ **Tradução nossa:** romper com as visões tradicionais e tecnocráticas da educação.

⁴⁵ **Tradução nossa:** missão institucional: ‘prestar contas públicas dos processos e resultados e avaliar permanentemente a qualidade da gestão do sistema’

modernização administrativa e curricular; Campo pedagógico: fortalecimento da relação ensino-aprendizagem; Didática: incorporação de tecnologias e metodologias ativas (Paraguai, 2008).

O documento enfatiza a necessidade de descentralização educacional, fortalecendo os *Consejos Departamentales de Educación (CDE)*, instâncias regionais com poder de decisão e representatividade social, compostas por governos locais, universidades, instituições formadoras e famílias. A fiscalização e o monitoramento da qualidade são realizados pelo MEC, com apoio da *ANEAES* e dos CDE, integrando mecanismos de supervisão técnico-pedagógica e participação comunitária (Paraguai, 2008).

Desta feita, o *PNE 2008* estrutura-se como um instrumento de gestão, que consolida a educação como bem público e direito humano universal, reafirmando a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e a participação social como princípio regulador da política educacional paraguaia.

O marco jurídico-educacional do Paraguai composto pelas *CN de 1992*, pela *LGE* e pelo *PNE 2008*, garante a educação como direito universal e dever do Estado, de caráter gratuito e obrigatório. Esses documentos organizam o sistema educacional em níveis e modalidades; asseguram a descentralização e a participação social; e orientam as políticas públicas pelos princípios de equidade, qualidade e formação integral. Assim, consolidam a educação como bem público e instrumento de desenvolvimento humano.

No que se refere especificamente à organização da educação básica, os três países reconhecem a educação como direito social fundamental e dever prioritário do Estado, assegurando a gratuidade e a obrigatoriedade dessa etapa em seus marcos constitucionais e legais. Os sistemas educacionais são estruturados em níveis e modalidades, em consonância com referenciais internacionais, como a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE), o que favorece a comparabilidade internacional e a integração regional no âmbito do Mercosul.

Há a ausência de dados estatísticos sobre a educação básica nos países, principalmente na Argentina e no Paraguai, a ausência ou defasagem de dados consolidados e atualizados sobre matrículas evidencia não apenas limites técnicos, mas também diferenças na capacidade estatal de monitoramento, transparência e avaliação das políticas educacionais. Esse aspecto constitui um elemento analítico relevante para a compreensão da gestão educacional, uma vez que a disponibilidade de informações confiáveis e tempestivas é condição fundamental para o planejamento, o acompanhamento de metas, a alocação de recursos e a avaliação de políticas públicas no campo da educação.

Nos marcos normativos dos países analisados, a concepção de educação ao longo da vida também se faz presente, ainda que com diferentes níveis de explicitação. No caso do Brasil, a CF de 1988 estabelece, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, o que se articula à perspectiva de formação contínua. Tal concepção é reforçada na LDB de 1996, ao reconhecer a educação como um processo que se desenvolve em diferentes espaços e ao longo da vida.

Na Argentina, a LEN de 2006 também incorpora essa perspectiva ao afirmar a educação como um direito pessoal e social ao longo de toda a vida. De modo semelhante, no Paraguai, a LGE de 1998 reconhece a educação como um processo permanente, reafirmando o princípio da formação contínua. Dessa forma, observa-se que a noção de aprendizagem ao longo da vida, presente nas diretrizes internacionais, encontra respaldo nos marcos legais desses países, ainda que articulada a diferentes formas de organização e gestão dos sistemas educacionais.

De modo geral, observa-se que Argentina, Brasil e Paraguai incorporam, em seus marcos normativos e organizacionais, princípios alinhados às agendas internacionais e regionais de educação, especialmente no que se refere à universalização do acesso, à equidade, à inclusão e à qualidade. Contudo, os diferentes graus de institucionalização dos sistemas educacionais e dos sistemas de informação revelam desafios distintos para a efetivação desses compromissos, sobretudo no que diz respeito à gestão educacional baseada em evidências.

3.3. 2 A Gestão da Educação Básica no Paraguai

A *Constitución de la República del Paraguay* (CRP) (1992) apresenta a gestão educacional ao estabelecer a educação como direito fundamental e responsabilidade compartilhada entre a sociedade e o Estado. O artigo 73 define a educação como um processo integral e permanente, orientado ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, à justiça social, à solidariedade e ao respeito aos princípios democráticos, conferindo-lhe caráter sistêmico e social (Paraguay, 1992). A organização do sistema educativo é atribuída ao Estado, com abrangência dos âmbitos escolar e extraescolar, públicos e privados, conforme disposto no artigo 76, o que evidencia uma concepção de gestão educacional articulada e de responsabilidade estatal direta (Paraguay, 1992).

A Constituição paraguaia explicita a participação das distintas comunidades educativas como princípio estruturante da organização do sistema educacional, com uma concepção de gestão democrática. O artigo 76 estabelece que a organização do sistema educativo é responsabilidade essencial do Estado, com participação das comunidades educativas, o que indica a

incorporação da corresponsabilidade e do envolvimento social na condução da educação (Paraguay, 1992). O artigo 75 atribui à família, ao município e ao Estado a responsabilidade educativa, reforçando a lógica de compartilhamento de decisões e deveres educacionais, característica central da gestão democrática (Paraguay, 1992).

A Constituição do Paraguai não apresenta dispositivos educacionais explícitos voltados à lógica de eficiência, desempenho, avaliação de resultados ou responsabilização por metas, conforme a NGP. Todavia, elementos indiretos dessa racionalidade podem ser identificados na definição de obrigações estatais, na previsão da organização sistêmica da educação e na fixação de um mínimo orçamentário para o financiamento educacional. O artigo 85 estabelece que os recursos destinados à educação no orçamento nacional não poderão ser inferiores a vinte por cento do total da Administração Central, o que introduz um mecanismo normativo de controle e planejamento financeiro, ainda que desvinculado de indicadores de desempenho ou avaliação educacional sistemática (Paraguay, 1992).

