

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM BRASIL E ARGENTINA

Alessandra Fonseca Farias ¹
Fábio Perboni ²

RESUMO

O trabalho em tela deriva da pesquisa em rede denominada “A educação básica em países da América Latina”, que se dedica a investigar diferentes políticas educacionais desenvolvidas em países membros do Mercosul e está inserido na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados. Propõe-se a analisar a política de formação de professores para os anos iniciais da educação básica fazendo um recorte entre Brasil e Argentina, desde a fundação do Mercosul, a fim de compreender como está organizada e normatizada essa legislação e de revelar qual concepção de educação a embasa. Com uma abordagem qualitativa, a investigação tem na pesquisa documental embasada por Cellard (2008) sua principal fonte de dados e utiliza-se da escolha metodológica de educação comparada fundamentada por Bonitatibus (1989) e Bray et all (2015). Consideram-se as similaridades históricas decorrentes da formação colonial e da inserção no mercado internacional em caráter periférico dos países analisados. A pesquisa pretende contribuir para a compreensão da concepção que embasa a política de formação dos professores dos anos iniciais de escolarização, etapa obrigatória nos dois países, partindo da comparação das legislações educacionais pertinentes e da prática dos cursos de formação inicial que preparam o professor para atuar nos anos iniciais da educação básica.

Palavras-chave: Política educacional, Formação inicial de professores, Política de formação docente, Anos iniciais da Educação Básica, Estudo comparado.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Política e gestão da educação da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e integra a pesquisa em rede denominada A educação básica em países do Mercosul, que se dedica a investigar diferentes políticas educacionais desenvolvidas em países membros do bloco econômico do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Ao analisar regiões fronteiriças, volta-se primeiramente para o contexto mais amplo de globalização que se acentuou após a Segunda Guerra Mundial e promoveu a criação de acordos internacionais. Tal cenário possibilitou a abertura do comércio e das fronteiras para capitais e produtos em diferentes pontos do mundo, acordos esses que

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD - MS, alessandrafonsecafarias@gmail.com;

² Professor orientador: Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFGD e Docente da Graduação e da Pós-Graduação em Educação da UFGD - MS, fabiooperboni@ufgd.edu.br.

deram origem aos chamados blocos econômicos que, basicamente, procuram estabelecer vantagens competitivas de mercado para seus membros.

Historicamente, a participação dos países latino-americanos no Mercosul, criado em 1991 através da assinatura do Tratado de Assunção, passou a promover a cooperação e a integração social, política e econômica inicialmente entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, com a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre eles. A decisão conjunta desses países de alinhar o funcionamento geral de seus Estados a um mecanismo de integração regional, o Mercosul, exigiu adaptações na harmonização do arcabouço legal dos Estados Membros, resultando, conseqüentemente, em ajustes nos seus sistemas educacionais.

Por isso, além da dimensão econômica, o bloco reconheceu a educação como um elemento crucial no processo de integração e fundou o Setor Educacional do Mercosul (SEM), que busca fortalecer a temática da formação de professores, bem como da ampliação da produção de conhecimentos científicos na área. O SEM atua por meio da criação de Planos de Ação que objetivam direcionar as políticas educacionais dos países membros. O primeiro plano foi aprovado para o período de 2001 a 2005 propondo, essencialmente, o desenvolvimento de projetos educacionais entre escolas do Brasil e da Argentina.

Em sua organização, o SEM apresenta três funções primordiais coordenadas pelas instâncias orgânicas, por sua vez divididas em 1) políticas - com a definição de objetivos estratégicos, 2) técnicas - estabelecendo áreas e linhas de ação, e 3) execução - responsáveis pela elaboração e execução de projetos. A formação docente foi incorporada ao plano de ações do SEM, que a considera um ponto fundamental em todo e qualquer processo de desenvolvimento de políticas educacionais na região (Mercosul, 2011, p. 8).

