JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ISSN 1981-1969

http://10.5380/jpe.v20i1.101793

ARTIGO

Modelos de planejamento implementados na política educacional argentina e brasileira no período 2003-2016: Uma abordagem metodológica

Planning models implemented in argentine and brazilian educational policy in the period 2003-2016: A methodological approach

Modelos de planeamiento implementados en la política educativa argentina y brasileña en el período 2003-2016: Un abordaje metodológico

Silvina Julia Fernández [1]
Gabriela Virginia Andretich[2]

Citação*:* FERNÁNDEZ, Silvina Julia; ANDRETICH, Gabriela Virginia. Modelos de planejamento implementados na política educacional argentina e brasileira no período 2003-2016: Uma abordagem metodológica. *Jornal de Políticas Educacionais.* V. 20, e101793. Setembro de 2026.

Submetido em: 23 de outubro 2025
Aprovado em: 02 de fevereiro 2026

Resumo: Esse artigo busca apresentar alguns aspectos metodológicos suscitados em uma pesquisa comparada sobre os processos de planejamento educacional na Argentina e no Brasil (2003-2016). Além de descrevermos a metodologia, trazemos os desafios enfrentados no grupo binacional de pesquisa e as escolhas realizadas como resposta. A ausência de estudos comparativos sobre o planejamento nacional na América Latina posteriores aos anos 2000, nos incitou a elaborar um desenho centrado nesse período.

[1]Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-1879-5131. E-mail: silvinajf@gmail.com

[2] Doutora em Ciências Sociais. Professora na Universidad Nacional de Entre Ríos. Entre Ríos/Paraná/Argentina. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-2798-5132. E-mail: andretich.gabriela@gmail.com

Mas, enquanto analisávamos os processos de planejamento considerando modelos, sistemáticas e características, tivemos de aprofundar nos processos histórico-políticos dos dois países como ponto de partida (contextualização), assim como na definição de algumas categorias centrais que entrelaçamos para dar sentido aos dados coletados. Desta forma, foi possível abordar os processos de planejamento no período ao comparar a relação entre governo e planejamento nos dois países; descrever os programas, planos e projetos propostos a nível nacional e analisar o desenvolvimento da sistemática do modelo de planejamento na implementação de uma política em particular em cada país. Destaca-se o retorno da centralidade do planejamento à política educacional nacional em ambos os países, mas de forma diferenciada. No Brasil, com o planejamento intersetorial e amplo diálogo e abertura a diferentes interlocutores, do setor empresarial ao campo popular. Na Argentina, após discussão e formulação de leis, seguiu a fase de enunciação de linhas estratégicas e propostas de ação nacionais com avanços na concertação do macroplanejamento.
Palavras-chave: Planejamento educacional; Políticas públicas; Pesquisa comparada; Metodologia.

Abstract: This article aims to present some methodological aspects raised in a comparative study on educational planning processes in Argentine and Brazil (2003-2016). In addition to describing the methodology, we discuss the challenges faced by the binational research group and the choices made in response. The absence of comparative studies on national planning in Latin America after the year 2000 prompted us to develop a design focused on this period. However, while analyzing planning processes considering models, systems, and characteristics, we had to delve into the historical-political processes of both countries as a starting point (contextualization), as well as defining some central categories that we intertwined to give meaning to the collected data. In this way, it was possible to address the planning processes during this period by comparing the relationship between government and planning in the two countries; describing the programs, plans, and projects proposed at the national level; and analyzing the development of the planning model's systematic approach in the implementation of a particular policy in each country. The return of the centrality of planning to national educational policy in both countries is highlighted, but in a differentiated way. In Brazil, this was achieved through intersectoral planning and broad dialogue and openness to different stakeholders, from the business sector to the popular movement. In Argentine, after discussion and formulation of laws, the next phase was the enunciation of strategic guidelines and proposals for national action, with progress in the coordination of macro-planning.
Keywords: Educational planning; Public policies; Comparative research; Methodology.

Resumen: Este artículo pretende presentar algunos aspectos metodológicos planteados en un estudio comparativo sobre los procesos de planificación educativa en Argentina y Brasil (2003-2016). Además de describir la metodología, discutimos los desafíos que enfrentó el grupo de investigación binacional y las decisiones tomadas en respuesta. La ausencia de estudios comparativos sobre planificación nacional en América Latina después del año 2000 nos impulsó a desarrollar un diseño centrado en este período. Sin embargo, al analizar los procesos de planificación considerando modelos, sistemas y características, tuvimos que ahondar en los procesos histórico-políticos de ambos países como punto de partida (contextualización), así como definir algunas categorías centrales que entrelazamos para dar sentido a los datos recopilados. De esta manera, fue posible abordar los procesos de planificación durante este período comparando la relación entre el gobierno y la planificación en ambos países; describiendo los programas, planes y proyectos propuestos a nivel nacional; y analizando el desarrollo del enfoque sistemático del modelo de planificación en la implementación de una política específica en cada país. Se destaca el retorno de la centralidad de la planificación a la política educativa nacional en ambos países, pero de manera diferenciada. En Brasil, esto se logró mediante la planificación intersectorial y un amplio diálogo y apertura a diferentes actores, desde el sector empresarial hasta el movimiento popular. En Argentina, tras el debate y la formulación de leyes, la siguiente fase fue la formulación de directrices estratégicas y propuestas de acción nacional, con avances en la coordinación de la planificación macro.
Palabras clave: Planeamiento educativo; Políticas públicas; Investigación comparada; Metodología.

Introdução

Esse artigo busca apresentar alguns aspectos metodológicos suscitados durante o desenvolvimento de uma pesquisa comparada sobre os processos de planejamento da política educacional na Argentina e no Brasil, no período 2003-2016. Assim, além de descrevermos a abordagem metodológica desenvolvida, trazemos alguns dos desafios enfrentados como grupo binacional de pesquisa e as escolhas realizadas como resposta. O projeto de pesquisa intitulado "Políticas educativas comparadas Brasil e Argentina. Primeira etapa: os processos de planejamento a nível nacional posteriores aos anos de 1990", pretendia construir conhecimento comparado dos processos de governo na Argentina e no Brasil focalizando no planejamento da política educacional a nível nacional no período 2003-2016. O recorte temporal estava delimitado pelo início dos governos de Néstor Kirchner, na Argentina, e de Luís Inácio Lula da Silva, no Brasil, en 2003, até o início da presidência de Maurício Macri, na Argentina, e o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016.

