
arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 25 Número 19

6 de março 2017

ISSN 1068-2341

Perspectiva Comparada em Políticas Públicas de Educação: Estudos Brasil-Espanha

Donaldo Bello de Souza

Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Neusa Chaves Batista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Brasil

Citação: Souza, D. B., & Batista, N. C. (2017). Perspectiva comparada em políticas públicas de educação: Estudos Brasil-Espanha. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(19).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2548>

Resumo: Novos direcionamentos e sentidos têm sido impressos à Educação Comparada, expressão de um processo acentuado de mudanças sociais e epistemológicas que progressivamente reiteram o seu valor em face de um maior distanciamento analítico sobre o contexto, objeto e questões relativas a uma determinada realidade ou problema. Este artigo, visando à discussão sobre a perspectiva comparada em Políticas Públicas de Educação, toma por base de análise referências que versam sobre comparações Brasil-Espanha neste campo do conhecimento, com vistas à realização de um inventário descritivo a respeito da produção acadêmica e científica correlata, compreendida ao período 1990-2014, enfocando tanto as Políticas Públicas de Educação Básica, quanto de Educação Superior. Identifica a escassez desses estudos, cujo interesse autoral mostra-se marcadamente brasileiro. Postula que, embora relativamente distintos quanto aos objetos de análise, a maior parcela dos estudos sobre Educação Básica constata, em cada um dos domínios metodológicos e interpretativos adotados, a prevalência de similaridades relativas a processos de rupturas ou de continuidade entre as ações públicas pós-redemocratização do Brasil e da Espanha, não sendo

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 25/5/2016

Revisões recebidas: 8/11/2016

Aceito: 6/11/2016

recorrente a demarcação de diferenciações significativas entre estes países. Destaca que as aproximações se fazem igualmente notar na esfera dos estudos sobre Educação Superior que abordam os fenômenos da globalização, seus atores, processos e objetivos na construção da ação pública no âmbito dos Estados nacionais, que evidenciam a presença de certa estandardização de impactos transnacionais, em que pesem as distinções sinalizadas entre os sistemas de ensino superior desses dois países e seus respectivos processos de ressignificação local dessas mesmas influências.

Palavras-chave: Políticas de educação; educação comparada; educação básica; educação superior

A comparative perspective on public policies for education: Studies on Brazil-Spain

Abstract: New directions have been rising in Comparative Education as a result of a steep process of social and epistemological changes that progressively confirm their own value in the face of a greater analytical distance regarding the context, object and issues relating to a particular reality or problem. Aiming at discussing the comparative perspective in Public Policies for Education, this study expands on Brazil-Spain comparisons in this field, with the objective of putting together a descriptive inventory regarding the academic and related scientific output covered by the period 1990-2014, focusing the Public Policies for both Basic and Higher Education. The research showed a shortage of studies with this focus and that authorship in the area is consistently Brazilian. Although relatively diverse when it comes to their objects of analysis, the largest portion of the studies on Basic Education noted, in each of the methodological and interpretative approaches adopted, the prevalence of similarities in the processes of rupture or continuity between the post-redemocratization public actions in Brazil and Spain – it was rare that significant differences were observed between these countries by these studies. The similarities are also present in the studies on Higher Education, which address the phenomena of globalization, their actors, processes and objectives in the construction of public action within the context of national states, showing a certain standardization of cross-border impacts despite the distinctions signaled between the Higher Education systems of these two countries and their respective processes of local resignification of these same influences.

Keywords: Public policies for education; comparative education; basic education; higher education

Perspectiva comparada en políticas públicas de educación: Estudios Brasil-España

Resumen: Se ha impreso nuevos caminos y sentidos a la Educación Comparada, expresión de un proceso acentuado de cambios sociales y epistemologías que progresivamente reiteran su valor a la luz de un mayor distanciamiento analítico sobre el contexto, objeto y cuestiones relacionadas a una determinada realidad o problema. Este artículo, al buscar discutir la perspectiva comparada en Políticas Públicas de Educación, toma como base de análisis referencias que tratan de sobre comparaciones Brasil-España en este campo del conocimiento, con vistas a la realización de un inventario descriptivo en cuanto a la producción académica y científica correlacionada, comprendida en el período 1990-2014, enfocando tanto las políticas públicas de Educación Básica, como de Educación Superior. Identifica la escasez de dichos estudios, cuyo interés autoral se muestra marcadamente brasileño. Postula que, aunque relativamente distintos en relación a los objetos de análisis, la mayor parte de los estudios sobre Educación Básica constata, en cada uno de los dominios metodológicos e interpretativos adoptados, la prevalencia de similitudes relativas a procesos de rupturas o de continuidad entre las acciones públicas pos-redemocratización de Brasil y de España, no siendo recurrente la demarcación de diferenciaciones significativas entre estos países. Destaca que las aproximaciones se hacen notar en la esfera de los estudios sobre Educación Superior que abarcan los fenómenos de la globalización, sus actores, procesos y objetivos en la construcción de la acción pública en el marco de los Estados nacionales, que ponen de manifiesto la presencia de cierta estandarización de impactos transnacionales, en pese las distinciones señaladas entre los

sistemas de enseñanza superior de estos dos países y sus respectivos procesos de resignificación local de estas mismas influencias.

Palabras-clave: Políticas de educación; educación comparada; educación básica; educación superior

Introdução

Em meio às dissensões que o campo da Educação Comparada suscita, manifestas no extenso leque de abordagens teórico-conceituais e teórico-metodológicas (Ferreira, 2009; Garrido, Ruiz & Starkie, 2012; Nóvoa, 2009, 1998), assim como entre distintos modelos, ênfases e discernimentos a seu respeito (Bray, Adamson, & Mason, 2015b), dois pontos parecem constituir consenso na literatura contemporânea especializada: de um lado, a consonância de que novos direcionamentos e sentidos têm sido impressos neste campo do conhecimento em educação, expressão de um processo acentuado de mudanças sociais e epistemológicas, e, de outro, o entendimento de que a Educação Comparada pode favorecer a um maior distanciamento analítico sobre o contexto, objeto e questões relativas a uma determinada realidade ou problema.

No primeiro caso, contrastando com o seu passado, a Educação Comparada não se encontraria no presente século necessariamente comprometida com a funcionalidade dos processos de standardização dos sistemas de ensino, característicos do isomorfismo institucional que predominou na expansão da educação no ocidente ao longo do século XIX e, de forma mais acentuada, no século XX (Meyer & Ramírez, 2002; Nóvoa & Schriewer, 2000; Olmos & Torres, 2010). Em contrapartida, estaria transitando dos sistemas de ensino para as unidades escolares, das estruturas e instituições para os atores sociais, do plano das ideias para o do discurso, dos fatos para a dimensão política (Ferrer, 2002; Nóvoa, 2009, 1998), buscando, com isto, distinguir novas questões, fundar novos padrões analíticos e modos de abordagens, produzindo, igualmente, novos nexos para os processos educacionais internacionais, nacionais, regionais e locais (Madeira, 2011, 2009; Pereyra, 2000; Schriewer, 2009, 2002).

Esse movimento de renovação da Educação Comparada estaria marcado por um conjunto complexo de mutações que se estendem, por exemplo, desde a atribuição de novos sentidos à transferência educacional (Beech, 2013; Phillips, 2010), passando pelo reconhecer do adensamento das problemáticas educacionais transculturais, pela reconfiguração dos papéis dos Estados-nação e pela globalização, entendendo-se esta última enquanto fenômeno de expansão e interdependência cultural (Bray, 2003; Malet, 2004; Schriewer, 1996). Com isto, estaria a impor novos desafios às análises comparativas em educação, como as que se relacionam aos seus processos de regulação (Barroso, 2006; Dutercq, 2005; Maroy, 2005), apropriação e transformação regional/local das regras da globalização cultural (Kazamias, 2010; Mason, 2015; Popkewitz, 1996), implicando, a um só tempo, reconfiguração dos processos de produção dessas identidades (nacionais, regionais e locais), agora reconhecidamente híbridas (Madeira, 2011, 2009) e, portanto, de elevada complexidade (Bourdin, 2000).

Em consequência desse movimento da Educação Comparada, marcado por ressignificações do seu sentido e função, evidencia-se que a relação com *o outro* igualmente tem vindo a modificar-se, com impactos nos modelos de classificações, comparações e hierarquizações empregadas nessas análises (Nóvoa, 2009, 1998). Tal relação vem sendo considerada como ponto consensual na esfera da definição, propósito e métodos da Educação Comparada, consistindo, a partir do reconhecimento *do outro* (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003), na possibilidade de se aprender com outras experiências (Bray, 2015; Phillips, 2010), de entender a partir da análise *dos demais* (Badie & Hermet, 1993), permitindo problematizar e relativizar os aspectos que constituem nossa própria identidade e, com isto, abandonar os léxicos dominantes, os determinismos e pré-concepções, de forma a melhor conhecer a nossa própria identificação cultural (Badie & Hermet, 1993). Conforme Gomes (2015),

tal processo significa “abrir portas e janelas da sua casa (*oikos*) para conhecer outras.” (p. 244), ou, de acordo com Fleury (2006), “usar a experiência do outro como um espelho analítico adicional” (p. 8).

Na área das políticas em educação, parte integrante de um conjunto mais amplo de políticas sociais que podem sinalizar a ação social ou não do Estado (Jobert & Muller, 1987), não se nota uma direção única para as análises comparadas, sendo definidas, portanto, a partir dos diferentes propósitos dos investigadores. Com efeito, essas análises possibilitam que se incluam planos, decisões, documentos e propostas, assim como ações e práticas propriamente ditas dos governos, motivo pelo qual o contexto de sua elaboração e implantação, assim como os conflitos entre os diversos grupos de interesse, ao lado de outros aspectos, necessitam ser sobremaneira relevados para efeito dos processos comparativos do campo (Yang, 2015). Em vista disto, as políticas de educação tendem a ser tomadas como um constructo social e local (Muller & Surel, 1998), um processo sujeito a recontextualizações e reinterpretções pelos vários atores sociais envolvidos desde o contexto de influência na produção da agenda política até o da prática e dos seus efeitos em âmbito local (Ball, 2002, 2013; Bowe, Ball & Gold, 1992).

Este artigo, com foco na discussão sobre a perspectiva comparada em Políticas Públicas de Educação, toma por base de análise referências teórico-empíricas que versam sobre comparações Brasil-Espanha neste campo, com vistas à realização de um inventário descritivo relacionado à produção acadêmica e científica correlata, nos moldes de um Estado da Arte (Puentes, Aquino & Faquim, 2005)¹, cobrindo o período 1990-2014². Nestes termos, configura-se num estudo de natureza qualitativa, como forma de trabalho metodológico das ciências humanas e sociais (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005), de caráter descritivo e exploratório (Ketele & Roegiers, 1993), pautado em fontes documentais secundárias (Laville & Dionne, 1999), cujo ano inicial do recorte temporal corresponde ao da aprovação na Espanha da Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE) – Lei nº 1, de 3 de outubro de 1990 (Espanha, 1990) –, que antecede, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996b) –, sendo o ano final (2014) aquele que precede à efetivação do levantamento propriamente dito.

As referências sobre comparações em Políticas Públicas de Educação Brasil-Espanha que balizam o Estado da Arte decorrem da consecução de levantamento documental exaustivo e de maior abrangência temática, que objetivou identificar e mapear a produção científica e acadêmica no campo da Educação Comparada entre estes dois países, cobrindo o mesmo intervalo de tempo (1990-2014), vindo a ser realizado ao longo dos meses de outubro e novembro de 2015. Assim, tomou por fonte documental a consulta às bases de dados a seguir especificadas, isto mediante o emprego dos termos “Educação AND Comparada”, “Educação AND Espanha” e “Brasil AND Espanha”: i) dissertações de mestrado e teses de doutorado, inicialmente identificadas por meio dos

¹ Para Puentes, Aquino & Faquim (2005), Estados da Arte consistem em uma modalidade de estudo científico de caráter bibliográfico, que permite sistematizar o saber de uma determinada área do conhecimento humano, de modo a identificar, entre outros aspectos, os principais resultados de investigações correlatas, as temáticas e abordagens dominantes, bem como algumas lacunas e campos não explorados.

² Institucionalmente, este estudo se vincula a duas investigações de maior amplitude no campo da comparação das Políticas de Educação Brasil-Espanha, em fase preliminar de elaboração no âmbito das Faculdades de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (Souza, 2015) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Batista, 2015b) junto ao Grupo de Investigación Políticas y Reformas Educativas do Departamento de Pedagogía da Facultad de Ciencias de La Educación da Universidad de Granada, Espanha, investigações estas articuladas à realização de Estágio Pós-doutoral destes dois autores, a realizar-se entre 2017 e 2018.

resumos constantes do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC)³ e, em seguida, consultadas, na sua versão integral, por intermédio de buscas na internet via Google; ii) periódicos científicos, com buscas e consultas nos portais: Scientific Electronic Library Online (SCIELO)⁴; Educ@: Publicações *online* de Educação⁵, Periódicos CAPES/MEC⁶ e, no âmbito da Espanha, o portal Dialnet⁷; iii) livros no todo e coletâneas, pesquisados na base de dados da Fundação Biblioteca Nacional (FBN)⁸ e examinados *in loco*. Além do acesso a estas bases de dados, procedeu-se: iv) à consulta aos Anais dos eventos científicos realizados pela Sociedade Brasileira de Educação Comparada (ABEC)⁹, v) ao uso dos termos das expressões acima aludidas como palavras-chave de busca no sistema Google Acadêmico¹⁰, e, por fim, vi) ao exame da listagem de referências constantes de todos os estudos preliminarmente selecionados, de forma a identificar outras obras de interesse ao levantamento.

Expondo o acúmulo do conhecimento relativamente escasso e restrito a poucas unidades de comparação em educação¹¹, este levantamento documental geral implicou identificação inicial de 32 referências¹², cuja triagem preliminar veio a distinguir apenas 13 articuladas à unidade de análise em comparação de Políticas Públicas de Educação Brasil-Espanha. Em função da verificação do emprego nesses 13 estudos de alguma metodologia de comparação e da existência de clareza na formulação dos objetivos e das conclusões correspondentes, obteve-se a seleção final de dez referências, aqui tomadas por alvo de análise.

Para melhor discussão sobre os trabalhos selecionados, procedeu-se à divisão do conjunto das dez referências selecionadas em dois grupos, segundo o nível de educação ao qual se relacionam, a saber: Comparação de Políticas Públicas de Educação Básica, com cinco estudos (50%) – Ruiz (2014), Hidalgo (2013), Sene (2008), Dinora & Belén (2007) e Fernandes (1995) –, e Comparação de Políticas Públicas de Educação Superior, com as demais referências (50%) – Llorent & Santos (2012), Trojan (2010), Meneghel, Robl & Silva (2006), Hortale & Mora (2005) e Prada (2001). Desse conjunto, nove (90%) são de autoria nacional, enquanto que um único trabalho, o de Dinora & Belén (2007), resulta de coautoria Brasil-Espanha, notando-se, portanto, um maior interesse de pesquisadores brasileiros na elaboração de investigações na área de Políticas Públicas de Educação comparada Brasil-Espanha do que de autores espanhóis.

Assim, o presente artigo encontra-se organizado por meio de seis seções, incluídas desta

³ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2015.

⁴ Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>. Acesso em: 15 out. 2015.

⁵ Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/#about>. Acesso em: 15 out. 2015.

⁶ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2015.

⁷ Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/documentos>. Acesso em: 25 out. 2015.

⁸ Disponível em: <http://www.bn.br/>. Acesso em: 20 out. 2015.

⁹ Disponível em: <http://www.sbec.org.br/>. Acesso em: 30 nov. 2015.

¹⁰ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2015.

¹¹ Além da unidade de análise em comparação de Políticas de Educação, foram selecionadas referências classificadas, a partir de Watkins & Van Aalst (2015), como referentes à unidade de análise entre Modos de Aprender; com base em Dimmock (2010), como coesas à unidade de análise entre Organizações Educativas; em correspondência a Adamson & Morris (2015), como atinentes à unidade de análise entre Currículos; e, por fim, tomando por referência Sweeting (2015), articuladas à unidade de análise entre Tempos, estudos esses a serem devidamente analisados em outras oportunidades.