Para Bobato (2015), a preocupação central do SEM é assegurar uma educação genuinamente qualitativa para os países envolvidos, por isso representa um espaço fundamental para a deliberação e avanço das políticas educacionais, visando fomentar a integração e o progresso educacional tanto dos países membros do Mercosul quanto dos países associados. Assim, a formação do Mercosul não apenas consolidou a parceria bilateral entre Brasil e Argentina, mas também concretizou uma antiga aspiração compartilhada por países latino-americanos, indo além dessa relação específica. Analisando os dois países que formam o lócus desta pesquisa, constata-se muitas similaridades históricas. A começar pelo passado colonial que marca a América Latina como um todo, acompanhada dos processos de escravidão, produção latifundiária de

monoculturas exportadoras, presença da Igreja Católica, além dos processos políticos pós independência que guardam similitudes com alternância entre períodos autoritários e avanços democráticos.

Em que pese as diferenças econômicas, populacionais e de nível de desenvolvimento econômico, observam-se outros pontos de similaridade, como por exemplo o processo que caracterizou a década de 1990 com a reestruturação dos Estados Nacionais. Essa “era de reformas” se acentuou na esfera latino-americana e gerou impactos importantes tanto sobre a configuração das políticas educacionais quanto sobre a formatação da escolarização obrigatória e seus modelos de oferta. Nesse contexto, os sistemas educacionais sofreram profundas transformações inculcadas nas políticas educacionais instituídas pelas reformas de Estado nos países da América Latina (Brahim, 2016).

No período de criação do Mercosul, a educação na América Latina passa a ser impactada pelas reformas educacionais implementadas em decorrência da reforma do Estado. Foi nesse contexto que Argentina e Brasil promulgaram legislações que reconfiguraram a área educacional tendo, entre outras medidas, a ampliação da obrigatoriedade de escolarização obrigatória. Com a promulgação da Lei Federal de Educação (LFE), a Argentina, através da Lei nº 24.195/1993, estabelece a obrigatoriedade do ensino a partir dos cinco anos de idade, totalizando dez anos de escolarização obrigatória. O Brasil, três anos mais tarde, promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, constituindo a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração mínima de oito anos. Também nos dois contextos há a oferta gratuita do ensino básico, disposta nas supracitadas legislações como dever de cada federação. Posteriormente, os dois países ampliaram a obrigatoriedade da educação, no Brasil com a EC nº 59/2009 (Brasil, 2009) que instituiu a obrigatoriedade com 14 anos de duração a partir de 2016 e a Argentina de 13 anos.

Esta investigação tem como principal questionamento a forma como as políticas de formação de professores dos anos iniciais se organizam nos contextos de Brasil e Argentina, dado o caráter indissociável entre o direito à educação e as formas de organização do Estado para atendê-lo. Acredita-se que esta análise revelará quais concepções embasam a política e como tais países estabelecem comparativamente sua formação inicial de professores para atuação nos anos iniciais. Considera-se pertinente refletir sobre as relações políticas de formação de professores nos dois países, tendo em conta sua significância dentro do Mercosul, para responder à seguinte questão-problema:

Quais concepções embasam a política de formação dos professores dos anos iniciais de escolarização no Brasil e na Argentina?

Neste sentido, propôs-se o seguinte objetivo geral: analisar as concepções que embasam a política de formação de professores no Brasil e na Argentina com recorte para a formação para atuação nos anos iniciais da educação básica.

Entre os objetivos específicos, delimitou-se: Investigar o setor de educação do Mercosul e verificar suas principais estratégias e ações em torno da temática desde sua fundação; Compreender a organização da formação de professores para a educação básica no Brasil e na Argentina; Analisar semelhanças e diferenças nas políticas educacionais relacionadas à formação inicial de professores, estabelecendo comparações entre os dois países; Apresentar reflexões sobre as concepções e sobre as políticas para a formação de professores dos anos iniciais no Brasil e na Argentina.