O objetivo mais geral desta pesquisa era analisar os processos de planejamento em ambos os países reconhecendo o papel do planejamento no âmbito estatal para a implementação das políticas educacionais, considerando os seus modelos, as suas sistemáticas e características centrais. Esses objetivos de conhecimento se complementaram com outros de ação e intercâmbio entre todos os integrantes das equipes durante a vigência do acordo marco firmado entre as universidades participantes, promovendo a internacionalização da pesquisa e da produção de conhecimento, mas também a promoção de vínculos acadêmicos entre docentes, graduados e estudantes das duas universidades. O projeto surgiu do encontro de dois grupos de pesquisa, um da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o outro da Facultad de Ciencias de la Educação da Universidad Nacional de Entre Ríos. Ambas as equipes, com as suas respectivas coordenadoras, tinham trajetória em pesquisa sobre planejamento e políticas públicas educacionais, porém não tinham realizado trabalhos comparados, portanto, essa dimensão metodológica significou um ponto de partida.

Destacamos que a pandemia de COVID-19 atravessou o processo de pesquisa e provocou mudanças importantes na programação inicial, não no substantivo, mas, no operacional do trabalho e dos processos de intercâmbio. A irrupção da virtualidade e a facilitação das diversas formas de comunicação e reunião virtuais facilitadas pelas universidades permitiu realizar reuniões e atividades de forma remota, como a

participação em eventos internacionais não previstos inicialmente. Ao mesmo tempo, o contexto sanitário impediu a organização de intercâmbios presenciais, que só puderam ser concretizados em 2019 e em 2023 pelas coordenadoras das equipes.

Objetivos da pesquisa e definições epistemológicas e metodológicas

Em 2018, quando demos início à pesquisa, considerávamos necessário debruçar-nos sobre as políticas públicas do setor no período imediato posterior às reformas dos sistemas educacionais latino-americanos na década de 1990, que acompanharam as reformas dos Estados e da administração pública nos dois países estudados. Com base nos estudos sobre os processos de planejamento executados, esperávamos que essa incursão nos ajudasse a compreender melhor não só a situação educacional e sociopolítica pela que atravessavam a Argentina e o Brasil, mas também o percurso e as particularidades da educação latino-americana, com base nestes dois países. A questão inicial referia-se a que aspectos do planejamento educacional mudaram nesses novos contextos para a implementação e desenvolvimento das políticas educacionais. O problema ou, melhor, a questão colocada, na sua formulação, já continha elementos que permitiram perfilar algumas decisões em torno da metodologia para acessar ao conhecimento sobre o tema. O interesse, no entanto, não foi colocado no descobrimento de fatos isolados, mas buscando gerar conhecimento comparado sobre os processos de governo e a sua relação com o planejamento educacional a nível nacional no período estudado.

Como objetivo geral definimos: "gerar conhecimento comparado sobre os processos de governo e a sua relação com o planejamento educacional a nível nacional no período 2003-2016 em ambos os países", e como objetivos específicos: reconstruir os processos histórico-políticos dos dois países em estudo como ponto de partida para a pesquisa (contextualização); recuperar a história do planejamento educacional na América Latina incluindo o momento objeto de estudo; analisar os processos de planejamento na Argentina e no Brasil no período 2003-2016 em relação ao seu momento de produção (geração da política) para reconhecer os estilos de planejamento; realizar uma análise comparada da relação entre governo e planejamento nos dois países no período selecionado e em relação a períodos anteriores; assim como recuperar e descrever os programas, planos e projetos propostos a nível nacional em ambos países

no período focalizado, analisando o desenvolvimento da sistemática do modelo de planejamento proposto na implementação de uma política em particular em cada país.

Os objetivos perseguidos podem considerar-se elementos-chave para a definição de uma lógica qualitativa de pesquisa, já que o tipo de resultados que buscamos obter, indicam que o que se persegue é alcançar a geração de teoria sobre a base da identificação de categorias e proposições surgidas da empiria (Sirvent, 2003). Como proposta de trabalho, apresenta uma determinada forma de confrontação entre a teoria e a empiria. De fato, não nos propusemos verificar dados nem encontrar uma explicação causal, mas encontrar no terreno abundante informação que nos permitisse compreender o objeto de estudo e, depois disso, contribuir teoricamente ao já estudado sobre ele, buscando identificar as construções sociais dominantes e os interesses que representam. Por isso, essa pesquisa pode se considerar interpretativa, não só pelas decisões tomadas em relação à seleção dos modos e instrumentos de recolecção e análise da informação (entrevistas em profundidade e análise de fontes secundarias), mas, também, pela sua abordagem epistemológica e pelos supostos teórico–práticos de partida, que também a vinculam à Teoria Social Crítica. Ambas as posições podem incluir-se no que Sirvent (2003) denomina Lógica de Pesquisa Qualitativa.

Em um trabalho mais atual (Sirvent; Rigal, 2014), os autores se referem a três modos de

> geração de teoria ou "geração conceitual", que expressa a centralidade dos procedimentos de construção de categorias que dão conta da descrição e compreensão dos fatos sociais pesquisados em termos dos significados atribuídos pelos atores aos fenômenos do seu entorno cotidiano (Sirvent; Rigal, 2014, p. 16).

Nessa linha, essa pesquisa se relaciona com o Modo de Geração Conceitual assentado na dimensão epistemológica do paradigma hermenêutico. A tradição hermenêutica em ciências sociais afirma, em oposição ao positivismo, a especificidade do mundo do social; assume sua natureza como própria e distinta à dos objetos físicos e naturais. O fato social é concebido como uma "estrutura de significados" que se nutre e constrói nas situações de interações sociais produtoras de sentido. Busca uma aproximação compreensiva dos fatos singulares na sua peculiaridade e inserção sócio-histórica em lugar de leis de validade universal de caráter causal.

Ao mesmo tempo, dentro da perspectiva qualitativa, decidimos focar a pesquisa sob uma perspectiva comparada. Retomando textos de Krawczyk, reconhecemos no

estudo da constituição dos sistemas educativos nacionais e na definição de políticas educacionais uma interessante trajetória de prática da comparação. Krawczyk (2013) afirma que a comparação passou a fazer parte, a partir do século XVIII, de procedimentos metodológicos de diferentes disciplinas como estratégia de constituição de disciplinas científicas modernas.