¹² Tal exiguidade apresenta coerência, por exemplo, em relação ao trabalho de Gregório (2009) que, considerando exclusivamente a consulta ao Banco de Teses da Capes/MEC identificou, em quase 20 anos (1987-2006), apenas duas investigações relacionadas à Educação Comparada Brasil-Espanha, enquanto que a pesquisa de Castro (2013), relacionada a esta mesma fonte, mas agora cobrindo período seguinte (2008-2011), observou, tão somente, três estudos.

introdução. Na sequência, a segunda seção coloca em pauta a importância da Educação Comparada para a produção do conhecimento científico em geral e, em particular, para o campo das Políticas Públicas de Educação, neste caso, discutindo algumas das compreensões que servem à sua definição teórico-conceitual e teórico-metodológica, apoiadamente na literatura correlata a estes dois campos do conhecimento em educação. Na terceira seção, com vistas à contextualização das referências a serem examinadas, traça-se um panorama geral acerca das reformas educacionais ocorridas no Brasil e na Espanha, privilegiando-se alguns dos marcos jurídicos e normativos relativos ao processo de redemocratização e de descentralização político-administrativa destes países. A quarta e quinta seções abordam, respectivamente, os estudos comparados sobre as Políticas Públicas de Educação Básica e de Educação Superior entre estes dois países. Principia, a título introdutório, por meio de um breve panorama sobre a organização destes dois níveis de educação no Brasil e na Espanha e, na sequência, apresenta os dados relativos às dez referências identificadas pelo levantamento documental acima aludido, inventariando-as com vistas à descrição dos contextos, objetivos, metodologias e resultados finais alcançados. A análise crítica dos resultados desta pesquisa é apresentada na última seção sob uma dupla perspectiva: de um lado, com foco direcionado para a dimensão externa ao Estado da Arte efetuado, cotejam-se aspectos vinculados a um quadro mais geral atual das políticas educacionais nestes dois países, e, de outro, priorizando a sua dimensão interna, analisam-se os resultados concernentes ao Estado da Arte levado a efeito na quarta e quinta seções.

A Comparação em Políticas Públicas de Educação

Concordamos com Nóvoa (2009), cuja argumentação configura a Educação Comparada como um campo científico no sentido em que está posto por Pierre Bourdieu (2011). Com esse posicionamento, entendemos que existe um campo estruturado historicamente por relações de poder organizadas internamente por meio de uma estrutura de relações entre posições ocupadas por indivíduos ou grupos, posições estas definidas pelos diferentes capitais (cultural, social, simbólico e econômico) incorporados ao *habitus* de origem dos agentes nas disputas por poder no campo da Educação Comparada (Bourdieu, 2011). Deste modo, salientamos que os estudos sobre Educação Comparada não consistem em novidade das Ciências Humanas e Sociais e, conseqüentemente, da área da educação.

Alguns autores convergem no sentido de apontar que as práticas de comparação materializam-se no contexto da emergência de um sistema educacional que se desenvolveu na Europa, cujo modelo tornar-se-ia universal (Madeira, 2011; Schriewer, 2009; Yang, 2015), como se fosse “o único possível ou mesmo passível” (Nóvoa, 2009, p. 24) de ser imaginado por todo o mundo ocidental (Dale, 2004). Com essa base, as explicações para os fenômenos educacionais caminham *pari passu* com uma racionalidade comparatista que nasce e se confunde com a própria Ciência Social, assentando-se na identificação de semelhanças e diferenças que levassem a tipos genéricos de educação. Essa perspectiva desconsiderou, portanto, a historicidade própria a cada sistema em favor de demonstrar relações de causas e efeitos que revelassem a mecânica das leis que regulavam a evolução dos sistemas educacionais (Madeira, 2009). Com isto, a racionalidade da Educação Comparada desenvolve-se articuladamente à expansão escolar (escola de massas), mencionada na seção anterior¹³, e, num contexto de afirmação da própria ciência moderna ocidental, enquanto pilar fundamental do “progresso” (Dale, 2004).

Assim, durante grande parte do século XX, o campo da Educação Comparada esteve dominado por orientações teórico-metodológicas oriundas do contexto acima mencionado. O

¹³ Veja-se, por exemplo, Olmos & Torres (2010), Meyer & Ramírez (2002) e Nóvoa & Schriewer (2000).

marco conceitual de tais referências pode ser situado na obra clássica “As regras do método sociológico”, escrita de autoria de Émile Durkheim (1975). Com este referencial, os fenômenos educacionais são compreendidos por meio de suas dimensões externas, observáveis e quantificáveis, cujo método baseia-se numa relação de causa e efeito pautada na observação de regularidades, construindo práticas de comparação aferidas pelo estabelecimento de analogias entre elementos mediados por relações funcionais das sociedades (Durkheim, 1975)¹⁴.

Em especial ao final do século XX, a matriz sociológica durkheimiana é colocada em xeque dada à elevada complexidade das conexões causais nas sociedades capitalistas ocidentais (Schriewer, 2009)¹⁵, concorrendo com um ambiente de questionamento sobre a legitimidade da própria ciência enquanto única instância de produção de conhecimentos, dando início, com isto, ao que ficou conhecido nas últimas duas décadas do século passado como a crise dos paradigmas em ciências sociais (Heller et al., 1999). Neste cenário, ressalta-se a obra “Um discurso sobre as ciências”, de Boaventura de Sousa Santos (Santos, 2004), que apresenta uma crítica profunda à epistemologia positivista-funcionalista tanto relativamente às ciências físico-naturais, quanto às ciências sociais. O autor sugere que há uma crise do paradigma científico dominante e aponta para traços de emergência de um novo paradigma para as Ciências Sociais.

Na esteira destes acontecimentos, o campo da Educação Comparada é vertiginosamente ampliado por intermédio de uma combinação de fatores que englobam: a difusão significativa do interesse pelas investigações comparativas internacionais, os impactos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o “maior reconhecimento da dimensão cultural da educação, e a influência da intensificação dos processos de globalização sobre todos os aspectos da sociedade e políticas sociais no mundo inteiro” (Crossley & Jarvis, 2000, *apud*. Bray, Adamson & Mason, 2015a, p. 32).

Com esta perspectiva, os estudos de Políticas de Educação Comparada assumem especial relevância a partir do último quartil do século XX (Yang, 2015). Ao revés dos estudos de políticas ainda arraigados pelo referencial positivista-funcionalista de ciência, emergem trabalhos orientados por concepções críticas¹⁶ sobre políticas públicas e educacionais mais assentes nos seus efeitos na produção de justiça social e equidade na distribuição de bens públicos (Espinoza, 2009; Yang, 2015). Com efeito, o debate sobre as políticas educacionais torna-se globalmente intenso e dual: por um lado, verifica-se que a forma como as políticas são elaboradas encontra-se altamente contextualizada e sua implementação significativamente dependente do contexto local e, por outro, constata-se que as políticas se movimentam globalmente, implicando profundos impactos em locais distantes de sua origem (Yang, 2015).

Inicia-se, assim, uma discussão em torno da definição do que é “política”, oriunda, com

¹⁴ Émile Durkheim foi fortemente influenciado pelo cientificismo do século XIX, nomeadamente pela biologia e pela física humana de Auguste Comte (1798-1857), mostrando grande preocupação com uma delimitação clara do objeto e do método da sociologia. A sociedade é vista em termos de funções sociais, onde cada instituição exerce uma função específica. Quando as funções não estão claras e bem estabelecidas advém o desequilíbrio social e daí o conflito, que geraria o caos social. Para garantir a coesão social, o autor afirma que o conflito deve ser evitado (Rodrigues, 1995). Com esse sentido, a Educação Comparada buscava as regularidades nas sociedades com vistas a garantir tal coesão.

¹⁵ Emerge, por assim dizer, uma desconfiança teórico-metodológica frente à tese (neo-funcionalista e neo-positivista) defendida pela sociologia industrial e pela economia da educação, afirmando que as exigências de qualificação e as estruturas educacionais são determinadas em grande parte pela mudança tecnológica, o desenvolvimento econômico e as exigências de uma racionalidade universal aparentemente intrínseca ao industrialismo (Schriewer, 2009).

¹⁶ Para maior aprofundamento, veja-se Yang (2015), Nóvoa (2009) e Espinoza (2009), cujos estudos têm destacado os contrastes entre as concepções funcionalistas e críticas de análise de política educacional.

maior centralidade, dos campos da Sociologia, da Economia e, em especial, da Ciência Política (Espinoza, 2009; Yang, 2015), sendo caracterizada por grandes convergências e divergências, já que o termo “política” é polissêmico e ambíguo. Contudo, é possível perceber que estas discussões e incertezas teórico-conceituais vão processualmente se fortificando, em especial, em estudos críticos das políticas educacionais (Apple, 1989; Ball, 1994; Ozga, 2000), isto a partir da centralidade que a Educação Comparada passa a ocupar no contexto do questionamento dos paradigmas científicos ante a intensificação dos processos de globalização, tornando indispensável uma análise dos mecanismos de apropriação da cultura dita global pelas diversas comunidades (Nóvoa, 2009, 1998).

Emergem, deste modo, definições de “política” que a expressam tanto como um processo quanto um produto, isto é, como uma ação contínua e dinâmica, complexa e interativa, e com mais níveis que os modelos positivista-funcionalistas poderiam supor em suas análises (Espinoza, 2009; Yang, 2015). Nessa abordagem, o Estado é apenas um dos atores que atua na construção de políticas, pois existem outros atores e forças sociais que disputam as representações das mesmas nos seus diferentes níveis e contextos (Ball, 1994; Muller & Surel, 1998).

Fruto destas controvérsias e discussões, as políticas públicas têm sido percebidas a partir de três dimensões¹⁷ inter-relacionadas. A primeira, a de cunho institucional, diz respeito à estrutura estável da ação pública, isto é, à *polity*, que se refere tanto à ordem do sistema político delineada pelo sistema jurídico, quanto à estrutura institucional do sistema político-administrativo (Couto & Arantes, 2006; Deubel, 2002; Frey, 2000). A segunda dimensão, a processual, conhecida como *politics*, coloca em ação o jogo político, a organização e luta pelo poder, frequentemente de caráter conflituoso no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição (Frey, 2000; Muller & Surel, 1998). Finalmente, a dimensão material da ação pública, a *policy* (*polícies*), incorpora os seus conteúdos concretos, isto é, a configuração dos programas políticos, os problemas técnicos e o conteúdo material das decisões políticas (Deubel, 2002; Frey, 2000; Muller & Surel, 1998).

Embora o quadro demonstre uma configuração coerente para a análise da política pública, muitos pesquisadores (Ball, 1994; Bowe, Ball & Gold, 1992; Yang, 2015) convergem no sentido de afirmar que não existe uma “receita” para analisar políticas públicas e educacionais. Considera-se, portanto, que o que o pesquisador entende por políticas é determinante na forma de analisá-las (Ball, 1994).

A maior crítica às análises atuais das políticas públicas educacionais tem sido feita por contemporâneos da teoria crítica (Ball, 1994; Ozga, 2000; Stoer & Magalhães, 2005), no sentido de apontar a preponderância de estudos centrados apenas na dimensão material da política pública, as *polícies*, resultando em análises técnicas que buscam o melhor curso de ação a fim de implementar ou atender a uma meta para obter melhor custo-benefício na tomada de decisão, ocultando, deste modo, as disputas entre grupos e atores bem como os conflitos presentes no processo de construção da política pública. Assim, a adoção de um referencial teórico-metodológico para a investigação de uma política pública educacional pode ser entendida como sendo parte essencial para apreender o debate sobre políticas ditas oficiais e não como algo que lhe é exterior, uma escolha meramente técnica (Ozga, 2000).

Frente a tais percepções, entende-se que as políticas públicas educacionais globais apresentam diferentes efeitos em distintos contextos, uma vez que as mesmas são traduzidas e recontextualizadas pelos atores locais. No contexto da prática, a política está sujeita, portanto, à

¹⁷ Os termos das três dimensões mantidos na língua inglesa seguem a orientação de Muller & Surel (1998) que afirmam que os autores ingleses dispõem de termos diferenciados para designar o que o francês reúne sob a noção de “política”.

interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem ocasionar mudanças e transformações na política original (Ball, 2002; Bowe, Ball & Gold, 1992) ou, conforme Dale (2004), mudanças e transformações na “agenda globalmente estruturada para a educação” (p. 425).

Assim, investigar Políticas Públicas de Educação sob perspectiva comparada implica revalorizar o conceito de espaço-tempo¹⁸ de modo a melhor compreender a historicidade dos fenômenos educacionais, que não são realidades naturais, mas construções sociais impregnadas de valores que disputam a representação da política no âmbito local e global. A comparação de Políticas Públicas de Educação, nessa perspectiva, é uma história de lógicas e de sentidos (Muller & Surel, 1998), e não a busca de regularidades entre as sociedades, como postula o paradigma durkheimiano. Ao revés deste, os estudos comparados passam a expressar os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações, o que permite, a um só tempo, construir e reconstruir o mundo (Nóvoa, 2009).

Contexto das Reformas Educacionais no Brasil e na Espanha

Comparações entre Brasil e Espanha são vistas por alguns autores como potencialmente frutíferas, na medida em que determinados aspectos, por exemplo, político-institucionais, que apresentam algumas características comuns, podem resultar em fecundas contribuições para a formulação de políticas públicas na área da educação. Nestes termos, destaca-se: a longa duração dos regimes autoritários, a aproximação de determinados elementos que marcaram tanto estes regimes, quanto o processo de redemocratização (Fernandes, 1995), as tensões entre a centralização político-administrativa e o crescente regionalismo autônomo e, ainda, a diversidade étnico-cultural (Dinora & Belén, 2007; Silva, 2010). Apesar destas similitudes, conforme sinaliza Fleury (2006), são muitas as diferenças que marcam os processos de transição pactuada para a democracia no Brasil e na Espanha, especialmente por conta da experiência e memória da Guerra Civil espanhola (1936-1939). Tais diferenças decorreriam, entre outros aspectos, “das condições institucionais necessárias para fazer a transição e da natureza do pacto estabelecido, assim como da reação da população, em geral de desencanto com as limitações impostas pelo pacto às expectativas democráticas” (p. 9).

De um modo ou de outro, tais acontecimentos ocorrem em um contexto de mudanças no mundo ocidental capitalista a partir de meados da década de 1970, quando a estrutura de organização social se vê modificada em suas dimensões geopolíticas, político-ideológica, econômica, de organização do trabalho, de reestruturação dos Estados nacionais, dentre outras. Essas transformações impactam em reformas educacionais nos países centrais e periféricos, ressaltando certas homogeneidades nas suas metas e objetivos (Hortale & Mora, 2005; Meneghel & Robl, 2006; Prada, 2001).

Na Espanha, a partir da morte do ditador Francisco Franco, em 1975, abriu-se o processo

¹⁸ Referimo-nos a noção de espaço-tempo sugerida por Santos (2000). O autor afirma que o espaço transforma-se no modo privilegiado de pensar e agir no fim do século e princípio do terceiro milênio. Considera que os nossos próprios tempos e temporalidades são progressivamente mais espaciais. É comum identificar nas nossas trajetórias pessoais a sucessão do tempo da família, da escola e do trabalho. Foi em atenção a essa sucessão que se constituíram muitos dos ramos da sociologia e de outras Ciências Sociais (sociologia da família e da infância, sociologia da educação e da juventude, sociologia do trabalho e da produção, entre outras). Assim, começa-se hoje a perceber que cada um destes tempos consiste, simultaneamente, em convocação de um espaço específico que confere uma materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar. A sucessão de tempos, com esse sentido, é também uma sucessão de espaços que percorremos e nos percorrem, deixando as marcas que ficam, igualmente, registrados neles (Santos, 2000).

de transição democrática e realizaram-se as primeiras eleições livres do país. Ao longo de 1978, redigiu-se nova Constituição (Espanha, 1978), aprovada em referendo, Carta que se apresenta como marco fundamental do processo de transição dos cerca de 40 anos de ditadura franquista (1936-1975) para a democracia de base parlamentar (Bonito, 2013; Boyd, 2000; Frago, 2014). Dez anos depois, no Brasil, o processo de abertura política que se sucedeu aos 21 anos de ditadura militar (1964-1985) também viria a dar lugar à promulgação da sua Constituição (Brasil, 1988), cognominada Constituição Cidadã pelo fato de ter resultado de todo um movimento da sociedade civil organizada em torno do fim da ditadura, do restabelecimento do Estado de direito e da redemocratização das instituições do País (Ferreira & Reis, 2007; Gaspari, 2004; Skidmore, 1988; Stepan, 1988).