O recorte temporal considerado para as análises é o da criação do Mercosul, 1991, que compatibiliza com a era das Reformas de 1990 e, ainda, com a promulgação das leis gerais educacionais vigentes até os dias de hoje nos dois países investigados. A principal motivação para o delineamento do tema da pesquisa está na preocupação com o preparo do professor dos anos iniciais para a realidade da escola, dada a trajetória pessoal de mais de nove anos de atuação na docência do ensino público municipal e de pesquisadora da área de políticas educacionais relacionada à formação de professores. Também acredita-se ser de extrema relevância comparar a trajetória brasileira com a de um país fronteiriço, a fim de analisar num contexto mais amplo se as concepções de educação que embasam as políticas de formação de professores estão em consonância ao se considerar a conjuntura do Mercosul.

METODOLOGIA

Dentre as escolhas metodológicas adotadas para a realização desta investigação, trata-se de uma pesquisa dialética marxista quanto às bases epistemológicas, qualitativa quanto à abordagem do problema e documental e comparativa quanto aos procedimentos.

Para explicitar a abordagem qualitativa do problema da pesquisa, recorre-se a Oliveira (2008), que define como metodologia de pesquisa um processo iniciado na escolha de um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados, que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir

novos conhecimentos. Ao se referir sobre a evolução do método dialético, esta autora destaca que Hegel e Marx dão um grande passo quanto aos seus princípios ao afirmar que “tudo no universo interage”, e que “tudo se relaciona, tudo se transforma, mudança qualitativa e luta dos contrários” (Oliveira, 2008, p. 59).

Assim, a opção pelo método de pesquisa qualitativa se dá pelo fato de envolver uma profunda reflexão e análise da realidade num contexto em que o homem é essencialmente criador da história e pesquisador insaciável da realidade em que vive (Oliveira, 2008). Essa abordagem se utiliza de métodos e técnicas específicas para alcançar uma compreensão minuciosa do objeto de estudo, considerando seu contexto histórico e/ou sua estruturação, o que vai ao encontro com a base materialista dialética adotada.

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa, o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica, visto que (...) esse tipo de postura se fundamenta no novo paradigma da ciência contemporânea, oposto ao antigo paradigma, que preconizava a verdade absoluta das coisas”. (Oliveira, 2008, p. 68).

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, estão a análise documental e a educação comparada. Para a análise dos documentos, embasa-se nas contribuições de Cellard (2012), que considera que o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social através do contexto de sua produção, dos autores, da autenticidade, da natureza do texto, dos conceitos chave e da lógica interna do documento.

Ainda de acordo com este autor, no plano metodológico, a análise documental apresenta algumas vantagens significativas, como a eliminação da possibilidade de influência do pesquisador sobre o sujeito, o que, em outros métodos de coleta e análise de dados, é um risco. Contudo, a análise documental constitui, geralmente, uma empreitada de muito fôlego, já que “embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (Cellard, 2012, p. 296).

Uma análise confiável, para Cellard (2012), busca abordar completamente o problema em questão, utilizando informações de diversas fontes, pessoas ou grupos que representem uma ampla gama de interesses. Isso é feito para obter uma visão global e diversificada da questão, abrangendo diferentes perspectivas e pontos de vista. E conclui que a análise documental resulta principalmente de decisões feitas pelo pesquisador desde

a escolha do tema, do problema de pesquisa, da orientação teórica ou ideológica, dos elementos do contexto que facilitam a interpretação e da abordagem metodológica até a escolhas que dizem respeito a personalidade do pesquisador (Cellard, 2012).

Em relação ao contexto argentino, apresenta-se uma análise da LFE nº 24.195/1993 e da Lei de Educação Nacional (LEN), Lei nº 26.206/2006. Já a legislação brasileira analisada é a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, e suas alterações. A proposta foi de comparar as leis mais amplas e gerais voltadas à educação dos dois países, e vislumbra-se que outros normativos pertinentes, sobretudo voltadas à formação de professores dos anos iniciais, serão apresentadas ao longo do processo de análise conforme surja a necessidade. Portanto, na busca pela compreensão das políticas de formação de professores dos anos iniciais na Argentina e no Brasil, assenta-se sobre o método de educação comparada por considerar os diferentes processos históricos distintos destes dois países fronteiriços.