O processo de institucionalização da pesquisa comparada teve lugar em países centrais, principalmente nos Estados Unidos, onde foi ditado o primeiro curso desta disciplina em uma universidade entre 1899 e 1900. O paulatino avanço deste tipo de pesquisa foi promovido no final da Segunda Guerra Mundial, ao emergirem as políticas de "cooperação internacional" e, com elas, os primeiros organismos mundiais de educação, com grande desenvolvimento na segunda metade do século XX, no marco da teoria desenvolvimentista, quando teve uma evolução sem precedentes. Estabeleceram-se comparações entre as características e o desenvolvimento dos sistemas educativos de diferentes países (Krawczyk, 2013), justificando a influência exercida sobre eles por parte dos países centrais. Como tempo, porém, na América Latina, a perspectiva de pesquisa crítica foi ultrapassando cada vez mais essa perspectiva, ao ponto em que esse tipo de pesquisa se tornou praticamente inexistente. No entanto, a pesquisa comparada fortaleceu-se em momentos de reconfiguração das relações internacionais.

> É assim que, a partir dos anos 90 do século XX, vamos observar que a pesquisa comparada em educação toma um novo fôlego na América Latina. Os organismos internacionais foram importantes indutores não somente das reformas educacionais ocorridas durante esse período na região, mas também na produção de conhecimento como dispositivo regulador e de governança (Nóvoa, 1995 *apud* Krawczyk, 2013, p. 202).

Na década de 1990, ressurgiram os estudos comparados, principalmente en temas de política educacional e gestão escolar. Naquele momento, os estudos eram encomendados e divulgados pelos organismos internacionais que, amparados no enfoque teórico-metodológico funcionalista, possibilitavam o reforço do carácter homogeneizador, tanto na leitura das realidades nacionais como nas suas propostas para impor uma estandardização da política educacional na região (Krawczyk, 2013). Já no contexto de globalização e de capitalismo atual com a tentativa sistemática de tornar uniformes as políticas nacionais através, entre outros, de condicionantes supranacionais, a pesquisa comparada tem um grande potencial de interpretação,

porém, ainda deve ser aprofundada no sentido de avançar da análise dos dados para a análise do "sentido histórico dos fatos" (Nóvoa, 1995 *apud* Krawczyk, 2013).

Em termos gerais e considerando o método comparativo como uma ferramenta dentro da perspectiva interpretativa, procede-se à análise dos casos fundamentalmente a partir da comparação de categorias para determinar, segundo seja o caso e a estratégia, as diferencias ou as semelhanças (concordâncias). Propõe-se, assim, uma análise macro, cujo foco de interesse concentra-se na covariação entre casos, visando a encontrar as regularidades, de forma tal que, a partir de um trabalho fortemente indutivo, a comparação alcance certo nível de generalização. Neste tipo de comparação, apela-se fortemente à seleção de casos orientada pelas semelhanças e diferenças. Na pesquisa realizada, retomamos a classificação de Nohlen (2006), quem afirma que o pesquisador deve tomar uma série de decisões harmonizadas entre si em vários aspectos para lograr uma relação metodologicamente razoável que permita observar mais de perto algumas variáveis em uma seleção fundada de casos. Os aspectos a considerar são: o âmbito do objeto de estudo, o contexto, o tempo e o espaço. Como âmbito do objeto, Nohlen (2006) faz referência às comparações de configurações de grande extensão (sociedades, sistemas políticos), por um lado, e a segmentos (partidos, sindicatos), por outro. A nossa pesquisa, portanto, posiciona-se nesta última opção, já que o objeto de estudo são processos decisórios em relação a políticas educativas (planos, programas e projetos).

No que diz respeito ao contexto (homogêneo ou heterogêneo), pode-se dizer que há certa homogeneidade em relação ao tema estudado, já que sob uma perspectiva histórico política, os processos de planejamento têm seguido percursos similares.

A dimensão temporal, por sua vez, contempla três opções: a comparação diacrônica (longitudinal em tempos distintos geralmente dentro de um mesmo país), comparação sincrônica (horizontal, simultânea, primordialmente entre países) e comparação diferida no tempo (forma mista entre a diacrônica e a sincrônica). Destas três possibilidades, a nossa pesquisa se localiza na segunda já que foi estudado o desenvolvimento dos processos de planejamento educacional na Argentina e no Brasil em um mesmo período, como vemos a seguir: "Nos estudos sincrônicos o acento está posto em abordar uma temporalidade simultânea em termos cronológicos para dois ou mais casos nos que se estima acontece o estariam acontecendo as condições para que se dê um mesmo fenômeno político" (Lucca; Pinillos, 2015, p. 18 – tradução livre) .

Por fim, Nohlen (2006) refere-se à variável espaço, já que pode se realizar uma pesquisa a nível nacional, como o caso da presente pesquisa; internacional; supraestatal, que compreende regiões internacionais; e mundial.

Embora possamos constatar que a maior parte da bibliografia referida aos estudos comparativos encontra-se filiados a uma perspectiva experimental de pesquisa, hoje, existe uma revisão das visões hegemônicas. Krawczyk tem trabalhado nessa ressignificação, assim como Zemelman (2003), quem reconhece que os estudos comparativos estiveram muito ligados às exigências de comparação das agências internacionais de financiamento e que para estes organismos, a comparação reviste um carácter de simplificação porque consideram como básico um só fator de comparabilidade em algo tão complexo como poderia ser um conjunto de estruturas econômicas o um sistema educacional nacional na sua completude. O autor também afirma que a comparação não se faz através de variáveis isoladas, abstraídas de uma série de relações com outras variáveis com dimensões difíceis de quantificar porque são culturais, ideológicas e também axiológicas. A complexidade dos processos sociais implica a análise de especificidades históricas.

A complexidade, portanto, como tal, é precisamente o que temos de abordar em qualquer pesquisa orientada às políticas sociais e supõe ter que se basear em comparar especificidades históricas. Mas, o que é uma especificidade histórica? É o que resulta de uma articulação de múltiplas dimensões em um momento e em um espaço. Isto supõe algo a mais que cálculos econométricos ou matrizes. Uma série de relações que fazem a realidade e a realidade é assim (Zemelman, 2003, p. 97).

Operacionalização e desenvolvimento metodológico: comparando os modelos de planejamento educacional

Considerando que, no caso das pesquisas comparadas, é preciso estabelecer o alcance espacial dos casos, comparar países implica necessariamente uma seleção e fundamentação, quer dizer, "definir segmentos" com base em conceitos para estabelecer o quê de um país será analisado, já que compará-los como um todo resultaria no apenas uma tarefa gigantesca, mas também uma atividade fútil (Dogan; Pelassy, 1990). Foi por esses motivos que, na nossa pesquisa, consideramos, um "afunilamento" de unidades de análise particulares dentro dos casos de cada país. Essas unidades de análise, em

primeira instância, foram as políticas educacionais do período 2003-2016 de cada país, considerando como suposto de antecipação de sentido que houve uma forte conexão entre as políticas educacionais em geral com os processos de planejamento considerados como ferramenta de governo e, dentro desse escopo, numa segunda instância, cada subgrupo de pesquisa selecionou uma política educacional em particular comparável para analisar em profundidade.