Em que pesem as diferenças em torno das reformas educacionais no Brasil e na Espanha que sucederam aos marcos constitucionais das décadas, respectivamente, de 1980 e 1970, é possível afirmar que o contexto de efetivação dessas reformas em ambos os países não apenas corresponde ao desenvolvimento e consolidação progressiva do regime político-democrático, mas também à disseminação do ideário da descentralização político-administrativa que, nas agendas de reformas do setor público, passam a orientar a formulação e implementação de um amplo conjunto de políticas sociais, evento que se insere num quadro de maior amplitude político-econômica e sócio-cultural referente à globalização (Kazamias, 2010; Mason, 2015; Robertson & Dale, 2010; Slater, 1996).

Nesse novo marco, a partilha de poderes, por exemplo, entre governo central e regional/local e, ainda entre os governos e a sociedade civil, que pode implicar descentralização, passa a ser proclamada como ação emancipadora destas esferas, se opondo, portanto, ao simples deslocamento de competências, atribuições e encargos isentos de poder decisório, aspecto definidor do que se denomina desconcentração (Cassasus, 1995; Lauglo, 1996). No entanto, não são poucos os autores que convergem para o consenso de que o fenômeno da descentralização se mostra dependente, sobremaneira, do contexto histórico e sociopolítico de cada realidade à qual se relaciona, o que define, em última instância, o seu grau e amplitude (Krawczyk & Vieira, 2008; Péres, Roith & Sánchez, 2000; Veneziano, 2009, 2002; Weiler, 1996)¹⁹.

Do ponto de vista da organização político-administrativa dos Estados, os processos descentralizadores, especialmente na área das políticas sociais, podem se fazer presentes tanto em Estados federados, como no caso do Brasil, quanto em Estados unitários, como na Espanha, com impactos no planejamento da educação nacional, regional e local. Os Estados federativos podem ser tomados como “uma forma particular de governo dividido verticalmente, de tal modo que diferentes níveis de governo têm autoridade sobre a mesma população e território” (Lijphart, 1999, *apud*. Arretche, 2002, p. 27-28)²⁰, enquanto que nos Estados unitários apenas o governo central possui autoridade política própria, derivada, no caso das democracias, do voto popular direto (Arretche, 2002).

¹⁹ Importante salientar que a descentralização, a democratização e a participação constituem fenômenos independentes, e que, em particular a descentralização, em si mesma, não se mostra capaz de refrear o autoritarismo, democratizar a sociedade e ampliar a participação dos cidadãos (Nogueira, 1997). Nesta mesma perspectiva, não se pode atribuir diretamente a este fenômeno a promoção da equidade social e entre regiões, o desenvolvimento econômico sustentável local, a inserção nos mercados internacionais (Veneziano, 2002) e, em particular, a produção de eficiência, participação, transparência, *accountability*, entre outras virtudes esperadas da gestão pública dita moderna (Arretche, 2002), incluindo-se o desejado êxito educativo (Green, 2000).

²⁰ Contudo, para além dos arranjos territoriais, governamentais e formais, cabe destacar que o federalismo consiste numa ideologia política, por isto mesmo passível de ser definido a partir de “[...] valores, atitudes, crenças e interesses que se articulam no sentido de fazer com que ações sejam apoiadas em propósitos e compromissos” (Burgess, 1993, *apud*. Souza, 1998, p. 573).

A estrutura político-administrativa de Estados pautados no federalismo impõe cooperação política e financeira entre o governo federal e os demais entes federados (Anderson, 2009; Souza, 1998), cuja perspectiva dominante tende a advogar, do ponto de vista da descentralização, o valor da “transferência orgânica e organizada de autonomia política, fiscal e de gestão de políticas” (Rodden, 2005, p. 9). No Brasil, sob a ótica jurídica e normativa, este sistema de cooperação e reciprocidade, denominado regime de colaboração²¹, se baseia na cooperação, divisão e distribuição de competências com autonomia, com vistas à constituição de metas convergentes, com repartição de competências e atribuições legislativas entre cada esfera federada (União, estados, Distrito Federal e municípios) definidas no âmbito da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988, art. 211) e, no plano educacional, na LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996b, art. 8º).

No âmbito dos Estados unitários, a unidade do Estado nacional é “garantida pela concentração de autoridade política, fiscal e militar no governo central, ao passo que a autoridade política dos governos locais é derivada de uma delegação de autoridade da autoridade política central” (Arretche, 2002, p. 28), ou seja, os governos locais poderiam ser descritos como “criações legais das instituições centrais” (Anderson, 2009, p. 21). Em que pese essas características, nada impede, na prática, que países unitários venham a ser mais descentralizados que certas federações (Anderson, 2009).

No caso da União Europeia, da qual a Espanha faz parte, a dinâmica da descentralização diz respeito não apenas às relações institucionais entre governo central e local, pois passa a considerar também, mais visivelmente, os processos supranacionais de jurisdição, implicando, com isto, ampliação e complexificação do debate a seu respeito (Green, 2000; Weiler, 2000), notadamente em termos dos modos de regulação da educação não apenas nacional, regional ou local, mas, agora, transnacional (Barroso, 2006). De uma forma mais ampla, é sabido que na Europa este processo não tem implicado nem um total centralismo, tampouco descentralização generalizada, não sendo raras as adoções de modelos híbridos (Péres, Roith & Sánchez, 2000).

Assim, além de ter institucionalmente inaugurado o processo de consolidação da democracia na Espanha e de construção de novas instituições democráticas, a Constituição de 1978 (Espanha, 1978) se direcionará para a descentralização político-administrativa pautada num modelo dito de descentralização intermediária ou autonômica (López & Romero, 2001). Irá implicar, entre outros aspectos, incorporação de um novo patamar intermediário entre o centro e a periferia da administração pública, relativo ao Estado das Autonomias, a ser progressivamente desdobrado, vindo a resultar na criação e exercício da autonomia relativa de 17 Comunidades Autônomas (Jordana, 2006; Requejo, 2006). É a partir daí que, em larga medida, se buscou a afirmação da autonomia política de certas etnias politicamente sub-representadas neste País, também resultado de reivindicações populares na maior parte das suas regiões e, de forma mais intensa, naquelas onde existiam identidades nacionais próprias, contexto no qual se passa a adotar um sistema parcialmente federativo (Watts, 1999).

No Brasil, os movimentos sociais, igualmente, vieram a clamar por maior participação na formulação e implementação de políticas públicas (Calderón & Marim, 2002; Duarte & Santos, 2014; Gohn, 1998), assim como pelo reconhecimento dos direitos sociais no âmbito constitucional (Duarte, 2007). Com a nova CF/1988, mudanças na disposição político-administrativa do País irão também incluir o município como ente autônomo federado (Brasil, 1988, art. 18), determinando que, ao lado da União, dos estados e do Distrito Federal, passem a organizar os seus respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração (Brasil, 1988, art. 211). Algum tempo depois, a LDBEN nº

²¹ O regime de colaboração consiste, pois, em uma espécie de dispositivo de integração entre os ditos sistemas autônomos federados, de modo a inibir eventuais desagregações decorrentes da descentralização entre seus entes (Cury, 2009a, 2009b).

9.394/1996 viria a facultar aos municípios a organização, manutenção e desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, de modo articulado às políticas educacionais nacionais e estaduais ou, no caso de não terem optado pela constituição dos seus próprios sistemas, a integração ao sistema estadual ou, ainda, o estabelecimento um sistema único de Educação Básica com o estado (Brasil, 1996b, art. 11).

Na área da educação espanhola passa a ocorrer o compartilhar do exercício das competências educacionais com as distintas administrações dessas Comunidades Autônomas, que podem, dentro dos marcos definidos por lei, gozar de certa autonomia da gestão organizacional, pedagógica e econômica, chegando, por meio dos parlamentos regionais, a legislar em matérias de interesse (Espanha, Mepsd, Cide, 2008). Mas será a partir dos idos de 1990 que se aprofundará o processo de transferência de responsabilidades para essas Comunidades, especialmente no âmbito da educação, em que pese a recentralização observada em determinadas áreas, como nas políticas agrárias, devido à entrada da Espanha para a União Europeia, em 1986 (Jordana, 2006).

Se, por um lado, ocorre na Espanha certa descentralização de competências educacionais entre a Administração Central e as Comunidades Autônomas, por outro, os governos locais parecem continuar à margem desse processo, embora sejam possuidores deste mesmo tipo de autonomia, ao lado dos Centros Escolares, conforme definido na Constituição de 1978 (Espanha, 1978) e, posteriormente, na Carta Europeia da Autonomia Local, aprovada a 15 de outubro de 1985²². Esta última, entre outros dispositivos, destaca o direito e a capacidade das administrações locais de gerir, no âmbito legal, assuntos públicos, isto por meio da descentralização, da subsidiariedade, da suficiência financeira e da cooperação administrativa (Delgado & Souto, 2010).

Enquanto isto, no Brasil, mesmo em face da consolidação das suas instituições políticas, já observável no início da década de 1990, a gestão e o financiamento das políticas sociais ainda continuavam centralizadas no âmbito do governo federal (Arretche, 2002). É neste contexto que o uso instrumental do conceito de descentralização passa a ocultar, na prática, dinâmicas de desconcentração, levando a processos de privatização, terceirização ou publicização dos serviços públicos (Adrião & Peroni, 2008, 2005; Peroni, 2003)²³, com forte apelo às práticas sociais voluntárias de apoio à escola, de caráter tipicamente assistencial (Calderón & Marim, 2003). Neste sentido, não se notam rupturas em torno do elevado controle dos níveis superiores de governo sobre os fluxos financeiros e as transferências de recursos intergovernamentais (Gonçalves, 1998; Kugelmas & Sola, 1999) que, para isto, se ancoram na manutenção da centralização normativa e política em relação à instância executora (Montaño, 2003; Vieira & Farias, 2007).

A um só tempo, esse processo, pretensamente descentralizador, tenderá a repercutir mais rapidamente numa maior responsabilização direta do município brasileiro na captação de recursos para o atendimento de suas próprias demandas, no monitoramento de gastos e na inspeção do cumprimento das metas federais e/ou estaduais estabelecidas, agora não unicamente pelo poder público local, mas, também, pela via da responsabilização da sociedade civil (Jacobi, 2008; Menezes, 2001; Nogueira, 1997).

Do ponto de vista do ordenamento jurídico que regulará a educação nacional espanhola ao

²² Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/euro/11.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

²³ Sob perspectiva crítica em relação ao “Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado”, apresentado e posto em prática, a partir de 1995, pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), Peroni (2003) esclarece que, além de visar o deslocamento de atividades do Estado que eram (e ainda são) vistas como passíveis de serem controladas pelo mercado, caracterizando o que denomina privatização, a publicização e a terceirização consistiram (e ainda consistem) em outras duas estratégias dessa reforma, a primeira objetivando a “transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos” (Pereira, 1997 *apud*. Peroni, 2003, p. 61) que o Estado presta, e a segunda articulando-se à transferência de “serviços auxiliares ou de apoio” ao setor privado (p. 61).

longo das dinâmicas de descentralização/centralização político-administrativa, constata-se a existência de um quadro relativamente complexo de sedimentação jurídica, a começar, por exemplo, pela Lei Orgânica nº 8, de 3 de julho de 1985, Reguladora do Direito à Educação (LODE) (Espanha, 1985) que, apesar de modificada, ainda permanece em vigor, tendo, entre outros aspectos, definido a competência compartilhada entre o Estado e as Comunidades Autônomas, com vistas à participação dos diversos atores sociais envolvidos com o processo educacional. Ressalta-se, ainda, a Lei Orgânica nº 1, de 3 de outubro de 1990, de Ordenamento Geral do Sistema Educativo (LOGSE) (Espanha, 1990), que organiza a Educação Infantil, a Primária e a Secundária, aprovada na vigência do governo do Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE); e que, embora revogada, veio a influenciar a estrutura atual do sistema educacional (Ruiz, 2009). Em vigência efetiva, destaca-se a Lei Orgânica nº 2, de 3 de maio de 2006 (Espanha, 2006), de Educação (LOE) e, mais recentemente, a Lei Orgânica nº 8, de 9 de dezembro de 2013, de Melhoria da Qualidade da Educação (LOMQE) (Espanha, 2013).

Já no âmbito brasileiro, a LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996b), lei orgânica e geral da educação no País, que regulamenta o seu sistema educacional público e privado em ambos os níveis (Educação Básica e Superior) e em todas as modalidades (Educação de Jovens e Adultos, educação Indígena, Educação a Distância, entre outras), já anteriormente referenciada, se manterá em vigência até os dias atuais, marcada, de um lado, pelo ordenamento jurídico e normativo que virá regulamentar as suas disposições, pormenorizando as mais abstratas, de forma a viabilizar o seu emprego em situações específicas, e, de outro, pela ocorrência de muitas inclusões, substituições e alterações na redação de determinados incisos e alíneas dos seus artigos, realizadas por meio do arcabouço legal competente²⁴.

Algum tempo após a aprovação desta LDBEN (Brasil, 1996b), o Brasil contará com outro importante marco jurídico para a regulação da educação, nomeadamente o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001) – que, ao término da vigência, veio a evidenciar um amplo conjunto de aspectos que contribuíram para o não cumprimento da maior parcela das suas 295 decisões (Dourado, 2010; Martins, 2012; Souza, 2014)²⁵. Em seguida, uma longa espera se sucedeu até que, em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), o país viesse a contar com um segundo plano de educação, agora direcionado ao decênio 2014-2024, este, assim como o foi para o PNE 2001-2010, devendo ser tomado por base para a elaboração de planos infranacionais, como os Planos Estaduais de Educação (PEEs), os Planos Municipais de Educação (PMEs) e o Plano de Educação do Distrito Federal (Brasil, 2014, art. 8º).

Mas será por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009) que, em função da alteração proporcionada ao art. 214 da CF/1988 (Brasil, 1988), veio a ser introduzido o conceito de Sistema Nacional de Educação em Regime de Colaboração que, avançando na perspectiva do funcionamento articulado e cooperativo dos sistemas de ensino entre entes federados no País, agora passa a considerar o papel do PNE como mediador desse processo (Araujo, 2010; Saviani, 2010; Souza & Menezes, 2015). Ainda em termos conceituais, isto significa, portanto, que o Sistema Nacional em questão deveria passar a expressar o funcionamento articulado e cooperativo dos sistemas de ensino nacional e infranacionais, baseado em um plano normativo

²⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 5 abr. 2016.

²⁵ Em paralelo a este plano nacional, outra importante política de planejamento da educação se fará presente no Brasil, a saber, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, Mec, 2007) e o seu componente central, o Plano de Ações Articuladas (PAR) (Brasil, 2007). Presentemente, em função da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (Brasil, 2012), o PAR veio a desvincular-se do PDE de modo a estabelecer articulação com o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014).

comum, coerente com suas respectivas competências e autonomias (Dourado, 2013; Luce & Farenzena, 2015; Souza, 2014).

Todavia, parecem ser muitos os desafios para a implantação do Sistema Nacional de Educação nos moldes previstos. Conforme destacado por Costa, Cunha & Araújo (2010), a desconcentração continua a prevalecer sobre a descentralização, estando vinculada, por um lado, ao fato de a União não prover os demais entes federados “de condições técnicas e financeiras para gerir de forma autônoma suas políticas” (p. 16), e, por outro, às condições administrativas adversas em grande parte dos municípios brasileiros que, em larga medida, comprometem a “implementação de políticas públicas de forma articulada, reservando a estes a função de executores de propostas instituídas pela União” (p. 16).

Já no caso da Espanha, em 2001, se observa que grandes políticas sociais voltadas para a pobreza, saúde, serviços sociais e, em especial, para a área da educação já se encontravam descentralizadas entre as suas 17 Comunidades Autônomas, isto *pari passu* ao aumento do peso político desses governos intermediários, ao lado de uma acentuada concentração de poder em relação à esfera local (municípios) e aos centros escolares (López & Romero, 2001; Ramió & Salvador, 2006). Não obstante, as políticas econômicas e de regulação (fiscal, monetária, industrial, trabalhista) se mantiveram concentradas na administração pública central, com pouca ou nenhuma participação decisória dessas Comunidades (Jordana, 2006; Ramió & Salvador, 2006) que, a esta altura, já se encontravam quase que inteiramente responsabilizadas pelo desembolso da maior parte dos gastos com educação (Carmen & Susana, 2006). Ao longo da primeira década deste século se observará um período de reflexão e revisão do modelo de descentralização adotado neste país, implicando a aprovação de novos Estatutos pelas Comunidades Autônomas (Sanz, 2010), sendo finalizado em meio a um contexto de busca de consenso educacional e de alinhamento com os objetivos educacionais da União Europeia para 2020 (Martínez & Torrego, 2014).

Comparação de Políticas Públicas de Educação Básica Brasil-Espanha

Breves Considerações sobre a Organização da Educação Básica no Brasil e na Espanha

A Educação Básica no Brasil refere-se ao primeiro nível do ensino escolar, compreendendo três etapas: a Educação Infantil – para crianças de zero a 5 (cinco) anos de idade –, o Ensino Fundamental – para alunos de 6 a 14 anos de idade – e o Ensino Médio – para alunos de 15 a 17 anos de idade –, sendo, todavia, obrigação do Estado garantir os meios para que os jovens e adultos que não tenham frequentado a escola segundo esta relação idade-etapa educacional possam acelerar seus estudos e alcançar formação equivalente à Educação Básica (Brasil, 1996b). Além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Básica abarca outras modalidades de ensino, como a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 1996b) e, de modo a contemplar tanto as populações itinerantes e do campo quanto determinados territórios étnico-educacionais e as identidades socioculturais e linguísticas de suas comunidades, a Educação no Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola (Brasil, 2014)²⁶.

Sobre a oferta pública da Educação Básica, a estrutura político-administrativa do Estado brasileiro implica divisão e distribuição de competências entre os entes federados, isto por meio da

²⁶ A partir de 2009, por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, será assegurada a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica no País dos quatro aos 17 anos de idade, assim como o atendimento ao educando, em todas as suas etapas, “por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 2009), consolidando, com isto, o direito público subjetivo para todas as etapas deste nível de educação.

cooperação e reciprocidade, cujo ordenamento jurídico correlato – CF/1988 e LDBEN nº 9.394/1996 – irá definir as incumbências educacionais nos termos em que os municípios devem prioritariamente atuar na oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os estados e o Distrito Federal, também de forma prioritária, no Ensino Fundamental e Médio, enquanto que à União é atribuída função redistributiva e supletiva para fins da organização da educação nacional, além das responsabilidades para com o sistema federal de ensino (Brasil, 1988, 1996a, 1996b)²⁷.

O atendimento da Educação Básica no Brasil é majoritariamente público, ao revés do que ocorre com a Educação Superior, conforme será abordado na próxima seção. No ano de 2014, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) indicam que do total de 188.673 estabelecimentos escolares que ofertam a Educação Básica no País, 149.098 (79%) são públicos, enquanto que 37.575 (21%) são privados. Neste mesmo ano, o total de matrículas veio a corresponder a 49.771.371, composto por 40.680.590 (82%) matrículas na rede pública e 9.090.781 (18%) na rede privada (Brasil, Mec, Inep, 2015b).

Longe de pretender-se realizar aqui um balanço sistematizado da oferta da Educação Básica no Brasil e dos seus inúmeros problemas – a começar pelos seus múltiplos déficits e pelas elevadas taxas de repetência e evasão –, mas apenas a título de uma apreciação geral dos desafios postos às políticas de educação voltadas para o atendimento, com qualidade, das demandas sociais deste nível de ensino, destaca-se que, no período 2008-2014, se verificou uma redução do número de matrículas total da ordem de 6,5% (53.232.868 para 49.771.371), com crescimento negativo de 11,8% (46.131.825 para 40.680.590) nas redes públicas, contrastando com crescimento positivo de 28% (7.101.043 para 9.090.781) das matrículas nas redes privadas²⁸. Ou seja, nota-se não apenas o decréscimo da taxa total de matrículas no período, mas o movimento de sua desestatização, acompanhado da transferência de matrículas para o setor privado da educação. Neste mesmo período, que também expõe queda total de 5,6% (199.761 para 188.673) no número de escolas, observa-se redução da ordem de 9,4 % (164.623 para 149.098) das instituições escolares públicas que, quando confrontada ao crescimento positivo de 12,6% (35.138 para 39.575) das instituições privadas, corrobora a tese de que se encontra em curso um processo crescente de privatização da Educação Básica no Brasil, ao revés de sua democratização que pressuporia garantia da gratuidade²⁹.

De modo geral, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), relativa ao ano de 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número médio de anos de estudo no País correspondia a 7,7 anos, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade veio a ser estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), enquanto que mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade expunha concentração nos níveis de instrução formados pelo Ensino Fundamental incompleto (32,0%) e pelo Ensino Médio completo (25,5%) (Brasil, Ibge, 2015).

Contrastando com essa realidade, os problemas que marcam a Educação Básica na Espanha

²⁷ Todavia, conforme sinalizam alguns autores (Abreu, 2002; Amaral, 2012; Davies, 2012), constata-se que determinadas interpretações desses marcos legais tendem a tornar os municípios brasileiros mais responsáveis do que os estados pela oferta do Ensino Fundamental, promovendo a sua municipalização. De qualquer modo, conforme a Lei nº 11.330, de 25 de julho de 2006, constitui dever de cada ente federado (municípios, estados e Distrito Federal) e, supletivamente, da União, “matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade” nesta etapa da Educação Básica (Brasil, 2006).

²⁸ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: 11 maio 2016.

²⁹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: 11 maio 2016.

parecem não ser os mesmos que modelam os do Brasil, uma vez que os desafios de universalização da educação no contexto pós-ditadura franquista indicam terem sido superados, pois “não somente foram escolarizadas todas as crianças, na educação fundamental e no ensino médio obrigatório [Educação Primária e Secundária], mas também no segundo ciclo da educação infantil [...]” (Puelles, 2009 *apud*. Ruiz, 2014, p. 40).

A Educação Básica espanhola é composta pela Educação Primária e Secundária obrigatória, com dez anos de duração, dos seis aos 16 anos. Assim como no Brasil, a Educação Básica principia por meio da Educação Infantil que compreende, em dois ciclos, crianças até os 6 anos de idade, momento a partir do qual é introduzida a educação obrigatória, ainda sendo garantida, a partir dos 3 anos de idade, a gratuidade da educação formal. A Educação Primária, organizada em três ciclos, abarca crianças dos 6 aos 12 anos de idade, antecedendo à Educação Secundária, que compreende a chamada Educação Secundária Obrigatória (ESO) – dos 12 aos 16 anos –, o Bacharelado, última etapa da Educação Secundária, mas de caráter voluntário – dos 16 aos 18 anos – e a Formação Profissional de Grau Médio, para jovens que o iniciem com o mínimo de 15 e o máximo de 17 anos (Espanha, 2013, 2006, 1990). O sistema de ensino espanhol também contempla alunos com necessidades educacionais especiais, a educação a distância e a educação de pessoas adultas. Em paralelo a este sistema de ensino dito de Regime Geral, há ainda o chamado Ensino de Regime Especial, que inclui o ensino artístico, desportivo e de idiomas, cada qual com suas exigências de idade, pré-requisitos, objetivos e sistema de credenciamento (Espanha, 2013, 2006, 1990)³⁰.

A competência de promoção da Educação Básica na Espanha divide-se, de acordo com a Constituição (Espanha, 1978) entre o Estado e as Comunidades Autônomas, sendo facultado a estas últimas a decisão sobre a delegação de suas competências de gestão relativas a determinados serviços educacionais com os municípios ou com agrupamentos de municípios, isto balizado pelo princípio da colaboração e cooperação das Administrações Educacionais com as corporações locais na planificação e implementação da política educacional (Espanha, Mepds, Cide, 2008; Espanha, 2006).

Dados censitários disponibilizados pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto da Espanha mostram que no semestre letivo 2014-2015³¹ o País possuía 27.987 Centros de Ensino de Regime Geral não Universitários, sendo que 19.028 (68%) públicos e 8.959 (32%) privados, espelhando distribuição próxima a do Brasil, no qual também prevalecem, para este nível de educação, as instituições de ensino públicas, embora com percentagem superior (79%). Neste mesmo período letivo foram registradas 8.090.017 matrículas neste nível de educação, das quais 5.507.913 (68,1%) nos Centros públicos e 2.582.104 (31,9%) nos Centros privados (Espanha, Mecd, n.d.)³².

Todavia, se considerado o período composto pelos anos letivos 2008-2009³³ e 2014-2015³⁴, verifica-se, ao contrário do Brasil, um crescimento positivo das matrículas de Educação Básica de Regime Geral na Espanha, da ordem de 8,7% (7.443.625 para 8.090.017), com ocorrência notadamente maior nas redes públicas, 10% (5.008.214 para 5.507.913), do que nas privadas, 6,0% (2.435.411 para 2.582.104), o que leva a crer que as políticas sociais neste País, como as que dão

³⁰ Veja-se também <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo.html>. Acesso em 12 maio 2016.

³¹ O ano letivo na Espanha, assim como na maior parte dos países europeus, principia no mês de setembro e finda no mês de junho relativo ao ano seguinte.

³² Dados excluídos do ensino de Regime Especial, da Educação de Adultos e do aluno estrangeiro (Espanha, Mecd, n.d.).

³³ Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/bf8c0d5d-88ef-417c-bbf6-9145dc005604/elena-resumen-pdf.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

³⁴ Veja-se Espanha, Mecd (n.d.).

sustento à Educação Básica, em larga medida ainda estão a resistir a processos de regulação nacional e transnacional que levem à sua privatização.

Sobre os estudos comparados de Políticas Públicas de Educação Básica Brasil-Espanha

Do ponto de vista das cinco referências relativas à comparação de Políticas Públicas de Educação Básica entre Brasil e Espanha, apura-se, com base em Deubel (2002), Frey (2000) e Muller & Surel (1998), que estudos como os de Fernandes (1995), Hidalgo (2013) e Sene (2008) metodologicamente privilegiam o processo de elaboração dos respectivos programas de ação pública (*politics*), enquanto que os de Ruiz (2014) e Dinora & Belén (2007) se inclinam mais para o exame da configuração local assumida pelos programas objetivados, detendo-se, portanto, na dimensão dita material da ação política e no seu curso local (*policies*).

A Tese de Doutorado de Fernandes (1995) consiste no estudo mais remoto em relação ao conjunto das dez referências selecionadas. Na Espanha, toma por marco redemocratizante a sua Constituição (Espanha, 1978), objetivando o exame da LODE nº 8/1985 (Espanha, 1985) e da LOGSE nº 1/1990 (Espanha, 1990), enquanto que no Brasil, no contexto pós-CF/1988 (Brasil, 1988), se volta para o projeto de LDBEN, aprovado “na Câmara Federal em 13 de maio de 1993 (101/93), o Substitutivo Cid Sabóia (250/94), o Substitutivo Darcy Ribeiro (301/95) e o Substitutivo final (agosto/95)” (Fernandes, 1995, p. 4), cujo trâmite viria a resultar na aprovação da LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996b), em vigência. Em ambos os casos, e com vistas ao estabelecimento de um quadro comparativo, a autora visa à análise das conquistas democráticas que em determinado momento a elaboração dessas leis de diretrizes e bases, textual e contextualmente, veio a ensejar nesses países, no sentido de ter resultado da construção democrático-participativa que envolveu diversos atores sociais. Com isto, em termos metodológicos, a autora privilegia as mediações e embates que permearam ambos os processos, ou seja, o jogo de forças que a elaboração desse ordenamento jurídico implicou, “detectando o significado político da ação dos diversos grupos ligados à educação” (Fernandes, 1995, p. 5). Do ponto de vista comparativo, declara que objetivará a identificação de “semelhanças e diferenças entre os dois processos, através de algumas categorias pré-estabelecidas [...]” (p. 2) que permitam o entendimento em torno das possibilidades de construção da cidadania no Brasil e na Espanha.

A pesquisa de Sene (2008) também consiste em uma Tese de Doutorado e, assim como Fernandes (1995), situa as Constituições dos países em tela como um “divisor de águas para a abertura política e a consolidação da democracia” (Sene, 2008, p. 23). Com isto, examina comparativamente o ordenamento jurídico brasileiro e espanhol referente às reformas educacionais aprovadas após essas Cartas, nomeadamente a reforma curricular da disciplina de Geografia no âmbito da Educação Média (Brasil) e Secundária (Espanha), apoiando-se em documentos, no primeiro caso, do Ministério da Educação, e, no segundo, do então Ministério de Educación y Ciencia. Sob perspectiva crítico-dialética e comparada, o autor declara visar captar “as justificativas, as contradições, as divergências teórico-metodológicas e os conflitos de interesse – político-econômicos e ideológicos – envolvidos” (p. 24) nessas reformas, de modo a verificar “se contribuem ou não para a emancipação dos sujeitos aos quais se destinam” (p. 24).

Já o artigo de Hidalgo (2013), embora sem sobrelevar os marcos constitucionais de redemocratização do Brasil e da Espanha, propõe uma sistematização histórica das propostas para a Educação no Campo nestes países, levadas a efeito pelos governos centrais dos anos 2000 e do período 1950-1970. Apontando uma agenda de pesquisa na área, busca diferenciar, de um lado, os pressupostos teórico-metodológicos que subjazem às propostas educacionais para as populações rurais implementadas nestes dois países, e, de outro, o papel dos organismos internacionais na indução e/ou elaboração dessas políticas, especialmente em termos das influências da Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Em termos metodológicos, Hidalgo (2013) se apoia na análise documental com vistas à verificação de como as orientações deste organismo “incidem sobre países que apresentam, em dadas circunstâncias históricas, diferenças econômicas, políticas e culturais, mas que por outro lado estão submetidos a pressões externas idênticas” (p. 6). Comparativamente, busca distinguir nestes períodos “as semelhanças e as especificidades regionais e locais, de modo que a análise permita identificar as perspectivas dos grupos que atuam na constituição das alternativas educativas” (p. 7).

Do ponto de vista dos resultados dos estudos de Fernandes (1995), Sene (2008) e Hidalgo (2013), cabe inicialmente sinalizar que, enquanto o primeiro autor confirma que o processo de redemocratização no Brasil e na Espanha, no marco das suas respectivas Constituições, implicou ruptura em relação aos tempos ditatoriais pregressos, nos quais pouco ou nenhuma participação social se fazia notar, em particular, na formulação das Políticas Públicas de Educação (Fernandes, 1995), o segundo e terceiro estudos sustentam a continuidade de um cenário no qual o protagonismo docente, no âmbito das reformas curriculares examinadas, é permutado pelos interesses do modo de produção capitalista vigente, do sistema produtivo e do mercado (Sene, 2008), enquanto que na esfera das políticas para a Educação no Campo o protagonismo das organizações sociais é substituído por ações mais incisivas dos organismos internacionais (Hidalgo, 2013).

Para Fernandes (1995), em que pesem as diferenças relativas aos encaminhamentos das discussões sobre os projetos das Leis de Diretrizes dos países em tela – “Na Espanha a participação foi proposta pelo Ministério da Educação e Ciência, no Brasil foi uma conquista dos grupos ligados à educação” (p. 156)³⁵ –, essas leis expõem semelhanças quanto ao fato de “assegurarem os requisitos para a democratização do ensino enfatizando o acesso, permanência, qualidade etc.” (p. 157), assemelhando-se também pelo fato de que, para tanto, assumiram como “princípio a formação para o *exercício da cidadania*, dos direitos e deveres [grifos no original]” (p. 157). Já para Sene (2008), a par das evidentes mudanças no cenário político-participativo relativo à redemocratização nos dois países em tela, e apesar de todas as diferenças constatadas, “o que há de comum nas reformas educacionais elaboradas no Brasil e na Espanha, após os respectivos processos de abertura política, é que elas têm sido orientadas por um interesse técnico, mesmo sob governos de esquerda, mesmo quando falam em emancipação” (p. 323). Ainda para este autor, tal fato expressa, por um lado, a não efetividade do protagonismo docente da Educação Média (Brasil) e Secundária (Espanha) em torno da elaboração das propostas curriculares examinadas, e, por outro, o caráter demasiadamente prescritivo assumido por essas reformas curriculares. Nesta mesma trilha, Hidalgo (2013) postula a “inexistência de rupturas significativas em termos de concepção e direcionamento das propostas educacionais da UNESCO elaboradas nos anos 1950 em relação às elaboradas atualmente” (p. 6) para a Educação no Campo nos países em questão, também identificando traços comuns que repercutem de forma mais ampla no conjunto de países da América Latina e da Europa, “como a perspectiva de atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico vinculada ao discursos da sustentabilidade e a defesa das teorias pedagógicas ativas” (p. 15).