Ampara-se nos escritos de Bonitatibus (1989) e Bray et all (2015) para, através deste método, estabelecer semelhanças e distinções quanto à implementação das políticas educativas que envolvem o professor dos níveis iniciais da escolarização obrigatória nas duas localidades fronteiriças pesquisadas.

Só quando comparamos o sistema educacional de nosso próprio país com o de outros, é que tomamos consciência de certos aspectos distintivos da educação nacional e, então, passamos a elaborar critérios que mais judiciosamente nos permitirão interpretar semelhanças e diferenças. Sempre que tomarmos nossa própria cultura como único ponto de referência, tenderemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar. [...] Assim, ao alargar nosso campo de visão, a Educação Comparada transforma-se, também, não apenas em um veículo de cultura pedagógica, mas em um instrumento de conhecimento mais profundo de nossa própria realidade, à luz da experiência de outros povos. (Bonitatibus, 1989, p. 14-15)

De acordo com Bray et all (2015), a natureza de como uma pesquisa no campo da educação comparada é realizada sempre está ligada ao seu propósito e à(s) identidade(s) da(s) pessoa(s) responsável(is) pela investigação. Dentre a diversidade de atores e finalidades que os autores elencam sobre quem geralmente faz parte das pesquisas de educação comparada, esta pesquisa situa-se no item “acadêmicos, que fazem comparações para melhorar sua compreensão de muitos aspectos, inclusive o das forças que moldam os sistemas educacionais e o papel da educação no desenvolvimento social e econômico” (Bray et all, 2015, p. 46).

REFERENCIAL TEÓRICO

As reformas educacionais na América Latina, moldadas pelos princípios neoliberais, apresentam um conjunto complexo de benefícios e desafios. Segundo Borges (2023), ao buscar entender essas dinâmicas, é crucial considerar não apenas a eficiência econômica, mas também os impactos sociais, éticos e políticos dessas políticas. Uma educação verdadeiramente equitativa e transformadora deve equilibrar a busca por eficiência com a garantia de acesso universal e a promoção de um desenvolvimento integral e crítico dos indivíduos.

As políticas educacionais precisam ser avaliadas não apenas por sua capacidade de otimizar recursos, mas também por seu impacto na justiça social e na igualdade de oportunidades, implicando em criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e atenda às necessidades específicas de todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica (Santos, 2020). Ademais, é fundamental que a educação promova o desenvolvimento crítico, capacitando os estudantes a questionar, analisar e contribuir de maneira significativa para a sociedade. Políticas que negligenciam esses aspectos podem perpetuar injustiças e limitar o potencial transformador da educação, reduzindo-a a uma mera ferramenta de mercado, em vez de um direito fundamental e um bem público essencial para o desenvolvimento humano e social (Gatti, 2015).

Laval (2019) destaca que a formação de professores na América Latina é profundamente impactada pelas políticas neoliberais. Essas políticas, que enfatizam a competição, a eficiência do mercado e a responsabilidade individual, têm implicações significativas na preparação e valorização dos professores.

A pressão por resultados mensuráveis é uma característica marcante das políticas neoliberais na educação, e se reflete na ênfase em testes padronizados, metas de desempenho e indicadores de eficiência, que muitas vezes são utilizados como critérios para avaliar o trabalho dos professores (Ball, 2014). Como resultado, os programas de formação de professores podem ser direcionados para preparar os educadores para atingir essas metas mensuráveis, às vezes em detrimento de uma formação mais holística e reflexiva.

A adoção de práticas de gestão empresarial no setor educacional também influencia a formação de professores. Essas práticas incluem a aplicação de técnicas de gestão baseadas em desempenho, metas de produtividade, avaliação de desempenho e

incentivos financeiros atrelados a resultados (Santos, 2020). Como resultado, os programas de formação podem incorporar elementos de gestão empresarial, como liderança, planejamento estratégico, avaliação de processos e tomada de decisões baseadas em dados.

A maneira como os professores são preparados e valorizados também é influenciada por essas políticas. Em contextos neoliberais, a valorização dos professores muitas vezes está vinculada aos resultados que eles conseguem alcançar com seus alunos, em termos de desempenho acadêmico e indicadores de sucesso, podendo criar uma cultura de competição entre os próprios professores, onde o reconhecimento e as oportunidades de avanço na carreira estão diretamente ligados aos resultados que eles produzem (Aguilar, 2019).

Essas influências neoliberais na formação de professores levantam desafios importantes. Por um lado, a pressão por resultados mensuráveis e a adoção de práticas de gestão empresarial podem limitar a autonomia e a criatividade dos professores, reduzindo o espaço para uma abordagem mais crítica e reflexiva do ensino (Freire, 2002). Por outro lado, a valorização dos professores com base em indicadores de desempenho pode criar um ambiente de competição que pode ser prejudicial à colaboração e ao compartilhamento de práticas pedagógicas eficazes.

No Brasil, a formação de professores é uma área regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) e é oferecida principalmente por universidades públicas e privadas. No entanto, as políticas educacionais neoliberais têm impactado significativamente essa formação, influenciando a maneira como os professores são preparados para atuar nas escolas brasileiras.

As políticas neoliberais têm promovido uma abordagem mais técnica e menos crítica na formação de professores no Brasil, refletindo nos currículos de formação docente, que frequentemente enfatizam competências específicas e habilidades práticas, como técnicas de ensino, uso de tecnologias educacionais e gestão de sala de aula (Gatti, 2015). No entanto, essa ênfase excessiva na parte técnica pode negligenciar aspectos mais amplos e reflexivos da educação, como a compreensão dos contextos socioeconômicos, culturais e políticos em que os professores atuam.

Programas como o Parfor e a Plataforma Freire foram criados para melhorar a qualificação dos professores em exercício no Brasil. No entanto, esses programas enfrentam desafios significativos relacionados ao financiamento e à implementação

(Brasil, 2018). A falta de recursos adequados e a complexidade das políticas educacionais podem limitar o alcance e a eficácia dessas iniciativas na melhoria da formação docente.

A desvalorização salarial e as condições precárias de trabalho também são fatores que afetam a formação e a motivação dos professores no Brasil. Salários baixos, falta de infraestrutura adequada nas escolas, carga horária extenuante e falta de reconhecimento profissional são desafios enfrentados pelos professores brasileiros. Essas condições podem impactar negativamente a qualidade da educação oferecida aos alunos e a permanência dos professores na carreira.

Diante desses desafios, é fundamental repensar a formação de professores no Brasil de maneira mais ampla e integrada. Isso inclui não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a promoção de uma formação crítica e reflexiva que considere os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos em que os professores atuam. Além disso, é necessário investir em políticas que valorizem os professores, ofereçam condições de trabalho dignas e incentivem a permanência e a qualificação na carreira docente. Essas medidas são essenciais para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos no Brasil.

Na Argentina, a formação de professores é responsabilidade das instituições de ensino superior, que oferecem tanto cursos de graduação como programas de formação contínua. As reformas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo na Argentina têm promovido a descentralização e a autonomia das instituições formadoras, além de uma maior ênfase na avaliação e na eficiência (Tedesco, 2010).

O Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) tem sido um ator chave na coordenação das políticas de formação de professores. No entanto, as políticas neoliberais também trouxeram desafios significativos, como a precarização das condições de trabalho dos docentes e a redução de investimentos públicos na educação (Casassus, 2001). A pressão por resultados mensuráveis e a competitividade entre as instituições também influenciam a forma como os futuros professores são preparados, muitas vezes priorizando habilidades técnicas em detrimento de uma formação crítica e integral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reformas educacionais na América Latina, moldadas pelos princípios neoliberais, apresentam um conjunto complexo de benefícios e desafios. A formação de

professores, em particular, é um campo que reflete essas tensões, com implicações significativas para a qualidade e a equidade da educação.

No Brasil e na Argentina, as políticas educacionais neoliberais têm promovido a eficiência e a competitividade, mas também levantam questões sobre a equidade e a qualidade da formação docente. Uma abordagem equilibrada que considere tanto a eficiência quanto a justiça social é crucial para garantir uma educação que seja verdadeiramente transformadora e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo o processo de formação de professores como parte da política educacional, observa-se que a garantia e a ampliação do direito à educação em especial a obrigatoriedade do ensino têm como necessidade a ampliação da oferta educacional e, portanto, a necessidade de formação docente. No contexto dos dois países analisados, constata-se algumas similitudes, em especial no processo de influência das concepções neoliberais sobre as políticas educacionais, que criou tensionamentos para a redução do papel do Estado como provedor de direitos, que passam a ser serviços ofertados pelo mercado. Esse processo no campo da formação docente implica na oferta privada de formação inicial e continuada.

A partir dessas verificações iniciais, tem-se como necessidade investigativa o aprofundamento sobre esses diferentes modelos formativos, de forma a compreender as concepções que informam a formação docente em execução em cada contexto específico, visto que as legislações nacionais criam diferentes possibilidades para a formação inicial dos docentes que atuam nos anos iniciais de escolarização.

Constata-se, previamente, que nas últimas décadas há um avanço das políticas neoliberais sobre as políticas educacionais, seja na América Latina ou em países centrais. No caso da formação docente, observa-se que permanecem nos dois países características próximas, com escolaridade obrigatória para além dos anos iniciais da educação básica e a definição de variadas possibilidades para a formação dos professores dos anos iniciais de escolarização com crescente presença de entes privados para essa oferta.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. **Lei nº 24.195, de 14 de abril de 1993. Ley Federal de Educación.** Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6134.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

AGUILAR, R. ANTONELLO, Jaqueline; COMAR, Sueli Ribeiro; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. **Políticas neoliberais na educação: impactos e a necessidade da formação docente universitária.** In: Educação e Pesquisa: 10 anos do PPGE Unioeste/FB. São Paulo: Editora CRV, 2019, p. 227-245.

BALL, S. J. **Educação global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Trad. de Janete Brindon. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8863> Acesso em: 27 jun. 2024.

BOBATO, Francine Cordeiro; SCHNECKENBERG, Marisa. **Formação docente no Brasil e na Argentina: um estudo comparado sobre as políticas de formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1405-0.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos.** São Paulo: EPU, 1989.

BRAHIM, Cybele Barbosa. **A Escolarização Obrigatória Em Contextos Federativos: um estudo comparativo entre brasil e argentina.** 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parfor - **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.), et al. **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015.

CASASSUS, Juan. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 114, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2012. p. 295-316.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Versão digitalizada, 2002. Disponível em <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338>. Acesso em 10 de set 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MERCOSUL. **Plano de ação do Setor Educacional do MERCOSUL 2011 – 2015**. Presidência pro tempore PARAGUAI, primeiro semestre 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8674-plano-acao-2011-mercosul-pdf&Itemid=30192> Acesso em 01 de dez 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 181 p.

SANTOS, Ruan Carlos dos; SANTOS, Katia. **Políticas educacionais: gestão dos impasses do ensino-aprendizagem na perspectiva de docentes e discentes da EJA**. **Ano 9**, n. 15, Jan-Jun, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2713>. Acesso em: 2 jun. 2024.

TEDESCO, Juan Carlos. **Reforma educativa**: Um debate internacional. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2010.