Retrospectivamente, podemos dizer que todos os objetivos foram alcançados, mas, aconteceu algo interessante no início do processo de pesquisa, ainda na contextualização. Ambos os grupos dedicaram grande parte do tempo a desenvolver análises histórico contextuais. Se bem isto estava previsto, tinha sido considerado apenas como uma fase inicial que não deveria levar mais que o primeiro ano de trabalho. Contudo, essa retrospectiva se constituiu em um elemento central impossível de eludir para compreender os processos da história recente, muito do que era desconhecido pelos integrantes da "equipe estrangeira". Foi uma etapa muito rica e proveitosa para todos apesar de tomar muito mais tempo que o proposto inicialmente.

Em seguida, após essa contextualização histórica numa perspectiva mais diacrônica, procedemos a uma contextualização mais sincrônica, quer dizer, buscamos analisar os contextos políticos mais amplos das políticas educacionais dentro das políticas latino-americanas, entendidas como tendências da política regional, e nacionais, ou seja, os contextos nacionais do ponto de vista mais "local". A intenção era compreender os modelos de planejamento propostos na política educacional em relação aos contextos políticos mais amplos, por um lado, mas também nas suas especificadas para o setor. Isto porque é imprescindível conectar esse último propósito com a análise do contexto social, político, econômico e incluso geopolítico, que determina, condiciona e molda o curso das ações de política que compõem um processo de decisão. Quer dizer, não é possível deixar de lado os elementos endógenos e exógenos que fazem parte de uma decisão.

Desde o início das contextualizações até a análise de cada caso de política educacional em comparação, definimos um conjunto de categorias que serviram de âncora tanto para o trabalho com os casos – país, política educacional ou política específica em estudo – de forma isolada e/ou comparativamente. Essas categorias, que serão apresentadas mais à frente, foram definidas com base em diversos estudos pertencentes a disciplinas como: Ciências Políticas, Política Educacional e, obviamente,

Administração Pública e Planejamento Educacional. Alguns autores de referência foram Carlos Matus, Carlos Jamil Cury, Dermeval Saviani, Estela Miranda, María Teresa Sirvent, Germán Cantero, Oscar Oszlak, Alexandre Gomide e Roberto Pires, entre outros.

Com base nessas categorias e considerando a contextualização geral de atores, políticas e decisões, realizamos entrevistas em profundidade com informantes chaves dos dois países. A entrevista prevê a interação cara a cara constituída por perguntas e respostas orientadas a uma temática ou objetivos específicos, é uma técnica para a aproximação ao objeto de estudo de uso muito extenso na pesquisa social (Oxman, 1998). A seleção das entrevistadas teve como critério primordial que elas tivessem participado diretamente da formulação das políticas selecionadas a nível nacional no período estipulado em ambos os países. Tem também um outro grupo que participou da sua implementação em um nível intermediário, mas que influenciaram na reconfiguração da política nacional. Cabe destacar que, em parte por causa das dificuldades ainda presentes à época de realização das entrevistas pela pandemia de COVID-19, assim como pelas distâncias geográficas em que estas pessoas estavam localizadas, dado que não contamos com financiamento para deslocamentos, as entrevistas foram realizadas e gravadas por videoconferência. Elas narraram as dificuldades e possibilidades encontradas e as decisões tomadas nos diferentes níveis e momentos das duas políticas analisadas.

Para além destas fontes, consideramos também as documentais, já que, em ambos os casos, nos encontramos com um corpus muito extenso de documentos normativos que faziam referência à formulação do planejamento das políticas educativas.

Dado que as técnicas de recolecção de informação foram a entrevista e a análise de documentos, realizamos uma análise dos dados levantados próprios da lógica qualitativa, sendo que essa análise não fica relegada ao momento final da coleta de dados, mas também é realizada ao longo de todo o processo, inclusive a partir dos primeiros contatos com as informantes. Uma vez reunido um acúmulo suficiente de informações, recorremos ao método comparativo constante, que é um método de pesquisa qualitativa que se baseia em um conjunto sistemático de procedimentos com os que se busca gerar teoria derivada dedutivamente dos dados empíricos (Sarlé, 2004). O processo, assim como os seus fundamentos está tomado basicamente de Glaser e Strauss (1967) e consiste em comparar as conceitualizações que surgem nos dados

empíricos. Considera-se fundamental para a aplicação do método os conceitos de incidentes, categorias e propriedades. O incidente refere-se a um fato que se recorta no registro, produto de qualquer forma de coleta de dados; as categorias são os conceitos que vão sendo identificados e as propriedades são as características que apresentam os conceptos (Sirvent, 2003). O processo realiza-se com base em um registro de observação, entrevista ou documento mediante a elaboração de um quadro a três colunas: na primeira delas são consignados os fatos, em detalhe, em termos de "relato" ou "fotografia" da realidade (o que se vê e se escuta); na segunda coluna inclui-se a captação subjetiva do clima que percebe o entrevistador (vigilância epistemológica de como afeta a subjetividade do pesquisador com relação ao entrevistado) e, por último, são escritos à esquerda do registro os conceitos e ideias que vão surgindo, mais próximos à empiria.

As instâncias deste método são as seguintes:

1. Comparação de incidentes aplicáveis a cada categoria: aqui, o pesquisador começa a codificar cada incidente nos seus dados dentro de tantas categorias teóricas como for possível, podendo surgir categorias teóricas novas ou identificar as preexistentes. Enquanto se codifica cada categoria, procede-se à comparação com os incidentes prévios do mesmo instrumento ou de outros.
2. Integração de categorias e suas propriedades: a partir dos memorandos confeccionados e da discussão da equipe de pesquisa vão sendo integradas, por adição, as diferentes categorias. Passa-se de comparar incidentes entre si a comparar incidentes com propriedades da categoria, desenvolvendo a teoria quando categorias distintas tendem a integrar-se através das constantes comparações realizadas pelos analistas.
3. Delimitação da teoria: esta é aplicada em dois níveis: primeiro, a teoria se solidifica e se reduzem os termos para lograr a generalização que é própria deste tipo de desenho; depois, reduzem-se as categorias a partir da delimitação e da saturação teórica;
4. Contribuições à teoria: isto se dá quando o pesquisador investigador percebe que, do seu quadro de análise forma-se uma teoria substantiva que serve para outras pesquisas, publicando as conclusões obtidas no seu processo de pesquisa.