Conforme anteriormente salientado, os estudos de Ruiz (2014) e de Dinora & Belén (2007) se direcionam para o exame do curso de determinadas ações políticas (*polícies*). Assim, o artigo de Ruiz (2014), voltado para a avaliação em larga escala, analisa comparativamente os resultados dos

³⁵ Importante aclarar que o estudo de Fernandes (1995), embora aborde o processo legislativo que viria a culminar na aprovação da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), não chega a examinar os seus trâmites finais que, entre outros aspectos, implicou hegemonia do substitutivo de interesse do governo federal, pois se trata de uma Tese de Doutorado cuja defesa ocorreu em 23 de novembro de 1995, ou seja, cerca de 13 meses antes da aprovação final desta lei.

estudantes brasileiros e espanhóis no teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³⁶, cobrindo o período 2000-2012, também analisando aspectos relacionados à qualidade da educação nesses países – como formação de professores, condições de trabalho, financiamento e contexto socioeconômico e cultural –, de modo a verificar se justificam ou não os resultados obtidos nas provas do PISA em questão. Enquanto isto, o artigo de Dinora & Belén (2007) enfoca as experiências de trabalho, educação e formação profissional vivenciadas por jovens brasileiros, de Novo Hamburgo, e espanhóis, de Palma de Mallorca, pertencentes a famílias de baixo poder socioeconômico e habitantes de áreas que concentram elevadas situações de precariedade social, colocando em evidência “projetos sócio educativos, destinados a esses jovens [...] que partem de políticas sociais cuja centralidade é a formação profissional” (p. 4).

O resultado dos estudos de Ruiz (2014) e de Dinora & Belén (2007) conduzem a conclusões, no primeiro caso, que evidenciam diferenças educacionais entre o Brasil e a Espanha, enquanto que no segundo caso aproxima estes dois países, no sentido da constatação de certas similaridades. As análises de Ruiz (2014) apuraram que determinadas diferenças, como as relativas aos investimentos em educação, aos salários e à jornada de trabalho, assim como socioeconômicas e culturais, ao lado do fato de a Espanha ter se aproximado da universalização da educação para crianças com três anos, vieram a influenciar “uma considerável diferença de pontuação no último resultado do Pisa” (p. 48) deste país em relação ao Brasil, cabendo, contudo, para esses dois países, investimentos na melhoria da qualidade da educação. Já os resultados obtidos no estudo de Dinora & Belén (2007) ressaltam pontos em comum no Brasil e na Espanha, tanto entre os jovens aos quais as políticas socioeducativas são dirigidas (baixo nível de escolaridade, com Educação Básica incompleta, acúmulo de histórias de repetições e evasão, etc.) quanto entre os efeitos dessas políticas, já que identificou que a experiência escolar e os cursos de formação profissional “se constituem em experiências pouco significativas para eles [os jovens], no sentido do aprender fazer.” (p. 9). Não obstante este déficit de eficácia das políticas, as autoras chamam a atenção para o fato de que os projetos e cursos promovidos acabam por assumir valor de sociabilidade entre esses jovens, demonstrando, portanto, “que a escola, os projetos sócio educativos e o próprio trabalho podem ter para os jovens sentidos diferentes daqueles atribuídos pelos adultos, pela sociedade em geral e seus discursos predominantes” (p. 9).

Comparação de Políticas Públicas de Educação Superior Brasil-Espanha

Breves Considerações sobre a Organização da Educação Superior no Brasil e na Espanha

A Educação Superior no Brasil corresponde ao segundo nível do ensino escolar, sucedendo à Educação Básica, anteriormente abordada, abarcando, em geral, jovens dos 18 aos 24 anos que concluíram o Ensino Médio regular ou Técnico Integrado ao Médio regular. A organização da Educação Superior prevê a sua oferta por instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas tanto para a graduação, quanto para a pós-graduação *lato sensu* (Especialização) e *stricto sensu*

³⁶ O PISA consiste em uma iniciativa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) na área de avaliação da educação, estruturando-se “como uma sucessão de levantamentos seccionais, com programação trienal, de modo que os sucessivos exercícios de avaliação representam estudos de tendências da educação” (Bonamino & Alves, 2009, p. 496). Com isto, visa avaliar os conhecimentos e habilidades nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências de estudantes com idade entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses, em que pese o fato de que, “em termos práticos, para que jovens sejam selecionados eles precisam estar na escola cursando o equivalente à 7ª série ou superior” (Bonamino & Alves, 2009, p. 496).

(Mestrado Profissional e Acadêmico e, ainda, Doutorado) (Brasil, 1996b).

Ao contrário do que foi verificado na seção anterior a respeito da Educação Básica, atualmente a demanda por Educação Superior no Brasil para a graduação é atendida em maior parte pelo setor privado. Em 2015, o relatório do INEP/MEC pautado em dados do Censo da Educação Superior de 2014 confirma esta tendência ao apontar que das 2.368 IES brasileiras, 87,4% são privadas e apenas 12,6% são públicas (4,5% federais, 5,0% estaduais e 3,1% municipais). No que tange às matrículas, os dados demonstram que, ainda em relação a 2014, foram realizadas 7.828.013, sendo 74,9% (5.867.011) em IES privadas – “a maior participação percentual dos últimos anos” – e 25,1% (1.961.002) em IES públicas (Brasil, Mec, Inep, 2015a, p. 5). Assim, no Brasil, de cada quatro estudantes de graduação, três estudam em instituições privadas. Consta-se, ainda, que, se a presença do setor privado na Educação Básica vem indicando tendência de crescimento no Brasil – embora sua oferta ainda continue sendo predominantemente pública –, na Educação Superior a desestatização já se consolidou em patamares significativos, tornando-a, majoritariamente privada.

Assim, em que pese o esforço do ordenamento legal brasileiro (Brasil, 1988, 1996b) em atribuir às universidades públicas papel importante à sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, essas instituições possuem uma estrutura seletiva acadêmica e socioeconômica, com grande parte dos estudantes brasileiros matriculados em IES privadas. Logo, a democratização do acesso e o atendimento ao direito à educação, em todos os níveis e por meio da oferta pública da vaga, ainda é uma realidade distante para determinados grupos sociais da sociedade brasileira (Batista, 2015a).

Já a Educação Superior na Espanha tem na Constituição de 1978 (Espanha, 1978) o seu marco fundamental de organização que a relaciona ao direito à educação. O acesso dos estudantes se dá após a conclusão do ESO (gratuito) que ocorre, considerando o fluxo escolar regular, dos 16 aos 18 anos. A partir do citado marco normativo reconhece-se a autonomia das universidades e estabelecem-se as leis que irão regular o ensino superior. Em 1983, por meio da Lei Orgânica nº 11, de 25 de agosto (Espanha, 1983), é realizada a Reforma Universitária, configurando a Educação Superior como um serviço público. Esta Reforma altera as bases do sistema universitário espanhol, que passa da administração central do Estado para as Comunidades Autônomas, atribuindo poder de autogestão para as universidades.

Igualmente ao Brasil, a Educação Superior na Espanha é ofertada por instituições públicas e privadas. Dados referentes ao ano letivo 2014-2015 publicados pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto da Espanha evidenciam a existência de 83 universidades no País³⁷, sendo 60% delas públicas e 40% privadas. Ainda em relação a este mesmo ano letivo, foram ofertadas 2.637 vagas na Educação Superior, sendo, destas, 2.028 (87,3%) em universidades públicas e 610 (12,7%) em universidades privadas (Espanha, Mecd, 2015). Dados provisórios apontam a realização de 1.260.526 matrículas neste mesmo período letivo, sendo 1.099.821 (87,3%) na rede pública e 160.705 (12,7%) na privada (Espanha, Mecd, 2016).

Os dados acima demonstram uma inversão do perfil de oferta da Educação Superior brasileira, atendida predominantemente pelo setor privado. Contudo, no contexto das reformas deste nível de ensino em âmbito global, cujo significado está mais voltado para a estabilidade e desenvolvimento do sistema econômico capitalista (Santos, 2011), a legislação espanhola, a exemplo da Lei Orgânica nº 6, de 21 de dezembro de 2001 (Espanha, 2001), dá maior autonomia institucional-legal às universidades privadas para titular estudantes de graduação espanhóis e estrangeiros, em que pese, ainda, o fato de algumas dessas instituições receberem recursos públicos.

³⁷ Essas 83 Universidades encontram-se distribuídas em 243 *campi* e 113 sedes não presenciais e especiais (Espanha, Mecd, 2015).

Conforme o próprio Ministério da Educação, Cultura e Desporto destaca, “El número de universidades privadas está proliferando en los últimos años, creándose de media una universidad nueva cada año” (Espanha, Meecd, 2015, p. 5).

Resguardadas as diferenças nos dados apresentados, é importante ressaltar que as reformas da Educação Superior espanhola, em especial a partir de 2001, instituem-se no contexto do Tratado de Bolonha³⁸, de 1999, que orientava para a criação de um espaço europeu de Educação Superior. Para a constituição deste espaço, os Estados pertencentes à União Europeia, deveriam adotar um sistema comum de titulações e organização da Educação Superior de modo a promover maior mobilidade acadêmica e empregabilidade para os cidadãos europeus (Hortale & Mora, 2005; Lima, Azevedo & Catani, 2008).

Estudos apontam (Ferreira & Oliveira, 2010; Macedo et al, 2005; Santos, 2011) que o Tratado de Bolonha de 1999 impacta em reformas da Educação Superior que vão além das fronteiras dos 45 países pertencentes à União Europeia (e mais outros 18 países não pertencentes), atingindo grande parte dos países capitalistas. No Brasil, tais impactos se farão observar nas reformas da Educação Superior iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e a partir de 2007), a exemplo, respectivamente, das ações denominadas “Universidade Nova” e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que, mesmo com diferentes matizes, seguem parâmetros do Tratado de Bolonha (Lima, Azevedo & Catani, 2008). Estas reformas, “vem possibilitando a introdução de novos agentes reguladores, além de certa padronização nos formatos institucionais e nos itinerários formativos, em prejuízo de uma formação mais acadêmica” (Ferreira & Oliveira, 2010, p. 50).

Sobre os Estudos comparados de Políticas Públicas de Educação Superior Brasil-Espanha

No que remete às referências sobre a Comparação de Políticas Públicas de Educação Superior entre Brasil e Espanha, Deubel (2002), Frey (2000) e Muller & Surel (1998) permitem inferir que metodologicamente o estudo de Hortale & Mora (2005) se ocupa da natureza processual da ação pública (*politics*), enquanto que o de Meneghel, Robl & Silva (2006) aponta análise dos conteúdos concretos das políticas enfocadas, ressaltando a sua dimensão material (*policies*). Já os estudos de Prada (2001) e Trojan (2010), embora indiquem uma análise processual da política objetivada, centram-se no desvelamento da imposição de objetivos (*politics*) na configuração dos programas políticos locais, isto é, no conteúdo material da decisão política propriamente dita (*policies*). De modo também a privilegiar uma dupla dimensão de análise, o estudo de Llorent & Santos (2012) destaca a ordem delineada pelo sistema jurídico (*polity*) da política examinada, também em termos das suas relações com a emergência de determinados programas (*policies*) (Deubel, 2002; Frey 2000; Muller & Surel, 1998).

Com foco nas políticas de avaliação, o artigo de Hortale & Mora (2005) discute as

³⁸ Declaração conjunta de 29 Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha, na Itália, a 19 de junho de 1999, por intermédio da qual foi assumido o compromisso de constituição de um espaço europeu de Educação Superior “compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros” (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p. 10). Conforme esclarece Pacheco (2003), essa Declaração baseou-se “tanto na Declaração da Sorbonne, de 25 de maio de 1988, sublinhando o papel fundamental das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais européias, quanto na Magna Charta Universitatum, assinada por reitores de universidades européias, em 18 de setembro de 1988, com a finalidade de reforçar a missão da universidade, a sua independência moral e científica em face dos poderes político e econômico” (p. 26).

experiências do Brasil e da Espanha na implementação de sistemas de avaliação de qualidade da Educação Superior, e o de Meneghel, Robl & Silva (2006) examina as relações entre avaliação e regulação neste nível de educação nos mesmos países, também incluindo a experiência da França, Portugal e Argentina. No primeiro caso, Hortale & Mora (2005) propõem-se a identificar as semelhanças e diferenças entre Brasil e Espanha na implementação de sistemas de avaliação, tanto no que diz respeito aos seus processos econômico-sociais, quanto às características dos sistemas de avaliação propostos, revelando uma preocupação metodológica com os processos de construção da política no âmbito local. No segundo caso, Meneghel, Robl & Silva (2006) refletem sobre os desafios para a efetivação de uma política de avaliação da Educação Superior no Brasil, comparando o seu modelo com o da Espanha e outros países (França, Portugal e Argentina), optando pelo estudo documental dessa política (programas, diretrizes, fundamentos, operacionalização, procedimentos, relatórios oficiais e resultados do processo).

Assim, para Hortale & Mora (2005), a política de avaliação é vista sob a perspectiva anunciada no plano de uma política educacional global³⁹ que relaciona a avaliação com a promoção da qualidade do ensino superior, aspecto também levantado por Meneguel, Robl & Silva (2006). Nesse sentido, Hortale & Mora (2005) terminam por concluir que a implementação de um sistema de avaliação da Educação Superior no Brasil e Espanha se apresenta como um desafio em três principais dimensões: “aumento da transparência na gestão universitária, incremento de processos de descentralização e atendimento das demandas da sociedade para um ensino superior de qualidade” (p. 22). Já Meneguel, Robl & Silva (2006) concluem que a avaliação da Educação Superior nos países comparados com o Brasil (Espanha, França, Portugal e Argentina), serve “ao credenciamento institucional e avaliação de cursos ao tornar clara a relação entre sentidos, normas, organização e processos institucionais” (p. 103). Em termos de desafios para o Brasil, os autores sinalizam para alguns dos aspectos fundamentais a serem inseridos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAIS): a formação diferenciada de avaliadores institucionais e o estímulo às IES para que não se fechem sobre si mesmas. Isto é, no primeiro caso, o avaliador precisa incorporar à sua concepção a noção de que a avaliação é um “exercício de análise política, social e educacional” (p. 105), enquanto que no segundo caso as IES necessitariam implementar avaliações descoladas do sentido punitivo, na direção de processos avaliativos “amplos, democráticos, participativos e comprometidos com o aperfeiçoamento institucional” (p. 105).

Outras duas referências se concentram na comparação de políticas para a formação de professores no Brasil e na Espanha, destacando as influências do contexto global no local, isto é, de agências internacionais na produção de uma agenda local para as ações públicas nesta área da educação. Enquanto o artigo de Prada (2001) propõe o estudo dos conteúdos de programas de formação continuada no Brasil (estado de São Paulo), Espanha e também Chile e Colômbia, apontando no processo de construção das políticas locais a influência de atores globais na formação de professores nos países citados (da América Latina e Europa), o trabalho de Trojan (2010) aborda as influências dos processos de globalização e de reforma do Estado para delimitar parâmetros de qualidade e modelos de eficiência à formação de professores para atuar no Ensino Médio (Brasil) e no Ensino Secundário (Espanha). A fim de identificar as tendências em curso nas políticas de formação de professores, Trojan (2010) propõe analisar dados de estudos e pesquisas internacionais realizadas pela OCDE e pela UNESCO, além de considerar fontes de informações oficiais nacionais do Brasil e da Espanha.

Prada (2001) e Trojan (2010) são recorrentes na observação de uma tendência das diretrizes globais oriundas de organismos internacionais para a formação de professores no âmbito dos

³⁹ Sobre a problemática das políticas educacionais globais veja-se, entre outros, Ferreira & Oliveira (2010), Lima, Azevedo & Catani (2008) e Macedo, Trevisan, Trevisan & Macedo (2005).

Estados nacionais⁴⁰. Prada (2001) ao destacar os princípios de descentralização e municipalização da educação como elementos oriundos das diretrizes globais presentes nas políticas de formação de professores de países como Brasil, Espanha, Colômbia e Chile, conclui que “os problemas de formação não estão centrados apenas nas práticas das universidades, mas, também no sistema educativo como um todo e nas diversas instituições sociais” (p. 110). Por sua vez, Trojan (2010) postula que o modelo de ajuste estrutural, de caráter, sobretudo, financeiro, orientou as reformas do Estado e da educação em ambos os países nas últimas décadas por princípios de: descentralização, avaliação padronizada da educação, mudanças no financiamento e privatização indireta das instituições e, ainda, de mudanças no perfil profissional dos docentes. Entretanto, considera que o caminho destes princípios é dependente de uma decisão política e econômica no âmbito de cada Estado nacional.

