

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 2

6 de janeiro de 2020

ISSN 1068-2341

A Gestão Democrática da Escola Pública em Contextos de Reformas Educacionais Locais: Estudo Comparado entre Brasil e Espanha

Neusa Chaves Batista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil



Miguel A. Pereyra

Universidade de Granada
Espanha

Citação: Batista, N. C., & Pereyra, M. A. (2020). A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: Estudo comparado entre Brasil e Espanha. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4285>

Resumo: A gestão democrática, como modo de organização da escola pública, pode ser traduzida, em sua historicidade contemporânea, como uma ação coletiva que exige mudanças na estrutura autocrática e hierárquica da unidade escolar. Neste artigo analisamos o processo de construção da legislação sobre gestão escolar democrática em contextos de reformas educacionais locais, tomando por base os casos brasileiro e espanhol. Metodologicamente, entendemos a legislação educacional como documentos que incorporam discursos revestidos de autoridade legítima, especialmente de Estado, que difundem concepções de mundo fruto de disputas por hegemonia no campo das políticas educacionais. Em termos de resultados, nosso estudo aponta que, ao longo do processo de produção de legislação para a gestão escolar democrática, os dois países que investigamos apresentam avanços e recuos em relação tanto à

especificação dos atores escolares que deveriam participar nos processos de tomada de decisões sobre as questões escolares, quanto sobre quais seriam as instâncias de participação na gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Escola Pública; Reformas Educacionais; Legislação Educacional; Educação Comparada

The democratic management of the public school in contexts of local educational reforms: A comparative study between Brazil and Spain

Abstract: Democratic management as a way of organizing the public school can be translated in its contemporary historicity as a collective action that demands changes in the autocratic and hierarchical structure of the school unit. In this article we analyze the process of constructing legislation on democratic school management in contexts of local educational reforms, based on Brazilian and Spanish cases. Methodologically, we understand educational legislation as documents that incorporate discourses coated with legitimate authority, especially of the State, and that spread conceptions of the world as a result of disputes over hegemony in the field of educational policies. In terms of results our study points out that throughout the process of producing legislation for democratic school management, the two countries investigated present advances and retreats regarding the specification of the school actors who should participate in the decision-making processes on the issues, as well as on the instances of participation in school management.

Keywords: Democratic Management; Public School; Educational Reforms; Educational Legislation; Comparative Education

La gestión democrática de la escuela pública en contextos de reformas educativas locales: Estudio comparado entre Brasil y España

Resumen: La gestión democrática, como modo de organización de la escuela pública puede ser traducida, en su historicidad contemporánea, como una acción colectiva que exige cambios en la estructura autocrática y jerárquica de la unidad escolar. Este artículo analiza el proceso de construcción de la legislación sobre gestión escolar democrática en contextos de reformas educativas locales, tomando como base los casos brasileño y español. Metodológicamente, entiende la legislación educativa como documentos que incorporan discursos revestidos de autoridad legítima, especialmente de Estado, que difunden concepciones de mundo fruto de disputas por hegemonía en el campo de las políticas educativas. En términos de resultados el estudio apunta que, a lo largo del proceso de producción de legislación para la gestión escolar democrática, los dos países investigados presentan avances y retrocesos en relación tanto con la especificación de los actores escolares que deberían participar en los procesos de toma de decisiones sobre las cuestiones escolares cuanto sobre cuáles serían las instancias de participación en la gestión escolar.

Palabras-clave: Gestión Democrática; Escuela Pública; Reformas Educativas; Legislación Educativa; Educación Comparada

Introdução

Processos de mudança social exigem rupturas com estruturas sociais que, na sociedade moderna e ocidental, relacionam-se às transformações das instituições produtoras de normas de conduta social. Historicamente, a tradição iluminista do norte europeu e norte-americana incluiu, na noção de cosmopolitismo, a tese radical sobre ação, participação e ciência como um projeto de emancipação da sociedade no qual o indivíduo aplica a razão e a racionalidade para dirigir as mudanças e garantir o progresso social e o respeito à diversidade, à hospitalidade e à compaixão pelos “outros” (Popkewitz, 2012a). No contexto de edificação desse projeto de mudança societal “libertador”, Émile Durkheim (2008, 2011), ao estabelecer a relação entre educação e sociedade, no final do século XIX, considerava que a escola do nascente Estado-nação (escola de massas) deveria garantir que todos fossem ensinados a obedecer as mesmas normas e a compartilhar as mesmas crenças e os mesmos valores, promovendo a educação para o consenso social e garantindo uma sociedade coesa e equilibrada, orientada para a ação e para o futuro. Na década de 1970, Pierre Bourdieu (1998) critica esse modelo de educação que, nas sociedades capitalistas, tem servido à reprodução cultural, econômica e social do modo de vida burguês. Aponta que, o fato de entendermos o sistema de ensino como um fator de mobilidade social para todas as pessoas, se deu, provavelmente, por um efeito de inércia cultural frente à ideologia da “escola libertadora”. Contrariamente, a instituição da escola moderna ocidental tem sido um dos fatores mais eficazes de conservação social, uma vez que fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Neste artigo¹, analisamos uma política escolar que propõe mudanças na organização e na gestão das escolas públicas, o que implica na desestabilização das estruturas hierárquicas e autocráticas da escola conservadora (Bourdieu, 1998), pouco permeável às mudanças em função de preservar uma estrutura de ensino e aprendizagem própria para a regulação dos conflitos (Batista, 2010), com vistas a difundir a educação para o conformismo social (Santos, 2009).

Trata-se da gestão democrática instituída como princípio para a organização de escolas mantidas com fundos públicos. Por sua natureza, a gestão democrática exige que a escola pública (escola de massas) incorpore o papel de realizar um tipo de justiça organizacional com base no empoderamento de todos os atores escolares para, discursiva e argumentativamente, marcar nas suas decisões o reconhecimento das diferenças, das desigualdades sociais, das opressões, contestar hegemonias e opor resistência a todas as formas de submissão e violência simbólica ou material reproduzidas em seu espaço (Batista, 2018; Estêvão, 2001; Fraser, 2006).

Ademais, pelo princípio da gestão escolar democrática se reconhece o argumento de Freire (1979), de que a educação pública é sempre um ato político e, portanto, todo diálogo que nela se desenvolve não pode excluir o conflito, sob pena de reforçar a produção de discursos ingênuos e a reprodução do sistema de ensino conservador e classista. Nesse sentido, Popkewitz (2007) indica que a pedagogia escolar é política enquanto dá forma e cria condutas através de diferentes tempos e espaços acerca “do que somos”, “do que deveríamos ser”, bem como acerca de quem é incluído e excluído de seus espaços normalizados. Já Apple (2017, p. 12), ao analisar o poder de mudança da educação escolar num momento em que os movimentos de direita utilizam a educação pública como parte de uma reconstrução radical das prioridades da sociedade capitalista, infere o que já vem

¹ Este artigo resulta de estágio Pós-doutoral, realizado em 2017, junto ao Grupo de Investigación Políticas y Reformas Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada/España, com a colaboração do professor Catedrático em Educação Comparada Miguel A. Pereira.

observando há muito tempo em suas pesquisas, isto é, que a mudança “depende de muitos, grandes e contínuos esforços feitos por muitas pessoas”.

O novo modo de organização da escola pública, de tomada de decisões horizontalizadas, não possui um percurso linear, ao contrário, ele está marcado pelos contextos histórico, político, social e cultural de cada sociedade que o implementa com a intenção de promover mudanças nas práticas escolares. De fato, a política de gestão democrática da escola pública articula-se ao processo de construção do direito à educação como prerrogativa dos estados nacionais bem como à representação de justiça social que as sociedades locais guardam para si. Com efeito, a gestão escolar democrática reforça possibilidades reais de educar para e pela democracia e a participação (Lima, 2018).

No artigo, assumimos que políticas que propõem mudanças nas práticas escolares ocorrem sob a diversidade de contextos dos estados nacionais. Esta análise recai sobre a gestão democrática da escola pública como uma política que exige mudanças na organização e na gestão das unidades escolares, implementada no Brasil e na Espanha. Os dois países possuem um *corpus* de legislação educacional que normatiza o princípio da gestão escolar democrática. Desse modo, para o estudo, arrolamos como unidade analítica comparativa a legislação produzida para a gestão democrática da escola pública em ambos os países, considerados nos seus contextos de reformas educacionais locais nos períodos de pós ditadura militar: no caso da Espanha, a partir da Constituição de 1978, e, no caso do Brasil, a partir da Constituição de 1988. Na análise, procuramos destacar como a legislação emergente, oriunda do citado período, dá significado à participação dos atores escolares na gestão da escola pública, bem como às instâncias de participação.

A abordagem que desenvolvemos centra-se em compreender o processo de construção da gestão democrática da escola pública no âmbito institucional legal no Brasil e na Espanha, com o intuito de destacar as aproximações e distanciamentos do discurso normativo. Nesse caso, compreendemos o discurso normativo como resultado das correlações de forças ideológicas locais que guardam em seu bojo disputas entre distintos projetos políticos; projetos, estes, entendidos como um conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos (Dagnino, Olvera, & Panfichi, 2006).

Com essa referência, empreendemos, metodologicamente, uma análise crítica do discurso (Bourdieu, 1996; Fairclough, 2016; Orlandi, 2015) que pretende compreender como um objeto simbólico, o texto da lei, no seu processo de significação, produz sentidos para a gestão democrática da escola pública; entendendo-se que o político e o linguístico se inter-relacionam na constituição dos sujeitos e na produção de sentidos, ideologicamente assinalados (Orlandi, 2015).