A *LGE de 1998*, do Paraguai, apresenta a gestão educacional como uma responsabilidade central do Estado, exercida de forma articulada com a comunidade educativa e os entes subnacionais. O artigo 12 estabelece que a organização do sistema educativo nacional é atribuição do Estado, com participação diferenciada das comunidades educativas, abrangendo os setores público e privado.

O artigo 19 define que a política educativa deve ser formulada em consulta permanente com a sociedade, buscando simultaneamente equidade, qualidade, eficácia e eficiência. Essa concepção aproxima-se dos marcos argentino e brasileiro ao reconhecer a educação como direito social, mas evidencia, desde o plano legal, uma gestão orientada por resultados e metas, antecipando elementos que dialogam com a racionalidade gerencial observada nas reformas educacionais regionais.

As características da gestão democrática estão expressas na legislação paraguaia sobretudo por meio da valorização da participação social, da autonomia pedagógica e da corresponsabilidade entre Estado e comunidade educativa. O artigo 10, incisos h, k e m, assegura a prática de hábitos democráticos, a participação dos pais e a metodologia ativa com envolvimento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. O artigo 16 reforça a atuação da comunidade na elaboração de regulamentações educacionais em nível local.

Enquanto o artigo 143 determina que a direção das instituições promova a organização participativa de pais, alunos e educadores. Esses dispositivos convergem com os princípios constitucionais da Argentina e com o princípio da gestão democrática previsto no artigo 206, inciso VI, da CF brasileira, ainda que, no caso paraguaio, a democracia educacional se apresente

mais vinculada à participação comunitária do que à institucionalização de mecanismos colegiados deliberativos.

Paralelamente, a LGE de 1998 incorpora elementos característicos da NGP, evidenciados pela centralidade do planejamento, da avaliação e do controle administrativo. O artigo 19 explicita que a política educativa deve buscar eficácia e eficiência do sistema, vedando a prevalência isolada de um único critério, o que indica uma lógica de balanceamento gerencial. O artigo 20 estabelece a avaliação sistemática e permanente do sistema educativo como instrumento de garantia da qualidade, enquanto os artigos 90 e 91 atribuem ao *MEC* a definição de metas, planos de desenvolvimento e supervisão do sistema. Esses dispositivos aproximam-se das normativas brasileiras e argentinas que, especialmente a partir dos anos 1990, passaram a enfatizar avaliação, resultados e desempenho institucional, em consonância com diretrizes internacionais.

À luz da *CRP* (1992) e da LGE 1998, observa-se que o Paraguai dispõe de instrumentos que se aproximam funcionalmente dos conselhos intra e extraescolares, ainda que nem sempre institucionalizados sob essa nomenclatura. No artigo de nº 11 da Constituição desse país institui o *Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)*, como órgão consultivo e deliberativo, com participação de representantes do governo, universidades, docentes, estudantes e setor privado. No artigo 13, a legislação estabelece que a supervisão do sistema educacional é exercida por instâncias descentralizadas, que incluem os Conselhos Departamentais e Municipais de Educação, responsáveis por acompanhar, fiscalizar e apoiar a implementação das políticas educacionais em seus respectivos territórios.

Assim, no plano extraescolar, em seus artigos 12 e 19, a normatização paraguaia atribui ao Estado, por meio do *MEC*, a coordenação do sistema educativo, com previsão de consulta e participação social na formulação das políticas educacionais. Essas instâncias assumem funções normativas, consultivas e de regulação do sistema, aproximando-se dos conselhos extraescolares analisados nos casos brasileiro e argentino.

A legislação prevê a participação das comunidades educativas, das famílias e dos atores locais na organização e no funcionamento das instituições escolares, ancorado em seu artigo 75 e 76. O que confere às instâncias escolares um papel de mediação coletiva nas decisões pedagógicas e administrativas. Do ponto de vista teórico, conforme assinala Alves (2010), a existência de espaços participativos no interior da escola configura um instrumento típico da gestão democrática, na medida em que amplia a corresponsabilidade e o controle público sobre a educação.

Diferentemente do Brasil, onde os conselhos possuem maior institucionalização formal, no Paraguai essas instâncias operam de maneira mais difusa, frequentemente subordinadas à estrutura administrativa central. Assim, embora apresentem fundamento democrático, tais mecanismos convivem com uma lógica de coordenação técnico-administrativa, que limita seu potencial deliberativo. Dessa forma, a análise dos conselhos intra e extraescolares no Paraguai indica a predominância de uma gestão de natureza democrática no plano normativo, ancorada na participação comunitária e na corresponsabilidade educacional, conforme defendido por Alves (2010).

Todavia, sua operacionalização revela tensões com práticas de caráter gerencial, especialmente no âmbito extraescolar, onde prevalecem funções de controle, supervisão e planejamento centralizado, característicos da NGP. Esse arranjo reforça a conformação de um modelo híbrido de gestão educacional, aspecto que aproxima o Paraguai dos casos argentino e brasileiro, ainda que com menor grau de institucionalização dos colegiados participativos.

No que se refere ao PNE do Paraguai, o eixo estratégico voltado à gestão educacional explicita um conjunto de estratégias que evidenciam a coexistência de elementos da gestão democrática e da NGP. Segundo Gimenes (2021), o referido Plano organiza a gestão educacional a partir das estratégias de *mejoramiento de la gestión del MEC en los niveles central, departamental y local*, de *fortalecimiento de la participación en la gestión educativa*, de *mejoramiento de la gestión de los recursos financieros* e de *fortalecimiento de los procesos de planificación, monitoreo y evaluación*⁴⁶, as quais estruturam a condução das políticas educacionais no país.