Por seu turno, o artigo de Llorent & Santos (2012), relativo às políticas de educação inclusiva, assume a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI⁴¹ como marco para a sua análise comparativa entre Brasil e Espanha. Conforme anunciam os autores, após a citada Declaração, de 1998 (em Paris), a educação passa a ser considerada um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, devendo ser acessível a todos no decorrer da vida. Com referência ao acesso à Educação Superior, os autores seguem em sua análise as premissas desta Declaração, que informa que não será possível admitir qualquer discriminação com base em aspectos como: raça, sexo, idioma, religião ou econômicos, culturais e sociais e, tampouco, incapacidades físicas. Deste modo, Llorent & Santos (2012) focam a temática da inclusão no cenário mundial, estabelecendo parâmetros de comparação entre pesquisa, política, legislação e práticas de inclusão no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Brasil, e da Universidade de Córdoba, na Espanha. O estudo descreve o panorama dos processos de inclusão/exclusão, identificando as principais diretrizes que regulamentam a inclusão nas duas Universidades citadas, analisando o grau de congruência entre as diretrizes nacionais de ambos os países para a Educação se os regulamentos das IES pesquisadas no que tange à formação inicial de professores.

Sobre as políticas de inclusão na Educação Superior entre Brasil e Espanha, Llorent & Santos (2012) concluem que “a inclusão em educação transcende ações locais e regionais” (p. 21), pois está relacionada a um movimento mundial pautado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴², por esse motivo precisa ser discutida em escala global. Destacam em suas considerações finais os problemas ainda existentes de acesso e permanência neste nível de ensino para grupos excluídos em ambos os países por questões de: raça, etnia, sexo, origem econômica e deficiências. Todavia, concluem que os dois países envolvidos na pesquisa “demonstram aproximações relativas, no que se refere à inclusão, aos princípios da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI” (p. 21).

Considerações Finais

Conforme sinalizado na seção introdutória deste artigo, as conclusões sobre o estudo efetuado permitem formulações, esquemáticas, a partir de uma dupla perspectiva, a saber, externa e interna ao Estado da Arte realizado. Nestes termos, a primeira perspectiva, que extrapola os dez

⁴⁰ Veja-se, entre outros, Lüdke, Moreira & Cunha (1999).

⁴¹ Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 10 maio 2016.

⁴² Veja-se, entre outros, Piovesan (2005).

estudos comparados sobre as Políticas Públicas de Educação Brasil-Espanha (1990-2014), embora os circundando, considera o confronto de um quadro geral das reformas educacionais desses dois países, agora ponderando o seu contexto mais recente, enquanto que a perspectiva interna se volta para o exame crítico do Estado da Arte em questão.

Perspectiva Externa ao Estado da Arte

No que tange à primeira perspectiva, as reflexões sobre a descentralização da educação no Brasil e na Espanha levam à compreensão acerca de sua dependência em relação, de um lado, às especificidades do contexto histórico do qual veio a emergir, notadamente associadas ao processo de redemocratização em cada um desses países, e, de outro, às particularidades sociopolíticas que vão definir as possibilidades e limites do seu desenvolvimento e consolidação. Nestes termos, a descentralização da educação parece se mover nesses países num quadro diferenciado de grau e amplitude, se mostrando seletiva quanto aos níveis institucionais que atinge e, ainda, marcada por hibridismos e contradições em torno do modelo adotado. Caracteriza-se, portanto, pela convivência de ações descentralizadoras e recentralizadoras, assim como pela prevalência de uma sobre a outra, variando de acordo com políticas mais amplas de Estado ou de governos, e não necessariamente em função do melhor propósito institucional para a promoção da educação e da justiça social.

Concordamos com Fleury (2006) quando afirma que no Brasil e na Espanha, apesar de a descentralização ter sido assumida como uma estratégia de crescimento econômico e de expansão da cidadania, seus resultados vieram a se mostrar distintos,

porque tiveram origem em processos históricos diferenciados em termos do desenho da descentralização, das alternativas nacionais e das possibilidades internacionais existentes para o desenvolvimento, o que gerou diferentes capacidades de expansão da esfera pública para permitir a redução da exclusão e das desigualdades sociais e regionais (p. 7-8).

É assim que, iniciada a década de 2010, o cenário da descentralização da educação passa a sinalizar movimentos, no Brasil, de aprofundamento das tradicionais contradições em torno da efetivação do regime de colaboração, enquanto que na Espanha, de sua recentralização, com impactos nas competências das Comunidades Autônomas.

No contexto mais recente do Brasil, mecanismos voltados à articulação e cooperação entre os sistemas de ensino federados, como o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), parecem se encontrar em crescente fragilização, colocando em dúvida a possibilidade de a descentralização educacional vir a superar, a curto ou médio prazos, os desafios que há muito enfrenta. Por exemplo, em 29 de junho de 2016, transcorridos dois anos da aprovação deste PNE, é noticiado pelo jornal Folha de São Paulo que “O país não cumpriu nenhuma das ações do PNE [...] com prazos previstos para este ano”, apontando que “Entre os atrasos, estão metas de inclusão escolar e definições de regras de investimento para a área”, expondo “atrasos nos 14 dispositivos previstos para serem concluídos neste segundo ano”⁴³. O não cumprimento de metas nos prazos estabelecidos significa não apenas defasagens de tempo em relação aos objetivos previstos neste plano, mas redução do seu potencial de vir a consolidar o regime de colaboração entre os entes federados. Tal dificuldade, também decorrente dos impactos da profunda crise política e econômica brasileira (Borba, 2016) sobre o financiamento da educação pública, coloca em suspensão, a um só tempo, o avanço da descentralização federativa no País (estacionada na prevalência da desconcentração sobre a descentralização) e, sobretudo, a universalização da Educação Básica e a expansão do atendimento

⁴³ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/06/1786711-brasil-descumpre-metas-parciais-do-plano-nacional-de-educacao.shtml>. Acesso em: 01 jul. 2016.

público da Educação Superior.

Políticas recessivas que começam a emergir a partir de maio de 2016, como a que veio a ser editada, entre outras, pela Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, tendem a agravar ainda mais o cenário educacional brasileiro, debilitando a autonomia e o cumprimento da competência constitucional da oferta de educação pelos estados, Distrito Federal e municípios. Caso venha a ser aprovada pelo Congresso Nacional, esta PEC limitará, por um prazo de 20 anos, o máximo de despesas primárias para cada um dos poderes da União, que não deve ultrapassar as despesas primárias executadas em 2016, sendo apenas atualizadas anualmente pelo índice oficial de medida da inflação, também promovendo a desvinculação dos recursos para as áreas sociais da saúde e educação, desorganizando o quadro de financiamento público da educação no País que adveio com a CF/1988 (Peres & Santos, 2016; Sena, 2016; Vazquez, 2016).

Já o cenário mais atual do processo de descentralização na Espanha tem levado à reavaliação deste, sugerindo indícios em torno de tendências rescentralizadoras da educação. Para alguns autores, o sistema de autonomias na Espanha significa que as Comunidades Autônomas, por serem governadas por distintos partidos políticos e ideologias, atribuem sentidos e ênfases diferentes aos programas educacionais que implementam, o que poderia continuar a dificultar a efetivação de um pacto educacional no País (Martínez & Torrego, 2014). Contudo, o problema não residiria no fato de coexistirem diferentes subsistemas educacionais territoriais no interior de um mesmo sistema educacional, mas no alargamento do distanciamento entre estes sistemas, refletindo-se em desigualdades de direitos educacionais do cidadão espanhol (Rubio, 2015). Mais do que isto, em 2012, o então Ministro da Educação, Cultura e Esportes da Espanha chegou a afirmar haver evidências que relacionariam a descentralização da educação ao crescimento de sentimentos separatistas em certas Comunidades, embora negando que a reforma educacional que pretendia levar a efeito não viria a resultar numa recentralização, mas na eliminação do que considerou disfunções que o processo educacional espanhol vinha apresentando⁴⁴. Tais posicionamentos são contrapostos, entre outros autores, por Esparrells & Sequera (2016), que postulam que a descentralização não veio a produzir na Espanha o aumento das diferenças regionais, mas que essas diferenças se devem a fatores exógenos aos próprios sistemas educacionais.

No âmbito legislativo, a LOMCE – Lei Orgânica nº 8/2013 (Espanha, 2013) – pode ser tomada como um dos exemplos desse movimento recentralizador da educação espanhola, porém de caráter mais sutil. Para Rubio (2015), esta lei introduz profundas transformações no processo de descentralização mais recente, alterando a forma de distribuição das competências entre as Comunidades Autônomas e o Estado, isto em função do valor que as diretrizes relativas à avaliação pedagógica e à avaliação externa assumem para a uniformização, respectivamente, dos currículos e dos sistemas educacionais, agora pautadas na busca de melhores resultados nos *rankings* avaliativos nacionais e internacionais.

De um modo ou de outro, encontra-se em curso uma polêmica em torno do esgotamento e crise do modelo de descentralização espanhol, isto devido a fatores de ordem política e institucional, sendo múltiplas as propostas de ação e reforma, que se estendem da constituição de um Estado plurinacional e assimétrico, passando pelo financiamento autonômico das Comunidades, por relações intergovernamentais cooperativas, também considerando a configuração do Senado como câmara de representação territorial⁴⁵, vertentes que, em larga medida, refletem inspirações de base federativa.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.laopinioncoruna.es/espana/2012/10/03/ministro-wert-culpa-descentralizacion-educativa-independentismo/651315.html>. Acesso em 06 set. 2016.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.informe-espana.es/la-descentralizacion-politica-en-espana/>. Acesso em 10 set. 2016.

Em que pesem esses aspectos – no Brasil, relativos à prevalência da desconcentração sobre a descentralização, com indícios de fragilização do regime de colaboração federativo na área da educação, enquanto que na Espanha, concernentes ao crescente movimento de sua recentralização – , observa-se que, ainda assim, a educação pública espanhola parece manter-se mais imune aos ímpetos privatistas das políticas sociais, contrastando com a realidade brasileira que, conforme visto, já tem consolidada a presença do setor privado na Educação Superior e, presentemente, indica progressiva diminuição da oferta da Educação Básica pelo Estado, acompanhada do aumento de matrículas e de instituições de ensino privadas.

Perspectiva Interna ao Estado da Arte

Por seu turno, uma segunda perspectiva conclusiva do presente artigo, de cunho interno ao Estado da Arte realizado, possibilita verificar que os estudos comparados sobre as Políticas Públicas de Educação Brasil-Espanha, com foco no período 1990-2014, mostram-se significativamente escassos, delimitados apenas a dez referências, denotando constituir-se em uma unidade de análise em Educação Comparada muito pouca explorada, sobretudo por parte de autores espanhóis, isto circunscritamente ao recorte temporal empregado e às fontes consultadas.

Fenômeno similar foi identificado por Souza & Martínez (2009) em relação aos estudos de Educação Comparada Brasil-Portugal, referentes ao período 1986-2006, uma vez que 80% das 50 referências identificadas correspondiam a autores ou coautores pertencentes a instituições de ensino e pesquisa sediadas no Brasil. Para Castro (2013) e Gomes (2015), dificuldades em torno do domínio de idiomas estrangeiros podem explicar o movimento de autores brasileiros à realização de estudos comparativos lusófonos e hispânicos, neste último caso, em especial, relacionados à ibero-américa. Todavia, não se deve perder de vista que tal predileção pode também decorrer de processos indutores resultantes de termos de cooperação cultural, educativa e científica estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) em relação a instituições congêneres desses países, com vistas à realização de programas de formação, aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos para pós-graduandos e professorado universitário. Pode, ainda, portar-se como exemplo da perspectiva de autores que advogam certo valor assumido pela educação espanhola em relação à formulação de políticas públicas de educação no Brasil (Lüdke, Moreira & Cunha, 1999; Ruiz, 2009; Zibas, 1999a, 1999a), o que possivelmente suscitaria a curiosidade acadêmico-científica em torno dessas comparações.

Do ponto de vista temático, observa-se entre as dez referências inventariadas uma dupla situação: por um lado, os estudos de Políticas Públicas de Educação Básica mostram-se unitariamente dispersos em cinco subtemas (processos legislativos, análise da legislação, educação no campo, avaliação em larga escala e formação profissional) e, por outro, os de Políticas Públicas de Educação Superior, denotando menor grau de fragmentação, expõem maior concentração de referências em três subtemas (avaliação institucional, formação de professores e educação inclusiva). De um modo ou de outro, tais variações esbarram na ausência de uma maior gama de referências que viessem a permitir o diálogo e o confronto de resultados concernentes a uma mesma subtemática, o que poderia advir de um cenário de maior desenvolvimento de estudos comparados Brasil-Espanha na área da educação, conforme dito, notadamente ainda incipiente. Todavia, espera-se que a sistematização dos estudos levada a efeito neste artigo possa contribuir como referência inicial para a consecução de pesquisas neste campo, o que, por si só, a nosso ver, justifica o esforço depreendido nesta pesquisa.

Em termos metodológicos, nota-se que a maior parcela dos estudos comparados em questão tende a privilegiar o exame do processo de elaboração dos programas de ação pública (*polícies*) ou então a dimensão que inclui, também processualmente, as disputas, embates, lutas e diversas formas de mobilização em torno dos conteúdos, objetivos, decisões e estratégias da ação pública (*politics*).

Poucos são aqueles, portanto, que buscam conjugar essas dimensões, sobretudo incluindo o exame da ordem do sistema político delineado pelo sistema jurídico e pela estrutura institucional do sistema político-administrativo (*polity*), com vistas a uma análise mais totalizadora da ação pública, o que poderia concorrer para conclusões sobre os movimentos de aproximação ou distanciamento de maior coesão em relação à realidade desses países.

Apurou-se também o pouco proveito dos distanciamentos proporcionados pelas análises comparativas que os estudos em tela levam a efeito, na medida em que as formulações relacionadas a propostas de intervenção nas realidades examinadas se mostram exíguas, se fazendo notar em pouquíssimos trabalhos. *Grosso modo*, as análises comparativas em questão tendem a estacionar no plano contemplativo, perdendo de vista, portanto, uma possível mais-valia sobre os seus resultados, o que, em tese, poderia implicar formulações propositivas que viessem a apontar caminhos para a superação de determinados reptos postos à educação, especialmente no Brasil, País que evidenciou maior interesse por essas comparações.

Sobre as referências articuladas à comparação de Políticas Públicas de Educação Básica entre Brasil e Espanha, é possível afirmar que, embora relativamente distintas quanto aos objetos de análise, a maior parcela identifica em cada um dos domínios metodológicos e interpretativos adotados a prevalência de similaridades relativas a processos de rupturas ou de continuidade entre as ações públicas pós-redemocratização desses países, não sendo recorrente a demarcação de diferenciações significativas entre essas duas realidades. Neste sentido, tomando por marco o processo de redemocratização vivido pelo Brasil e pela Espanha, advogam a existência de certa correspondência em torno de uma maior participação sociopolítica na formulação de Políticas Públicas de Educação Básica, ou, ao contrário, a sua subtração, *pari passu*, pela hegemonia dos interesses do tipo de capitalismo que passou a se edificar ao final dos respectivos períodos ditatoriais. Apenas um único estudo sinaliza, de modo mais incisivo, determinadas disjunções entre Brasil e Espanha, notadamente em termos dos resultados obtidos no PISA, explicando-os a partir de diferenças econômicas, sociais e culturais mais amplas entre esses países.

O que se verifica é que, se no plano analítico-comparativo do ciclo de algumas das Políticas Públicas de Educação Básica é identificado, com centralidade, um conjunto amplo de aproximações entre Brasil e Espanha, na esfera da sua efetividade, no sentido dos impactos sociais daí decorrentes, especialmente em termos dos resultados das avaliações discentes em processo avaliativo internacional de larga escala, as dessemelhanças entre esses países tornam-se evidentes. Tais disjunções trazem à vista, portanto, os efeitos das diferentes repercussões nacionais, regionais e locais das ações públicas educacionais, reflexos dependentes não apenas das recontextualizações e reinterpretções produzidas pelos múltiplos atores sociais envolvidos com a elaboração e prática da política, mas de um quadro de maior complexidade histórica e sociopolítica, sobretudo em termos das desigualdades sociais estruturais e conjunturais existentes. Conforme visto, em que pesem as interseções distinguidas, ao contrário da Espanha, a Educação Básica no Brasil ainda não logrou a sua universalização, a taxa total de matrículas vem expondo declínio e, em concomitância, transferência para o setor privado da educação, isto ao lado do crescente analfabetismo e evasão escolar.