Logo, neste estudo, a legislação educacional é vista como documentos que incorporam discursos revestidos de autoridade legítima, especialmente de Estado, que difundem concepções de mundo fruto das disputas por hegemonia no campo das políticas educacionais (Fairclough, 2016; Bourdieu, 1996). A legislação como texto é resultado de um contexto de múltiplas influências simbolizadas por relações de poder e, por esse motivo, dá margem a interpretações e reinterpretações quando são materializadas como programas, projetos e políticas no contexto da prática, conseqüentemente, pode gerar significados e sentidos diversos para o mesmo termo (Ball, 1994; Orlandi, 2015). Evidenciamos tal fato no caso da gestão escolar democrática; pois, embora sociais, os significados e os sentidos com que as palavras são empregadas entram em disputa dentro de lutas mais amplas, uma vez que as estruturas particulares das relações entre palavras e das relações entre sentidos de uma palavra são formas de hegemonia (Fairclough, 2016). Assim, utilizamos o método de estudos de caso comparado (Barlett & Vavrus, 2017), entre Brasil e Espanha, na perspectiva de exploração dos processos históricos e contemporâneos que produziram e produzem significados e sentidos de lugar, finalidade e identidade social, considerando cada Estado nacional

uma unidade na diversidade local e global. Contrastamos um caso com o outro acompanhando atores, documentos e influências, que vão do global (internacional) ao local (nacional), bem como a materialidade histórica de cada país, desde suas Constituições pós ditadura militar. Essa escolha reflete a observação de Beech (2012), de que na educação comparada, como campo intelectual, surge a necessidade de criar novos aparatos conceituais para entender a circulação de ideias sobre educação no mundo de hoje, e o modo como essa circulação afeta as práticas educacionais em diferentes contextos.

A organização textual deste artigo apresenta esta introdução como primeira seção. Na segunda seção, inserimos uma argumentação com a intenção de estabelecer uma discussão crítica sobre a educação comparada frente às reformas educacionais locais e uma agenda educacional globalmente orientada. Para tal, por meio de revisão de literatura, remetemos à perspectiva histórica de emergência da educação comparada e sua estreita relação com a produção de políticas e reformas educacionais locais, para, em seguida, apontar as suas reconfigurações no atual contexto das sociedades capitalistas. Na terceira seção, empenhamo-nos em reportar o estudo comparado entre Brasil e Espanha, tomando por alvo a legislação educacional produzida nos seus períodos de pós-ditaduras militares, a iniciar, em ambos os países, pelas suas respectivas Constituições. Na quarta e última seção, apresentamos as considerações finais, em que buscamos uma retomada das argumentações centrais do artigo, conferindo-lhes um tratamento reflexivo de cunho conclusivo.

Uma Discussão Crítica sobre a Educação Comparada: Implicações Epistemológicas frente às Reformas Educacionais Locais e a Agenda Educacional Global

Iniciamos esta seção reforçando a argumentação de Dale (2002), de que é básico para os estudiosos de educação comparada reconhecer que os diferentes países respondam de diferentes formas a problemas educacionais similares. Outrossim, é preciso salientar que a educação comparada como um campo de estudo acadêmico nasceu como consequência do estabelecimento de sistemas nacionais de educação (Mattheou, 2012; Welch, 2002), sendo essa associação uma relação histórica que remete ao contexto político, econômico, social e cultural da sociedade ocidental europeia e sua pretensão de instituir um sistema de ensino universal² (Souza & Batista, 2017), com base em uma racionalidade cosmopolita que incorporava classificações comparativas para ordenar os fenômenos e as pessoas, reconhecendo e diferenciando os chamados “outros” (Popkewitz, 2012a).

Desde um ponto de vista histórico, o paradigma da educação comparada, como discurso acadêmico e uma das bases epistemológicas para a constituição de um padrão de ser humano (o “homem” cosmopolita), a ser formado por um sistema de ensino universal, surge em um contexto de dupla revolução, industrial e política, pela qual passou o ocidente entre os séculos XVIII e XIX. As ideias mobilizadoras das ações que criaram o sistema de ensino estavam diretamente relacionadas com três dimensões que foram fundamentais para a emergência de um novo modo de viver e pensar em sociedade no mundo ocidental: a primeira, diz respeito à revolução científica iluminista sob o domínio das ciências naturais e físicas que, no século XIX, se estende às ciências sociais emergentes e à ideia de progresso social relacionada a essa racionalidade científica; a segunda, diz respeito ao delineamento de identidades sociais correlatas à construção de uma cidadania nacional frente ao nascimento dos Estados-nação; e, a terceira, se refere à emergência do modo de produção industrial

² Conforme Popkewitz (2012b), a educação de massa era vista como essencial para a produção de indivíduos que materializassem os princípios transcendentais de nação. As reformas educacionais no começo do século XX no Brasil, no México, na Colômbia e na China, por exemplo, incluíam teses culturais sobre a reflexão e a participação da criança, que relacionavam noções de salvação do indivíduo à nação.

capitalista, que requer uma nova divisão social do trabalho humano (Dubet, 2011; Santos, 2004). Pode-se dizer que, neste contexto, o sistema de ensino incorpora o papel de atuar sobre questões fundamentais para a nascente sociedade moderna ocidental: ser o disseminador do conhecimento científico; formar o trabalhador e a trabalhadora para o modo de produção industrial; educar o cidadão e a cidadã do Estado-nação em termos de constituição de uma identidade nacional.

Na tessitura desse contexto, a educação comparada emerge de uma convicção geral de que métodos científicos poderiam e deveriam ser aplicados ao estudo de seres humanos como fenômenos sociais, físicos e naturais. Assim o fizeram os primeiros comparatistas humanistas³, os quais, com a pretensão de “humanizar” o mundo por meio da educação, se lançam numa tentativa de compreender a dinâmica do desenvolvimento educacional, que permitiria aos formuladores de políticas dos recém-criados Estados nacionais aperfeiçoar a condição humana por meio dos sistemas de ensino (Kazamias, 2012; Mattheou, 2012). Já nas ciências sociais, Émile Durkheim, no final do século XIX, elabora o método sociológico, que agrega rigorosas normas científicas para a realização de estudos comparados. Na verdade, Durkheim considerava a sociologia comparada idêntica à própria sociologia, na medida em que esta deixa de ser puramente descritiva e aspira a explicar os fatos sociais (Durkheim, 2012).

Na década de 1960, instala-se uma mudança paradigmática no que tange aos objetivos da educação comparada frente ao esmagamento do fascismo e do nazismo dos pós-guerra, que fortalece a noção de que o progresso econômico não pode ocorrer sem a multiplicação das qualificações escolares (Haeth, 1992; Mattheou, 2012). No novo paradigma, o campo de estudos manteve sua premissa ambiciosa de compreender e explicar o funcionamento da educação e sua relação com o contexto social mais amplo, com vistas ao aperfeiçoamento da sociedade; destaca-se, nessa perspectiva, o uso acentuado dos estudos em educação comparada para orientar os formuladores de políticas e reformas educacionais no âmbito dos Estados nacionais. Entretanto, a compreensão e a explicação não deveriam se basear na mente intuitiva, cultivada e sensível do comparatista humanista, mas em uma teoria científica de fundamentos sólidos, em leis abrangentes e em hipóteses quantitativas verificáveis que suportariam testes empíricos exaustivos. Desse modo, o método proposto por Durkheim (2012) se vê reforçado pela corrente do funcionalismo estruturalista, especialmente oriunda dos Estados Unidos (Mattheou, 2012).

Ante o exposto, passados mais de um século, a educação comparada segue associada às reformas e às políticas para os sistemas de ensino, contudo, não mais comprometida, necessariamente, com a funcionalidade dos seus processos de standardização (Souza & Batista, 2017, 2018). Ao longo do século XX, e no presente século, integra aos seus estudos outras abordagens teóricas e metodológicas em função de mudanças, por um lado, no próprio discurso científico, e, por outro, por uma combinação de fatores contextuais. Na primeira situação, a matriz científica com base no funcionalismo estrutural, predominante a partir da década de 1960, é desafiada, no último quartil do século XX, em sua capacidade analítica ante a complexidade das conexões causais nas sociedades capitalistas (Schriewer, 2009), cujo modelo societal não mais se encontra restrito ao mundo ocidental, penetrando, também, o mundo oriental (Batista, 2010; Dale, 2002). Ademais, os pressupostos conceituais da educação comparada concorrem com a crise de

³ Os fundadores da área, entre eles M. Sadler, I. Kandel e mais tarde N. Hans e R. Ulrich abordaram o estudo de sistemas de educação estrangeiros com uma perspectiva meliorista, holística e idealista com base na história e na filosofia. Estavam convencidos de que ideias e ideais influenciavam fundamentalmente as ações do homem e procuraram as forças espirituais e culturais intangíveis e impalpáveis que constituem uma base subjacente a um sistema educacional e que, portanto, contribuiriam potencialmente para o aperfeiçoamento da sociedade. Nesse clima também August Comte, um dos pais da sociologia moderna, exerce sua influência introduzindo na corrente humanista o positivismo científico no estudo da sociedade (Mattheou, 2012).

paradigmas nas ciências sociais em meio a um ambiente acadêmico que questiona a legitimidade do paradigma dominante da ciência como a única instância de produção de conhecimentos (Mattheou, 2012; Santos, 2004). Na segunda situação, a educação comparada se vê obrigada a ampliar suas abordagens frente aos contextos: de difusão significativa do interesse pelas investigações comparativas internacionais, dos impactos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), do maior reconhecimento da dimensão cultural da educação e da influência dos processos de globalização sobre todos os aspectos da sociedade e das políticas sociais no mundo inteiro (Bray, Adamson, & Mason, 2015).