Dentre essas, a estratégia de fortalecimento da participação na gestão educativa evidencia elementos próprios da gestão democrática, ao prever a ampliação da participação cidadã na organização, execução e avaliação das ações educacionais, bem como a articulação entre os diferentes níveis de governo e a sociedade civil. Por outro lado, as estratégias relacionadas ao melhoramento da gestão institucional, à gestão de recursos financeiros e ao fortalecimento dos processos de planejamento, monitoramento e avaliação indicam a incorporação de mecanismos característicos da gestão gerencial, ao enfatizarem a eficiência, a racionalização administrativa, a cultura de avaliação, a prestação de contas e a responsabilização pelos resultados educacionais (Gimenes, 2021, p. 111).

Tais elementos revelam a presença de uma lógica alinhada à Nova Gestão Pública no interior do planejamento educacional paraguaio, na medida em que priorizam o controle por

⁴⁶ **Tradução nossa:** Melhoria da gestão do MEC nos níveis central, departamental e local, fortalecimento da participação na gestão educacional, melhoria da gestão dos recursos financeiros e fortalecimento dos processos de planejamento, monitoramento e avaliação.

resultados, a mensuração do desempenho e a utilização de instrumentos técnico-administrativos para a regulação da educação.

Conclui-se que a gestão educacional da Argentina, do Brasil e do Paraguai, conforme analisada em seus respectivos marcos normativos, apresenta a afirmação da gestão democrática como princípio estruturante, ainda que operacionalizada de formas distintas em cada ordenamento nacional. Nos três países, a educação é reconhecida como direito social e dever do Estado, e a gestão educacional é concebida, em nível normativo, como um processo que envolve participação social, corresponsabilidade institucional e articulação entre diferentes níveis de governo. Esse núcleo comum evidencia uma convergência conceitual em torno da dimensão democrática da gestão educacional no contexto do Mercosul.

Cabe destacar, contudo, que apenas o Brasil consagra explicitamente a gestão democrática da educação como princípio constitucional, conforme previsto na CF de 1988, enquanto no marco normativo da Argentina e do Paraguai tal concepção não se apresenta com o mesmo status de princípio estruturante, ainda que elementos de participação e democratização estejam presentes em suas formulações legais.

Entretanto, a análise comparativa revela que a materialização desses princípios democráticos ocorre de maneira desigual. Na Argentina, a gestão democrática se expressa prioritariamente por meio da concertação federativa e da centralidade de instâncias nacionais de coordenação, como o *Consejo Federal de Educación CFE*. No Brasil, destaca-se a institucionalização normativa de conselhos intra e extraescolares, previstos constitucionalmente e regulamentados pela legislação infraconstitucional, ainda que marcados por heterogeneidade federativa.

Cumprе ressaltar, contudo, que tais instâncias colegiadas não se configuram exclusivamente como espaços de participação democrática, podendo também assumir características vinculadas à NGP, especialmente quando orientadas por funções de controle, monitoramento de resultados e racionalização administrativa. No Paraguai, por sua vez, a participação social apresenta-se de forma mais difusa, com menor grau de institucionalização colegiada, mantendo forte centralização das funções normativas no âmbito do Ministério da Educação.

Apesar dessas diferenças, observa-se que os três países incorporam, em maior ou menor grau, dispositivos característicos da NGP, sobretudo no que se refere ao planejamento por metas, à avaliação de resultados e ao monitoramento das políticas educacionais. A presença de indicadores, sistemas de informação e mecanismos de controle administrativo evidencia a adoção de uma racionalidade técnico-gerencial que atravessa os ordenamentos nacionais, configurando modelos de gestão educacional de caráter híbrido, nos quais referências democráticas coexistem com práticas orientadas à eficiência e à responsabilização.

Nesse sentido, verifica-se que as recomendações da Declaração de Incheon (2015) exercem significativa ingerência sobre os três ordenamentos analisados. No Brasil, tais diretrizes materializam-se de forma mais explícita na CF de 1988, ao estabelecer a educação como direito social (artigo 6º) e ao prever princípios como a garantia de padrão de qualidade (artigo 206, VII), bem como na Lei LDB de 1996, que incorpora a avaliação, o planejamento e a organização sistêmica do ensino. Na Argentina, tais elementos podem ser identificados na *LEN* de 2006, especialmente na ênfase à qualidade, à equidade e à articulação do sistema educativo sob coordenação nacional. No Paraguai, por sua vez, a *LGE* de 1998 e as diretrizes do MEC evidenciam a incorporação de mecanismos de planejamento, avaliação e organização centralizada do sistema educacional.

A centralidade atribuída à equidade, à qualidade da educação, à aprendizagem ao longo da vida e à gestão por evidências reflete-se, portanto, na incorporação de instrumentos de planejamento, avaliação e acompanhamento sistemático das políticas educacionais nesses países. Ainda que tais recomendações sejam frequentemente articuladas, em nível discursivo, à defesa da educação como direito humano e bem público, sua operacionalização tem reforçado mecanismos típicos da governança gerencial nos sistemas educacionais nacionais.

De forma complementar, observa-se alinhamento dos três países às diretrizes do Plano do SEM, especialmente no que concerne à coordenação intergovernamental, à cooperação regional e à harmonização das políticas educacionais. A adoção de instrumentos de planejamento estratégico, avaliação e fortalecimento institucional evidencia a inserção da Argentina, do Brasil e do Paraguai em uma agenda regional que privilegia a governança educacional compartilhada, sem, contudo, eliminar as especificidades históricas e institucionais de cada país.