É possível também afirmar que a ausência de uma contextualização mais ampla e rigorosa entre os dois países em tela pode conduzir alguns estudos comparativos por análises relativamente abstratas, na medida em que, focados na questão ou problema de interesse, assim como movidos, *a priori*, pelo ímpeto da identificação de movimentos de aproximação ou de quadros de similitudes, acabam por incorrer na perda de vista de aspectos mais totalizadores dos fenômenos examinados. Conforme visto, são poucas as referências analisadas que levaram em conta as influências supranacionais sobre as Políticas Públicas de Educação Básica, detendo-se, no limite, aos processos de regulação nacional ou local. Ou seja, metodologicamente, parece não ser suficiente que estudos

comparados empreguem categorias analíticas comuns, mas fundamental que a compreensão dos fenômenos examinados ocorra a partir do exame das complexas relações nas e pelas quais, em cada um dos contextos examinados, tais fenômenos emergem e, a um só tempo, repercutem.

Já no plano dos estudos sobre a comparação de Políticas Públicas de Educação Superior entre Brasil e Espanha pode-se dizer que, sem exceção, abordam, de uma forma ou de outra, os fenômenos da globalização, seus atores, processos e objetivos na construção da ação pública no âmbito dos Estados nacionais. Do mesmo modo ao ocorrido com os estudos de Políticas Públicas de Educação Básica, nota-se a predominância de abordagens que caracteristicamente deságuam na identificação de aspectos comuns entre as realidades e/ou questões examinadas, estendendo-se dos desafios postos pelas políticas de avaliação da Educação Superior, passando pela formação de professores e culminando nas políticas de inclusão e exclusão atinentes a este nível de ensino. Em todos esses casos, são identificadas repercussões locais que se avizinham, marcadas por certa correspondência em relação aos processos de standardização de influências transnacionais, em que pesem as diferenciações sinalizadas entre os sistemas de ensino superior desses dois países e seus respectivos processos de ressignificação local dessas mesmas influências.

Assim, não se pode ignorar que as reformas empreendidas globalmente estariam a exigir uma formação mais ajustada às constantes mudanças no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, uma produção de conhecimentos e tecnologias pragmáticas e mais interessadas em contribuir direta e concretamente com o desenvolvimento econômico dos países capitalistas, garantindo mercados de consumo. Esse processo vem modificando a identidade histórica das Universidades no Brasil e na União Europeia, cada vez mais estrangidas pelo Estado e pelo mercado a transitarem de um referencial em que a Educação Superior é vista como bem público, direito social e dever do Estado, para um referencial economicista e pragmático que estimula a competição e a privatização das instituições públicas (Dale & Gandin, 2014).

No caso das Políticas Públicas de Educação Superior, ao contrário do ocorrido com a comparação das Políticas Públicas de Educação Básica, parece prevalecer uma consideração mais sistêmica das influências transnacionais nos estudos examinados, o que possibilita a construção de quadros analíticos melhor contextualizados e, por conseguinte, mais próximos do universo nos quais os objetos de pesquisa se encontram inseridos, o que contribui para análises comparativas de maior profundidade e pertinência.

Finalmente, é possível afirmar que ambas as perspectivas em causa (externa e interna ao Estado da Arte realizado) sugerem a necessidade da: consecução de um maior número de investigações comparadas no campo das Políticas Públicas de Educação Brasil-Espanha, ampliação do leque dos objetos políticos que as norteiam, assim como revisão de alguns aspectos metodológicos que vêm sustentando os estudos efetuados, especialmente no âmbito das Políticas Públicas de Educação Básica. No contexto mais recente destes dois países, no qual tendências rescentralizadoras da gestão pública se prenunciam, em particular na área da educação, a realização de novos estudos comparados poderá recolocar em pauta as tensões relativas aos processos de regulação transnacionais, nacionais, regionais e locais da educação, de sua privatização e, ainda, de democratização e universalização, questões ainda a serem convenientemente exploradas.

Uma apreciação mais detida sobre os itinerários investigativos predominantes neste campo da Educação Comparada pode vir a contribuir, portanto, para a efetivação de investigações que, ao revés da afirmação de significados universalistas para as Políticas Públicas de Educação, voltem-se para os múltiplos sentidos que lhe conferem as diversas circunstâncias e atores locais, sem, contudo, perder de vista a complexidade histórica e sociopolítica desses países, os alcances das influências internacionais e, ainda, as desigualdades econômicas e sociais que, *a priori*, estruturalmente os distinguem.

Referências

- Abreu, M. (2002). *Organização da educação nacional na constituição e na LDB* (3a. ed.). Ijuí, RS: Ed.Unijuí.
- Adamson, B., & Morris, P. (2015). Comparações entre currículos. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Orgs.), *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos* (pp. 345-368). Brasília, DF: Liber Livro.
- Adrião, T., & Peroni, V. (Orgs.). (2005). *O público e o privado na educação: Interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo, SP: Xamã.
- Adrião, T., & Peroni, V. (Orgs.). (2008). *Público e privado na educação: Novos elementos para o debate*. São Paulo, SP: Xamã.
- Amaral, N. C. (2012). *Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil*. Brasília, DF: Liber.
- Anderson, G. (2009). *Federalismo: Uma introdução*. Rio de Janeiro, RJ: Ed.FGV.
- Apple, M. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Araujo, G. C. (2010). Constituição, federação e propostas para o novo plano nacional de educação: Análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, 31(112), 749-768. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/06.pdf>.
- Arretche, M. (2002). Relações federativas nas políticas sociais. *Educação & Sociedade*, 23(80), 25-48. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000003>
- Badie, B., & Hermet, G. (1993). *Política comparada*. México, DF: Fundo de Cultura Económica.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeno: introducción a una perspectiva internacional em las políticas educativas. In M. Narodowski, M. Nores, & M. Andrada (Orgs.), *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela* (pp. 103-129). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Ball, S. (2013). *The education debate*. Bristol: UK: University of Bristol.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 41-70). Lisboa, Portugal: Educa.
- Batista, N. C. (2015a). Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: O Conselho Universitário como arena de conflitos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 95-128. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000100004>
- Batista, N. C. (2015b, dezembro 15). *Proposta para estágio Pós-Doutoral no exterior – Políticas educacionais com foco na participação dos Conselhos Escolares na gestão democrática da escola pública: Estudo comparado Brasil e Espanha*. Porto Alegre, RS: Nepge/Ppgedu/Ufrgs.
- Beech, J. (2013). O conceito de “transferência educacional” na história da educação comparada: Continuidades e rupturas. *Revista Brasileira de História da Educação*, 13(2), 45-71. <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.025>
- Benítez, M. P. (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Blanch, J. (2011). Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Catalunya. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, 11-30. Recuperado de <http://ijse.padovauniversitypress.it/2011/2/2>
- Bonamino, A., & Alves, F. (2009). Investigação de fatores associados à eficácia escolar no Brasil e em Portugal a partir dos dados do Pisa. In D. B. Souza, & S. A. Martínez (Orgs.), *Educação comparada: rotas do além-mar* (pp. 495-514). São Paulo, SP: Xamã.

- Bonito, J. C. (2013). Reforma y contrarreforma de la enseñanza primaria durante la II República Española y el ascenso del Fascismo (1932-1943). *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 21, 89-106.
- Borba, A. (2016, 07 de setembro). A profunda crise política e econômica e suas consequências para o povo. *Jornal do Brasil*. Recuperado de <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2016/06/11/a-profunda-crise-politica-e-economica-e-suas-consequencias-para-o-povo/>
- Bourdieu, P. (2011). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus.
- Bourdin, A. (2000). *La question locale*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and changing schools: Case studies in policy sociology*. London, England: Routledge.
- Boyd, C. P. (2000). *Historia pátria: Política, historia e identidad nacional em Espanha: 1875-1975*. Barcelona, Espanha: Ediciones Pomares-Corredor.
- Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento.
- Brasil, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015a). *Censo da Educação Superior 2014: Notas estatísticas*. Brasília, DF: MEC/INEP.
- Brasil, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015b). *Simopse estatística da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/INEP.
- Brasil, Ministério da Educação. (2007). *O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (1988, outubro 5). Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Brasil. (1996a, setembro 13). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Brasil. (1996b, dezembro 23). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Brasil. (2001, janeiro 10). Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Brasil. (2006, julho 26). Lei nº 11.330, de 25 de julho de 2006. Dá nova redação ao § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Brasil. (2007, abril 25). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Brasil. (2009, novembro 12). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º

- do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Brasil. (2012, julho 26). Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Brasil. (2014, junho 26). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Bray, M. (2003). Comparative education in the era of globalization: Evolution, missions and roles. *Policy Futures in Education*, 1(2), 209-224. Recuperado de <http://pfe.sagepub.com/content/1/2/209.full.pdf+html>
- Bray, M. (2015). Atores e finalidades na educação comparada. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Orgs.), *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos* (pp. 45-73). Brasília, DF: Liber Livro.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2015a). Introdução. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Orgs.), *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos* (pp. 27-42). Brasília, DF: Liber Livro.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2015b). Modelos diferentes, ênfases diferentes, discernimentos diferentes. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Orgs.), *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos* (pp. 457-476). Brasília, DF: Liber Livro.
- Calderón, A. I., & Marim, V. (2002). Educação e políticas públicas: os conselhos municipais em questão. *Teias – Revista da Faculdade de Educação da UERJ*, 3(6), 39-47. Recuperado de <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/113/114>
- Calderón, A. I., & Marim, V. (2003). Participação popular: a escola como alvo do terceiro setor. In D. B. SOUZA, & L. C. M. FARIA (Orgs.), *Desafios da educação municipal* (pp. 211-231). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Carmen, P. E., & Susana, M. S. (2006). La descentralización del gasto público en educación en España. Un análisis por comunidades autónomas. *Provincia*, 15, 11-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55501502>
- Cassasus, J. (1995). *Tarefas da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Castro, M. L. S. (2013). Educação comparada no Brasil: uUma análise preliminar da produção acadêmica. *Educação Unisinos*, 17(3), 223-231. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.06>
- Costa, J. M. A., Cunha, M. C., & Araújo, R. B. M. (2010). Federalismo cooperativo brasileiro: Implicações na gestão da educação municipal. *Perspectivas em Políticas Públicas*, 3(5), 43-62. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v4i8.21828>
- Couto, C. G., & Arantes, R. B. (2006). Constituição, governo e democracia no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 21(61), 42-62. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092006000200003>
- Cury, C. R. J. (2009a). O Regime de Colaboração. In Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Concepção, estrutura e funcionamento: Caderno 1 – o contexto de atuação, natureza e*

- organização dos Conselhos Municipais de Educação* (pp. 16-23). Brasília, DF: MEC.SEB; Florianópolis, SC: UFSC (Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, 2).
- Cury, C. R. J. (2009b). Por um Plano Nacional de Educação: Nacional, federativo, democrático e efetivo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(1), 13-30. Recuperado de <http://www.seer.ufg.br/rbpae/article/viewFile/19325/11225>
- 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*, 25(87), 423-460. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Dale, R., & Gandin, L. A. (2014). Estado, globalização, justiça social e educação: Reflexões contemporâneas de Roger Dale. *Currículo sem Fronteiras*, 14(2), 5-16. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/dale-gandin.pdf>
- Davies, N. (2012). Alguns desafios do financiamento da educação: a responsabilidade pelo ensino na legislação, a capacidade tributária dos governos e o impacto do Fundef e do Fundeb na educação. In J. M. Parente, & C. M. D. Parente (Orgs.), *Política, gestão e financiamento da educação* (pp. 145-163). Aracaju, SE: Ed.UFS.
- Delgado, P., & Souto, P. M. (2010). As competências educativas locais na Península Ibérica: Legislação educativa e normativa municipal de Espanha e Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(3), 1-13. Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=3506&titulo=As%20compet%25Eancias%2520educativas%2520locais%2520na%2520Pen%25EDnsula%2520Ib%25E9rica:%2520legisla%25E7%25E3o%2520educativa%2520e%2520normativa%2520municipal%2520de%2520Espanha%2520e%2520Portugal
- Deubel, A-N. R. (2002). *Políticas públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá, Colômbia: Ediciones Aurora.
- Dimmock, C. (2010). La comparación de organizaciones educativas. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Orgs.), *Educación comparada: Enfoques y métodos* (pp. 343-362). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Dinora, T. Z., & Belén, P. B. (2007). Discutindo práticas de educação não escolar a partir de políticas de atenção à juventude. *Reflexão e Ação*, 15(1), 142-157. Recuperado de <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/228/175>
- Dourado, L. F. (2010). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, 31(112), 677-705. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>
- Dourado, L. F. (2013). Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educação & Sociedade*, 34(124), 761-785. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300007>
- Duarte, C. S. (2007). A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, 28(100), 691-713. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>
- Duarte, M. R. T., & Santos, M. R. S. (2014). Educação e desenvolvimento: Planejamento de ações governamentais e novos modos de regulação social? In D. B. Souza, & A. M. Martins (Orgs.), *Planos de educação no Brasil: planejamentos, políticas, práticas* (pp. 73-98). São Paulo, SP: Loyola.
- Durkheim, É. (1975). *As regras do método sociológico*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.
- Dutercq, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes, France: Presseus Universitaires de Rennes.

- Espanha, Ministerio da Educación Cultura y Desporte, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadística y Estudios (n.d.). *Nota: estadística de las enseñanzas no universitarias – datos avance 2014-2015*. Madrid: MECED.
- Espanha, Ministerio da Educación Cultura y Desporte, Secretaría General de Universidades, Subdirectora General de Coordinación y Seguimiento Universitario. (2015). Datos y Cifras del sistema universitario español. Curso 2014/2015. Madrid: MECED.
- Espanha, Ministerio da Educación Cultura y Desporte, Secretaría General de Universidades, Subdirectora General de Coordinación y Seguimiento Universitario. (2016). Datos y Cifras del sistema universitario español. Curso 2015/2016. Madrid: MECED.
- Espanha, Ministerio da Educación Política Social y Desporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2008). *El desarrollo de la educación en España 2008*: Informe nacional de España. Madrid: MEPSD, CIDE.
- Espanha. (1978, Diciembre 29). Constitución Española [de 1978]. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid.
- Espanha. (1985, Julio 4). Ley Orgánica nº 8, de 3 de julio de 1985, reguladora del derecho a la educación. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid.
- Espanha. (1990, Octubre 4). Ley Orgánica nº 1, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid.
- Espanha. (2001, Diciembre 24). Ley Orgánica nº 6, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid.
- Espanha. (2006, Mayo 4). Ley Orgánica nº 2, de 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid.
- Espanha. (1983, Septiembre 1). Ley Orgánica nº 11, de 25 de agosto de 1983, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid.
- Espanha. (2013, Diciembre 10). Ley Orgánica nº 8, de 9 de diciembre, de 2013, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid.
- Esparrells, C. P., & Sequera, S. M. (2016). *La descentralización de la educación no universitaria en España: Efectos sobre la convergencia regional desde la perspectiva del gasto público*. Madrid: Aranzadi.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>
- Fernandes, A. V. M. (1995). *Cidadania e educação: Análise comparativa dos processos redemocratizantes da Espanha e do Brasil ressaltando suas Leis de Diretrizes e Bases* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Ferreira, A. G. (2009). O sentido da educação comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In D. B. Souza, & S. A. Martínez (Orgs.), *Educação comparada: Rotas do além-mar* (pp. 137-166). São Paulo, SP: Xamã.
- Ferreira, J., & Reis, D. A. (2007). *Revolução e democracia (1964...)*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Ferreira, S., & Oliveira, J. F. (2010). As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 17(18), 50-67. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/724/737>
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona, España: Ariel.
- Fleury, S. (2006). Apresentação. In S. Fleury (Org.), *Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha* (pp. 7-20). Rio de Janeiro, RJ: Ed.FGV.
- Frago, A. V. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación en Revista*, 51, 19-35. <http://dx.doi.org/10.5380/educar.v1i51.35819>