Em face aos citados desdobramentos epistemológicos e contextuais, a década de 1990 se constitui em marco histórico para as discussões sobre as reconfigurações teórico e metodológicas da educação comparada em função de questionar o seu papel no atual contexto dos sistemas de ensino nas sociedades capitalistas (Schriewer, 2002). A argumentação consensual é que o campo internacional da educação segue embasado na noção de comparação (Bartlett & Krawczyk, 2017). Com efeito, as teorias críticas e pós-críticas despontam oferecendo novos olhares para a educação comparada, que estaria transitando dos sistemas de ensino para as escolas, das estruturas e instituições para os atores sociais, do plano das ideias para o do discurso, dos fatos sociais para a dimensão política (Souza & Batista, 2017). Nesse processo, emergem novas questões, fundam-se novos padrões analíticos, que culminam na produção de novas abordagens para os processos educacionais internacionais, nacionais, regionais e locais.

Embora as discussões e dissensões emergentes no citado período tomem por alvo, por um lado, o papel central dos sistemas de ensino na nova ordem mundial (Pereyra, Minguéz, Melero, & Miranda, 1996) e, por outro, a revisão crítica da educação comparada, ainda baseada em uma epistemologia funcionalista estruturalista, que busca as regularidades no sistema educacional com vistas ao aperfeiçoamento das sociedades a partir de um padrão estabelecido desde os países centrais (Souza & Batista, 2018), a maioria converge no sentido de apontar, nesse processo, as determinações constitutivas do modelo societal capitalista. Consideram que tais determinações, frequentemente, se configuram como forças sociais que tendem a se universalizar, induzindo para um tipo de racionalidade que se torna explicativa em todos os lugares do mundo (Pereyra *et al.*, 1996)⁴.

Com esse sentido, Dale (2002) argumenta sobre a autonomia relativa que os Estados nacionais sempre tiveram frente aos processos supranacionais, indicando como forças limitadoras não somente mecanismos como o neocolonialismo, mas, ainda, elementos econômicos e culturais. Em relação à limitação econômica, afirma que já faz muito tempo que as economias não são exclusivamente nacionais, formam parte de amplos sistemas econômicos. Já com relação à limitação cultural, o autor considera que a natureza dos sistemas de ensino, em particular sua organização e conteúdos curriculares, não pode ser explicada somente por fatores nacionais, porque é produto de uma cultura mundial baseada nas ideias fundantes da modernização.

O mesmo autor (Dale, 2004) entende que existe uma agenda globalmente estruturada para a educação destinada às sociedades capitalistas. A base dessa concepção se estrutura a partir dos seguintes pressupostos:

a) a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores, sendo que a adesão a esses princípios é veiculada por meio da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio;

⁴ Em especial, faz-se menção às discussões realizadas em 1993 no Simpósio Internacional sobre a *Descentralización y Evaluación de los sistemas educativos europeos*, e que deu origem à obra *Globalización y Descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un novo programa de la educación comparada*, publicada no ano de 1996 pela editora Pomares (Barcelona).

b) a educação é uma variável dependente no processo de globalização e centra-se em três questões fundamentais, tais como: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstância? Como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas essas condições, como é que são governadas, organizadas e geridas? Quais são as consequências sociais e individuais dessas estruturas e processos? Basicamente se questiona como essas estruturas e processos, que tipicamente referimos sob a designação de sistemas educativos, afetam as oportunidades de vida dos indivíduos e grupos e a totalidade das relações dos sistemas educativos com as coletividades e as instituições sociais mais amplas de que fazem parte; e

c) identifica uma mudança de paradigma no papel dos Estados nacionais, um nível novo e qualitativamente sem precedentes de globalização, que tem mudado o papel do Estado, tanto nacional como internacionalmente. Essa mudança afeta, de forma mais significativa, através do impacto da globalização sobre o Estado, os sistemas e políticas educacionais, impondo mecanismos que podem ser implantados e seguidos.

Para o citado autor, no atual contexto das reconfigurações das abordagens em educação comparada, considerar os efeitos de uma agenda global comum para a educação, nos estados nacionais, traz para as análises uma nova classe de reconhecimento da globalização, que pode superar, metodologicamente, os obstáculos que, frequentemente, dificultam a comparação (Dale, 2002, 2004).

O que Legislar quer Dizer? A Discursividade da Legislação para a Gestão Democrática da Escola Pública no Brasil e na Espanha

O estudo comparado da política para a gestão democrática da escola pública entre Brasil e Espanha corrobora com a argumentação proposta por Yang (2015), de que as políticas são elaboradas no bojo de um movimento global que produz profundos impactos em locais distantes de sua origem; ademais, elas estão altamente contextualizadas e sua implementação significativamente dependente do contexto local. Com base nesse entendimento, inferimos que faz sentido a noção de Dale (2004) de que existe uma agenda globalmente estruturada para a educação, contudo, é no contexto local que se pode perceber a maior ou menor permeabilidade dos governos para implementar políticas e reformas educacionais que incorporem o discurso educacional global (Beech, 2012)⁵, estando tais decisões estritamente relacionadas com as correlações de forças ideológicas locais.

Nessa perspectiva, reforçamos o referencial de uma análise crítica que percebe a produção dos discursos dos atores frente a um campo de disputas, que inclui o contexto sócio-histórico e ideológico, o campo das políticas educacionais, composto por grupos com diferentes valores e meios de acesso ao poder, cujas posições encontram-se demarcadas por uma competição pelos significados e sentidos que serão incorporados à política (Bourdieu, 1996; Fairclough, 2016; Orlandi, 2015). Por

⁵ Segundo Beech (2012), a transferência e práticas de políticas educacionais para contextos diferentes pode ser localizada no século XIX, quando governos nomeavam viajantes e reformadores para estudar outros sistemas educacionais (especialmente Prússia e França) a fim de evitar erros cometidos por outros países em seu progresso linear em direção a um sistema educacional ideal e, naturalmente, poderiam encontrar alguns aspectos desses sistemas que poderiam ser adotados em casa. O autor considera, porém, que, na atualidade, a influência estrangeira na educação exige um conceito mais abrangente de espaço e, ainda que considere o Estado um ator fundamental para sistema educacional local, se deve considerar outros atores envolvidos na transferência de ideias educacionais entre contextos, como agências internacionais, consultores, universidades, corporações, agências de desenvolvimento, blocos regionais e ONGs. O autor situa esses atores como os produtores do discurso educacional global.

essa razão, as políticas educacionais não surgem num vácuo, elas são a expressão de uma série de concessões e acordos negociados entre interesses ideológicos em disputa (Orlandi, 2015; Yang, 2015). Logo, a própria legislação educacional é fruto de embates entre os diversos atores sociais que se posicionam no campo de disputas e dão direcionamento normativo aos resultados dos confrontos entre os diferentes discursos no contexto local. Assim, a influência de uma agenda global para as políticas e reformas educacionais passa pelo crivo dos atores locais que, como sujeitos históricos⁶, podem reinterpretar a política original, incorporando-lhe novos significados e sentidos (Ball, 1994).

Com essa base crítica de análise do discurso, estabelecemos os propósitos das disputas entre os atores sociais, relacionando-os a diferentes projetos políticos. Para fins de interpretação do estudo comparado entre Brasil e Espanha, destacamos três concepções de projeto político cuja influência pode ser percebida na produção de políticas e reformas educacionais, em especial em países ocidentais que realizaram rupturas com ditaduras militares: o *projeto autoritário*, que se encontra formalmente em estado de latência⁷, em sua versão clássica (a ditadura militar, político-militar, político-autoritária) parece ter perdido viabilidade política, já que, em meio à aceitação universal da democracia liberal como modelo desejável de organização política, o autoritarismo é moralmente inaceitável, mesmo em cenários de franca crise política; o *projeto democrático-participativo*, com seu núcleo central constituído por uma concepção de aprofundamento e radicalização da democracia, que confronta com nitidez os limites atribuídos à democracia liberal representativa como forma privilegiada das relações entre Estado e Sociedade; o *projeto neoliberal*, que articula-se a partir da necessidade de ajustar o Estado e suas relações com a sociedade ao que seriam as exigências de um novo momento das relações de acumulação capitalista, marcado pela sua reconfiguração no âmbito global (Dagnino et al., 2006).

Ao compararmos as reformas educacionais no Brasil e na Espanha, de início é preciso esclarecer que, tomamos como ponto de partida, marcos político-institucionais, a Constituição de 1978 na Espanha e a Constituição de 1988 no Brasil, cujos núcleos de significados sociais que deram impulso a essas novas normatizações se aproximam: em ambos os países a Constituição marcou a ruptura com um contexto social e político autoritário, ainda que cada um com sua singularidade. Na Espanha, a partir da morte do ditador Francisco Franco, em 1975, abria-se o processo para a transição ao Estado democrático de direito com a realização das primeiras eleições livres no país após 40 anos da ditadura franquista. Ao longo de 1978, uma nova Constituição foi aprovada por meio do sufrágio universal e se constituiria no marco fundamental para a materialização de um regime democrático baseado em uma monarquia parlamentarista (Constitución Española, 1978; Pereyra et al., 2012). Uma década após a promulgação da Constituição espanhola, o Brasil investe no mesmo processo face aos 21 anos de uma ditadura de governos militares. Em 1988, após o processo constituinte, é promulgada a nova Constituição, denominada de “Constituição Cidadã”, que rompia com a ditadura militar, implantando a democracia de base presidencialista parlamentar (Batista, 2018; Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Vieira, 2000).

O processo de transição política na Espanha foi pacífico e baseado no consenso dos grupos sociais e dos partidos políticos (Pereyra et al., 2012). Já no Brasil, na década de 1980, o regime

⁶ Sujeito histórico é aquele que elabora a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, escolhe a própria esfera de atividade e participa ativamente na produção da história do mundo. É o guia de si mesmo, não aceitando do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade (Gramsci, 1986).