Embora a gestão democrática seja afirmada como princípio normativo de forma explícita no ordenamento brasileiro, e se apresente nos marcos normativos da Argentina e do Paraguai por meio de elementos participativos e dispositivos de democratização, a prevalência de dispositivos da NGP na operacionalização das políticas educacionais aponta para a consolidação de uma lógica híbrida de gestão no contexto do Mercosul, marcada pela tensão permanente entre participação democrática e governança técnico-gerencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, torna-se possível afirmar que as recomendações internacionais para a educação básica, especialmente as Declarações de Jomtien, Dakar e Incheon, bem como os Planos de Ação do SEM, apresentam uma concepção de gestão educacional marcada por características da NGP. Ainda que tais documentos mobilizem, em nível discursivo, princípios como inclusão, equidade, justiça social, cooperação e direito à educação, sua operacionalização se estrutura por meio de metas, monitoramento, avaliação, prestação de contas, indicadores de desempenho e planejamento estratégico. Dessa forma, a gestão educacional defendida nesses marcos normativos internacionais e regionais evidencia uma racionalidade orientada pelo controle dos processos e pela mensuração de resultados, própria da NGP.

No âmbito das declarações internacionais, observou-se que Jomtien inaugura o movimento de universalização da educação básica articulando o direito à educação a dispositivos de planejamento e avaliação; Dakar aprofunda essa lógica ao reforçar metas quantificáveis, financiamento condicionado, monitoramento e responsabilização; e Incheon, consolida a centralidade da gestão por evidências, da avaliação contínua e dos mecanismos de acompanhamento técnico dos sistemas educacionais. Em todos esses documentos, a participação social aparece, mas, em regra, subordinada à execução de ações previamente definidas, o que limita sua dimensão democrática e reforça a prevalência de uma governança técnico-gerencial.

Os Planos de Ação do SEM, por sua vez, dialogam diretamente com esse marco internacional. Embora reafirmem princípios como integração regional, cooperação, respeito à diversidade e atenção aos grupos vulneráveis, os planos de 2011-2015, 2016-2020 e 2021-2025 mantêm a centralidade da coordenação técnica, da mobilidade, da harmonização de políticas, da produção e difusão de informações, da melhoria da qualidade e da aplicação de mecanismos voltados ao acompanhamento dos resultados. Assim, os Planos do SEM não rompem com a lógica presente nas declarações, ao contrário, regionalizam e operacionalizam seus pressupostos, reafirmando uma gestão orientada por planejamento, regulação, padronização e controle, em consonância com a NGP.

Quando se passa à análise da gestão educacional nos marcos normativos da Argentina, do Brasil e do Paraguai, constata-se que os três países apresentam elementos democráticos e da NGP, embora em combinações distintas. O Brasil é o país em que a gestão democrática aparece de forma mais explícita e robusta, uma vez que ela é consagrada como princípio constitucional e reiterada na legislação infraconstitucional e no planejamento educacional. Ao mesmo tempo,

o caso brasileiro incorpora dispositivos da NGP, como metas, avaliação em larga escala, responsabilização, monitoramento e regulação por resultados, o que configura uma gestão educacional nitidamente híbrida.

Na Argentina, a gestão educacional também apresenta traços democráticos e gerenciais, mas sua dimensão democrática se expressa menos pela explicitação normativa do princípio e mais pela concertação federativa, pela articulação entre Nação e províncias e pela atuação de instâncias como o *Consejo Federal de Educación*. Ao mesmo tempo, seu marco normativo e instrumentos de planejamento revelam a presença de características da NGP, sobretudo no que se refere ao planejamento por metas, à avaliação, ao acompanhamento de resultados e à coordenação nacional das políticas. Assim, a Argentina compartilha com o Brasil a presença de uma gestão híbrida, embora com menor institucionalização formal da gestão democrática como princípio estruturante.

No Paraguai, a gestão educacional também incorpora elementos democráticos, especialmente no reconhecimento da participação social, da corresponsabilidade entre Estado e comunidade e da centralidade do direito à educação. No entanto, tais elementos se apresentam de forma mais difusa e menos institucionalizada, sobretudo quando comparados ao caso brasileiro. Em contrapartida, nota-se forte presença de características da NGP, expressas na centralização estatal, no planejamento, na supervisão, na avaliação, na definição de metas e na racionalização administrativa. O caso paraguaio, portanto, também revela uma gestão híbrida, mas com maior fragilidade institucional e com menor densidade dos mecanismos colegiados de participação.

A comparação entre os três países permite afirmar que todos compartilham características comuns, presença de dispositivos de participação social, reconhecimento da educação como direito e incorporação de mecanismos de planejamento, monitoramento, avaliação e regulação. Todavia, diferenciam-se quanto ao grau de institucionalização desses elementos e à forma como a dimensão democrática se articula à racionalidade gerencial. O Brasil se distingue por apresentar a gestão democrática como princípio constitucional explícito e por possuir maior densidade normativa de conselhos e instâncias colegiadas.

A Argentina se diferencia pela centralidade da concertação federativa e da coordenação intergovernamental; e o Paraguai pela maior centralização normativa e pela participação mais difusa, menos estruturada institucionalmente. Nesse sentido, os três países se aproximam das orientações das declarações internacionais e dos planos do SEM, sobretudo na incorporação de instrumentos típicos da NGP, ainda que os reinterpretem segundo seus arranjos nacionais.

A pesquisa também evidenciou que o contexto local interfere diretamente na configuração da gestão educacional. As diferenças geopolítico-administrativas são decisivas: Brasil e

Argentina organizam-se sob formas federativas, o que exige maior articulação entre níveis de governo, mas também produz assimetrias territoriais e institucionais; o Paraguai, por sua vez, apresenta um modelo unitário, que favorece a centralização das decisões e reduz a autonomia.

Do mesmo modo, as especificidades dos sistemas de educação básica, bem como as desigualdades de escala territorial, populacional, econômica e institucional, afetam as possibilidades concretas de implementação das políticas educacionais. Isso significa que a influência dos marcos internacionais não se materializa de forma uniforme, pois ela é mediada pelas capacidades estatais, pelas estruturas administrativas e pelas condições sociais de cada país.