- Frey, K. (2000). Políticas públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, 21, 211-259. Recuperado de <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>
- Garrido, J. L. G., Ruiz, M. J. G., & Starkie, E. G. (2012). *La educación comparada em tiempos de globalización*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gaspari, E. (2004). *A ditadura encurralada*, São Paulo, SP: Cia da Letras.
- Gohn, M. G. (1998). O novo associativismo e o Terceiro Setor. *Serviço Social & Sociedade*, 19(58), 9-23.
- Gomes, C. A. (2015). Educação comparada no Brasil: Esboço de agenda. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 243-258.
- Gonçalves, R. A. (1998). O financiamento da educação: Um sistema em desequilíbrio. *Cadernos de Pesquisa*, 103, 14-52. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/728/742>
- Green, A. (2000). Êxito educativo em sistemas centralizados e descentralizados. In M. J. Sarmento (Org.), *Autonomia da escola: Políticas e práticas* (pp. 67-94). Porto, Portugal: ASA.
- Gregório, M. G. (2009). *Os estudos de educação comparada internacional no banco de dissertações e teses da CAPES no período de 1987 a 2006* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Heller, A., Santos, B. S., Chesnais, F., Altvater, E., Anderson, B., Light, M. ... Segrera, F. L. (1999). *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.
- Hidalgo, A. M. (2013, Mayo). *As influências da Unesco sobre a educação rural no Brasil e na Espanha*. Madrid, Espanha: Instituto de Estudios Latinoamericanos (Documentos de Trabajo IELAT, 50).
- Hortale, V. A., & Mora, J-G. (2005). As experiências da Espanha e Brasil na implementação de sistemas de avaliação de qualidade da educação superior. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 10(3), 9-25. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1313&path%5B%5D=1303>
- Jacobi, P. R. (2008). Participação, cidadania e descentralização: Alcances e limites da engenharia institucional. In D. B. Souza (Org.), *Conselhos municipais e controle social da educação: Descentralização, participação e cidadania* (pp. 115-130). São Paulo, SP: Xamã.
- Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'état en action: politiques publiques et corporatismes*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Jordana, J. (2006). As comunidades autônomas e apolítica de descentralização na Espanha democrática. In S. Fleury (Org.), *Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil & Espanha* (pp. 213-238). Rio de Janeiro, RJ: Ed.FGV.
- Kazamias, A. M. (2010). Paideia e politeia: educação e Estado/Estado e sua cultura política na educação comparada. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Orgs.), *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (Vol. 1, pp. 197-205). Brasília, DF: Unesco, Capes.
- Ketele, J-M., & Roegiers; X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Krawczyk, N. R., & Vieira, V. L. (2008). *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo, SP: Xamã.
- Kugelmas, E., & Sola, L. (2000). Recentralização/descentralização: Dinâmica do regime federativo no Brasil dos anos 90, *Tempo Social*, 11(2), 63-81.
- Lauglo, J. (1996). Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación. In M. A. Pereyra, J. G. Minguez, M. Beas, & A. Gómez (Comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas*

- educativos: fundamentos para um nuevo programa de la educación comparada* (pp. 169-207). Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre, RS: Artmed; Belo Horizonte, MG: Ed.UFMG.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (2a ed.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Lima, L., Azevedo, M. L. N., & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação*, 13(1), 7-36. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>
- Llorent, V. J., & Santos, M. P. (2012). Legislação educacional e inclusão na Universidad Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 7-23. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12119/RGP_20_2012_art_1.pdf;jsessionid=4D30964167A91A12BAA213BCB6229903?sequence=1
- López, M. J., & Romero, M. M. (2001). *El sistema educativo alemán: Modelo, características y descripción*. Recuperado de <http://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/a-sealeman.htm>
- Luce, M. B., & Farenzena, N. (2015). Uma contribuição ao movimento instituinte do Sistema Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(2), 437-449. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61738/36498>
- Lüdke, M., Moreira, A. F. B., & Cunha, M. I. (1999). Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, 20(68), 278-298. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300014>
- Macedo, A. R., Trevisan, L. M. V., Trevisan, P., & Macedo, C. S. (2005). Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47), 127-148. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362005000200002>
- Madeira, A. I. (2009). O campo da educação comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In D. B. Souza, & S. A. Martínez (Orgs.), *Educação comparada: Rotas do além-mar* (pp. 105-136). São Paulo, SP: Xamã.
- Madeira, A. I. (2011). *A construção do saber comparado em Educação: Uma análise sócio-histórica*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Malet, R. (2004). Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1.301-1.332. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400011>
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systems d'enseignement en Europe? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 5(49), 3-27. Recuperado de <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/049cahier.pdf>
- Martínez, M. L., & Torrego, J. C. (2014). Programas y medidas educativas en España para alcanzar objetivos europeos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 119-134. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-mtneztorrego.html>
- Martins, P. S. (2012). Planejamento e plano nacional de educação. *Cadernos Aslegis*, 39, 91-118.
- Mason, M. (2015). Comparação entre culturas. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Orgs.), *Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos* (pp. 255-292). Brasília, DF: Liber Livro.
- Meneghel, S. M., Robl, F., & Silva, T. T. F. (2006). A relação entre avaliação e regulação na educação superior: Elementos para o debate. *Educar em Revista*, 28, 89-106. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200007>
- Menezes, R. M. (2001). Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira. *Em Aberto*, 18(74), 58-71. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2153/2122>

- Meyer, J. W., & Ramírez, F. O. (2002). La institucionalización mundial de la educación. In J. Schriewer (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-111). Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Montaño, C. (2003). Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão de intervenção social (2a ed.) São Paulo, SP: Cortez.
- Muller, P., & Surel, Y. (1998). *L'analysedes politiques publiques*. Paris, France: Editions Montchestien.
- Nogueira, M. A. (1997). A dimensão política da descentralização participativa. *São Paulo em Perspectiva*, 11(3), 8-19. Recuperado de http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v11n03/v11n03_02.pdf
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In D. B. Souza, & A. M. Martins (Orgs.), *Planos de educação no Brasil: Planejamentos, políticas, práticas* (pp. 23-62). São Paulo, SP: Loyola.
- Nóvoa, A., & Schriewer, J. (Eds.) (2000). *A difusão mundial da escola: Alunos - professores - currículo - pedagogia*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438. Recuperado de https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/680/1/21185_0305-0068_423-438.pdf
- Olmos, L. E., & Torres C. A. (2010). Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: Abordagens marxista e crítica. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Orgs.), *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (Vol. 1, pp. 97-114). Brasília, DF: Unesco, Capes.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- Pacheco, J. A. (2003). Políticas educativas para o ensino superior na União Européia: Um olhar do lado português. *Educação & Sociedade*, 24(82), 17-36. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100002>
- Péres, J. I., Roith, C., & Sánchez, A. (2000). Descentralización y evaluación de los sistemas educativos europeos: Um informe del simposio de Granada. In J. C. López-Velarde (Coord.). *Teoría y desarrollo de la investigación em educación comparada* (pp. 169-191). México, DF: Plaza y Valdés.
- Peres, U. D., & Santos, F. P. (2016, 25 de junho). PEC 241: Um teto para a despesa, sem limites para a desigualdade. *Nexo*. Recuperado de <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2016/PEC-241-um-teto-para-a-despesa-sem-limites-para-a-desigualdade1>
- Pereyra, M. A. (2000). La construcción de la educación comparada como disciplina académica: Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas. In J. C. López-Velarde (Coord.). *Teoría y desarrollo de la investigación em educación comparada* (pp. 27-80). México, DF: Plaza y Valdés.
- Peroni, V. (2003). *Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo, SP: Xamã.
- Phillips, D. (2010). Aspectos da transferência educacional. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Orgs.), *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (Vol. 2, pp. 497-515). Brasília, DF: Unesco, Capes.
- Piovesan, F. (2005). Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 43-55. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100004>
- Popkewitz, T. S. (1996). El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. In M. A. Pereyra, J. G. Mínguez, M. Beas, & A. Gómez (Comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: Fundamentos para um nuevo programa de la educación comparada* (pp. 119-168). Barcelona, España: Pomares-Corredor.

- Prada, L. E. A. (2001). Formação continuada de professores: Experiências em alguns países. *ETD: Educação Temática Digital*, 2(3), 97-116. Recuperado de <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1893/1734>
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Faquim, J. P. S. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Educação Unisinos*, 9(3), 221-230. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6322>
- Ramió, C., & Salvador, M. (2006). O processo de descentralização regional na Espanha e as dificuldades para inovação institucional das novas administrações públicas. In S. Fleury (Org.), *Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha* (pp. 239-266). Rio de Janeiro, RJ: Ed.FGV.
- Requejo, F. (2006). Democracia, descentralização e pluralismo cultural: O caso do “Estado das autonomias” espanholas. In S. Fleury (Org.), *Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha* (pp. 267-302). Rio de Janeiro, RJ: Ed.FGV.
- Robertson, S., & Dale, R. (2010). Além dos “ismos” metodológicos na educação comparada em uma era de globalização. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Orgs.), *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (Vol. 2, pp. 555-572). Brasília, DF: Unesco, Capes.
- Rodden, J. (2005). Federalismo e descentralização em perspectiva comparada: Sobre significados e medidas. *Revista de Sociologia e Política*, 24, 9-27. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782005000100003>
- Rodrigues, J. A. (Org.). (1995). *Émile Durkheim*. São Paulo, SP: Ática.
- Rubio, J. G. (2015). El proceso de descentralización educativa en España. *Edeania*, 48, 203-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5349095.pdf>
- Ruiz, A. I. (2009). *Sugestões para melhorar a educação básica: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil*. São Paulo, SP: Moderna.
- Ruiz, A. I. (2014). Política e gestão da educação básica: Uma análise comparativa Brasil-Espanha. *Revista Retratos da Escola*, 8(14), 39-51. Recuperado de <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/373/528>
- Santos, B. S. (2000). *A crítica à razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B. S. (2004). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B. S. (2011). *A universidade no século XXI: Para uma reforma emancipatória e democrática da universidade*. São Paulo, SP: Cortez.
- Sanz, I. A. (2010). La descentralización española y el Estado autonómico actual: Una visión presupuestaria. *Revista Internacional de Presupuesto Público – ASIP*, 37(72), Recuperado de <http://asip.org.ar/72-revista-internacional-de-presupuesto-publico-asip/>
- Saviani, D. (2010). Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 380-412. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>
- Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. In M. A. Pereyra, J. G. Minguez, M. Beas, & A. Gómez (Comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* (pp. 17-58). Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Schriewer, J. (2000). Comparative education methodology in transition: Towards the study of complexity? In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 3-51). Frankfurt am Main: Deutschland: Peter Lang.
- Schriewer, J. (2002). Educación comparada: Um gran programa ante nuevos desafíos. In J. Schriewer (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 13-38). Barcelona, España: Ediciones Pomares.

- Schriewer, J. (2009). Aceitando os desafios da complexidade: metodologia de educação comparada em transição. In D. B. Souza, & S. A. Martínez (Orgs.), *Educação comparada: rotas do além-mar* (pp. 63-104). São Paulo, SP: Xamã.
- Sena, P. (2016). *Impactos da PEC nº 241 no financiamento da educação*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B-XDy1sMnkq5UXhQN3JLemFwUUE/view>
- Sene, J. E. (2008). *As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: Uma análise crítica do ensino médio e da geografia* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, SP.
- Silva, A. C. P. (2010). Interfaces Brasil-Espanha: Processos de gestão da educação básica local (Rio de Janeiro-Madri) frente à reconfiguração política dos estados nacionais. *Revista Abordagens Geográficas*, 1(1), 87-103. Recuperado de <http://abordagensgeograficas.geo.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=21&sid=10>
- Skidmore, T. (1988). *The politics of military rule in Brazil, 1964-1985*. Nova York, NY: Oxford University Press.
- Slater, D. (1996). La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial em las relaciones Norte-Sur: Imaginaciones desafiantes de lo global. In M. A. Pereyra, J. G. Minguez, M. Beas, & A. Gómez (Comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: Fundamentos para um nuevo programa de la educación comparada* (pp. 59-92). Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Souza, C. (1998). Intermediação de interesses regionais no Brasil: O impacto do federalismo e da descentralização. Rio de Janeiro, *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 41(3), 569-592. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000300003>
- 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. <http://dx.doi.org/10.18222/ea255920143001>
- Souza, D. B. (2015, Novembro 28). *Projeto de investigação de Estágio Pós-doutoral no exterior – Políticas públicas de planejamento da educação no Brasil e na Espanha: Estudo comparado sobre os planos nacionais de educação no contexto da descentralização político-administrativa entre os poderes centrais, regionais e locais*. Rio de Janeiro, RJ: Nephem/FE/Uerj.
- Souza, D. B. & Martínez, S. A. (2009). O estado do conhecimento em educação comparada Brasil-Portugal (1986-2006). In D. B. Souza, & S. A. Martínez (Orgs.), *Educação comparada: Rotas do além-mar* (pp. 167-218). São Paulo, SP: Xamã.
- Souza, D. B., & Menezes, J. S. S. (2015). Planos estaduais de educação: (des)vinculações com a gestão dos sistemas estaduais de ensino. In D. B. Souza, M. R. T. Duarte, & R. F. Oliveira (Orgs.). (pp. 139-172). *Sistemas educacionais: Concepções, tensões, desafios*. São Paulo: Loyola.
- Stepan, A. (Org.). (1988). *Democratizando o Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas sociais*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Sweeting, A. (2015). Comparações entre tempos. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Orgs.), *Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos* (pp. 197-224). Brasília, DF: Liber Livro.
- Trojan, R. M. (2010). Políticas de formação de professores na Espanha e no Brasil: Estudo comparado sobre tendências internacionais. In *Anais do 4º Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comprados en Educación* (pp. 1-21). Buenos Aires, Argentina.
- Vazquez, D. A. (2016, 20 de julho). O desmonte social no plano Temer-Meirelles. *Carta Capital*. Recuperado de <http://www.cartacapital.com.br/politica/o-desmonte-social-no-plano-temer-meirelles>
- Veneziano, A. (2002). Evolución del concepto de descentralización y algunas sugerencias para su abordaje. *Cadernos de Sociología e Política*, 5/6, 75-95. Recuperado de

- <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:s68XzhaNrn4J:cadernos.iesp.uerj.br/index.php/CESP/article/download/6/5+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- Veneziano, A. (2009). *Descentralización, desarrollo local, participación y reforma del Estado: Una vinculación pendiente*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Orbe Libros.
- Vieira, S. L., & Farias, I. M. S. (2007). *Política educacional no Brasil: Introdução histórica*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Watkins, D. A., & Van Aalst, J. (2015). Comparações entre modos de aprender. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Orgs.), *Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos* (pp. 403-424). Brasília, DF: Liber Livro.
- Watts, R. L. (1999). *Comparing federal systems*. Montreal, Canada: McGill-Queen's University.
- Weiler, H. N. (1996). Enfoques comparados em descentralización educativa. In M. A. Pereyra, J. G. Minguez, M. Beas, & A. Gómez (Comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: Fundamentos para um nuevo programa de la educación comparada* (pp. 208-236). Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Weiler, H. N. (2000). Perspectivas comparadas em descentralização educativa. In M. J. Sarmiento (Org.). *Autonomia da escola: Políticas e práticas* (pp. 95-122). Porto, Portugal: ASA.
- Yang, R. (2015). Comparações entre políticas. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Orgs.), *Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos* (pp. 319-343). Brasília, DF: Liber Livro.
- Zibas, D. M. L. (1999a). A reforma educacional espanhola: Entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 233-247. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000300010>
- Zibas, D. M. L. (1999b). Reforma do ensino médio: Lições que vêm da Espanha? *Revista Brasileira de Educação*, 12, 78-83. Recuperado de http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf

Sobre os Autores

Donaldo Bello de Souza

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
donaldobello@gmail.com

Possui Pós-Doutorado em Política e Administração Educacional pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCE/UL), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Bacharelado e Licenciatura em Filosofia e Bacharelado em Pedagogia, também pela PUC-Rio. É Professor Associado no Departamento de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação (DEPAG) e Coordenador do Núcleo de Estudos em Política e História da Educação Municipal (NEPHEM) na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É líder do Grupo de Pesquisa Política e História da Educação Municipal junto ao CNPq/MCT e membro do Grupo de Pesquisa Política e Administração de Sistemas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PASE/FAE/UFMG).

Neusa Chaves Batista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
neuchaves@gmail.com

Possui Doutorado em Educação e Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do

Rio Grande do Sul (PUC-RS). É professora adjunta da área de Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da UFRGS/FACED, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação como docente e pesquisadora junto à linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 19

6 de março 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

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

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
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

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, 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: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

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 Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de San

Andrés, Argentina

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

Juan Carlos Tedesco Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

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** (Arizona State University)

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

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, 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

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

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 University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

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

Susan L. Robertson Bristol University, UK

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 College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth 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

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University