⁷ Ressalta-se que esse projeto político no atual contexto das políticas globais para as sociedades capitalistas, frente ao fracasso de propostas não cumpridas do projeto político neoliberal (que tem sido hegemônico) e as fragilidades da democracia liberal representativa, com efeito crescente dos índices de desigualdade social no mundo ocidental (Arretche, 2015), sai de sua latência para se tornar uma escolha política.

militar, na iminência de perder a legitimidade e o apoio de outros países (nomeadamente os Estados Unidos) e sob a pressão dos militantes do partido comunista (ainda clandestino), bem como de educadores, artistas e intelectuais do campo da esquerda, organizados em movimentos sociais, dá início à abertura política lenta e gradual (Vieira & Freitas, 2003). No processo, a participação da sociedade civil organizada⁸, nos dois países, teve papel fundamental para a retomada do Estado democrático de direito com vistas à redemocratização de suas instituições, dentre estas a escola pública. Contudo, logo se concretiza uma polarização entre grupos de orientação político-ideológica de esquerda e de direita, que defendiam diferentes projetos políticos de sociedade e de educação.

Os embates desenvolvidos no período pré-Constituições, relativamente à educação, tanto na Espanha como no Brasil, apresentam uma discursividade política muito semelhante. Nos dois países, os discursos sobre educação foram polarizados entre os partidários da direita que apoiavam a Igreja Católica e os partidários da esquerda, que propugnavam o controle e responsabilidade do Estado com as escolas. Na Espanha, o apoio da corrente política da direita à Igreja Católica reforçava a tradicional influência desta instituição sobre a instrução pública, bem como sobre o controle de grande parte da educação privada; ao contrário, a corrente política de esquerda estimulava a participação de pais/mães na gestão das instituições educacionais e a igualdade de oportunidades por meio de programas de integração social (Pereyra *et al.*, 2012). No Brasil, o embate se deu entre as forças políticas, logo chamadas de direita privatista conservadora, representada por um grupo suprapartidário autodenominado “Centrão”, e de esquerda crítica progressista, representada pelo “bloco progressista”, que reunia partidos de esquerda, movimentos sociais, sindicatos, associações de educação, dentre outros. O primeiro grupo defendia o ensino religioso, neste caso, a religião católica, em todas as escolas (públicas e privadas), bem como a garantia da educação privada e confessional como um direito de escolha dos cidadãos e cidadãs. No primeiro grupo, a Igreja Católica pleiteava recursos públicos e se identificava como público “não-estatal”, já os setores ligados à educação privada propugnavam a não interferência do Estado nas suas ações. O segundo grupo, por sua vez, apresentava como eixo fundamental a laicidade, a qualidade e a democratização da educação, bem como a gestão democrática da escola por meio da participação da comunidade escolar e local na construção das políticas escolares (Vieira, 2000; Farenzena, 2006).

Fruto desses embates, em ambos os países, a gestão escolar democrática prevalece apenas para as unidades escolares mantidas com fundos públicos: na Espanha, para escolas públicas e, ainda, para as escolas privadas subsidiadas com recursos públicos; no Brasil, que não prevê subsídios públicos para as escolas privadas, somente para as escolas públicas. No Quadro 1, apontamos os primeiros indícios institucionais legais para a gestão democrática da escola pública na Espanha e no Brasil.

⁸ Utilizamos o conceito de sociedade civil, que remete à concepção de Gramsci (2000), segundo a qual esta é uma organização complexa, um conjunto de organismos comumente chamados de “privados”; é onde a hegemonia e o consentimento espontâneo são organizados. Não se constitui simplesmente em um espaço de iniciativas econômicas, mas também de manifestação de forças ideológicas e culturais. Nessa perspectiva, a sociedade civil é considerada o conteúdo ético do Estado.

Quadro 1

Marco institucional para a gestão democrática da escola pública na Espanha e no Brasil

Constituição Espanhola (1978)	Constituição Brasileira (1988)
ARTÍCULO 27 – DERECHO A LA EDUCACIÓN 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.	CAPÍTULO III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO Seção I – Da Educação Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios; VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Fonte: elaborado com base em Constitución Española (1978) e Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

De início, percebemos que a Constituição espanhola destaca, com clareza, quem serão os atores escolares⁹ que participarão na gestão da escola pública, enquanto a Constituição brasileira é mais generalista, estabelecendo a gestão democrática como princípio norteador do ensino público. Muito provavelmente, a maneira de expressar essa normatividade está relacionada com a forma de organização do sistema educacional no Brasil e na Espanha. O Brasil possui uma organização federativa do Estado nacional¹⁰, sendo o sistema educacional uma responsabilidade dos entes federados autônomos: Estados, Municípios, Distrito Federal e União. Assim, a regulamentação, criação da lei de gestão democrática do ensino público, fica a critério desses entes no âmbito dos seus sistemas de ensino, que também estabelecem quem serão os atores escolares que participarão diretamente na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola pública, assim como a regulamentação das instâncias de participação (Batista, 2018; Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Já a Espanha possui uma organização unitária do Estado nacional¹¹, sendo a

⁹ A participação dos/as professores/as, dos pais e das mães e estudantes no controle e gestão das escolas sustentadas com fundos públicos foi um dos aspectos incorporado aos Pactos de la Moncloa, firmados em 25 de outubro de 1977 por grupos políticos com presença parlamentar. Pela primeira vez se definia um modelo alternativo para o governo das escolas públicas (Frias Del Vall, 2006).

¹⁰ Nesse tipo de organização do Estado moderno, vigoram os princípios de autonomia dos governos subnacionais e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre os entes federativos. Desse modo, é possível existir mais de um agente governamental legítimo na definição e elaboração de políticas públicas, além de ser necessário, em maior ou menor medida, a ação conjunta e/ou negociação entre níveis de governo em questões condicionadas à interdependência entre eles (Arretche, 2000). No entanto, no período do regime militar, no caso brasileiro, a organização político-administrativa do Estado esteve fortemente centralizada; havia eleições indiretas para governadores e estes indicavam prefeitos de capitais e municípios considerados áreas de segurança nacional. Após a Constituição de 1988, a descentralização do poder político-administrativo garantiu maior grau de autonomia decisória aos entes federados, nomeadamente aos municípios, que, até então, não tinham *status* de ente federado (Batista, 2013; Farenzena, 2006).

¹¹ Nesta organização do Estado moderno, o governo central é anterior e superior às instâncias locais e as relações de poder obedecem a uma lógica hierárquica piramidal. As coletividades descentralizadas, por mais extenso que seja o campo material de sua competência no exercício de atividades que lhe dizem respeito, por mais fecunda a fonte sociologicamente geradora de normas jurídicas, têm a prevalência, a afirmação e a observância de suas normas sob a dependência, todavia, da consagração que venham elas a receber do ordenamento político único, que é o Estado unitário (Bonavides, 2000). Contudo, é preciso salientar que, no caso espanhol, a partir da Constituição de 1978, com o retorno da democracia, ocorreu um processo de descentralização do Estado que passaria de um modelo absolutamente centralizado de administração para um

legislação para o sistema educacional elaborada no nível central e implementada no nível local pelas comunidades autônomas, após discussões e regulamentações na Assembleia da comunidade autônoma correspondente (Constitución Española, 1978; Sevilla Merino, 2017).

No período pós-Constituições, espanhola e brasileira, ocorre um processo de produção de legislação referente à gestão democrática da escola pública, que, vencida a etapa de ruptura com as ditaduras militares, incorpora, mais explicitamente, o confronto ideológico entre diferentes projetos políticos, demarcando um antagonismo em relação à prática da gestão escolar democrática. Nesse processo, as políticas públicas locais passaram a aderir mais fortemente às influências de uma agenda política global, gerando tensões, reações e adesões aos projetos políticos em disputa, especialmente nos países ocidentais que deixaram de ser ditaduras, como são os casos do Brasil e da Espanha:

[...] de um lado, os projetos democratizantes que se constituíram no período da resistência contra os regimes autoritários e continuaram na busca do avanço democrático e, de outro lado, os projetos neoliberais que se instalaram, com diferentes ritmos e cronologias, a partir do final da década de 1980 (Dagnino et al., 2006, p. 16).

No campo das políticas educacionais, o período pós-Constituições na Espanha e no Brasil explicita a disputa discursiva sobre o tema da gestão democrática da escola pública entre atores que se posicionam ante os diferentes projetos políticos, impactando na legislação educacional. O Quadro 2 aponta as reformas educacionais e a respectiva normatização institucional legal para a gestão democrática da escola pública pós-Constituições em ambos os países.

Quadro 2

A gestão escolar democrática nas reformas educacionais pós-Constituições na Espanha e no Brasil

ESPAÑA	BRASIL
<i>Ley Orgánica 5/1980 – Regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)</i>	<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 1996</i> Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
<i>Ley Orgánica 8/1985 – Del Derecho a la Educación (LODE)</i>	I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
<i>Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/ 1990 (LOGSE)</i>	VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.
<i>Ley Orgánica 9/1995 – Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)</i>	Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
<i>Ley orgánica 10/2002 – Calidad de la Educación (LOCE)</i>	VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
<i>Ley Orgánica de Educación 2006 (LOE)</i>	Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os
<i>Ley Orgánica 8/2013 – Mejora de La Calidad Educativa</i>	

modelo descentralizado e que garantiria grande autonomia política às comunidades autônomas da Espanha (Sevilla Merino, 1996, 2017).

	seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.
--	--

Fonte: Legislação educacional da Espanha e do Brasil pós-Constituições.

