

**POLÍTICAS Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN CONTEXTOS
IBEROAMERICANOS**

***POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTOS
IBEROAMERICANOS***

***POLICIES AND MANAGEMENT OF BASIC EDUCATION IN IBERO-AMERICAN
CONTEXTS***

Arlete Ramos dos SANTOS¹
Mara Lúcia RAMALHO²
Washington Cesar Shoiti NOZU³

Las políticas educativas forman parte de un proceso marcado por la diversidad, la complejidad, la disputa y las combinaciones sobre los mecanismos y estrategias de los distintos intereses de los sujetos y grupos implicados. En este sentido, la implementación de políticas educativas en los sistemas educativos y especialmente en las escuelas debe ser entendida como una dinámica que revela y construye trayectorias, formando un diálogo entre temporalidades, subjetividades y territorialidades, de manera que se traduce en una dimensión histórica, colectiva y social en diferentes contextos.

Para Ball (1987), existe una dimensión subjetiva en este proceso que se dirige a cómo los sujetos operan las políticas en la dimensión institucional, en la que las decisiones, las reuniones, los recursos presupuestarios, los contenidos simbólicos, los comportamientos y las actitudes de los actores individuales, grupales e institucionales asociados a la política, y entre otras tantas variables, las acciones interpretativas y discrecionales, que definirán cómo se dará este proceso (OLIVEIRA, 2019).

Estos aspectos se evidencian, principalmente, en las políticas y prácticas que se concretan en los sistemas educativos y en la vida cotidiana escolar, pero que está presente en los elementos subyacentes de la Nueva Gestión Pública, a través de reformas educativas que

¹ Universidad Estatal del Sudoeste de Bahia (UESB), Vitória da Conquista – BA – Brasil. Profesora Titular, Docente Permanente del Programa de Posgrado en Educación (UESB) y Docente del Programa de Posgrado en Educación (UESC). Doctorado en Educación (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>. E-mail: arlerp@hotmail.com

² Universidad Federal de los Vales do Jequitinhonha y Mucuri (UFVJM), Diamantina – MG – Brasil. Profesora Adjunta y Docente Permanente del Programa de Posgrado en Educación (Máster Profesional). Doctorado en Educación (PUC/MG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8314-4688>. E-mail: mararamalho03@yahoo.com.br

³ Universidad Federal de la Grande Dourados – (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Profesor Adjunto, Docente Permanente del Programa de Posgrado en Educación e del Programa de Posgrado en Fronteras y Derechos Humanos. Doctorado en Educación (UFGD). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

cambian las atribuciones y la autonomía de la gestión escolar, provocando la descentralización administrativa y pedagógica y la *accountability*. Estas reformas se reflejan directamente en la planificación escolar, por lo que los agentes educativos deben repensar su propia práctica en su contexto, para dar cuenta de la implementación de una nueva política educativa que se ajusta al proyecto histórico de sociedad diseñado por las grandes agencias del capitalismo global.

Desde la segunda mitad de la década de los 90 se ha producido una "repolitización" de la política, teniendo en cuenta el protagonismo que han adquirido algunos fenómenos sociales, entre ellos, según Neves (2005): la nueva ciudadanía; la nueva participación social; la noción de voluntariado; la sociedad civil activa; la idea del desplazamiento del "conflicto" a la "colaboración social" y el modelo gerencial de gobernanza.

En este contexto, los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil comenzaron a darse cuenta de la necesidad de una intervención común que incluyera las acciones de ambas instituciones. Debido a este interés, empezaron a defender un único proyecto, con tres importantes líneas de actuación, que se denominó *Movimiento Todos por la Educación-MTE*.

Este proyecto, en la perspectiva de Giddens (2001), tenía como pilares las siguientes acciones: la primera estaba dirigida a redefinir el significado de organización y participación históricamente construido por los trabajadores; la segunda, dirigida a la necesidad de pacificar y/o refuncionalizar las organizaciones obreras históricamente identificadas como lucha por la ampliación de los derechos sociales; y la tercera y última referida al estímulo y fortalecimiento de la proliferación de grupos de interés motivados por banderas y demandas que no entren en conflicto con la lógica central del sistema capitalista.

Como toda causa provoca un determinado efecto, según Martins (2007), este triple movimiento desencadenó en la sociedad de ese contexto algunas consecuencias relacionadas con la dificultad de comprender críticamente las relaciones sociales capitalistas, la reducción de la resistencia y las protestas contra las dinámicas capitalistas, y el fomento del pluralismo sin identidad de clase, así como la reducción de una clase burguesa y el surgimiento de "un derecho para lo social", es decir, una amplia agrupación de empresarios que comenzó a levantar la bandera a favor de fortalecer la intervención de las empresas en la organización de las políticas educativas.

Tras una amplia difusión internacional del movimiento Todos por la Educación, a través de su exposición en las conferencias celebradas en Tailandia (1990) y Senegal (2000) y durante los eventos coordinados por la UNESCO y el Banco Mundial, el citado grupo, ya

organizado en Brasil, constituyó su identidad en dos contextos temporales distintos, a través del desarrollo de tres movimientos, a saber.

El primero se refiere al movimiento *Todos por la Educación*, que tenía una configuración no partidista y plural. Reunió a representantes de diferentes sectores de la sociedad, como administradores públicos, educadores, padres, estudiantes, investigadores, profesionales de la prensa, empresarios y todas las personas u organizaciones sociales que fueron apoyadas por líderes empresariales, cuyas conclusiones se materializan a través de un proyecto diseñado para impulsar acciones. En la búsqueda de la afirmación de dicho proyecto y de una amplia difusión en el escenario internacional, el mismo fue presentado en el *Congreso Acciones de Responsabilidad Social en Educación: mejores prácticas en América Latina*.

En este evento, que fue ampliamente difundido por *Todos por la Educación*, organizado por tres empresas, a saber: la Fundación Coleman, la Fundación Jacobs y el Instituto Gerdau, nació la indicación para la construcción de un pacto nacional en defensa de la educación básica, cuya sustentabilidad financiera tuvo en un principio sus pilares basados en la recaudación de fondos privados, a través de los fondos de patrocinio de las empresas, Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco y Organizaciones Globo.

Este pacto tuvo como punto de partida para las reflexiones la discusión sobre algunas prioridades, necesarias para la calidad de la educación básica en Brasil, que se convirtieron en cinco objetivos, que luego se convirtieron en una guía para la elaboración del Plan de Metas en el contexto brasileño, a saber Objetivo 1 - que todos los niños y jóvenes de 4 a 17 años estén escolarizados para el año 2022; Objetivo 2 - que todos los niños estén completamente alfabetizados a la edad de 8 años, para el año 2010, el 80% o más, y para el año 2022, el 100%; Objetivo 3 - que todos los estudiantes tengan un aprendizaje adecuado para su año para el año 2022, el 70%; Objetivo 4 - que todos los jóvenes de 19 años tengan el bachillerato terminado para el año 2022, el 95%; Objetivo 5 - que para el año 2010, y hasta el año 2022, la inversión pública en educación básica obligatoria sea igual o superior al 5% del Producto Interior Bruto (PIB).

También se puede afirmar que en la segunda etapa del movimiento, el "Todos" está representado por organizaciones vinculadas al gran capital (Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico/OCDE, Fundación Ford, Fundación *Open Society*) y por entidades empresariales nacionales (Confederación Nacional de la Industria, la Confederación Nacional de la Agricultura, la Asociación Brasileña del Agronegocio), por sus fundaciones y también por coaliciones empresariales.

Por ello, en consecuencia, se inaugura una cultura común que se refiere al especial énfasis en las alianzas público-privadas, firmadas entre las Organizaciones No Gubernamentales - ONG, que son las instituciones privadas, denominadas Tercer Sector, sin fines de lucro, que tienen por objeto generar servicios de orden público (sector sociedad), y el Primer Sector, que es el gobierno, y/o entre el Segundo Sector, que son las empresas privadas.

Así, en 2006 "Todos por la Educación" se consolidó como Organización de la Sociedad Civil de Interés Público (Oscip), con la misión de contribuir para que en 2022, año del bicentenario de la Independencia de Brasil, el país pueda garantizar que todos los niños y jóvenes tengan derecho a una educación básica de calidad..

A la luz de estos argumentos, podemos concluir que el Movimiento no comenzó como resultado de la acción gubernamental, lo que se justifica con dos importantes argumentos. La primera es que su constitución estuvo ligada a "un entramado político que reúne a agentes sociales, intelectuales, empresas, instituciones públicas y privadas y colectivos con intereses heterogéneos, articulados en torno a un discurso común" (VOSS, 2011, p. 52). El segundo se refiere al argumento relacionado con la ineficiencia del Estado que ha sido, según Souza (2006), desde la década de 1990, utilizado para justificar la necesidad de la intervención de los empresarios en las cuestiones sociales y, al mismo tiempo, para dar visibilidad a las "propuestas de ahorro" recomendadas por el sector privado.

Cabe mencionar un tercer momento de reflexión, cuando la articulación de la sociedad civil impulsa la institucionalización de las acciones gubernamentales en Brasil por medio del Decreto n. 6.094, del 24 de abril de 2007, que culmina en un documento que legitima un Compromiso de construcción de políticas, cuyas metas, banderas y actitudes de *Todos por la Educación* se convierten en referentes. Simultáneamente a este proceso, se puso en marcha el Plan de Desarrollo Educativo (PDE), que constituye un intento de asegurar la acción gubernamental.

Como política pública nacida del PDE, el "Plan de Metas de Compromiso Todos por la Educación" se constituye también como un proceso agregador de acciones y alberga prácticamente todos los programas en desarrollo por el Ministerio de Educación - MEC, para mejorar la calidad de la educación en el país. Utiliza prácticamente los mismos pilares de apoyo del PDE, porque también se basa en una visión sistémica de la educación, la territorialidad, el desarrollo, la colaboración, la responsabilidad y la movilización social (BRASIL, 2015). Al fin y al cabo, como se ha mencionado anteriormente, dicha política es uno de los buques insignia del PDE, junto con el Índice de Educación Básica - IDEB, y no podría, por tanto, basarse en principios diferentes.

La institucionalización gubernamental del Programa Compromiso Todos por la Educación también se sustenta en la necesidad de promover la movilización e incentivar a la sociedad a implementar el PDE y, para ello, sistematiza diversas acciones en la búsqueda de una educación equitativa y de calidad, que deben organizarse en torno a cuatro ejes: educación básica; educación superior; educación profesional y alfabetización.

En este sentido, el Plan de Metas del Compromiso Todos por la Educación establece un conjunto de directrices para que la Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios, en colaboración, aúnen esfuerzos para superar la extrema desigualdad de oportunidades existente en Brasil.

Desde esta perspectiva, la discusión sobre la organización de las políticas públicas requiere entender que el territorio en el que se ubican los contextos en los que se implementan las acciones en el campo de la educación son el escenario donde se estructuran las políticas públicas con fuerte influencia del espacio local articulado al mundo, que según Amabilie (2012, p. 390, nuestra traducción) exigen,

[...] decisiones que implican cuestiones de orden público de amplio alcance y destinadas a satisfacer el interés de una comunidad. También pueden entenderse como estrategias de acción pública, estructuradas mediante un proceso de toma de decisiones compuesto por variables complejas que inciden en la realidad.

Ante estas consideraciones, el dossier **Políticas y Gestión de la Educación Básica en Contextos Iberoamericanos** reúne artículos de estudios e investigaciones que puntúan las acciones e interacciones de las políticas y la gestión de la educación básica, en sus diferentes etapas y modalidades educativas, en contextos nacionales e internacionales.

El conjunto de textos está atento a las relaciones políticas macro y micro contextuales, centrándose en cuatro ejes principales: a) estrategias, indicadores, planes y tecnologías para la educación básica; b) valorización y formación de los docentes; c) educación rural; y d) educación especial.

El primer eje – estrategias, indicadores, planes y tecnologías para la educación básica – comprende cinco artículos,

Con la autoría de Èlia Lopez-Cassà, Núria Rajadell-Puiggròs y Graça dos Santos-Costa, el texto **Estrategias didácticas basadas en la educación emocional como enlace entre las macropolíticas y las micropolíticas en Cataluña**, después de revisar las estrategias de educación didáctica y emocional, discute las políticas en Cataluña, España, relacionadas con la construcción de competencias emocionales en vista del actual contexto pandémico.

A continuación, el artículo **Índice de Desarrollo de la Educación Básica (competencia y flujo): ¿por qué hemos avanzado poco?**, de Valéria Prazeres dos Santos, Ivanei Carvalho dos Santos y Arlete Ramos dos Santos, analiza el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) como marcador de la calidad de la educación básica, relacionándolo con la discusión del Plan de Acciones Articuladas (PAR). Los autores sugieren un análisis crítico de los resultados de las evaluaciones externas, junto con las evaluaciones institucionales y la participación de la comunidad escolar.

Siguiendo la discusión de las evaluaciones externas, Adriene Bolzan Duarte-Antunes y Geovana Mendonça Lunardi-Mendes, con el artículo **Políticas de evaluación a gran escala en el contexto de Santa Catarina: en búsqueda de las traducciones locales**, analizan, con base en el Enfoque del Ciclo de Políticas y la Teoría de la Acción de Stephen Ball y colaboradores, las traducciones locales construidas por los municipios de Santa Catarina en el contexto de la política de evaluación a gran escala. Los autores sostienen que los municipios de Santa Catarina están interesados en realizar evaluaciones a gran escala y que la transformación está a cargo de los actores a través de la interpretación y traducción de la política..

Con el texto **Plan de Acciones Articulado en la gestión educativa de los municipios pertenecientes a la Asociación de Municipios de la Zona de Producción (AMZOP) - RS**, de autoría de Silvana Maria Tres Cichelero, Elisiane Machado Lunardi y Carla da Luz Zinn, se retoma el análisis para el Plan de Acciones Articuladas (PAR), centrándose en los límites y posibilidades de este plan para la gestión educativa de los municipios del estado de Rio Grande do Sul pertenecientes a la Asociación de Municipios de la Zona de Producción (AMZOP). Los autores señalan la necesidad de un análisis crítico del plan y de la gestión investigada, principalmente bajo el prisma de la democracia y los principios de autonomía, descentralización del poder y participación comunitaria.

Elena Maria Mallmann y Daniele da Rocha Schneider, autoras de **Políticas públicas, tecnologías educativas y Recursos Educativos Abiertos (REA)**, partiendo de supuestos universalizadores -como el derecho a la educación, la democratización del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida- desarrollan un análisis interpretativo-crítico sobre los microcontextos de las políticas y prácticas de formación del profesorado para la mejora de la Fluidez Tecnológico-Pedagógica (FPT) con Recursos Educativos Abiertos (REA).

El segundo eje del dossier – valorización y formación docente – está compuesto por cuatro artículos.

Daniela Oliveira Vidal da Silva y Cláudio Pinto Nunes firman el texto **Políticas públicas como instrumento de valorización docente en Brasil**, y presentan una serie de conceptos, modelos, ciclos y análisis de políticas educativas para argumentar sobre la valorización de los profesionales de la educación básica. Los autores sostienen que esta apreciación debe basarse en cuatro pilares: formación, remuneración, carrera profesional y condiciones de trabajo.

En la secuencia, Grace Gotelip Cabral, autora del texto **Políticas de formación del profesorado y sus repercusiones en la calidad de la educación básica en Acre: el inédito viable**, analiza, en perspectiva histórica, las políticas educativas implementadas en el estado de Acre, a partir de 1962, especialmente las que tienen como eje la formación de los profesores. El autor revela que las políticas de formación inicial produjeron efectos en las prácticas pedagógicas escolares, así como en los índices de calidad de la educación básica.

El artículo **Políticas públicas para la formación del profesorado de educación básica: panorama de las actividades extraclase en Alto Jequitinhonha/MG**, de autoría de Ednéia dos Santos Cunha Neves y Mara Lúcia Ramalho, delimita el corte temporal -período 2013-2018- y espacial -microrregión de la región Diamantina, ubicada en el territorio del Alto Jequitinhonha, Minas Gerais- y analiza las Actividades Fuera de Clase (AEC), como estrategia de formación continua para los profesores de educación básica. Los autores problematizan que, aunque hubo participación de los profesores en las formaciones, no se garantiza la existencia de una reflexión sobre la acción - enfoque de la AEC.

Por su parte, Mariangela Lima de Almeida, Rafael Carlos Queiroz, Maria Assunção Flores y Diana Alexandra Ribeiro Pereira firman el manuscrito **La investigación-acción crítica en el desarrollo de políticas de educación continua para profesionales de la educación**. El texto se centra en los procesos de formación de profesores articulados a una investigación-acción colaborativa-crítica, destacando especialmente la colaboración entre la educación superior y la educación básica en el estado de Espírito Santo/Brasil. Por último, los autores sostienen que la formación de profesionales basada en la investigación-acción crítica constituye un principio para el desarrollo de políticas de formación continua en contextos locales.

El tercer eje del dossier abarca cuatro artículos que subrayan la educación del campo.

De la autoría de Rosa López Valentín, Peter Michael Rosset, Lia Pinheiro Barbosa y Carla Andreia Lobo Castro, el texto **Por un modelo pedagógico para una educación agroecológica en perspectiva campesina e indígena: avances, tensiones y desafíos en Brasil y en México** presenta conceptos, conflictos, desafíos y posibilidades para la

constitución de un modelo educativo-pedagógico para la agroecología, a partir de dos experiencias educativas indígenas y campesinas de microcontextos en México y Brasil.

El artículo **Educación y contradicción en el campo: ¿y las escuelas públicas?** de Maria Antônia de Souza, basado en los resultados de una investigación en municipios de Paraná, busca comprender las políticas educativas en relación con las escuelas públicas rurales. El texto entreteteje problematizaciones relacionadas con las contradicciones entre la gran propiedad, el agronegocio y el trabajo de varios pueblos rurales, para señalar los procesos de exclusión que, entre varios efectos, conducen a la política de cierre de escuelas públicas en zonas rurales.

Heloísa da Silva Borges, Carlos Augusto da Silva y Riulma Ventura Muller, con el artículo **Política de Reserva de Desarrollo Sostenible (RDS) de Tupé en Amazonas y la educación en el contexto amazónico**, examinan los documentos de creación de la RDS y sus políticas para la educación. Los resultados indican que, aunque la documentación político-normativa ha avanzado en lo que respecta a la educación formal en las comunidades ribereñas, la comunidad investigada sigue siendo atendida sólo por políticas paliativas.

El texto **Políticas de educación del campo en el territorio de identidad Sertão productivo en Bahia-Brasil: apuntes de investigación**, de Tatyenne Gomes Marques, Eugênia da Silva Pereira y Priscila Teixeira da Silva, aborda los efectos de las políticas de educación de campo en un contexto micro en Bahía. Las discusiones se centran en las propuestas implementadas y/o reivindicadas por diferentes actores y actrices que protagonizan la vida y la actuación en el contexto de la práctica.

El cuarto y último eje del dossier trata de la modalidad educación especial, reuniendo cinco artículos.

El artículo **¿Educación común o especial? El análisis de las directrices de la política de educación especial en Brasil**, de Marcia Denise Pletsch y Flávia Faissal de Souza, basado en documentos político-normativos de las últimas tres décadas, discute los cambios conceptuales y terminológicos en relación con el público de la educación especial, así como los apoyos educativos y la formación de profesores relacionados con esta modalidad de educación en Brasil.

Fabiane da Silva Ferreira, Andressa Santos Rebelo y Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, con el texto **Maestros, tecnologías digitales e inclusión escolar: desafíos de la política de educación especial en un municipio brasileño**, presentan las concepciones de los profesores sobre el uso de las tecnologías digitales en las actividades pedagógicas, en el

contexto de la inclusión escolar de alumnos de educación especial en un municipio brasileño fronterizo con Bolivia.

El texto **Análisis de la política de inclusión escolar en un municipio desde la perspectiva del profesor**, de autoría de Vivian Santos y Enicéia Gonçalves Mendes, basado en el Enfoque del Ciclo de Políticas, analiza el contexto de influencia y el contexto de la práctica de un municipio brasileño con el fin de ofrecer subsidios para equiparar mejor la política de inclusión escolar de los alumnos de educación especial.

Con la autoría de Michele Aparecida de Sá, Kamille Vaz y Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, el artículo **Política de Educación Especial en la red municipal de enseñanza de Belo Horizonte-MG** analiza, a partir de documentación nacional y municipal y de datos del Censo Escolar, la política de educación especial de la capital de Minas Gerais. Los autores destacan el importante número de matrículas de alumnos con discapacidad intelectual y la existencia de entornos segregados de educación especial, abogando por la defensa de la escuela pública como espacio de difusión del conocimiento sistematizado, incluyendo a los alumnos de educación especial.

Finalmente, el artículo **(Con)Textualización de la política de educación especial en una ciudad de Mato Grosso do Sul**, de Camila da Silva Teixeira Agrelos y Washington Cesar Shoiti Nozu, busca comprender las configuraciones de la política de educación especial en el municipio de Maracaju. En este proceso, los autores destacan las influencias externas, la prestación de atención educativa especializada y el movimiento de producción textual de la normativa municipal sobre educación especial.

En total, el dossier sobre **Políticas y Gestión de la Educación Básica en Contextos Iberoamericanos** reúne 18 artículos, cuyos contenidos transitan en análisis de relaciones macro y micropolíticas, involucrando a sujetos, grupos de interés y entidades que actúan en contextos de influencia, producción de textos y práctica (MAINARDES, 2006). El análisis de las políticas y de la gestión educativa abarcó los espacios temporales de Brasil, México y España, centrándose en cuatro ejes para la discusión de la educación básica: estrategias, indicadores, planes y tecnologías educativas; valoración y formación docente; educación en el campo; y educación especial.

Se espera que los artículos aquí reunidos puedan contribuir a la comprensión de las fuerzas, disputas y mecanismos en juego para la provisión del derecho a la educación básica en los contextos iberoamericanos. También, que inspire otras posibilidades de construcciones, interlocuciones y movimientos de lucha y resistencia en pro de una educación de calidad, inclusiva y socialmente referenciada.

REFERENCIAS

- AMABILE, A. E. N. Políticas públicas. *In*: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EDUEMG, 2012.
- BALL, S. J. **The micropolitics of school**. Oxford: Penguin Books, 1987.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso todos pela educação**. Instrumento de Campo. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- GIDDENS, A. A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da Hegemonia**: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.
- OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- SOUZA, C. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 24, p. 105-121, jun. 2006.
- VOSS, D. M. S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.

Cómo referenciar este artículo

SANTOS, A. R.; RAMALHO, M. L.; NOZU, W. C. S. Políticas y gestión de la educación básica en contextos iberoamericanos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1029-1038, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15113>

Enviado el: 15/12/2020

Revisões necessárias el: 28/01/2021

Aceptado el: 03/03/2021

Publicado el: 01/05/2021