Por fim, cabe destacar que esse processo vai sendo realizado em forma contínua e acumulativa, de forma que, embora a sistematização final dos dados seja realizada com todo o corpus empírico, alguns conceitos vão sendo consolidados ao longo de todo o

processo, ao longo do qual, a escrita individual e coletiva, a publicação de artigos e a discussão em grupo destes produtos da pesquisa é fundamental.

Categorias de análise e resultados da pesquisa

Como vimos até aqui, o processo apresentado tem como referência e pivô de trabalho a definição e integração de categorias de análise. A seguir, apresentamos as principais categorias de análise vinculadas ao planejamento, cada uma com algumas definições e questões que auxiliam o processo analítico, e alguns resultados.

Em primeiro lugar, trazemos a relação entre as categorias dos vínculos entre planejamento e estado, que acabou se entrelaçando à categoria Centralização/Descentralização/Recentralização: Vínculos entre planejamento e estado. Nessa categoria, as perguntas chave foram: Existem propostas de planejamento estatal? Que papel ocupa o planejamento com relação ao estado? Relevância com relação a outros períodos históricos. A relação entre política e planejamento tem adquirido diferentes formas, tanto em termos conceituais como metodológicos? Que perspectivas, modelos ou características evidencia o planejamento proposto? A partir de que enfoque(s) de planejamento se formulam e se implementam as políticas?

Para entender a relação entre planejamento e Estado temos de partir da análise do vínculo entre política e planejamento. O planejamento se configura por componentes ligados à política, entendida como o conjunto de ideias e vontades expressadas na liderança das situações sociais e de componentes ligados à técnica de como planejar. O "diálogo" entre dos tipos de componentes é o ponto nevrálgico. Por isso, é muito importante não perder de vista que, sem a expressão, a intervenção e a liderança da política, o processo de planejamento perde sentido. Esse é um dos principais desafios na hora de planejar: manter a centralidade do protagonismo da política.

Centralização/Descentralização/Recentralização: a descentralização entendida como processo político-administrativo para lograr que ninguém, no seu nível, decida sobre problemas que não considere de valor e que, em consequência, todos os responsáveis pela tomada de decisões, em qualquer nível, tenham a capacidade de decidir sobre os problemas de alto valor. Implica propor estratégias que permitam construir uma melhor organização do Estado na relação Nação/União-Províncias/Estados que melhore a capacidade de resposta deste em um marco de complexidade e instabilidade.

A descentralização não é um valor em si mesmo, mas um instrumento que pode servir aos efeitos de lograr um Estado (independentemente do nível de governo que se trate) mais aberto a satisfazer demandas sociais. Temos que considerar, por exemplo, que na Argentina da década de 1990, a descentralização aplicada em contextos institucionais frágeis, sem a suficiente democratização como respaldo, produziu o efeito inverso ao esperado: maior concentração do poder. Por isso neste país, relacionado com a categoria de centralização aparece o termo federalização, caracterizando a existência de mais de uma coletividade associada com outras na busca de um fim comum. No Brasil, em termos constitutivos de tipo de federalismo adotado, encontramos o regime de colaboração entre os entes federativos que, a diferença da Argentina, inclui os municípios. Ou seja, há diferenças na organização dos sistemas federados em ambos os países que devemos considerar.

Mas o grande diferencial entre Argentina e Brasil é que na Argentina houve poucos planos nacionais (de política nacional) e menos ainda planos educacionais. Os últimos foram os planos quinquenais do governo peronista (1946-1955), que embora não tenham conseguido realização, assentaram as bases do planejamento econômico por parte do Estado, significando uma mudança de paradigma com relação ao período agroexportador. Também cabe mencionar que encontramos uma referência a um plano nacional de educação incluído no período estudado, porém, do qual não temos informações mais precisas. Trata-se do Plano Estratégico para a Educação Argentina 2010-2020, elaborado pela *Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina* (UPEA), criada em 2009, na Presidência da Nação, a cargo do prestigioso especialista Juan Carlos Tedesco. Contudo, há poucas referências sobre o seu conteúdo: definia dez áreas prioritárias de ação e três planos de emergência e estabelecia o investimento financeiro necessário para alcançar as metas e um sistema de avaliação e monitoramento da execução do plano que permitiria o controle público. O texto também propunha que o plano fosse aprovado pelo Congresso Nacional.

Já no Brasil, apesar da formulação de um Plano Quinquenal da Educação (1939-1943), que tampouco chegou a concretizar-se, durante a "Era Vargas" (1930-1945), a inserção de uma sistemática de planejamento na educação dá-se a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), marcada pela ideia de um grande plano expressado pelo lema do governo de realizar "50 anos em 5" através do seu Plano Nacional de Desenvolvimento, mais conhecido como Programa de Metas, que incluía a educação

como demanda derivada em suas últimas versões (Horta, 1997). Não se tratava de definir diretrizes e bases legais específicas, como no período anterior, mas de implementar um planejamento integral, adotando uma visão macroestrutural, com base no planejamento normativo. Após a ancoragem deste modelo de planejamento no sistema educacional brasileiro, percebemos uma profusão de planos com grandes dificuldades de concretização, dada a instabilidade política da época. Ese movimento, no entanto, foi criando um "para sistema" (Zoppi, 2004, p. 69) de planejamento da educação, firmado oficialmente com a criação do Ministério do Planejamento, em 1964, ano do último golpe militar (Horta, 1997). Posteriormente, tanto como consequência do processo de abertura política e da redemocratização do país como pelos problemas que esse rígido modelo de planejamento foi apresentando, começou a questionar-se o autoritarismo do modelo tecnocrático implantado (Horta, 1997), assim como a sua ineficácia para resolver os grandes problemas educacionais do país. O movimento de saída da ditadura militar retomou o debate democrático e, com base no princípio da gestão democrática da educação, a Constituição Federal de 1988 não só atribui à União a competência de elaborar e executar planos nacionais e regionais de desenvolvimento econômico e social, mas também, no Art. 214, instituiu a elaboração e aprovação legal, por parte do Congresso Nacional, de um Plano Nacional de Educação, redefinido pela Emenda Constitucional Nº 59 (Brasil, 2009), como decenal, articulador do sistema nacional de educação em regime de colaboração. Assim, ao instituir-se com força de lei nacional é estabelecido como plano de Estado – a diferença dos diversos planos de governo dos sucessivos partidos a cargo do aparato estatal. A partir do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei Nº 10.172 (Brasil, 2001), os entes federativos brasileiros, com base no PNE, devem elaborar seus próprios planos educacionais em função de operacionalizá-lo de acordo com as suas realidades específicas. Cabe destacar que o PNE 2001-2010, ainda que aprovado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), foi implementado durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), atravessando diversos mandatos e afirmando a ideia de um grande "contrato social" sobre a educação nacional, rediscutida com o PNE 2014-2024.