Uma primeira observação que podemos empreender, quanto ao Quadro 2, diz respeito à quantidade de reformas e sua respectiva legislação. Na Espanha, desde a elaboração da Constituição em 1978, foram sete leis; já, no Brasil, desde a Constituição de 1988, foi apenas uma. Mais uma vez salientamos as diferentes formas de organização do sistema educacional em ambos os países: na Espanha, com regulamentação centralizada, porém, com alto grau de autonomia administrativa na implementação no âmbito das comunidades autônomas (Sevilla Merino, 2017) e, no Brasil, com regulamentação descentralizada, porém, com discutível grau de autonomia política em função, dentre outros fatores, da desigual distribuição dos recursos dos impostos entre os entes federados (Farenzena, 2006); além do fato de que a Espanha elaborou sua Constituição uma década antes do que o Brasil¹². No caso da Espanha, a normatização para a gestão democrática da escola pública é mais precisa e prescritiva; no caso do Brasil, essa precisão e prescrição é realizada no âmbito dos entes federados (Estados, Municípios, Distrito Federal), que podem propor reformas educacionais no escopo do seu sistema de ensino, respeitadas as diretrizes nacionais.

No Quadro 2, apresentamos a normatização para a gestão democrática do ensino público na Lei de Diretrizes e Bases Nacional, retratando a reforma da educação nacional brasileira pós-Constituição de 1988. Na LDBEN, destacam-se os atores que deverão participar na gestão da escola pública, bem como as instâncias de participação e a autonomia das unidades escolares nas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras. Essa redação final, sob o governo de direita neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), expressa a mobilização de uma parte da sociedade civil organizada, em especial os movimentos sociais do campo da educação, defensores da escola pública e atuantes desde o processo constituinte que deu origem à Constituição de 1988, em prol de um projeto político de cariz democrático-

¹² É importante ressaltar, mais uma vez, que o Brasil e a Espanha são países que transitaram no último quartil do século XX desde regimes autoritários a uma democracia constitucional, buscando, ao mesmo tempo que almejavam a consolidação da democracia, criar condições para implantar um processo de desenvolvimento sustentável, que pudesse responder às necessidades de crescimento industrial e que os inserisse de forma vantajosa na economia globalizada, gerando condições para a superação das profundas desigualdades sociais e regionais acumuladas historicamente. Em ambos os países, a descentralização foi assumida como estratégia de construção conjunta do crescimento econômico e da expansão da cidadania, ainda que com resultados distintos, porque se originou em processos históricos diferenciados em termos do desenho da descentralização, das alternativas nacionais e das possibilidades internacionais existentes para o desenvolvimento, gerando diferentes capacidades de expansão da esfera pública de forma a permitir a redução da exclusão e das desigualdades (Fleury, 2006).

participativo (Dagnino et al., 2006; Saviani, 2016; Vieira, 2000)¹³; em que pese o fato de que o projeto de Lei aprovado consubstanciava significativa derrota desse movimento para os grupos que se mostraram fiéis ao projeto político neoliberal que se impunha aos Estados nacionais na década de 1990¹⁴. Tal mobilização demonstra que o terreno de disputas pela gestão democrática da escola pública não é apenas conceitual, ele se dá igualmente no âmbito dos textos normativos, cuja produção é impregnada de intenções político-ideológicas.

Relativamente ao caso espanhol, a Ley Orgánica n. 5/1980 (LOECE), que regulamenta o Estatuto dos Centros Escolares, elaborada por governos de centro, expressa a ruptura com o regime autoritário e o desejo social de democratizar as instituições públicas ao estabelecer no artigo 18, dentre outras normas, a criação de órgãos colegiados com representação da comunidade escolar para a gestão das escolas públicas, bem como a participação de pais/mães, estudantes e professores/as em associações escolares (Ley Orgánica n. 5, 1980). Na sequência, a Ley Orgánica de 1985 (LODE)¹⁵, implementada pelo Partido Socialista, fortalece a gestão escolar democrática, em seu artigo 19, ao desenvolver uma concepção de participação na atividade educativa na qual a organização e a gestão da escola corresponde a todas as pessoas e a cada um dos diferentes setores da comunidade escolar, que aparecem representados nos órgãos de governo da escola sustentada com fundos públicos. O conselho escolar, além de incorporar importantes atribuições de gestão das unidades escolares, passa a ter a competência de eleger o diretor ou diretora da escola (Frias Del Vall, 2006; Ley Orgánica n. 8, 1985; Villa, 1995).

A década de 1990 é inaugurada com uma nova reforma, ainda sob o governo socialista, por meio da Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo 1/1990 (LOGSE), cujo conteúdo sobre gestão escolar democrática perde espaço normativo, com apenas uma referência no artigo 2, que diz respeito aos princípios reguladores da atividade educativa, apontando “la participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos”. Já o artigo 58, incorporado ao título 4 “De la calidad de la Enseñanza”, apresenta a normatização para a gestão das escolas, incentivando uma administração mais técnica e hierárquica centrada na gestão da equipe diretiva; não há menção à participação da comunidade escolar e tampouco dos colegiados na organização e gestão da escola pública, embora inove ao normatizar a

¹³ Salienta-se que, até 2016, foram realizadas algumas mudanças pontuais em artigos da LDBEN de 1996. Foram 38 leis incidindo sobre aspectos pontuais, sendo que a única alteração mais estrutural se deu sobre a ampliação da escolaridade obrigatória, que passou dos oito anos do ensino fundamental para a faixa etária compreendida entre os quatro e os dezessete anos de idade, abrangendo desde a fase pré-escolar da educação infantil até o final do ensino médio (Saviani, 2016). Nenhuma das 38 leis altera os artigos 12, 13, 14 e 15 da LDBEN sobre a gestão democrática da escola pública.

¹⁴ Em 1995, o Brasil, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), adere, mais explicitamente, às recomendações de organismos internacionais para a reforma do Estado através da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Antes disso, em 1992, o projeto de LDBEN, ainda sob o governo do presidente Fernando Collor de Mello, que estava sendo produzido com a participação da sociedade civil organizada, já havia sofrido grandes mudanças em favor do projeto político neoliberal, quando do encaminhamento de um outro projeto de lei, elaborado de forma unipessoal por um relator do Senado federal, tendo sido este último o projeto de LDBEN sancionado em 1996 (Saviani, 2016; Vieira, 2000).

¹⁵ A Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 foi extraordinariamente polêmica porque consagrava de maneira explícita os princípios da participação dos membros da comunidade educacional como elemento central da política educacional com o Estado criando controles para evitar práticas discriminatórias que, se aplicavam até mesmo às escolas privadas. Esta nova regulamentação foi duramente criticada, como era de se esperar, pelos proprietários de escolas e por algumas associações de pais do setor privado (Pereyra et al., 2012).

questão da desigualdade educacional no seu título quinto “de la compensación de las desigualdades en la educación” (Ley Orgánica n. 1, 1990)¹⁶. Para os críticos sociais, as mudanças educacionais oriundas da LOGSE representavam abrir mão de princípios diante das correntes neoliberais, que começavam a inundar a arena ou o mercado educacional no resto do mundo (Pereyra et al., 2012). Contudo, após muitas críticas aos socialistas, a Ley Orgánica n. 9/1995 (LOPEG), no seu título 1 capítulos 1 e 2 e artigos 2, 3, 4, 5, retoma a normatização para a participação da comunidade escolar na organização e governo das escolas sustentadas com fundos públicos. Além de restabelecer o poder gestor dos conselhos escolares com representantes da comunidade escolar, dispõe que as escolas possuam autonomia para definir o modelo de gestão organizativa e pedagógica nos seus projetos de educação. Essa lei reforçava as atribuições do conselho escolar, em especial a sua competência para eleger diretores ou diretoras das escolas mantidas com fundos públicos (Ley Orgánica n. 9, 1995; Frias Del Vall, 2006).

No primeiro quartil do século XXI, ocorrem outras três reformas no sistema educacional espanhol. A Ley Orgánica n. 10/2002 (LOCE), que marca a saída do governo do Partido Socialista e a entrada do governo do Partido Popular conservador, normatiza a gestão escolar democrática nos capítulos V e VI e artigos 77 a 94, compreendendo “los órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión y órganos de coordinación de los centros docentes públicos”. Essa lei é bastante prescritiva, tratando de especificar as atribuições tanto da equipe diretiva e do diretor ou diretora quanto do conselho escolar, prevendo uma atuação de responsabilidades compartilhadas, sendo o diretor ou a diretora o presidente ou a presidenta do conselho escolar. Destaca-se, ainda, que o capítulo VI é destinado exclusivamente para estabelecer as regras para a seleção e nomeação de diretores ou diretoras para as escolas públicas. Na LOCE, o conselho escolar deixa de ser um órgão de governo da escola para tornar-se um órgão de participação no controle e gestão da escola pública, bem como perde sua competência para eleger o diretor ou a diretora da escola (Ley Orgánica n. 10, 2002; Frias Del Vall, 2006). Em 2006, a Ley Orgánica n. 2/2006 (LOE), sob o governo socialista, que retornou ao poder, retoma alguns preceitos da Lei Orgânica n. 8/1985 (LODE) para estabelecer, no título V capítulo I e artigos 118 e 119, o regramento para a participação, autonomia e governo das escolas. Retomando a noção de direito à educação da LODE, entende-se que “La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución”. Mais restrita em suas prescrições, essa lei dá menos foco na especificação das atribuições da equipe diretiva para garantir a participação da comunidade escolar na organização, no governo, no funcionamento e na avaliação das escolas, com o conselho escolar retomando e ampliando o seu papel de órgão para a participação no governo da escola, sem, contudo, recuperar sua competência para eleger o/a diretor/a da escola (Ley Orgánica n. 2, 2006, Frias Del Vall, 2006). Finalmente, a Ley Orgánica n. 8/2013 (LOMCE), que marca o retorno do governo do Partido Popular conservador, trata da melhoria da qualidade da educação e aborda, no artigo 119, a “Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados”. Essa lei retrocede em algumas normas previstas no artigo 119 da LOE/2006, suprimindo o inciso 2 “la comunidad educativa participará en el gobierno de los centros através del Consejo Escolar”. Além disso, fortalece uma autonomia escolar centrada na gestão do/da diretor/a, conforme indica o art. 122:

¹⁶ Relativamente as desigualdades educacionais esta lei propõe uma mudança curricular importante com a introdução de áreas de aprendizagem social relacionadas a gênero, multiculturalismo e ambiente. Com a expressiva entrada de imigrantes no país que leva a diversidade e o multiculturalismo para a escola, a reforma passa a dar foco no “viver juntos” com a intenção de reduzir o conflito escolar (Pereyra et al., 2012). Nesse sentido, a gestão democrática da escola se vê deixada de lado em função de educar para valores interculturais. O tempo mostraria que não há educação para valores interculturais sem gestão democrática da escola.