Além disso, os contextos históricos de autoritarismo exercem influência sobre a organização da gestão educacional nos três países. Na Argentina, os sucessivos golpes e a forte instabilidade institucional deixaram marcas na relação entre Estado, centralização e coordenação das políticas. No Brasil, os longos períodos de centralização autoritária e a herança burocrática convivem, no presente, com esforços de democratização e participação, mas também com forte permanência de práticas regulatórias e gerenciais.

No Paraguai, o peso da instabilidade política, da longa ditadura stronista e da fragilidade institucional contribui para uma gestão educacional mais centralizada e menos densamente apoiada em instâncias participativas consolidadas. Assim, o passado autoritário não determina mecanicamente a gestão educacional atual, mas influencia seus formatos institucionais, seus graus de centralização e os limites concretos da democratização da educação.

Dessa forma, a pesquisa permitiu responder ao problema proposto ao demonstrar que a gestão educacional, nos marcos normativos da Argentina, do Brasil e do Paraguai, não se apresenta de forma homogênea, mas como um campo híbrido, tensionado entre referências democráticas e dispositivos da NGP.

Também foi possível constatar que as recomendações da Declaração de Incheon e dos Planos de Ação do SEM exercem ingerência sobre os três países, principalmente na incorporação de mecanismos de planejamento, monitoramento, avaliação e regulação, ainda que essa influência seja mediada pelos contextos históricos, políticos, administrativos e educacionais nacionais. Em síntese, a gestão educacional no contexto do Mercosul revela tanto a circulação de agendas globais e regionais quanto a permanência de especificidades locais, o que reafirma a necessidade de compreendê-la de forma comparada, histórica e criticamente situada.

Por fim, os resultados desta pesquisa também suscitam novos questionamentos que poderão orientar futuras investigações no campo da política educacional e da educação comparada, especialmente em contextos de integração regional. Nessa perspectiva, permanecem ques-

tões como: quais perspectivas teóricas e metodológicas tendem a prevalecer nas pesquisas contemporâneas em política educacional e educação comparada na região do Mercosul? Quais temas demandam maior atenção da comunidade científica e quais lacunas ainda persistem nesse campo? De que forma a educação comparada pode contribuir para a construção de agendas de investigação voltadas à realidade da Tríplice Fronteira? Como atores supranacionais, nacionais e locais incidem na formulação dessas agendas? É possível identificar novos atores e novas dinâmicas na construção das agendas de investigação em política educacional?

Tais questões extrapolam os objetivos desta pesquisa, mas constituem possibilidades de aprofundamento que poderão contribuir para o avanço dos estudos sobre gestão educacional e educação comparada no contexto regional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos e Organismos Internacionais e Nacionais, e Site Oficiais

ARGENTINA. Buenos Aires (Provincia). *Estatuto del Docente y su reglamentación: Ley n° 14473*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, 2012. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10105.pdf Acesso em: 17 mai. 2024.

ARGENTINA. Casa Rosada. *9 de Julio: Día de la Independencia Argentina*. Buenos Aires, 2022. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar>. Acesso em: 01 jun. 2025.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE n. 423/2022, de 8 de abril de 2022. *Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027: por una educación justa, democrática y de calidad*. Ushuaia: Consejo Federal de Educación, 2022. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/resolucion_423-22_cfe-politica_educacion.pdf. Acesso em: 17 mai. 2025.

ARGENTINA. *Constitución de la Nación Argentina y Tratados Internacionales de Derechos Humanos*. Buenos Aires: Honorable Cámara de Diputados de la Nación, Secretaría Parlamentaria, Dirección de Información Parlamentaria, 1994. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/constitucion_nacional_0.pdf. Acesso em: 17 mai. 2024.

ARGENTINA. INDEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS DA ARGENTINA. *Sistema educativo de Argentina: financiación, indicadores y distribución por nivel educativo*. Buenos Aires: INDEC, 2024. Disponível em: <https://www.indec.gob.ar/> 15 jun. 2025.

ARGENTINA. INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL (ARG). *División político-territorial de la República Argentina*. Buenos Aires, 2023. Disponível em: <https://www.ign.gob.ar>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ARGENTINA. *Ley de Educación Nacional N° 26.206, de 14 de diciembre de 2006*. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_no_26.206_organizado.pdf. Acesso em: 17 mai. 2024.

ARGENTINA. *Ley N.° 26.075, de 21 de diciembre de 2005. Ley de Financiamiento Educativo. Incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología hasta alcanzar el 6% del Producto Bruto Interno (PBI) en 2010*. Buenos Aires: Boletín Oficial, 9 ene. 2006. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_no_26.075_organizado.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

ARGENTINA. MEMORIA ABIERTA. *Archivo de la represión en la Argentina (1976-1983)*. Buenos Aires, 2024. Disponível em: <https://memoriaabierta.org.ar>. Acesso em: 01 jun. 2025.

ARGENTINA. MINISTERIO DE ECONOMÍA (ARG). *Informe Macroeconómico Mensual*. Buenos Aires, 2023. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/economia>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ARGENTINA. Ministerio de Educación — **Estadísticas Educativas (seção de dados oficiais sobre matrícula e outros indicadores do sistema educativo argentino)**. 2025. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/estadisticas-educativas> (acesso em 18 janeiro de 2026).

ARGENTINA. MINISTERIO DEL INTERIOR (ARG). **Organización Administrativa de las Provincias**. Buenos Aires, 2023. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/interior>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BANCO CENTRAL DEL PARAGUAY. **Informe Económico Trimestral**. Assunção: BCP, 2023. Disponível em: <https://www.bcp.gov.py>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Relatório de Economia Bancária. Brasília: BCB, 2023. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Dados e Indicadores Mundiais**. Washington, DC: Banco Mundial, 2025. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BDTD - **Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2024. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso 05 abr. 2024. Base de Dados.

BRASIL ESCOLA. **O sistema educacional paraguaio**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/o-sistema-educacional-paraguaio.htm>. Acesso em: 28 mai 2025.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Documentos da ditadura militar (1964-1985)**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/arquivonacional>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação; n. 125). Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_plano_nacional_de_educacion_2014_2024_removed.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 110/2021. 57. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/constituicao-federal-57ed.pdf. Acesso em: 17 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 05 abri. 2026.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Indicadores sociais da educação. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 mai 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. *Censo da Educação Superior 2022*. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**; Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/lei_14.1132020._regulamenta_o_fundo_de_manutencao_e_desenvolvimento_da_educacao_basica_e_de_valorizacao_dos_profissionais_da.pdf. Acesso em: 18 maio. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_9394_1996._directrices_base_de_la_educacion_nacional.pdf. Acesso em: 17 mai. 2025.

BRASIL. **Lula reforça crença “inabalável” no papel estratégico do Mercosul para a região**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2024/07/lula-reforca-crenca-201cinabalavel201d-no-papel-estrategico-do-mercosul-para-a-regiao> . Acesso em 09 out. 2024.

BRASIL. **Mais Geografia**, disponível em: < <https://www.facebook.com/muitomaisgeografia/posts/-a-tr%C3%ADplice-fronteira-brasil-paraguai-e-argentina/965255935798590/> > acesso em 04 ago 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024*. Brasília, 09 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024> Acesso em: 18 de jan. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3539/politica-nacional-formacion-docente>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/mercosul> Acesso em 09 out. 2024.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **História da Política Externa Brasileira: Guerra da Tríplice Aliança**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mre>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Presidência da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 nov. 2007. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/decreto_6.253-2007._dispoe_sobre_o_fundo_de_manutencao_e_desenvolvimento_da_educacao_basica_e_de_valorizacao_dos_profissionais.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Tratado da Tríplice Aliança** – Documento Histórico. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CAPES - **O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso 05 abr. 2024. Base de Dados.

CEPAL. **COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**. *Base de Datos y Publicaciones Estadísticas*. Santiago: CEPAL, 2025. Disponível em: CONACYT, 2022. Disponível em: <https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/documentos/informe-formacion-2022.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO (FUNAG). **O Drama da Tríplice Aliança (1865–1876)**. Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: https://funag.gov.br/bibliotecaindex.php?option=com_docman&view=download&alias=1636-o-drama-da-triplice-alianca-1865- Acesso em 17 de nov 2024

GOOGLE ACADÊMICO. **Buscador de literatura acadêmica**. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 05 abr. 2024. <https://www.cepal.org/es>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LA REFERENCIA – **Red Latinoamericana de Repositorios de Ciencia Abierta**. *Repositório de acesso aberto da América Latina*. Disponível em: <https://www.lareferencia.info/>. Acesso em: 05 abr. 2024

MERCOSUL. **Educação: Planos de Ação do Setor Educacional. 2025**. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/planos-de-acao>. Acesso em: 31 mai. 2025.

MERCOSUL. **Educação: Planos de Ação do Setor Educacional. 2025. Plano de Ação 2011- 2015**. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/tema/educacao/planos-de-acao>. Acesso em: 31 mai. 2025.

MERCOSUL. **Educação: Planos de Ação do Setor Educacional. 2025. Plano de Ação – 2016-2020**. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/tema/educacao/planos-de-acao>. Acesso em: 31 mai. 2025.

MERCOSUL. **Educação: Planos de Ação do Setor Educacional. 2025. Plano de Ação 2021- 2025**. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/tema/educacao/planos-de-acao>. Acesso em: 31 mai. 2025.

MERCOSUL. **Tratado de Assunção – 1991**. Montevideu: Mercosul, 1991. Disponível em: <https://www.mercosur.int/documento/tratado-de-asuncion/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

OEI. **Organización de Estados Iberoamericanos. Informes y documentos educativos**. Disponível em: <https://oei.int/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Agenda 21: Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92)**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1992. Disponível em <https://www.ecologiaintegral.org.br/Agenda21.pdf> Acesso em 01 jun de 2025.

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília: Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

PARAGUAI. Congreso Nacional. **Ley General de Educación: Ley N.º 1264/1998**. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura, 1998. Disponível em: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_1264.ley_general_de_educacion.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

PARAGUAI. **Constitución de la República del Paraguay: 1992**. Asunción: Convención Nacional Constituyente, 1992. Disponível em: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/constitucion_de_la_republica_del_paraguay.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

PARAGUAI. **Ley N.º 10317/2009, que crea el Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (FONACIDE) y el Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación**. Asunción: Congreso de la Nación Paraguaya, 2009. Disponível em: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10317.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

PARAGUAI. **Ley N.º 1725, de 13 de setembro de 2001. Estatuto del Educador**. Asunción: Congreso Nacional / Ministerio de Educación y Cultura, 2001. Disponível em: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10318.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

PARAGUAI. Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). **Matriculaciones Educación Escolar Básica** – Base de dados abertos sobre matrículas por nível e estabelecimento. Disponível em: https://datos.mec.gov.py/data/matriculaciones_educacion_escolar_basica. Acesso em: 18 jan. 2026.

PARAGUAI. Ministerio de Educación y Ciencias. **Plan Nacional de Educación y Cultura 2024**. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias, 2019. Disponível em: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10318.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

PARAGUAI. *Presidencia de la República del Paraguay*. **Gobierno Nacional**. Assunção, 2024. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.py>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PARAGUAI. *Presidencia de la República*. **Decreto 3581/2020. Comissão ODS Paraguai 2030**. Asunción: Presidencia de la República, 2020. Disponível em: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10315.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

PARAGUAI. WORLD BANK. **Educational attainment, at least Master's or equivalent, population 25+, Paraguay, 2020 (6,64%)**. Washington, DC: World Bank, 2024. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.HIAT.BA.ZS?locations=PY>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PARAGUAY- MINISTERIO DE OBRAS PÚBLICAS Y COMUNICACIONES (PY). **Anuario Estadístico 2023**. Assunção, 2023. Disponível em: <https://www.mopc.gov.py>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PARAGUAY. **CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT)** – Datos sobre formación de recursos humanos en ciencia y tecnología en Paraguay. Asunción:

PARAGUAY. DGEEC. **DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA, ENCUESTAS Y CENSOS**. *Censo Nacional de Población y Viviendas 2022*. Assunção, 2022. Disponível em: <https://www.dgeec.gov.py>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PARAGUAY. GOBIERNO NACIONAL DEL PARAGUAY. **Historia Nacional: Independencia y procesos históricos**. Asunción, 2024. Disponível em: <https://www.paraguay.gov.py>. Acesso em: 01 jun. 2025.

PNUD. **PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO**. *Relatórios de Desenvolvimento Humano*. Nova York: PNUD, 2025. Disponível em: <https://www.undp.org/pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

REDALYC. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal** – Sistema de Informação Científica. Disponível em: <https://www.redalyc.org/>. Acesso em: 05 abr. 2024

SciELO. **SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE** – Coleção de periódicos científicos. Disponível em: <https://www.scielo.org/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SITEAL. **Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina**. Buenos Aires: IIPE UNESCO/OEI, 2025. Disponível em: <https://siteal.iipe.unesco.org/>. Acesso em: 18 mai. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>. Acesso em: 16 jun. 2024.

UNESCO. **Educação 2030: declaração de Incheon e marco de ação para a realização do ODS 4** – garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acesso em: 16 jun. 2024.

UNESCO. **Historia General de América Latina. París: UNESCO, 2015**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 14 jun. 2025.

UNESCO. **La ESMA, centro clandestino de detención, tortura y exterminio, declarado Patrimonio Mundial**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://es.unesco.org/news/la-esma-centro-clandestino-de-detencion-tortura-y-exterminio-declarado-patrimonio-mundial>. Acesso em: 14 jun. 2025.

UNESCO. **Marco de Ação de Dakar** – Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>. Acesso em: 16 jun. 2024.

UNESCO/IIEP – SITEAL. **Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina. Perfil do Paraguai**. Disponível em: <https://siteal.iipe.unesco.org/pt/pais/praguay>. Acesso em: 28 mai. 2025.

UNESCO/IIEP – SITEAL. **Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina. Perfil da Argentina**. Disponível em: <https://siteal.iipe.unesco.org/pt/pais/argentina>. Acesso em: 30 mai. 2025.

Livros, capítulos de livros, teses, dissertações e artigos (Ebook/online e Impressos)

ALVES, Andréia Vicência Vitor ; GIMENES, Pamela Caetano. **A concepção de Gestão no Planejamento da Educação. Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 1, e021019, 2021. e-ISSN: 2237- 258X. <https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.1.16513> Disponível em [file:///C:/Users/andre/OneDrive/Documentos/Mestrado/Regular/TRABALHO %20FINAL/concepcao_de_gestao_no_planejamento_da_educacao.pdf](file:///C:/Users/andre/OneDrive/Documentos/Mestrado/Regular/TRABALHO%20FINAL/concepcao_de_gestao_no_planejamento_da_educacao.pdf) Acesso em 19 abril de 2025.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. **A gestão educacional nas formulações de políticas para a Educação Básica brasileira no período 1988-2014**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2872>. Acesso em: 18 mar 2025.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. **As Formulações para a Gestão da Educação Básica no Estado de Mato Grosso do Sul em Interseção com as Ações da União (1988-2014)**. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2015. Disponível em <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2872>. Acesso: 12 out. 2024.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. Recomendações das declarações internacionais para a avaliação da Educação Básica: implicações para a gestão da Educação Básica no Brasil. In: SANTOS, Fabiano Antonio dos; ALVES, Andréia Vicência Vitor (orgs.). **Avaliação e qualidade de ensino: três décadas de experiências na América Latina**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2024. p. 181-199. DOI: <https://doi.org/10.24824/978652516804.3>.

ALVES, Andréia Vicência Vitor; GIMENES, Pamela Caetano. **Acordos internacionais e sua influência na gestão e no planejamento educacional do Brasil e do Paraguai**. Sér.-Estud., Campo Grande , v. 28, n. 62, p. 215-236, jan. 2023 . Disponível em http://educar.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822023000100215 . Acesso em 20 jun. 2024.

ALVES, Andréia Vicência Vitor; MORAES, Aline Lima Quintana **Gestão educacional no Brasil: o princípio constitucional, gestão democrática e a concepção de gestão educacional gerencial. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 14, n. esp. 1, p. e024009, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v14iesp.1.19684>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/19684>. Acesso em: 31 mai. 2025.

ALVES, Andréia Vicência Vitor; MORAES, Aline Lima Quintana. **Gestão educacional no Brasil: o princípio constitucional, gestão democrática e a concepção de gestão educacional gerencial**. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 14, n. esp.1, p. e024009, 2024. DOI: 10.30612/eduf.v14iesp.1.19684. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/19684>. Acesso em 31 mai 2025.

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli **Concepções de gestão educacional nos países da América Latina: Brasil e Chile**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 15, e83220. Dezembro de 2021. Disponível em <http://educar.fcc.org.br/pdf/jpe/v15/1981-1969-jpe-15-e83220.pdf>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Neto. São Paulo. Edições 70, 2016.

CARNIEL, Alexandra. MATOS, Silvana Pires de. **Tríplice Fronteira Brasil, Argentina e Paraguai: integração comercial, social, econômica e cultural que expressam relações na escala local-global**. In: KOZENIESKI, Ê. M., ed. Trabalho de campo: contribuições do curso de Geografia Licenciatura da UFFS ao ensino e à pesquisa [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2022, pp. 293-311. ISBN: 978-65-5019-016-3. <https://doi.org/10.7476/9786550190149.0013>.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19265/11188>. Acesso em 11 out. 2024.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gerencialismo e educação: estratégia de controle e regulação da gestão escolar**. In CABRAL NETO, Antônio.; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo.; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. (orgs.) **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber livro Editora, 2007. p. 115-144.

COSSETIN, Márcia; DOMICIANO, Cassia Alessandra. **O direito à educação na tríplice fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai**. *Debates em Educação*, v. 15, n. 37, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16639>. Acesso em: 17 abr. 2025. o

CURY, Carlos Roberto Jamil **Gestão democrática da educação**: experiências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Gestão da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p.163-174, 2002. DOI: 10.21573/vol18n22002.25486. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rb_pae/article/view/25486 . Acesso em: 11 nov. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A legislação educacional como campo da política*. RBP AE, v. 18, n. 1, p. 7–20, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 245-262, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200011>. o

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O princípio da gestão democrática na educação**. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Gestão democrática da educação*. Brasília, DF: MEC, 19 out. 2005. p. 14-19. Acesso em: <https://docplayer.com.br/336710-Gestao-democratica-da-educacao-boletim--19-outubro-2005.html>. Acesso em: 10 abr 2025.

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. **Nova gestão pública: a teoria da administração pública do estado ultraliberal**. 2014. Disponível em http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c2_5e6e6c5d489 . Acesso em: 03 abri 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Reformas, planos e gestão da educação: entre a regulação e a emancipação*. RBP AE, v. 23, n. 1, p. 5–28, 2007.

DRABACH, N. P. **Gestão gerencial: a ressignificação dos princípios da gestão democrática.** In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo.** *Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas.* São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 08 maio 2025.

ETULAIN, Carlos R. **Peronismo e origem dos operários na Argentina.** *Estudos de Sociologia*, Araraquara, n. 18/19, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/OneDrive/Escritorio/lixo/09etulain.pdf> acesso em 28 ago 2025

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O Brasil republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FRONTEIRA SECA. In: **MICHAELIS**, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Online. Editora Melhoramentos Ltda. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Fronteira/>. Acesso em 08 out. 2024.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª edição - São Paulo: Atlas, 2009.

GIMENES, Pamela Caetano. **A Concepção de Gestão da Educação Básica na Formulação da Política de Planejamento Educacional do Brasil e do Paraguai.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>. Acesso 15 jun. 2024.

GIMENES, Pamela Caetano; CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas; CAMPOS, Míria Izabel. **Gestão Educacional Brasil-Paraguai: concepções de políticas educacionais.** J. Pol. Educ., Curitiba, v. 15, e 83192, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100404&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 jun. 2024.

IANNI, Octávio. **Neoliberalismo e nazifascismo.** 2ª ed, Editora Globo, Porto Alegre, 1977. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/o-estado-brasileiro-e-a-politica-educacional-dos-anos-90/> Acesso em 15 jul. 2025.

KRAWCZYK, Nora. **Pesquisa Comparada em Educação na América Latina: situações e perspectiva.** Educação. UNISINOS, São Leopoldo, v. 17, n. 03, p. 199-204, dic. 2013. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.03>. Acesso em 14 out. 2024.

LEDUR, Jaqueline Jocielle. **Garantia Do Direito à Educação Infantil (inicial) Na Normatização Educacional Do Brasil E Do Paraguai: as cidades Fronteiriças de Ponta Porã-BR**

e **Pedro Juan Caballero-PY**. 2022. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_affdb6be17b102a485ae656a3ab6cc64. Acesso em jul. 2024.

LOPEZ, Ernesto. *El ciclo de los golpes militares en la Argentina (1930–1976)*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional, 2005.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte. **Gestão Escolar Em Instituições De Ensino Médio: Entre A Gestão Democrática E A Gerencial**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 11 out. 2022

NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. *La dictadura militar (1976–1983): Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

OLIVEIRA, Celia. Ortega de. **O papel do Conselho Nacional de Educação do Brasil e do Paraguai na Formulação de Ações para a Educação Básica**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). UFGD. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>. Acesso 15 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em : < <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/abstract/?lang=pt> > acesso em 04 abr. 2026

OSZLAK, Oscar. (1982). **Políticas públicas e regimes políticos: Reflexões a Partir de Algumas Experiências Latino-Americanas**. *Revista De Administração Pública*, 16(1), 17 a 60. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/11455>. Acesso em 31 mai 2025

PARO, José Gimeno Sacristán. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, administração e democracia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POLITICAL DATABASE OF THE AMERICAS. **Sobre o Banco de Dados Político das Américas**. Georgetown University. Disponível em: <http://pdba.georgetown.edu/history.html> acesso em 28 de ago 2025

PUIGGRÓS, Adriana. *La educación en las dictaduras militares de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 1995.

ROMERO, Luis Alberto. *Breve historia contemporánea de la Argentina*. 10. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil: a história de uma empresa impossível*. Rio de Janeiro: FINEP, 1984.

SOUZA, Kellcia Rezende. **Direito à Educação nos Países Membro do Mercosul: um estudo comparado**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD2eaf96ec97230efc90d6676f05881916b>. Acesso em 15 jun. 2024.

TARCUS, Horacio. *Marx en la Argentina: Sus primeros lectores obreros, intelectuales y científicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

YANNOULAS, Silvia Cristina, GIROLAMI Mônica. **Equipes multiprofissionais multidisciplinares no âmbito educativo - legislação comparada e regulamentação de políticas educacionais na Argentina e no Brasil**. Educar em Revista 2017, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155053746006> . Acesso 11 out. 2024.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. **Pesquisa em Educação: educação comparada a partir de estudos de Nóvoa e Ferreira**. Contrapontos, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 346-364, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19847114209000100346&lng=pt&nrm=iso. Acesso 2 out. 2024