Ao longo da pesquisa, analisamos argumentos e ações que enfatizaram o planejamento educacional como dispositivo articulador central nas políticas em diferentes planos situacionais, quer dizer, atravessando os níveis macro, meso e micro institucional. No Brasil, seja pelo mandato constitucional e normativas posteriores, que

estabelecem várias disposições vinculadas ao planejamento participativo da política educacional, ou pela introdução do planejamento estratégico corporativo na administração pública, evidenciada pela sinergia resultante do modelo econômico neodesenvolvimentista, podemos dizer que, a diferença do período anterior, o planejamento voltou a ser um instrumento privilegiado da política educacional. Isto porque, além das responsabilidades de articular, implementar e avaliar o PNE 2001-2010, em 2007, o governo lançou o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que incluía o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como um dos seus planos setoriais. Evidentemente, o planejamento, no Brasil, apresenta um protagonismo complexo nos diversos planos situacionais do sistema.

Na Argentina, no período es estudado, o planejamento é considerado instrumento de política pública, os planos sustentam a busca do bem comum, enfatizam o papel do Estado e colocam a necessidade de recuperar o Estado como ator primordial de processos de desenvolvimento regional (Schweitzer *et al.*, 2017), aspecto a destacar para um país sem tradição em planejamento educacional e com forte herança neoliberal dos anos de 1990. Em matéria educacional, especificamente, após um primeiro momento de discussão e formulação de leis, seguiu a fase de enunciação de linhas estratégicas e propostas de ação que incluiu uma grande variedade de planos e programas (a nível nacional) e projetos (a nível institucional).

Nesse sentido, em ambos os países, o reposicionamento do Estado como protagonista surgiu frente ao fracasso do mercado e das promessas neoliberais de crescimento com distribuição do ingresso. Assim como em outros países de América Latina, desde 2000, diversos governos promoveram políticas alternativas ao neoliberalismo, buscando modelos de desenvolvimento económico e políticas sociais que inauguraram "(...) o "ciclo progressista" na região, sob o que se definiu como Neodesenvolvimentismo, Socialismo do Século XXI e/ou do Bom Viver" (Vidal Molina *et al.*, 2019, p. 8). Nesse modelo, o ativismo estatal deveria centrar-se na redução das desigualdades, no aumento do investimento público, gerando um círculo virtuoso que pudesse expandir o mercado interno, promover a tecnificação e exportação de produtos nacionais, com competitividade internacional, aliado a um forte investimento em políticas sociais. Porém, temos de chamar a atenção ao fato de que essa política é compensatória, focalizada, temporária, com base na capacitação dos indivíduos e capital humano, exatamente a defendida pelas instituições internacionais promotoras do

neoliberalismo. A diferença é que essa política social é promovida por um Estado ativo (e no passivo, como seria no neoliberalismo) (Carcanholo, 2019, p. 41).

Integralidade/Intersetorialidade: a intersetorialidade não implica a desaparição da setorialidade, mas na adequada articulação e sintonia entre as ações que são realizadas pelos distintos setores em torno das metas de desenvolvimento que estejam por cima dos mesmos. Aqui, não se fala do deslocamento das políticas setoriais para as políticas intersetoriais, mas de uma articulação dos setores en torno a desafios que os integram. O desenvolvimento de ações intersetoriais não só não implica a renúncia às ações setoriais, mas que, pelo contrário, as fortalece a partir da lógica da integralidade.

Na Argentina, embora possam encontrar-se referências discursivas e algumas leis pontuais, não houve, no período, uma significativa integralidade nas políticas posteriores a 2003. As tentativas de rearticulação das políticas econômica, produtiva e social levaram à priorização de um padrão de crescimento muito mais integrador e inclusivo, que teve como correlato um conjunto de políticas públicas e de programas governamentais dirigidos a combater a pobreza, melhorar a inclusão social e a distribuição da riqueza, destacando-se o programa *Asignación Universal por Hijo* (AUH), implementado em 2009, contemplando a questão educativa junto à da saúde. Cabe mencionar a proposta de conformação de Mesas Socioeducativas para o tratamento dos problemas de trajetórias estudantis, conformadas por atores sociais e educacionais (escolas, municípios, organizações sociais) que assumiam conjuntamente o desenho e a implementação de uma proposta que buscava garantir trajetórias escolares e educacionais de crianças e jovens para a inclusão e a igualdade.

Já no Brasil, a intersetorialidade foi uma marca do governo petista a partir da criação do Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome, o Fundo Nacional de Combate e Erradicação da Pobreza e a reativação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar; e, posteriormente, do programa Bolsa Família, cujos beneficiários devem comprovar frequência escolar, vacinação e visita periódica às consultas médicas (Almeida, 2004, p. 15). Essa política teve impacto positivo na frequência escolar, diminuição das taxas de abandono e do trabalho infantil, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, com efeitos expressivos e positivos para as meninas (Santos *et al.*, 2019). Também houve articulação da política de merenda escolar com políticas promovidas pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário, que propiciava a agricultura familiar e de pequenos produtores (Sabourin, 2007), assim como se

implementaram ações conjuntas com o Programa mais Saúde: Direito de todos, a fins de 2007. Conhecido como "PAC da Saúde" (Fagnani, 2011), esse programa incluía o projeto Saúde nas Escolas, abrangendo desde atendimento odontológico até promoção esportiva entre os/as estudantes. A aposta na intersetorialidade das políticas públicas também assumiu, em muitos casos, como parte desta, a articulação de sectores da sociedade civil nos seus processos decisórios e de implementação ou fiscalização e avaliação das políticas. A elucidação deste diferencial brasileiro, referente tanto à intersetorialidade quanto à promoção de uma maior permeabilidade do Estado com relação à sociedade civil, foi possível a partir da análise histórica, já que o tema da democratização institucional tem longa trajetória no Brasil. Assim, a categoria participação dos atores acabou vinculando-se aos tempos do planejamento, como descrevemos a seguir.