Para la realización de las acciones de calidad, el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar, durante el período de realización de estas acciones, los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos. Las decisiones del director deberán fundamentarse en los principios de mérito y capacidad y deberán ser autorizadas por la Administración educativa correspondiente, que se encargará de que se cumpla la normativa aplicable en materia de recursos humanos.

Já o conselho escolar segue sem a competência para eleger o diretor ou diretora da escola. A LOMCE afeta, ainda, notavelmente, o princípio de igualdade de oportunidades para a educação previsto na LOE (Ley Orgánica n. 8, 2013; Puelles Benítez, 2016).

No caso brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), embora bastante sucinta em relação ao tema aqui discutido, pois, são os estados, municípios e Distrito Federal que regulamentam as suas normas para a gestão democrática da escola pública, articula-se com o Plano Nacional de Educação decenal (PNE)¹⁷ já com duas edições pós-Constituição. Esse Plano incorpora as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação nacional previstas na LDBEN¹⁸. O primeiro Plano data do decênio de 2001-2010, Lei 10.172/2001, sob o governo de centro-direita do presidente Fernando Henrique Cardoso (Vieira, 2015). O plano versa, na seção V “Financiamento e gestão”, sobre a gestão escolar, afirmando que, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar a gestão democrática: em nível de gestão de sistema, na forma de Conselhos de Educação, que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares dos quais participem a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares (Lei n. 10.172, 2001). O primeiro Plano pós-Constituição reitera a mesma polarização entre as forças ideológicas que atuaram na elaboração da LDBEN, nomeadamente a frente progressista, representada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e a direita neoliberal, representada pelo poder executivo apoiado pelos conservadores defensores das escolas confessionais e privadas (Calderón & Borges, 2014; Vieira, 2000). Esse Plano, com maioria das metas (295) propostas pelo poder executivo da época¹⁹, apresentou baixa efetividade em termos de resultados, impactos ou efeitos observados na realidade do sistema educacional brasileiro (Souza, 2014). Contudo, o período do governo do presidente de centro-esquerda, Luiz Inácio Lula da Silva, com base nesse Plano, contribuiu para a construção de programas nacionais para a formação de conselheiros/as de educação e gestores/as escolares, com foco na gestão democrática da escola pública (Batista, 2013).

¹⁷ A Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a “Década da Educação”. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Lei n. 10.172, 2001).

¹⁸ Na “década da educação”, em consonância com a LDBEN/1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é incumbido de subsidiar e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, 2001).

¹⁹ Na visão de Saviani (1999), a proposta do Executivo, dado o empenho em organizar a educação na égide da redução de custos traduzida na busca de eficiência sem novos investimentos, revelou-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação. Por sua vez, a proposta da oposição, diante do empenho de se guiar pelo princípio da “qualidade social”, caracteriza-se como um instrumento de introdução da racionalidade social na educação.

Na sequência, o PNE correspondente ao decênio 2014-2024, Lei 13.005/2014²⁰, sancionado durante o governo de centro-esquerda da presidenta Dilma Rousseff, mantém a polarização político-ideológica do primeiro Plano. O Plano de 2014 trata mais diretamente da gestão democrática na diretriz “VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” e na meta 19 “-assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para o planejamento e a gestão democrática da escola pública”. Para tal, o Plano propõe oito estratégias de ação, que incorporam: o repasse de recursos da União para os demais entes federados (19.1); estímulos à formação de conselheiros de educação (19.2); criação de Fóruns Permanentes de Educação nos entes federados (19.3); criação de grêmios estudantis e associações de pais (19.4); criação e organização de conselhos municipais de educação (19.5); estímulo à participação da comunidade escolar na formulação dos documentos norteadores e reguladores das escolas (19.6); autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas escolas (19.7); e desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares (19.8) (Lei n. 13.005, 2014). O segundo Plano, elaborado já com algum aprendizado oriundo do Plano de 2001, está, atualmente, em andamento e, em função das grandes fragilidades identificadas no seu antecessor, mostra-se tecnicamente mais aperfeiçoado, embora em termos político-educacionais ainda reflita conservadorismos e decisões privatistas da educação (Souza, 2014).

As reformas educacionais expostas acima, não se deram sem impasses e confrontos, uma vez que os atores atuam o tempo todo em um campo de disputas pelos significados e sentidos que serão incorporados às reformas e à correlata legislação educacional. Há, no discurso normativo, a lei, um poder simbólico (Bourdieu, 1996) que é legitimador de sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “naturais” e não como fruto de construções ideológicas (Orlandi, 2015). O tema da gestão democrática da escola pública por si só já desperta embates e exige posicionamentos, gerando tensões e reações, pois sua materialização desestabiliza as práticas escolares calcadas historicamente pelos processos de modernização em uma organização hierárquica e centralizadora do poder decisório.

No caso espanhol, é perceptível, segundo Puelles Benítez (2016), uma excessiva proliferação de leis de educação cujo resultado tem sido uma notável instabilidade legislativa. Contudo, uma observação mais aprofundada, do mesmo autor, revela a polarização entre projetos políticos (de esquerda socialista e comunista e de direita neoconservadora e neoliberal) com diferentes percepções sobre a escola pública e sobre o bem público. Tal fato associa-se, contextualmente, à emergência da nova direita, no final da década de 1980, orientada pela doutrina política neoliberal, que produz um discurso global legitimador, tratado como universal, que induz os Estados nacionais à adoção de políticas privatizantes, nomeadamente as políticas sociais, que sempre estiveram sob responsabilidade do Estado democrático de direito. As leis e reformas produzidas na Espanha sobre a gestão democrática da escola pública são a mais pura expressão do citado embate, uma vez que pressupõem a democratização das relações e políticas escolares, conclamando o caráter público da educação como um direito social, portanto, de todos os cidadãos e de todas as cidadãs, contrariando o projeto político privatista neoliberal.

No que tange à influência do projeto político neoliberal nas reformas e leis educacionais na Espanha, podemos notar esse aspecto especialmente na LOGSE de 1990, sob o governo socialista, bem como na LOMCE de 2013, sob o governo da nova direita, aliada com os neoconservadores.

²⁰ O artigo 5º define como instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e pelas avaliações periódicas do PNE: Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação (Lei n. 13.005, 2014).

No que diz respeito à produção de normas para a gestão democrática da escola pública, a LOGSE, ainda que fosse representativa de um projeto político que atuava em favor da democracia participativa, não fugiu à influência do contexto das reestruturações do capitalismo econômico em âmbito global, que recomendava, frente à crise que identificava como sendo dos Estados nacionais, ao invés de identificá-la no próprio sistema capitalista, severas reformas estatais e, por conseguinte, educacionais. Para as escolas públicas, é indicada uma gestão mais eficiente dos recursos escolares, conhecida como gerencialismo ou nova gestão pública²¹, baseada na gestão do setor privado, avançando para um modelo de gestão centralizador e focado na competência técnica do diretor ou diretora que atua como o gerente de uma empresa em busca de resultados quantitativos (Batista, 2018), retrocedendo, dessa forma, nas conquistas da gestão democrática, conforme observado no art. 58 da LOGSE/1990. Já a LOMCE de 2013, após avanços e recuos na normatização da gestão democrática da escola pública espanhola, além de afetar, notavelmente, o princípio de igualdade de oportunidades educacionais (Puelles Benítez, 2016), reconhecido na LOE de 2006 pelo projeto político socialista, e intrinsecamente relacionado com a democratização da escola pública, mantém no discurso normativo o tema da gestão democrática, porém, esvazia seu sentido de bem público, de participação da comunidade escolar e local na gestão da escola pública, reforçando a centralização do poder de decisão sobre as questões da escola na figura do diretor-gerente ou diretora-gerente, conforme verificado no art. 122.

No caso brasileiro, a LDBEN de 1996 foi elaborada em um contexto de grande difusão do projeto político neoliberal, com adesão percebida, de forma mais explícita, pela via da reforma do Estado, em 1995, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso²². Na reforma, dava-se foco, dentre outros aspectos, à contenção de gastos públicos e à privatização de serviços prestados pelo Estado. Com esse sentido, o gerencialismo ou nova gestão pública logo é apresentado como modelo de gestão para as escolas públicas, voltado para a eficiência no uso dos recursos escolares, com vistas a “fazer mais com menos”, tarefa que exigiria uma maior centralização das decisões, considerando o protagonismo do diretor ou diretora na condução dos assuntos administrativos, pedagógicos e financeiros da unidade escolar, relegando a gestão colegiada ao cartorialismo (Batista, 2018; Hypolito, 2011). Sob essa institucionalidade, com os embates, pelos sentidos que seriam incorporados à legislação sobre gestão escolar democrática, foram remontadas as mesmas correlações de forças ideológicas já postas na ocasião da elaboração da Constituição de 1988, entre neoliberais privatistas e conservadores e progressistas críticos (Nardi, 2016; Saviani, 2016; Vieira, 2000). Resulta desse embate o fato de que a gestão democrática da escola pública se vê confrontada com uma outra forma de gestão escolar, cujos princípios e práticas vão de encontro com os seus fundamentos, estabelecidos pela estreita relação entre gestão escolar e democracia participativa (Nardi, 2016; Vieira & Freitas, 2003). Já os Planos de Educação de 2001 e 2014, além de reiterarem os embates entre os mesmos grupos, têm demonstrado baixa efetividade nas metas e estratégias projetadas para gestão democrática da escola pública. Com a regulamentação da gestão democrática pelos estados e municípios, a influência de uma agenda global incide diretamente sobre os sistemas de ensino locais (municipais e estaduais), embora também ali as correlações de forças

²¹ Conforme indicam Verger & Curran (2014), a Nova Gestão Pública pode ser considerada como um dos pilares estruturantes da agenda global para a educação, ainda que sua materialização apresente especificidades próprias aos contextos dos estados nacionais.

²² A penetração do projeto político neoliberal nas políticas públicas da sociedade brasileira pode ser localizada a partir do governo de José Sarney (13.03.1985 – 14.03.1990), passando pelos governos de Fernando Collor de Mello (15.03.1990 – 02.10.1992) e de Itamar Franco (02.10.1992 – 31.12.1994) até chegar aos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (01.01.1990 – 01.01.2003), que cria o Ministério da Administração e Reforma do Estado, no ano de 1995 (Vieira, 2000; Vieira & Freitas, 2003).

ideológicas estejam presentes, determinando a maior ou menor adesão às políticas educacionais globalmente orientadas. No primeiro Plano (2001), dentre outras questões disputadas, ocorreu o veto ao investimento de 7% do PIB brasileiro para a realização das metas educacionais, inviabilizando grande parte do que foi planejado, inclusive, as metas para a gestão democrática da escola pública. No segundo Plano (2014), a presença do modelo gerencialista de gestão escolar, disseminada pelo projeto político neoliberal, se faz mais fortemente marcada na meta 19, associando a gestão democrática a critérios técnicos de desempenho e meritocracia (representada pela figura do diretor ou diretora), relegando, para segundo plano, a participação da comunidade escolar e local, tanto na gestão da escola de forma mais global (sua organização e gestão) quanto pela representação/participação em conselhos escolares (Batista, 2018; Peroni & Flores, 2014).

Em face às evidências deste estudo, podemos inferir que a gestão democrática da escola pública, como prática escolar orientada para a mudança, se constituiu em marco fundamental para romper com a gestão autoritária da unidade escolar, orientada por um projeto político autoritário de Estado. Com esse sentido, esse modo de gestão passa a compor a agenda de um projeto político de cariz democrático-participativo, o qual vem disputando a manutenção dessa conquista com o projeto político neoliberal, em seus diversos matizes, de cunho privatista do bem público.

Cabe-nos ainda salientar o que Lima (2018) destaca como obstáculos à gestão democrática da escola pública, ao remeter-se às lógicas de gestão pública inerentes ao projeto político neoliberal e que impactam na gestão escolar. Tais lógicas marcam a introdução da competitividade e dos contratos, de substituição de regras por padrões passíveis de medição, de substituição ou diminuição do papel de provisão direta pelo Estado através da direção, supervisão e eventual financiamento sob lógicas competitivas e de contratualização entre os setores públicos e privados, no interior do setor público, e, ainda, por meio de parcerias público-privadas. Com essas lógicas em vigor, reforça-se a hierarquia escolar e a centralização do poder de decisões em líderes unipessoais, o diretor, a diretora. A colegialidade democrática como instância de participação, representada pelo conselho escolar, nesse contexto, surge como um valor denegado ou de importância diminuída, dado que assim se torna mais fácil atomizar cada diretora e/ou diretor e isolar cada professora e/ou professor, do que resulta que o trabalho cooperativo e a solidariedade entre uns e outros se torna mais difícil de alcançar, e, desse modo, favorece-se a hierarquização e a competição no espaço escolar.

Considerações Finais

Neste artigo refletimos, fundamentalmente, sobre a maneira de (condições de produção) como a ideologia, por meio das correlações de forças ideológicas locais, se manifesta no discurso normativo, a lei, e seus possíveis efeitos de “naturalização” sobre os sujeitos sociais e individuais. Assim, a ideologia foi compreendida não como ocultação de sentidos, mas como apagamento do processo de constituição da norma, de modo a perceber que é justamente quando esquecemos que a lei é fruto de correlações de forças ideológicas (quando se esquece quem disse, quando e por que) que o sentido de naturalização produz na norma institucionalizada o seu efeito de legitimidade incontestável (Bourdieu, 1996; Orlandi, 2015). Nosso olhar recaiu sobre a normatização da gestão democrática da escola pública nas reformas educacionais e sua respectiva legislação no Brasil e na Espanha; em que pese o fato de que os dois países, em termos comparativos, apresentem singularidades em sua constituição sócio-histórica. No caso do Brasil, um país jovem da periferia (ou semiperiferia?) que ainda sofre as consequências sociais, econômicas e culturais oriundas dos processos colonizadores, especificidade da qual deriva, em grande medida, a persistente desigualdade social e, no caso da Espanha, um país central e maduro marcado por tempos em que os primeiros Estados-nação europeus ocidentais se intitulavam os disseminadores de uma racionalidade moderna (científica, econômica, social e cultural) como marco da civilização.

Por base nessa condição histórica, tratamos os textos normativos, sempre que possível, num contexto de intertextualidade, vislumbrando sua historicidade com o intuito de entender os textos na história e a história nos textos, compreendendo os processos intertextuais como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, com efeitos sobre a luta hegemônica local e como esta última é afetada por um sentido mais amplo de hegemonia, isto é, pelo discurso educacional global. Nessa perspectiva, entendemos que existe uma relação intrínseca entre as propriedades discursivas dos textos normativos e as mudanças sociais (Fairclough, 2016; Orlandi, 2015). Inserimos, assim, nesta reflexão crítica, a noção de que a gestão democrática da escola pública é um processo que exige mudanças na estrutura hierárquica e autocrática das unidades escolares.

O estudo aponta que, na Espanha, com sete reformas pós-Constituição de 1978, houve avanços e recuos na normatização da gestão democrática da escola pública, diretamente relacionados às correlações de forças ideológicas locais plasmadas na defesa de diferentes projetos políticos: um de cariz neoliberal, com seus vários matizes, o qual incorporava o discurso global sobre educação, que induzia a uma gestão escolar centralizada na liderança unipessoal do diretor ou diretora e baseado em metas, objetivos e resultados, nesse caso, recuava na produção de normas para a gestão democrática da escola pública. O outro, de cariz mais democrático-participativo, produziu os principais avanços normativos sobre gestão escolar democrática, atribuindo a todos os atores escolares o papel de partícipes na gestão escolar, bem como delineando explicitamente as instâncias de participação da comunidade escolar e local na escola, ainda que tenha sofrido, explicitamente, alguma influência do discurso global, sobre a educação, de cariz neoliberal. No caso brasileiro, com uma reforma educacional (LDBEN) e dois Planos de Educação nacionais pós-Constituição de 1988, igualmente se pode identificar avanços e recuos na produção de norma para a gestão democrática da escola pública, de forma que se percebem os avanços estritamente relacionados ao conjunto da sociedade civil organizada que defendia/defende a escola pública, laica e de qualidade para toda a sociedade, cuja posição político-ideológica estava/está referenciada por um projeto político de feições democrático-participativo. Já os recuos se percebem quando, no confronto pela produção da norma para a gestão escolar democrática, ocupam o poder executivo federal atores cujo projeto político incorporava/incorpora a agenda global para a educação, orientada pelo projeto político neoliberal, com a diretriz central focada na privatização dos bens públicos e para uma gestão escolar do tipo gerencialista, que favorece a manutenção da hierarquia escolar, a gestão unipessoal do diretor ou diretora, bem como incentiva a competição, em detrimento da colaboração, na escola pública. Sob essa diretriz normativa, a gestão colegiada exercida pelos conselhos escolares se torna um instrumento meramente cartorial na organização e gestão da escola pública.

Tal evidência demonstra que, a efetividade político-ideológica da gestão democrática da escola pública, depende muito menos do número de reformas educacionais postas em prática em ambos os países investigados e, muito mais, da sua constante defesa, nos diversos espaços de correlações de forças ideológicas, como uma prática emancipatória que pode transformar a escola pública, hierárquica e centralizadora, em *locus* de combate à reprodução da desigualdade escolar e social. Tal perspectiva ancora-se no pressuposto de Fraser (2006) sobre justiça social, admitindo-se que a sociedade capitalista possui uma estrutura de classe que institucionaliza alguns mecanismos econômicos que negam de forma sistemática para alguns de seus membros os meios e as oportunidades que necessitam para participar na vida social em pé de igualdade com os demais. De modo semelhante, é preciso igualmente admitir que o capitalismo, como modo de vida social, reproduz uma hierarquia de *status* que institucionaliza padrões de valor cultural, os quais negam por completo a alguns grupos da sociedade o reconhecimento que necessitam para participar plenamente da interação social.

Para finalizar, propomos uma reflexão, com Popkewitz (2012a), mais atenta sobre a escola pública (de massas). Em sua origem, a escola foi marcada por uma necessidade da modernidade

ocidental de constituir o sujeito da sociedade moderna, o cosmopolita, vinculando métodos comparativos que diferenciavam e separavam as qualidades e características daqueles que eram cultos e civilizados das qualidades e características daqueles que ameaçavam o consenso e a estabilidade. Logo, a pessoa não civilizada, chamada de retrógrada e selvagem no século XIX, é aquela que, no século XXI, é chamada de criança em situação de risco e delinquente ou, ainda, de negros e negras, mulheres, indígenas, pessoas pobres, pessoas com deficiência, pessoas transgênero, imigrantes de países pobres.