Participação dos atores. No planejamento, falamos de participação no sentido de envolver os diversos atores pertinentes nos processos de planejamento, de modo a concertar com eles a direcionalidade dos planos para que contribuam coordenadamente seus recursos e capacidades de ação em função de metas compartilhadas. Pensamos a participação como a possibilidade de empreender um diálogo que se desenvolva em um plano horizontal, quer dizer, no qual todos os participantes disponham das mesmas oportunidades para expressar e defender as suas opiniões.

O planejamento dialógico é um tipo de planejamento participativo, caracterizado por um componente central que se refere à criação de mecanismos que viabilizem as consolidações propostas nos níveis inferiores do sistema educacional, com o objetivo de garantir que as decisões tomadas, por exemplo nas escolas, possam ser apresentadas e definidas por representantes desse nível no nível imediatamente superior.

Prazos/tempo do planejamento: A distância entre a situação atual – possível de capturar através de ferramentas adequadas de diagnóstico – e o futuro desejado, delineado através das metas assumidas – configura o espaço da política, o campo do que resta por fazer, e pelo qual se avançará com ações de curto e mediano prazo. Deste modo, o curto prazo constitui-se no tempo de planejamento das ações que levam para a meta final, e nessas ações, o longo prazo é o seu referente de validação: toda ação de curto prazo adquire legitimidade na medida em que signifique uma contribuição para o longo prazo. Mais ainda, a definição de metas de longo prazo permite a ativação de processos que também são de longo prazo, mas que se não forem dinamizados em tempo, o alcance

destas metas seria frustrado ou postergado. Assim, uma adequada articulação de ações de curto e mediano prazo com metas de longo prazo potenciam-se significativamente.

Conforme Stubrin (2007), nas últimas décadas, o campo das políticas educacionais no contexto brasileiro foi atravessado por intensos enfrentamentos entre o Estado e a sociedade civil, representado pelas ações de diversas organizações sociais e populares, sindicatos, fóruns, campanhas e outros movimentos organizados. Ao longo de 1980 e 1990, o país teve uma importante expansão dos movimentos e pautas de luta, na disputa pelo reconhecimento que consolidou acordos institucionais participativos, sobretudo, na Constituição Federal de 1988. A educação se destacou pela instituição do princípio da gestão democrática da educação pública, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e reafirmados nos Planos Nacionais de Educação subsequentes (2001-2010 e 2014-2024), assim como nos Planos Estaduais e Municipais de Educação e pelas leis orgânicas municipais (Gómez Melo; Pini, 2011; Fernández, 2019). Contudo, apesar da imposição legal dos dispositivos de gestão democrática em diferentes níveis da gestão do sistema educacional, em muitos dos casos, esse princípio ainda não se materializou amplamente no país.

Já a democratização do sistema educacional argentino seguiu caminhos diferentes. Um antecedente significativo foram os órgãos colegiados que estiveram presentes nas primeiras leis que regularam a escola primária e que, no período selecionado para esse estudo, cobraram vital importância na execução das políticas educacionais propostas. Em geral, houve um avanço importante na concertação de políticas e na sua implementação, entendendo que isto aconteceu nos níveis macro e meso institucional, sobretudo em referência ao Conselho Federal de Educação e às Mesas Federais. Durante o período de 2005 a 2015, o Estado Nacional argentino promoveu a participação de diversos atores sociais e das províncias no processo de planejamento. Essa abertura aos processos participativos focalizou na construção de consensos, facilitada através de Mesas Federais, discussões de normativas e reuniões de trabalho. Essa estratégia buscava estabelecer um novo vínculo político entre a nação e as províncias, especialmente no que se refere às prioridades estratégicas da formação docente nacional. Contudo, essa análise se centrou em um nível de macroplanejamento, considerando que atores se envolveram, em que etapas e como isto foi traduzido na implementação concreta. Apesar da inclusão de diversos atores sociais, como sindicatos docentes, universidades e governos provinciais, Feldfeber (2006) argumenta que as

consultas não representaram um consenso social amplo por falta de condições adequadas em termos de espaços, tempos e circulação de informação, assim como à ausência de procedimentos claros para ponderar e adotar as diversas opiniões na proposta final.

Considerações finais

Através do processo descrito anteriormente, do ponto de vista dos modelos de planejamento, na Argentina, reconhecemos una importante influência da perspectiva do Planejamento Situacional de Carlos Matus no âmbito educacional, que se faz presente antes, inclusive, no momento analisado nesta pesquisa em distintos setores governamentais e momentos histórico políticos. Cabe destacar que, na década de 1990, foram introduzidas distintas perspectivas com a intenção de propiciar a melhoria da qualidade educativa, que naquele momento estava associada à eficiência e à eficácia do sistema. Foi naquele contexto que emergiu, entre outras, a perspectiva do planejamento situacional. A perspectiva crítica sobre a onda neoliberal de finais do século XX questionou tudo o que foi apresentado naquele momento e teve que se passar uma década antes de que algumas perspectivas valiosas, como a do chileno Matus, pudessem ser novamente consideradas. Eis, então, que no período Kirchnnerista voltou a emergir essa perspectiva multifatorial de planejamento. Nesse período, os planos combinaram – em diversos graus – a racionalidade técnica e metodológica com uma forte racionalidade política, escapando do risco de cair em propostas meramente tecnocráticas.

No Brasil, se bem a herança contraditória da década de 1990, que reunia como propostas um planejamento estratégico corporativo (gerencialismo) com um planejamento socioparticipativo pareceu, em princípio, inclinar-se para una maior ênfases no segundo, a partir da implementação do PDE, reafirmou claramente o primeiro. Inclusive, apesar de algumas apelações pontuais com relação à participação de diversos atores sociais, foi evidente o protagonismo dos setores empresariais, em especial, através do Movimento Todos pela Educação, na definição da macropolítica como interlocutores privilegiados. Esse movimento, formado por grandes empresas nacionais, defende que o modelo de gestão empresarial deve servir como parâmetro para o sistema educacional, apostando a uma gestão que promova a associação com organizações sociais e empresas privadas nacionais (Pinheiro, 2018). Igualmente, dada a

falta de definição metodológica em outras instâncias e aspectos do planejamento participativo, podemos dizer que, até o final de período estudado, o segundo modelo foi perdendo presença no sistema educativo, restringindo-se a eventos mais pontuais, como as Conferências de Educação vinculadas à elaboração dos planos decenais nos diferentes entes federativos.

De qualquer forma, o desenho metodológico desta pesquisa, buscando identificar os modelos e sistemáticas de planejamento educacional nos países investigados, culminou na análise dos processos de implementação configurados pelo próprio processo de planejamento, seus dispositivos e atores, de certa forma validando ou não o próprio modelo de planejamento anunciado pela própria política, em diversos graus, conforme a interpretação e a operacionalização dos diferentes atores nos distintos contextos analisados.

Para isso, a partir do desenho original, em especial por se tratar de uma pesquisa comparada que envolveu equipes de países que, embora apresentem muitas semelhanças regionais, possuem histórias, estruturas, conjunturas e até idiomas diferentes, tivemos de ampliar o tempo dedicado à contextualização para que todos os integrantes das equipes pudessem participar dos sucessivos momentos e procedimentos da pesquisa. Esse movimento foi, no entanto, de grande importância para o desenvolvimento posterior de cada etapa, ampliando o nosso conhecimento e capacidade interpretativa não só sobre as políticas recentes, mas também sobre os seus processos de planejamento e implementação em cada país e também no contexto regional do Cone Sul.

Referências

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. A política social no governo Lula. In: **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 70, p. 85-102, nov. 2004. Disponível em: https://socialsciences.scielo.org/pdf/pdf/s_nec/v1nse/Maria_Herm%EDnia_Tavares_de_Almeida.pdf Acesso em: 2 set. 2026.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias... Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 2 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 10 jan. 2001.

CARCANHOLO, Marcelo. Neoliberalismo y dependencia contemporánea: alternativas de desarrollo en América Latina, In: Vidal Molina, Paula (org.). **Neoliberalismo, Neodesarrollismo y Socialismo Bolivariano**. Modelos de Desarrollo y Políticas públicas en América Latina. Ariadna Ediciones: Santiago de Chile, 2019.

DOGAN, Mattei; PELASSY, Dominique. How to Compare Nations: Strategies in Comparative Politics. Chatham House Publisher: New Jersey, 1990. In KRAWCZYK, Nora. **América Latina. Estado e reformas numa perspectiva comparada** (págs. 83-105). São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FAGNANI, Eduardo. **A política social do governo Lula (2003-2010):** perspectiva histórica, São Paulo: IE UNICAMP, 2011.

FELDFEBER, Myriam. Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?** Buenos Aires: Noveduc, 2006.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. El planeamiento educativo en Brasil: configuración y dinámicas a partir de sus dispositivos legales. In: **Revista Políticas Educativas** – PolEd, [S.l.], dic. 2019. ISSN 1982-3207. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/99175 Acesso em: 2 set. 2026.

GÓMEZ MELO, Daniel; PINI, Mónica Elena. Argentina y Brasil: cambios y contradicciones en las políticas educativas. In: Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, 4.; Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, 3., 2011, Buenos Aires. **Anales** [...]. Buenos Aires: REECE, 2011.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **El descubrimiento de la teoría de base**. Aldine Publisher: New York, 1967.

HORTA, José Silvério Baia. Plano Nacional de Educação: da Tecnocracia à Participação Democrática. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves. **Medo à liberdade e Compromisso Democrático**. LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

KRAWCZYK, Nora. **Pesquisa comparada em educação na América Latina**: situações e perspectiva. Educação Unisinos, vol. 17, no 3. 2013.

LUCCA, Juan Bautista; PINILLOS, Cintia. **Decisiones metodológicas en la comparación de fenómenos políticos iberoamericanos**. Instituto de Iberoamérica, Universidad de Salamanca, 2015.

NOHLEN, Dieter. **Diccionario de Ciencia Política**: Teorías, métodos, conceptos, dos tomos, Ciudad de México: Porrúa, 2006.

NÓVOA, Antônio. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: **Les Sciences de l'education pour l'ère nouvelle**, nº 2-3, 1995.

OXMAN, Claudia. **La entrevista de la Investigación en Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 1998.

PINHEIRO, Dalessandro de Oliveira. **O movimento todos pela educação e a reconfiguração do império**: a hegemonia do capital na educação pública brasileira. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo, **Metodología de la investigación cualitativa**. Granada, España: Aljibe, 1996.

SABOURIN, Eric. Que política pública para a agricultura familiar no segundo governo Lula? In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 715-751. set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/WBrWZrMhc7qfjrrMwTZmgjz/?lang=pt Acesso em: 2 set. 2026.

SANTOS, Mariana Cristina Silva; CECCATO, Maria das Graças Braga; DELATORRE, Lucas Rocha; BONOLO, Palmira de Fátima. Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, p. 2233-2247, 2019. Disponível em: https://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/programa-bolsa-familia-e-indicadores-educacionais-em-criancas-adolescentes-e-escolas-no-brasil-revisao-sistematica/16425?id=16425 Acesso em: 2 set. 2026.

SARLÉ, Patricia (org.). **Ejercicios para los trabajos prácticos 2003**. Cuadernillo. Universidad Nacional de Buenos Aires: Buenos Aires, 2004.

SCHWEITZER, Pablo, CARRIZO, Silvina Cecilia, SCARDINO, Marisa, PETROCELLI, Santiago Pablo, CARENA, María Laura. Planificación en Argentina a principios del siglo XXI. In: **Revista Área**, Buenos Aires, 2017. Disponível em: https://area.fadu.uba.ar/area-23/schweitzer23/ Acesso em: 2 set. 2026.

SIRVENT, María Teresa. La pesquisa social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos. **Cahiers des Amériques Latines.** Paris, 2003. Disponível em : https://journals.openedition.org/cal/7172 Acesso em: 2 set. 2026.

SIRVENT, María Teresa; RIGAL, Luis. La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. Revista **Decisión**, 38, 32-37, Buenos Aires, 2014.

STUBRIN, Federico (org.). **Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas**: el caso brasileño. FLAPE: Buenos Aires, 2007.

VIDAL MOLINA, Paula (org.). Neoliberalismo, Neodesarrollismo y Socialismo bolivariano. Modelos de desarrollo y Políticas públicas en América Latina. Ariadna Ediciones, Santiago de Chile, 2019.

ZEMELMAN, Hugo. Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de las investigaciones comparativas. In KRAWCZYK, Nora. América Latina. **Estado y reformas numa perspectiva comparada** (págs. 83-105). Cortez editora: São Paulo, 2003.

ZOPPI, Ana María. **El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum**. Jujuy: Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy, 2004.

Licença: Copyright é retido pela autora (ou primeira co-autora) que outorga o direito da primeira publicação ao Jornal de Políticas Educacionais. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelas autoras e pelo periódico.