É nestes termos que, assim entendemos, se pode pensar a relevância da gestão democrática da escola pública; como uma prática que exige mudanças na organização e na gestão escolar em termos de justiça organizacional (Estêvão, 2001), pois a escola pública pode ser a única oportunidade de alguns sujeitos para obter reconhecimento cultural, garantindo o *status* necessário para uma justa interação social e o acesso a bens econômicos, o que garante a justa distribuição de recursos socioeconômicos (Fraser, 2006). Para tal, é preciso que a gestão democrática, segundo aponta Lima (2018), esteja implicada com a assunção de especiais responsabilidades na organização e governo das escolas, tendo em vista a concretizar o direito à educação, não só na lógica da provisão pública, mas, igualmente, na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação de todos os sujeitos implicados na organização e gestão da educação.

Referências

- Apple, M. (2017). *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arretche, M. (2000). *Estado federativo e políticas sociais*. Rio de Janeiro: Revan.
- Arretche, M. (Org.). (2015). *Trajetórias das desigualdades sociais: Como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bartlett, L., & Krawczyk, N. (2017). Métodos de educação comparada. *Educação & Realidade*, 42(3), 815-819. <https://doi.org/10.1590/2175-623674186>
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). Estudos de caso comparado. *Educação & Realidade*, 42(3), 899-920. <https://doi.org/10.1590/2175-623668636>
- Batista, N. C. (2010). Conflitualidades no espaço escolar: Implicações com a emancipação social. *EccoS, Rev. Cient.*, 12(1), 103-118. <https://doi.org/10.5585/eccos.v12i1.1551>
- Batista, N. C. (2013). *Políticas públicas para a gestão democrática da educação básica: Um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação*. Jundiá: Paco Editorial.
- Batista, N. C. (2018). Participação em Conselhos Escolares: Da resistência ao gerencialismo rumo à justiça escolar. *Foro de Educación, Salamanca*, 16(25), 207-223. <https://doi.org/10.14516/fde.547>
- Beech, J. (2012). Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In R. Cowen, A. Kazamias, & E. Ulterhalter (Orgs.). *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (V. 1; pp. 413-434). Brasília: UNESCO, CAPES.
- Bonavides, P. (2000). *Ciência política*. (10. ed.). São Paulo: Malheiros Editores.
- Bourdieu, P. (1996). *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.
- Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.

- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2015). Introdução. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Orgs.). *Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos* (pp. 27-44). Brasília, DF: Liber Livro.
- Calderón, A., & Borges, R. (2014). Construção dos planos nacionais de educação no Brasil: Os grupos de articulação de interesses em ação. In D. B. Souza, & A. Martins (Orgs.). *Planos de Educação no Brasil: Planejamento, políticas práticas* (pp. 99-126). São Paulo: Loyola.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid.
- Dagnino, E., Olvera, A., & Panfichi, A. (2006). Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In E. Dagnino, A. Olvera, & A. Panfichi (Orgs.). *A disputa pela construção democrática na América Latina* (pp. 13-92). São Paulo: Paz e Terra.
- Dale, R. (2002). Globalización: ¿Um nuevo mundo para la educación comparada? In J. Schriewer (Comp.). *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 69-90). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 87(25), 423-460. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: Cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 289-305. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200002>
- Durkheim, E. (2008). *Educação moral*. Petrópolis: Vozes.
- Durkheim, E. (2011). *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Durkheim, E. (2012). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Edipro.
- Estêvão, C. (2001). *Justiça e educação: A justiça plural e a igualdade complexa da escola*. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 86). São Paulo: Cortez.
- Fairclough, N. (2016). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Farenzena, N. (2006). *A política de financiamento da educação básica: Rumos da legislação brasileira*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Fleury, S. (Org.) (2006). *Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil & Espanha*. Rio de Janeiro: FGV.
- Fraser, N. (2006). La justicia social em la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. In N. Fraser, & A. Honneth (Eds.). *Redistribución o reconocimiento?* (pp. 17-88). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frias Del Vall, A. (2006). Los consejos escolares de centro em nuestra reciente historia legislativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 1, 8-14.
- Gramsci, A. (1986). *Concepção dialética da história*. (6. ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do Cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Haecht, A. V. (1992). *A escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hypolito, A. M. (2011). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, 38(21), 1-18.
- Kazamias, A. M. (2012). Homens esquecidos, temas esquecidos: Os temas histórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada. In R. Cowen, A. Kazamias, & E. Ulterhalter (Orgs.). *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (pp. 55-80). Brasília: UNESCO, CAPES, V. 1.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília.

- Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Ley Orgánica n. 5, de 19 de junio de 1980. (1980). Regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, Jefatura del Estado, Madrid.
- Ley Orgánica n. 8, de 3 de julio de 1985. (1985). Reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Jefatura del Estado, Madrid.
- Ley Orgánica n. 1, 3 de octubre de 1990. (1990). Reguladora del Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, Jefatura del Estado, Madrid.
- Ley Orgánica n. 9, 20 de noviembre. (1995). De la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, Jefatura del Estado, Madrid.
- Ley Orgánica n. 10, 23 de diciembre de 2002. (2002). Regula la Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Jefatura del Estado, Madrid.
- Ley Orgánica n. 2, de 3 de mayo de 2006. (2006). Regula la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Jefatura del Estado, Madrid.
- Ley Orgánica n. 8, de 9 de diciembre de 2013. (2013). Regula la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Jefatura del Estado, Madrid.
- Lima, L. C. (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, 34(68), 15-28. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>
- Mattheou, D. (2012). O paradigma científico na educação comparada. In R. Cowen, A. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs.). *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (pp. 81-96). Brasília: UNESCO, CAPES, V. 1.
- Nardi, E. L. (2016). Gestão democrática no contexto dos 20 anos da LDBEN: Entre bandeiras, tensionamentos e possibilidades. In N. C. Batista, & M. L. Flores (Orgs.). *Formação de Gestores Escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN* (pp. 19-44). Porto Alegre: Evangraf.
- Orlandi, E. P. (2015). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Pereyra, M. A., Faraco, J. C. G., Luzón, A., & Torres, M. (2012). Mudança social e configurações de retórica: Educação e inclusão-exclusão social na reforma educacional na Espanha contemporânea. In R. Cowen, A. Kazamias, & E. Ulterhalter (Orgs.). *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (V. 1, pp. 263-288). Brasília: UNESCO, CAPES.
- Pereyra, M. A., Minguéz, J. G., Melero, A. G., & Miranda, M. B. (Comp.) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Peroni, V. M. V., & Flores, M. L. (2014). Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: Articulações y tensões. *Educação*, 37(2), 180-189. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16342>
- Popkewitz, T. (2007). Prólogo a la edición española. In T. Popkewitz, R. Tabachnik, & G. Wehlage. *El mito de la reforma educativa: Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio* (pp. 5-13). Barcelona: Ediciones Pomares S.A.
- Popkewitz, T. (2012a) O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados em educação. In R. Cowen, A. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs.). *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (V. 1, pp. 467-488). Brasília: UNESCO, CAPES.
- Popkewitz, T. (2012b). Estudios comparados y “pensamiento” comparable inimaginable: La paradoja de la “razón” y sus abyecciones. *Espacios en Blanco*, 22, 17-39.
- Puelles Benítez, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *História y Memória de la Educación*, (3), 15-44. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14760>

- Santos, B. S. (2004). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2009). Para uma pedagogia do conflito. In A. L. Freitas & S. Moraes (Orgs.). *Contra o desperdício da experiência: A pedagogia do conflito revisitada* (pp. 15-40). Porto Alegre: Redes Editora.
- Saviani, D. (1999). Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, 20(69), 119-136. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>
- Saviani, D. (2016). *A Lei da educação: LDB: Trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados (Coleção educação contemporânea).
- Sevilla Merino, D. (1996). Distrito educativo, descentralización, participación en la formación de la política educativa. In M. A. Pereyra, J. G. Minguéz, A. G. Melero & M. B. Miranda. (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 334-351). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Sevilla Merino, D. (2017). *Participación de los consejos escolares en la gestión democrática de la escuela pública*. Entrevista. Espanha, Granada: Texto Manuscrito.
- Schriewer, J. (Comp.). (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Schriewer, J. (2009). Aceitando os desafios da complexidade: Metodologia de educação comparada em transição. In D. B. Souza & S. Martínez (Orgs.). *Educação comparada: Rotas do além-mar* (pp. 63-104). São Paulo: Xamã.
- Souza, D. B. (2014). Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(59), 140-170. <https://doi.org/10.18222/ae255920143001>
- Souza, D. B., & Batista, N. C. (2017). Perspectiva comparada em políticas públicas de educação: Estudos Brasil-Espanha. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(19), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2548>
- Souza, D. B., & Batista, N. C. (2018). Educação comparada Brasil-Espanha: Estado da arte 1990-2014. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 723-758. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601046>
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global Education policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Vieira, E. (2015). *A república brasileira 1951-2010: De Getúlio a Lula*. São Paulo: Cortez.
- Vieira, S. L., & Freitas, I. M. (2003). *Política educacional no Brasil: Introdução histórica*. Brasília: Plano.
- Vieira, S. L. (2000). *Política educacional em tempos de transição*. Brasília: Plano.
- Villa, F. G. (1995). *La participación democrática em los centros de enseñanza no universitarios*. (Colección Investigación, 90). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Welch, A. (2002). Tiempos nuevos y duros: Relectura de la educación comparada en una era de descontexto. In J. Schriewer (Comp.). *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 162-193). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Yang, R. (2015). Comparações entre políticas. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Orgs.). *Pesquisa em educação comparada. Abordagens e métodos* (pp. 319-344). Brasília: Liber Livro.

Sobre os Autores

Neusa Chaves Batista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

neuchaves@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4322-2829>

Socióloga e Doutora em Educação. Professora de Sociologia da Educação e Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas e Gestão da Educação (NEPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Miguel A. Pereyra

Universidade de Granada

mpereyra@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-6860-0315>

Professor Catedrático de Educação Comparada da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada (UGR). Pesquisador do Grupo de Investigación Políticas y Reformas Educativas (UGR).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 2

6 de janeiro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel