



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HEITOR LOPES NEGREIROS

**(DES)CONTINUIDADES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
SUJEITOS, TENSÕES E DISPUTAS (1995-2002)**

**Vitória
2021**



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

HEITOR LOPES NEGREIROS

**(DES)CONTINUIDADES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO
NO BRASIL: SUJEITOS, TENSÕES E DISPUTAS (1995-2002)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, na área de concentração Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

Vitória, 2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

N385(Negreiros, Heitor Lopes, 1986-
(Des)Continuidades das reformas educacionais do ensino médio no Brasil : sujeitos, tensões e disputas (1995-2002) / Heitor Lopes Negreiros. - 2021.
422 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Política educacional. 4. Sujeitos. 5. Tensões e disputas. I. Santos, Wagner dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

HEITOR LOPES NEGREIROS

**(DES)CONTINUIDADES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO
NO BRASIL: SUJEITOS, TENSÕES E DISPUTAS (1995-2002)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para avaliação, na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dra. Gilda Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento
Universidade Federal de Sergipe

À minha Sofia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo sustento.

À minha filha, Sofia, por compreender as ausências, por me fornecer incentivo e, principalmente, pela inspiração para a vida.

À minha mãe, Jussara, meu padrasto, Santacruz, e ao meu irmão Dante pela compreensão e apoio incondicional.

Ao meu pai Francisco José Negreiros Gomes (*in memoriam*) por ser meu exemplo de homem e de pesquisador.

Ao professor Wagner dos Santos pelas dedicadas orientações, pela paciência, por me ensinar a dar os primeiros passos no campo científico e por acreditar em mim.

Agradeço ao professor Amarílio Ferreira Neto pelas aulas todas as manhãs, pelas leituras atenciosas, conselhos valorosos e por ensinar a ética do fazer científico e na tratativa da coisa pública.

À professora Gilda Cardoso de Araújo por oportunizar tamanha aprendizagem nas aulas, potencializando a compreensão do objeto e pelo pronto aceite em participar da banca de defesa.

Ao professor Jorge Carvalho do Nascimento pelo aceite para compor a banca de qualificação, pelas recomendações de leitura e contribuições fundamentais para qualificar o trabalho.

À professora Eliza Bartolozzi Ferreira pelas aulas enriquecedoras, pelo aceite para compor a banca de qualificação e pelas valiosas contribuições.

Aos colegas do Proteoria: Daniela, Zeferino, Lucas, Felipe, Rodrigo, Juliana, Pablo, Matheus, Gabriel, Zilka, Denilson e Talita por todas as ajudas e parcerias, pois pesquisa não se faz sozinho. Em especial, a Jean, Sayonara e Ronildo, que, aliados a muito trabalho, tornaram esse processo mais leve com as risadas e companheirismo.

Minha gratidão ao meu primeiro orientador e amigo Murilo Nazário, por me apresentar ao Proteoria.

À Turma 33 do mestrado do PPGE/Ufes, preciosas companhias para realizar as disciplinas, especialmente à Patrícia, Pedro, Cilésia, Viviane e Franceila por serem minha turma da política.

À Capes pela concessão da bolsa, e ao PPGE, seu corpo docente e técnico por tornarem este momento possível.

A toda hora e por toda parte, lemos e ouvimos as acusações às gerações passadas. ‘Nossos pais fracassaram’, dizem os filhos. Não há atitude mais débil mental, e repito: – só um débil mental de babar na gravata ousaria negar o passado. Se excluíssemos o passado, estaríamos, todos, de quatro, no bosque mais próximo, urrando à lua.

Nelson Rodrigues

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as (des)continuidades da constituição de uma cultura política que se estabeleceu nas reformas educacionais brasileiras para o ensino médio, no período de 1995 a 2002, focalizando as práticas dos sujeitos envolvidos, as concepções epistemológicas e as tensões e disputas para proposições de orientações curriculares. Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo crítico-documental e utiliza os softwares Gephi e IRAMUTEQ como instrumentos de auxílio das análises. Seleciona como fontes: os Currículos *Lattes* dos sujeitos da Equipe Dirigente do Ministério da Educação, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de Plano Nacional de Educação do II Congresso Nacional de Educação e suas produções acadêmicas; as propostas de Plano Nacional de Educação do Executivo e do II Congresso Nacional de Educação; os documentos curriculares para o ensino médio do período, além de outros documentos de instituições brasileiras e de organismos multilaterais envolvidos nessas reformas. Ao colocar centralidade nos sujeitos estabelecidos em lugares estratégicos e táticos, identificados como intelectuais engajados, são compreendidas suas práticas, tensões e disputas na constituição de uma cultura político-educacional estabelecida no período de 1995-2002. Enquanto os sujeitos da Equipe Dirigente buscaram alinhar o projeto educacional brasileiro com as recomendações dos organismos multilaterais, dentro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação havia tensionamentos em relação a esse projeto, devido à pluralidade de sua constituição. Essas disputas eram ainda mais evidentes na Comissão de Sistematização e Redação do Plano Nacional de Educação do II Congresso Nacional de Educação que rejeitava, por completo, a agenda educacional do lugar de poder, resistindo a esse projeto. Além disso, as concepções educacionais desses sujeitos foram materializadas nos documentos normativos educacionais do ensino médio daquele período, trazendo suas marcas para as reformas educacionais da atualidade.

Palavras-chave: Educação. Ensino médio. Sujeitos. Cultura política. Tensões e disputas.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the (dis) continuities of the constitution of a political culture that was established in the Brazilian educational reforms for high school, between the period of 1995 to 2002, focusing on the practices of the subjects involved, the epistemological conceptions and the tensions and disputes for curriculum guidance proposals. It is characterized as a qualitative research of the critical-documentary type and uses the software Gephi and IRAMUTEQ as instruments to aid analysis. It selects as sources: the Lattes Curriculum of the subjects of the Management Team of the Ministry of Education, of the Basic Education Chamber of the National Education Council, and of the Systematization and Drafting Commission of the proposal for the National Education Plan of the II National Congress of Education and its academic productions; the proposals for the Executive's National Education Plan and the Second National Education Congress, the curricular documents for secondary education in the period, as well as other documents from Brazilian institutions and multilateral organizations involved in these reforms. By placing centrality on the subjects established in strategic and tactical places, identified as engaged intellectuals, we understand their practices, tensions and disputes in the constitution of a political-educational culture established in the period 1995-2002. While the subjects of the Management Team sought to align the Brazilian educational project with the recommendations of multilateral organizations, within the Basic Education Chamber of the National Education Council there were tensions in relation to this project, due to the plurality of its constitution. These tensions were even more evident in the Systematization and Drafting Committee of the National Education Plan of the II National Congress of Education, which completely rejected the educational agenda of the place of power, resisting this project. In addition, the educational conceptions of these subjects were materialized in the educational normative documents of the high school of that period, bringing their marks to the educational reforms of today.

Keywords: Education. High school. Subjects. Political Culture. Tensions and disputes.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Instituições vinculadas aos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC	49
FIGURA 2 – Autores de referência dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC	73
FIGURA 3 – Circulação dos sujeitos da Equipe Dirigente a partir de 2003	92
FIGURA 4 – Instituições vinculadas aos sujeitos do CNE/CEB (1995-2002)	110
FIGURA 5 – Mapa de referências dos conselheiros CNE/CEB até 2002	144
FIGURA 6 – Mapa de referências dos conselheiros CNE/CEB de 2003 a 2020	149
FIGURA 7 – Circulação dos conselheiros CNE/CEB (1996-2002) a partir de 2003	178
FIGURA 8 – Instituições vinculadas aos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned até 2002	192
FIGURA 9 – Mapa de referências da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned	220
FIGURA 10 – Circulação dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned a partir de 2003	237
FIGURA 11 – Categorias de classes do Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso	246
FIGURA 12 – Categorias de classes do Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira	270
FIGURA 13 – Árvore Máxima de Similitude do corpus competência nas DCNEMs (1998)	310
FIGURA 14 – Distribuição das classes das palavras nos PCNEMs 1999	321
FIGURA 15 – Categoria das classes dos PCNEMs 1999	322
FIGURA 16 – Referências bibliográficas dos PCNEMs	328
FIGURA 17 – Árvore Máxima de Similitude do corpus “competência nos PCNEMs”	331
FIGURA 18 – Distribuição das classes das palavras nos PCN+ 2002	335
FIGURA 19 – Categoria das classes dos PCN+ 2002	338
FIGURA 20 – Árvore Máxima de Similitude da palavra <i>competência</i> PCN+	341
FIGURA 21 – Referências bibliográficas dos PCN+ 2002	348

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Vinculação partidária da Equipe Dirigente do MEC	42
GRÁFICO 2 – Áreas de formação dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC.....	56
GRÁFICO 3 – Produção acadêmica dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC	63
GRÁFICO 4 – Produção acadêmica educacional da Equipe Dirigente do MEC.....	65
GRÁFICO 5 – Produções sobre educação dos sujeitos da Equipe Dirigente por ano de publicação.....	67
GRÁFICO 6 – Vinculação partidária dos conselheiros do CNE/CEB.....	105
GRÁFICO 7 – Áreas de formação dos sujeitos do CNE/CEB (1996-2002).....	118
GRÁFICO 8 – Produção acadêmica dos conselheiros CNE/CEB até 2002	128
GRÁFICO 9 – Produção acadêmica dos conselheiros CNE/CEB de 2003 a 2020.....	131
GRÁFICO 10 – Ano de publicação dos conselheiros do CNE/CEB	134
GRÁFICO 11 – Vinculação partidária dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned	188
GRÁFICO 12 – Áreas de formação dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned.....	199
GRÁFICO 13 – Produção acadêmica dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned até 2002	206
GRÁFICO 14 – Produção acadêmica dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned de 2003 a 2020.....	209
GRÁFICO 15 – Ano de publicação dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned	211

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Representação dos membros da Equipe Dirigente na Figura 2.....	74
QUADRO 2 – Características da rede de referências dos membros da Equipe Dirigente conforme a Figura 2.....	75
QUADRO 3 – Características da rede de referências dos conselheiros do CNE/CEB na Figura 5	145
QUADRO 4 – Representação dos conselheiros na Figura 5	145
QUADRO 5 – Características da rede de referências dos conselheiros do CNE/CEB na Figura 6	150
QUADRO 6 – Representação dos conselheiros na Figura 6	150
QUADRO 7 – Características da rede de referências dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned na Figura 9	221
QUADRO 8 – Representação dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned na Figura 9	221
QUADRO 9 – Conceituação de competência na educação.....	314
QUADRO 10 – Finalidade da Educação: documentos nacionais e internacionais	316

LISTA DE SIGLAS

Abave – Associação Brasileira de Avaliação Educacional

ABC – Academia Brasileira de Ciências

ABE – Academia Brasileira de Educação

Abepar – Associação Brasileira de Escolas Particulares

Abiee – Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas

Abruc – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

Adufscar – Associação de docentes da Universidade Federal de São Carlos

Adusp – Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo

AEC – Associação de Educação Católica do Brasil

Aelac – Associação de Educadores da América Latina e Caribe

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

Alaime – Asociación Latinoamericana de Instituciones Metodistas de Educación

Ande – Associação Nacional de Educação

Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Anpocs – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Apeoesp – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

Bird – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

Cebrap – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

Cebri – Centro Brasileiro de Relações Internacionais

Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade

Ceesp – Conselho Estadual de Educação de São Paulo

Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CES – Câmara de Educação Superior

CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

Clacso – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Cogeime – Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação

Coned – Congresso Nacional de Educação

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

Crub – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCNEMs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DeSeCo – Definition and Selection of Competencies

DNTE-CUT – Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação da Central Única dos Trabalhadores

EDA – Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Fasubra – Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras

FCMSCSP – Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo

Fenen – Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Privado

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fineduca – Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação

FNCEE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola

IAMSCU – International Association of Methodist Schools, Colleges and Universities

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEL – Instituto Euvaldo Lodi

IES – Instituição de ensino superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e investigações Educacionais

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maîtres

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mare – Ministérios da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

Nupes – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OS – Organizações Sociais

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEMs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDC – Partido Democrata Cristão

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PFL – Partido da Frente Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPS – Partido Popular Socialista

Preal – Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe

Prelac – Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe

Proteoria – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PV – Partido Verde

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SCTDE – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico

SEEDF – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Semtec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sesi – Serviço Social da Indústria

Sinepe – Sindicato de Estabelecimentos Particulares de Ensino

Sintep – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

TPE – Todos pela Educação

Ubes – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp – A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

Usaid – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	20
APONTAMENTOS INICIAIS: APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO	20
1.1 INTRODUÇÃO.....	20
1.2 CAMINHOS TEÓRICOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS	24
1.3 PROCEDIMENTOS COM AS FONTES	35
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	37
CAPÍTULO II	39
SUJEITOS DA EQUIPE DIRIGENTE DO MEC (1995-2002): CULTURA POLÍTICO- EDUCACIONAL E CIRCULARIDADE	39
2.1 INTRODUÇÃO.....	39
2.2 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO FHC	40
2.3 ASSOCIAÇÕES E FREQUÊNCIA DE REUNIÕES E REDES DE SOCIABILIDADE.	41
2.4 FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA EQUIPE DIRIGENTE	55
2.5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS SUJEITOS DA EQUIPE DIRIGENTE	61
2.6 CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DOS SUJEITOS DA EQUIPE DIRIGENTE DO MEC	70
2.6.1 Globalização e educação e os sujeitos da Equipe Dirigente	77
2.6.2 Reforma educacional e os sujeitos da Equipe Dirigente	83
2.6.3 Avaliação e os sujeitos da Equipe Dirigente	86
2.7 CIRCULAÇÃO DOS SUJEITOS DA EQUIPE DIRIGENTE A PARTIR DE 2003	91
CAPÍTULO III	99
CONSELHEIROS DO CNE/CEB (1995-2002) E A CONSTITUIÇÃO DA CULTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL	99
3.1 INTRODUÇÃO.....	99
3.2 O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	101
3.3 ASSOCIAÇÕES, FREQUÊNCIA DE REUNIÕES E REDES DE SOCIABILIDADE .	104
3.4 FORMAÇÃO DOS CONSELHEIROS DO CNE/CEB (1996-2002).....	116
3.5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS CONSELHEIROS DO CNE/CEB (1996-2002)	127
3.6 CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DOS CONSELHEIROS DO CNE/CEB (1996-2002)	141
3.6.1 Globalização e educação: concepção dos conselheiros CNE/CEB (1996-2002)	152
3.6.2 Reforma Educacional e os conselheiros do CNE/CEB (1996-2002)	163
3.6.3 Avaliação e os conselheiros do CNE/CEB (1996-2002)	171

3.7 CIRCULAÇÃO DOS SUJEITOS APÓS A REFORMA DA DÉCADA DE 1990 (A PARTIR DE 2003)	177
CAPÍTULO IV	186
SUJEITOS DA PROPOSTA DE PNE DO II CONED: TRAJETÓRIAS E CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL	186
4.1 INTRODUÇÃO.....	186
4.2 ASSOCIAÇÕES, FREQUÊNCIA DE REUNIÕES E REDES DE SOCIABILIDADE .	187
4.3 FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO E REDAÇÃO DO PNE DO II CONED.....	198
4.4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS SUJEITOS DA COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO E REDAÇÃO DO PNE DO II CONED	205
4.5 CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DOS SUJEITOS DA COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO E REDAÇÃO DO PNE DO II CONED	218
4.5.1 Globalização e educação: sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned	223
4.5.2 Reforma Educacional e os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned	228
4.5.3 Avaliação e os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned	232
4.6 CIRCULAÇÃO DOS SUJEITOS DA COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO E REDAÇÃO DO PNE DO II CONED A PARTIR DE 2003.....	236
CAPÍTULO V	242
PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE DIFERENTES CULTURAS POLÍTICAS	242
5.1 INTRODUÇÃO.....	242
5.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA	243
5.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PROPOSTA DO EXECUTIVO FEDERAL	245
5.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PROPOSTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA	269
CAPÍTULO VI	285
A POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (1995-2002): MATERIALIZAÇÃO DA CULTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL (DCNEM, 1998; PCNEM, 1999; PCN+ 2002)	285
6.1 INTRODUÇÃO.....	285
6.2 AS DCNEMs (1998)	286
6.2.1 As instituições nas DCNEMs (1998)	287
6.2.2 Concepção de educação nas DCNEMs (1998)	294
6.2.3 Centro e periferia: cidadania global nas DCNEMs (1998)	305

6.2.4 Competências nas DCNEMs de 1998.....	309
6.3 OS PCNEMs (1999): UMA BASE CURRICULAR COMUM.....	319
6.3.1 Os PCNEMs de 1999: (des)continuidades.....	319
6.3.2 Competências e habilidades nos PCNEMs 1999.....	330
6.4 PCN+: MAIOR ARTICULAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E A SEDIMENTAÇÃO DA CULTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL.....	334
6.4.1 Análise de conteúdo PCN+	335
6.4.2 Referencial teórico nos PCN+: (des)continuidades	346
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	352
REFERÊNCIAS	358
FONTES	377
APÊNDICES	412
APÊNDICE A – Equipe Dirigente do MEC (1995-2002)	413
APÊNDICE B – Câmara de Educação Básica do CNE (1995-2002)	415
APÊNDICE C – Câmara de Educação Superior do CNE (1995-2002)	416
APÊNDICE D – Indicações das instituições ao CNE/CEB (1996).....	417
APÊNDICE E – Indicações das instituições ao CNE/CEB (1998).....	418
APÊNDICE F – Indicados para o CNE/CEB em 2000 e 2002	419
APÊNDICE G – Instituições consultadas em 2000 e 2002.....	420
APÊNDICE H – Sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned	421

CAPÍTULO I

APONTAMENTOS INICIAIS: APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

1.1 INTRODUÇÃO

No ano de 2017, acompanhamos um intenso debate sobre a reforma do ensino médio no Brasil em virtude da aprovação da Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). As discussões a respeito dessas mudanças aconteceram tanto no contexto acadêmico, como na mídia nacional. Em que pese aos pesquisadores que concordam com o inteiro teor da reforma (PEREIRA, 2019; SOARES NETO; CASTRO, 2019), os que concordavam em partes, mas que tinham críticas quanto ao seu conteúdo (COSTIN, 2019; GABRIEL, 2019) e os que discordavam em todos os aspectos (CURY, 2017; RAMOS, 2019; SAVIANI, 2020), chamam-nos a atenção os estudiosos que compreendiam essa reforma como uma retomada do projeto educacional da década de 1990.

Ao analisarem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEMs), Ciavatta e Ramos (2012) comparam a versão de 1998 com a de 2012. Para as autoras, as DCNEMs de 2012, mesmo tendo avançado quanto à concepção de educação e ao protagonismo das juventudes, mantiveram uma visão adaptativa e acrítica do mercado de trabalho e sua funcionalidade para os setores empresariais, uma continuidade das DCNEMs de 1998.

Moura e Lima Filho (2017) criticaram o fato de as discussões iniciadas na Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI, 2013) terem acontecido sem que as DCNEMs de 2012 sequer tivessem sido apropriadas pelas escolas. Para os autores, a reforma conduziu o ensino médio à lógica mercadológica, contrária à LDBEN/1996 e às DCNEMs (2012). De modo semelhante à Ciavatta e Ramos (2012), apesar das críticas, os autores compreendem que as DCNEMs de 2012 se constituíam como as mais democráticas e as discussões da reforma do ensino médio tinham o intuito de desfazer as conquistas ocorridas a partir dessas diretrizes.

Motta e Frigotto (2017) ressaltaram a rapidez com que a reforma do ensino médio foi aprovada, com vantajosa maioria nas casas legislativas, seguida da BNCCEM em 2018 e das DCNEMs no mesmo ano. Para os autores, essa reforma *liquidou* com o ensino médio como última etapa da educação básica e, mesmo críticos à LDBEN/1996 e ao PNE 2014-2024, entendiam que a reforma do ensino médio ignorou os pressupostos desses dispositivos legais e aprofundou as mudanças prenunciadas na década de 1990.

Nessa direção, Silva (2018) compreende que, desde as justificativas iniciais, o discurso da reforma do ensino médio atual retroage às concepções educacionais de meados da década de 1990, principalmente no que tange à educação por competências e à ideia de competitividade, produzindo uma formação administrada. A autora destacou o esvaziamento da condição docente, entendendo as consultas formais à comunidade escolar e acadêmica como um procedimento proforma, aspecto retomado da reforma curricular da década de 1990.

Diante do exposto, indagamos: quais são os fundamentos teóricos que forneceram elementos para as tensões e disputas entre os sujeitos envolvidos no processo de formulação e discussão das reformas educacionais da década de 1990? De que maneira os sujeitos que constituíam os grupos de influência e de elaboração das reformas educacionais da década de 1990 interferiram nesse processo?

Entendemos que o passado por definição não se modifica, mas o desconhecimento do passado compromete, no futuro, a própria ação (BLOCH, 2001). Desse modo, fundamentamos nossa **hipótese** na compreensão de que a cultura político-educacional foi constituída no período de 1995 a 2002 a partir das tensões e disputas das práticas dos sujeitos estabelecidos em lugares estratégicos e táticos, identificados como intelectuais engajados, do mesmo modo que suas concepções foram materializadas em políticas educacionais desse período. Para enfrentar essa hipótese, utilizaremos a História como recurso teórico-metodológico (BLOCH, 2001; CERTEAU, 2001; GINZBURG, 1991).

Assim sendo, mesmo que os pesquisadores compreendam que a reforma do ensino médio atual estabelece um retorno ao projeto educacional da década de 1990, acreditamos que uma questão particular ficou sem a devida discussão e análise: as (des)continuidades¹ de uma cultura político-educacional que se constituiu na década de 1990 a partir das práticas dos sujeitos envolvidos nesse processo, tendo diferentes projetos educacionais em disputa.

A partir desse contexto, como **objetivo geral**, buscamos entender as (des)continuidades da elaboração de uma cultura política que se estabeleceu nas reformas educacionais brasileiras para o ensino médio, entre o período de 1995 e 2002, focalizando as práticas dos sujeitos envolvidos, as concepções epistemológicas² e os desdobramentos para proposições de

¹ Assumimos o termo *(des)continuidades* por entendermos que *continuidade* e *descontinuidades* são palavras que, utilizadas separadamente, emitem a ideia de manutenção ou ruptura, e a nossa hipótese está associada às relações estabelecidas nesse processo histórico analisado.

² Compreendemos por Epistemologia o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais, ou seja, o estudo do conhecimento. Para Tesser (1994), a concepção epistemológica evidencia os pressupostos filosóficos (semânticos, gnosiológicos e ontológicos) de planos, métodos ou resultados de investigação. A Epistemologia aborda problemas lógicos, problemas semânticos, problemas gnosiológicos, problemas metodológicos, problemas ontológicos, problemas axiológicos, problemas éticos, problemas estéticos e problemas pedagógicos.

orientações curriculares. Dessa forma, discutimos, nesta agenda educacional, o lugar que os sujeitos ocuparam nas reformas e quem eles representavam no jogo das relações de força (tensões e disputas) para o estabelecimento de uma cultura política para a educação pública, assim como os argumentos usados por eles para justificar e sustentar, do ponto de vista epistemológico, as próprias reformas implementadas entre 1995 e 2002.

De maneira particular, delimitamos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) analisar as relações de força praticadas na constituição de uma cultura político-educacional, tendo como base os sujeitos da Equipe Dirigente do MEC;
- b) analisar as disputas pela concepção de formação humana e de educação a partir das práticas dos conselheiros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) no período de 1996 a 2002;
- c) discutir o modo como as culturas políticas dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do Plano Nacional de Educação (PNE) do II Congresso Nacional de Educação (II Coned) contribuíram para tensionar e, em alguma medida, modificar aspectos da política educacional brasileira, em específico, do ensino médio;
- d) analisar as disputas pela concepção de formação humana e de educação presentes nas propostas de PNE do Executivo Federal e do II Coned;
- e) discutir as dimensões políticas dos documentos curriculares: DCNEMs, PCNEMs, e Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), além do estabelecimento de uma cultura política em meio às disputas, tensões e negociações, para compreender as (des)continuidades das políticas educacionais.

Destacamos que esses objetivos se justificam pelo fato de não encontrarmos trabalhos que se debruçaram sobre o tema pelo viés da História e com foco nos sujeitos e suas práticas, conforme levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes sobre reformas educacionais brasileiras, sob os descritores: a) “reforma educacional” AND “sujeitos”; b) “reforma educacional” AND “atores”; c) “reforma” AND “educação” AND “sujeitos” AND “1995”; d) “reforma educacional” AND “1995”; e) “reforma educacional” AND “FHC”.

Assim, a partir desses descritores e depois da leitura do títulos e dos resumos, selecionamos sete estudos que fazem relação com esta dissertação, de um total de 150 pesquisas encontradas. Os trabalhos selecionados analisam seus objetos de pesquisa com base em uma perspectiva marxista ou do pós-estruturalismo (apropriando-se do pensamento de autores influenciados pelas ideias marxistas). Cinco deles mobilizam a teoria de Marx e Gramsci

Em relação à educação, a concepção epistemológica permitirá responder às seguintes perguntas: educar pra quê? Educar pra quem? Como educar?

(AVEIRO, 2002; SOUZA, 2002; COUTINHO, 2004; LIMA, 2005; CELESTINO, 2007) e dois trabalhos se fundamentam em teóricos como Michel de Foucault e Stephen Ball (DAMASIO, 2004; CUNHA, 2005). Entendemos que as pesquisas selecionadas embasam suas análises na crítica ao capitalismo na sua relação com a educação e com as políticas educacionais.

Dessa forma, os estudos tinham como objeto comum a política educacional e se desdobravam em aspectos específicos: Cunha (2005) analisou o conceito de cidadania na reforma do ensino médio daquele período, assim como Coutinho (2004) que também focalizou a cidadania, mas buscando uma alternativa ao modelo neoliberal. As autoras Damásio (2004) e Celestino (2007) se debruçaram sobre políticas curriculares específicas, a primeira, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a segunda, sobre as DCNEMs. Nessa direção, Lima (2005) procurou compreender o Enem como um mecanismo de consolidação da reforma educacional da década de 1990 e Souza (2002) analisou o papel do jornal *Folha de São Paulo* na consolidação da reforma educacional do mesmo período. Já Aveiro (2002) teve um olhar mais abrangente e analisou todo o projeto educacional do período de 1988 a 2001.

Observamos que nenhum trabalho focalizou as políticas educacionais a partir dos sujeitos e suas práticas, tornando a nossa perspectiva de análise pertinente, à medida que contribuirá para a compreensão da maneira como foram contínuas as políticas educacionais daquele período, a influência das práticas dos sujeitos envolvidos e as suas (des)continuidades.

Por fim, é preciso localizar o objeto desta dissertação no conjunto de estudos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O grupo, desde 1999, tem investigado a constituição do campo da Educação Física e da Educação no Brasil e as suas teorias por meio dos impressos, de estudos históricos, investigações com o cotidiano escolar e comunicação científica.

Nesse sentido, esta pesquisa se localiza na linha *História da Educação, da Educação Física e do Esporte*, articulando-se com os estudos que estão sendo feitos sobre a política dos livros didáticos do ponto de vista histórico (CASSANI, 2018; RETZ, 2018; CARVALHO, 2020), e na linha *Formação Profissional, Currículo e Práticas Pedagógicas em Educação e em Educação Física*, no diálogo com os estudos sobre as reformas e proposições curriculares na contemporaneidade (BOLZAN, 2014; BOLZAN; SANTOS, 2015, FREITAS et al., 2018; SANTOS et al., 2018). Também se relaciona com os estudos que trabalharam com esses objetos e que abordaram a política educacional³ em articulação com as prescrições curriculares e o livro

³ As pesquisas que tratam da avaliação educacional estão sob o projeto guarda-chuva *Práticas avaliativas na/da Educação Física na educação básica*.

didático (BOLZAN, 2014; FREITAS, 2016; ZEFERINO, 2020⁴), assim como com pesquisas que trataram do tema política de avaliação (MARQUES, 2020; MARQUES; STIEG; SANTOS, 2020; MATTOS, 2022;⁵ SOARES, 2022;⁶ SOARES 2023⁷).

Desse modo, este trabalho ajuda a fortalecer um campo que está se consolidando no Proteoria, ampliando-o, pois os estudos do grupo que focalizam as políticas educacionais têm centralidade específica na política de avaliação e na política que envolve a produção de livros didáticos. Assim, esta dissertação busca estabelecer um olhar para o objeto de maneira mais ampla, o que possibilita impulsionar pesquisas futuras.⁸

Além disso, esta pesquisa também se relaciona com os estudos realizados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe),⁹ que tem se dedicado a realizar pesquisas envolvendo o ensino médio (BRENGESK, 2016; GONÇALVES, 2016; TARTAGLIA, 2014; FERREIRA; VENTORIM; SANTOS, 2016; FERREIRA, 2017; FERREIRA; SILVA, 2017) e as reformas educacionais (FERREIRA, 2020; FREIRE, 2021¹⁰). Assim nos inserimos tanto no contexto do ensino médio, como no contexto das reformas educacionais, sob o projeto guarda-chuva *Reformar o ensino médio no Espírito Santo com a Lei nº 13.415/2017: percursos possíveis e realizados*.

1.2 CAMINHOS TEÓRICOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Ginzburg (1989, p. 6), ao discorrer sobre os conceitos de *centro* e *periferia*, identifica-os como um constante conflito das relações de força, entendendo que esse processo não é isolado, pois centro e periferia apenas existem na relação de um com o outro:

⁴ Dissertação em fase de finalização.

⁵ Dissertação em fase de elaboração.

⁶ Dissertação em fase de elaboração.

⁷ Tese em fase de elaboração.

⁸ Para chegarmos ao objeto, alguns percursos foram percorridos para além do contato com o grupo de pesquisa e das reuniões com o orientador. Ressaltamos a importância das disciplinas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, como: Cidadania, Espaço Público e Educação, que nos possibilitou a compreensão de Estado, cidadania e democracia na relação com a política educacional; Abordagens Histórico-Sociológicas da Educação no Brasil, que nos enriqueceu na compreensão das (des)continuidades no pensamento e na concepção da educação brasileira; e a disciplina que leva o nome da linha, Educação, Formação Humana e Políticas Públicas, que nos permitiu ampliar as concepções de formação humana e suas interferências nas políticas educacionais.

⁹ Núcleo criado no ano de 2007 com a preocupação de agregar as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Centro de Educação, além de possibilitar e expandir o conhecimento científico produzido em benefício dos sistemas educacionais do Estado do Espírito Santo. O Nepe está sob coordenação da professora Eliza Bartolozzi Ferreira.

¹⁰ Tese em fase de elaboração.

Não se trata de difusão, mas de conflito. Um conflito detectável mesmo nas situações em que a periferia parece limitar-se a seguir humildemente as indicações do centro. E numa época de imperialismos e subimperialismos, em que até as garrafas de Coca-Cola se assumem como sinal tangível de vínculos que não são apenas culturais, o problema da dominação simbólica, das duas formas, das suas possibilidades e modos de lhe fazer frente, toca-nos inevitavelmente de perto.

O centro se constitui como lugar de poder e como estratégia ao determinar as normas que são definidoras daquilo que se faz e se produz, porém a todo momento é tensionado pelas táticas estabelecidas nas periferias. A periferia se coloca como aquilo que não tem força para se solidificar como centro, mas isso não significa que ela deixe de existir, pois uma de suas características principais é provocar resistências, objetivando se constituir como centro.

Aqueles que ocupam lugar periférico buscam, nas frestas deixadas pelo centro, ocupar o lugar de poder no qual o centro está estabelecido por meio de antagonismos (tática). Quanto menos horizontalizada e mais vertical for a relação, mais esse processo se torna evidente. Dessa forma, a periferia ocupa seu lugar na relação com o centro, mas não à sombra dele, ou seu mero reflexo, pois a própria característica tática da periferia sinaliza para suas características e para a maneira pela qual o centro é apropriado.

Nesse sentido, o centro e a periferia não são fixos, podendo se alternar em determinados contextos, ou serem suprimidos (ou elevados) com o advento de novos centros, provenientes de outros contextos políticos, sociais e históricos. Assim, se estabelecermos um olhar macro, como a ordem global, compreenderemos que as orientações educacionais de organismos, como a Unesco, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), atuam como o centro da política educacional. Porém, esse centro pode ficar em segundo plano ao estabelecermos um *zoom* analítico e nos voltarmos para a política educacional nacional, na qual o centro será composto pelas determinações e diretrizes do Ministério da Educação (MEC).¹¹

Compreendemos que o centro pode assumir múltiplos lugares a depender para onde se destina o olhar, entretanto o centro e a periferia não são determinados pelo pesquisador, mas são alterados de acordo com o que este focaliza em sua análise e, apesar disso, mesmo em determinado foco e contexto, o centro e a periferia se alteram em diferentes momentos históricos. Ou seja, aquilo que, em específico recorte temporal, é centro, em outro recorte pode ser periferia e vice-versa.

¹¹ Ginzburg (1989, p. 14) discorre sobre esse aspecto ao tratar das escolas de arte da Renascença italiana: “Assim, os dois critérios, o estilístico e o político, muitas vezes coincidem, porque toda escola pressupõe um centro, que é cumulativamente um centro político. Às vezes, porém, divergem, porque existem centros artísticos que foram no passado centros políticos e agora já não o são”.

Entendemos, conforme nos ensina Ginzburg (1989), que o que representa o periférico não é submisso às políticas e influências exercidas pelo centro, mas parte desse contexto. Desse modo, pensar e analisar as políticas educacionais pelo ponto de vista do centro e da periferia é pensar a política educacional como um todo entretanto essa relação deve ser considerada móvel, sujeita a acelerações e tensões.

Além disso, ainda que o centro e a periferia coincidam em períodos de tempo distintos, a magnitude das relações de força, determinadas pela potência da estratégia em detrimento das táticas, pode assumir dimensões maiores ou menores. Ou seja, o lugar de poder (estratégico) pode abrigar determinada força que admite pouco espaço para que os tensionamentos sejam evidentes. Não que eles deixem de existir, mas as táticas são enfraquecidas ante a força da estratégia. O contrário também pode ocorrer, quando esse centro assume um posicionamento mais enfraquecido em comparação com o período anterior e permite que as táticas periféricas tenham maior relevância com a ampliação dos tensionamentos por elas gerados.

A própria característica mutável do centro e periferia elimina a possibilidade de o centro significar lugar de inovação, desenvolvimento e vanguarda; e a periferia, em contraposição, significar o atraso, o subdesenvolvimento e a desqualificação. Do ponto de vista educacional, o exemplo da importação de modelos educacionais dos considerados *centros* não obteve sucesso no Brasil quanto aos avanços almejados. Souza (2003) identificou que, mesmo que esses modelos influenciem fortemente o estabelecimento de diretrizes educacionais, eles não são assumidos na sua totalidade, o que corrobora a concepção ginzburguiana¹² de que a periferia não é retrógrada, dependente, nem compõe o simples reflexo do centro, mas detém certa autonomia.

O nexó centro e periferia não pode ser visto como uma relação invariável e fixa entre inovação e atraso; trata-se de uma relação móvel, sujeita a acelerações e tensões ligadas a modificações políticas, sociais, econômicas e culturais (GINZBURG, 1989).

Portanto, pensar a política educacional brasileira sob a perspectiva do centro e periferia é buscar compreender que as manifestações consideradas periféricas, apesar de se encontrarem em um contexto no qual está o seu centro, não necessariamente terão suas ações subordinadas

¹² Ginzburg (1989, p. 33), ao relacionar o centro e a periferia quanto à inovação artística, assim se posiciona: “Se o centro tende a configurar-se como lugar de inovação artística, a periferia, correlativamente, tende a configurar-se (embora nem sempre) como lugar de atraso. É deste fenômeno – decerto o mais frequente nas relações de centro e periferia – que vamos tentar delinear uma tipologia sumária. É possível distinguir um atraso plurissecular, como no caso da produção artística dita popular, muitas vezes elaborada por camponeses; um atraso plurigeracional, como no caso de produtos executados por artistas profissionais mas para uma clientela de camponeses; e um atraso de poucos anos que apesar disso é sentido como traumático porque coincide com momentos e situações caracterizadas por súbitas mudanças de gosto”.

aos mandos do centro. Essas ações podem ser independentes, apesar do centro, ou se tratar de ações táticas em contraposição ao centro.

Entendemos que, quando a tática tem por objetivo tensionar e retirar a hegemonia daquilo que ocupa o *centro*, assume a centralidade da periferia, mesmo que seja fruto de um movimento de resistência que tensiona o lugar de poder. Porém, a periferia pode acontecer à revelia do centro, sem que se façam resistências, com ações independentes, ignorando-o.

Para Ginzburg (1989, p. 54), “[...] identificar pura e simplesmente a periferia como o atraso significa, em última análise, resignar-se a escrever eternamente a história do ponto de vista do vencedor de *round*”. Portanto, considerar a periferia como algo além de um reflexo do centro não é apenas dar voz aos sujeitos periféricos, mas entender que a periferia tem certa independência e precisa ser compreendida nas suas próprias características.

Ressaltar e aceitar que as concepções e as produções de organismos multilaterais alcançam os países periféricos, como é o caso do Brasil, revela, ao mesmo tempo, que essas apropriações não são puras, e as características locais não se configuram subalternas à influência externa. Ou seja, há situações em que os “[...] consumidores periféricos [...] manifestam, nas suas preferências, uma subordinação cultural em relação ao centro [...]” (GINZBURG, 1991, p. 84).

Essa circulação de informações permite a troca de experiências e conhecimentos de um repertório mais vasto, o que não se caracteriza como uma subordinação ao centro. Dessa forma, é necessário que o pesquisador entenda essas políticas de modo que ele possa compor o cenário no qual está inserido seu objeto e compreender que essas não são simples repetições das influências culturais, políticas e sociais externas, mas são carregadas de tensões, disputas, negociações e interesses locais.

Para Ginzburg (1991), existe certa autonomia na periferia que responde à dinâmica de sua produção. Assim, pelo olhar unilateral e que privilegia a produção de ideias de centro (os intelectuais e os textos alocados nos centros), pode ser dificultoso e, por isso, entendemos como necessário o rompimento com o pensamento e com a produção histórica alocados sob a égide de cânones estabelecidos e pertencentes a um núcleo produtor de cultura.

Por meio da análise das práticas dos sujeitos envolvidos e da leitura atenta dos documentos educacionais, é possível captar as minúcias, as relações de força materializadas pelas apropriações e os usos que se têm feito deles, expressas por meio das táticas.¹³ Compreendemos, a partir de Certeau (2014), que os documentos normativos educacionais são

¹³ Tática, para Certeau (2014, p. 94), “[...] é a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia”.

instrumentalizados como estratégias¹⁴ tecnocráticas e escriturísticas que visam a criar práticas no mundo concreto, segundo modelos abstratos, capazes de impor, produzir e mapear suas concepções, enquanto as táticas se apropriam das estratégias gerando, ou não, tensionamentos a partir das relações de força.

Entendemos as práticas de *apropriação* (CERTEAU, 2014) como constituintes de diferentes formas de interpretação, que dialogam a todo tempo com as práticas produtoras de ordenamento (estratégia). Assim, as intencionalidades dos sujeitos, cujas práticas se materializam nos documentos normativos, não estão ocultas, de modo que as palavras que dão corpo aos documentos recitam os *gestos táticos* que os fazem dizer o que dizem.

As táticas oriundas de uma estratégia do âmbito *macro* não são controladas absolutamente pelo olhar onisciente. Mesmo sem obedecer à lógica do poder central, essas táticas são materializadas em relações de força que, na linguagem documental, podem ser representadas por uma palavra. Se apenas uma palavra das que compõem as nossas fontes for oriunda da representatividade das relações de força exercidas pelos sujeitos de fora do centro produtor da política, isso significa que a tática formulada para lidar com a estratégia central produziu efeitos concretos (CERTEAU, 2014).

Para Certeau (2014), apesar de os discursos dos formuladores das estratégias do centro da política serem aqueles que sobressaem, os tensionamentos periféricos geram seus efeitos como microrganismos e, mesmo imperceptíveis, têm seus sintomas evidenciados, pois:

Ao invés de permanecer no terreno de um discurso que mantém o seu privilégio invertendo o seu conteúdo (que fala de catástrofe e não mais de progresso), pode-se enveredar por outro caminho: analisar as práticas microbianas, singulares e plurais, que um sistema urbanístico deveria administrar ou suprimir e que sobrevivem a seu perecimento; seguir o pulular desses procedimentos que, muito longe de ser controlados e eliminados pela administração panóptica, se reforçaram em uma proliferação ilegítima, desenvolvidos e insinuados nas redes de vigilância, combinados segundo táticas ilegíveis, mas estáveis a tal ponto que constituem regulações cotidianas e criatividades sub-reptícias que se ocultam somente graças aos dispositivos e aos discursos, hoje atravancados, da organização observadora (CERTEAU, 2014, p. 162).

Nesse caso, o sistema urbanístico são os centros produtores da política, e as práticas urbanas se constituem dos diversos sujeitos dos quais emergem as relações de força. Escovar a História ao contrário, com o olhar aproximado às fontes, faz emergir aquilo que ali está e foge à primeira leitura (GINZBURG, 2002).

¹⁴Certeau (2014, p. 93) chama de *estratégia* “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”.

No âmbito da transformação das concepções de educação em políticas educacionais, o laboratório da escritura tem dois tipos de função estratégica: a) fazer com que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada e imbricada em um sistema, posteriormente transformada; b) fazer com que as regras e os modelos elaborados nesse lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo.

As concepções registradas pela escrita incidem sobre o meio (sociedade, educação) a fim de modificá-lo. Porém, não é garantida que a intencionalidade primeira da estratégia seja apropriada na integralidade. Os usos, ou o consumo, podem ser subvertidos, a partir de dentro, não rejeitando, mas sendo transformados por maneiras diferentes (táticas) de se empregar a estratégia.

Ao analisar os usos e os consumos que transformam a operacionalidade de uma estratégia previamente estabelecida, devemos proceder de maneira a compreender o cenário no qual estão configurados, pois esse consumo acontece com base em um contexto prévio e, para que se entenda esse uso, deve-se compreender a conjuntura. Para Certeau (2014, p. 91): “Esses elementos (realizar, apropriar-se, inserir-se numa rede relacional, situar-se no tempo) fazem do enunciado, e secundariamente do uso, um nó de circunstância, uma nodosidade inseparável do ‘contexto’ do qual abstratamente se distingue”.

Quando a oposição à ordem estabelecida é tênue, as influências das instituições e dos sujeitos são expressas e podem ser institucionalizadas (como nas DCNEMs de 1998), mas quando essas manifestações têm sentido oposto, são ignoradas pelo aparato institucional, o que provoca a necessidade de buscá-las fora desse aparato para que se entendam os motivos pelos quais não foram consideradas e ressignificadas (a exemplo da proposta de PNE do II Coned).

Todavia, tudo aquilo que não destoe enormemente do que é instituído tende a ser absorvido pela instituição e utilizado pelo discurso da lei, que é canalizada, instrumentada e escrita pelo sistema social. Por isso seria necessário procurar do lado dos *gritos* aquilo que não é feito pela ordem instrumentalizada de *escriturística* (CERTEAU, 2011). Buscamos, nas trajetórias e nas práticas dos sujeitos envolvidos na constituição das políticas, as pistas e os indícios das disputas, tensões e negociações de suas elaborações, pois não é porque não está escrito que não está presente.

Além disso, apropriamo-nos dos conceitos de *espaço* e *lugar*. Para Certeau (2014, p. 202), lugar é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência, uma configuração instantânea de posições, indicando estabilidade: “[...] existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável de tempo”, pois vincula sua existência aos movimentos que ali se desdobram, sendo o espaço um lugar

praticado. Ou seja, um espaço só se torna um lugar pela ação dos sujeitos, pela ação dos homens e mulheres no tempo. O sujeito se modifica e é modificado pelo espaço a partir do momento em que o espaço se torna um lugar pela consequência de sua ocupação e ação.

Adotamos uma pesquisa qualitativa do tipo crítico-documental (BLOCH, 2002). Para o autor, é preciso problematizar a noção de História, considerando-a não mais como o estudo de fatos, mas sim como as ações dos homens e mulheres no tempo. Nesse caso, os homens e as mulheres tornam-se sujeitos da História e não os fatos ditos inquestionáveis, pois “[...] a própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda, seu objeto é o homem [...] são os homens no tempo” (BLOCH, 2002, p. 24).

O autor faz uma conexão relevante entre passado e presente, considerando o passado como imutável, mas em constante progresso de compreensão e entendimento. De acordo com Bloch (2002), o historiador o é justamente na impossibilidade de constar nos fatos em que estuda. Diante da impossibilidade de voltar no tempo e presenciar as negociações, tensões e interesses que teceram os fios como uma tapeçaria para a constituição das políticas educacionais, cabe-nos, por meio dos indícios, perseguir os rastros que nos levarão às ações dos sujeitos para sua elaboração. Saber e narrar a literalidade dos fatos acontecidos é uma impossibilidade pelo simples mister do pesquisador, pois “[...] o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente deve ser um conhecimento através dos vestígios” (BLOCH, 2002, p. 73).

Para analisar o que está oculto, “[...] fora do texto, que se encontra dentro do próprio texto, abrigado entre as suas dobras” (GINZBURG, 2002, p. 42), faz-se necessário descobri-lo e fazê-lo falar.

A partir desse cenário, analisar as práticas dos sujeitos que compuseram o debate e a elaboração das políticas educacionais significa buscar os vestígios históricos, fazendo com que as fontes *falem* inferindo as ações humanas que levaram à produção da política e as intenções que a permearam. Para tanto, questionamos: quem são os sujeitos envolvidos na constituição dessas políticas? Quem são os convidados e por quê, a falar como representantes do governo, e de que maneira eles se localizam dentro do centro e da periferia? Como esses sujeitos e/ou entidades se localizam na política educacional? Quais são as bases epistemológicas que forneceram sustentação a essas reformas?

Ao mesmo tempo, durante o processo de análise, mobilizamos a teorização de Berstein (1998) sobre *cultura política* para a compreensão desse aspecto da cultura e sua interferência no processo de elaboração das políticas educacionais, considerando os sujeitos envolvidos. Para Berstein (1998), o nascimento de uma cultura política corresponde às respostas dadas a uma

sociedade em face aos problemas e às crises da sua história, respostas tão fundamentadas que detêm a capacidade de atravessar os anos e as gerações.¹⁵

Com a delimitação do marco temporal desta pesquisa (1995-2002), compreendemos esse período precursor na elaboração de políticas educacionais (sobretudo para o ensino médio) como pós-redemocratização,¹⁶ ocasião na qual emergiam as necessidades de respostas satisfatórias a grandes problemas da sociedade, em específico, para a educação.

Para Gomes (2005, p. 32), as culturas políticas:

[...] têm formas pelas quais se manifestam e se evidenciam mais frequentemente: um projeto de sociedade, de Estado ou uma leitura compartilhada de um passado comum, por exemplo. Têm igualmente algumas instituições-chave – como família, partidos, igrejas, escolas etc –, fundamentais para sua transmissão e recepção. Por outro lado, culturas políticas exercem papel fundamental na legitimação de regimes, sendo seus usos extremamente eficientes. Em todos os casos, as culturas políticas articulam, de maneira mais ou menos tensa, ideias, valores, crenças, símbolos, ritos, mitos, ideologias, vocabulário etc.

Compreender a cultura política dos sujeitos envolvidos no processo de elaboração das políticas educacionais é entender como uma certa interpretação do passado e perspectiva de futuro é produzida e consolidada, compondo o imaginário ou a memória coletiva de grupos sociais, inclusive nações. Isso não quer dizer que exista apenas uma cultura política unânime em um país ou em um grupo, pois é evidente a existência de uma pluralidade de culturas políticas, porém com zonas de abrangência que correspondem à área de valores partilhados (BERSTEIN, 1998).

Desse modo, se, em determinado momento da História, a área de valores partilhados apresenta-se suficientemente ampla, teremos uma cultura política dominante que prevalece em maior ou menor grau sobre a maior parte das outras culturas políticas. Berstein (1998) acredita que, no primeiro terço do século XX, a cultura republicana prevaleceu (ao estabelecermos um

¹⁵ Berstein (1998, p. 355) exemplifica o nascimento de uma cultura política na Europa entre o século XVIII e o XIX: “Foi por ocasião da grande crise de legitimidade que marca os anos de 1789 a 1815 que nascem as culturas políticas republicana e tradicionalistas, as quais representam as respostas antagônicas a essa vasta sacudidela. A Revolução Industrial do século XIX fará nascer o socialismo e o seu antagonista, o liberalismo conservador, enquanto as profundas transformações das técnicas e dos modos de vida dos anos de 1875 a 1890 permitirão a expansão das correntes apoiadas na democracia directa das massas que, de futuro, estarão integradas no jogo político que o nacionalismo e o socialismo renovado do fim do século XIX constituem. As dificuldades de adaptação da religião católica ao mundo moderno estão na origem da cultura democrata-cristã. E a grande crise nacional de 1940-1945 que dá oportunidade ao gaullismo, etc”.

¹⁶ Com a queda do regime militar, o país ganhou, em 1988, uma nova Constituição, saudada pelo então deputado Ulysses Guimarães como "a Constituição cidadã"; em 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação; e, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

olhar macro) definidora de um conjunto de referências presentes em outras culturas políticas dela decorrentes.

Nesse sentido, a política educacional do período 1995-2002 fazia parte de culturas políticas distintas, principalmente no que tangia aos aspectos sociais, mas que tinham uma característica comum: a cultura republicana. Por mais que diferissem quanto à agenda educacional, não contemporizavam com valores contrários à República e ao estado democrático de direito, pelo menos em regra.

Dessa maneira, compreendemos que não há uma tradição republicana, mas uma cultura que responde a um momento histórico, pois a cultura política não é fixa, o que permite ao pesquisador verificar o seu período de aparecimento e elaboração, assim como acompanhar sua evolução no tempo (BERSTEIN, 1998), que é conduzida pela ação dos homens e das mulheres (BLOCH, 2001). Berstein (1998, p. 357) entende como característica da cultura política o seu constante movimento:

A cultura política assim elaborada e difundida, à escala das gerações, não é de forma alguma um fenómeno imóvel. É um corpo vivo que continua a evoluir, que se alimenta, se enriquece com múltiplas contribuições, as das outras culturas políticas quando elas parecem trazer boas respostas aos problemas do momento, os da evolução da conjuntura que inflecte as ideias e os temas, não podendo nenhuma cultura política sobreviver a prazo a uma contradição demasiado forte com as realidades.

O posicionamento dos conselheiros do CNE/CEB sobre os documentos educacionais do ensino médio corresponde à cultura política na qual estão estabelecidos, assim como a elaboração deles é regida pelas relações de força representadas pelos tensionamentos das táticas sobre a estratégia que carregam as culturas políticas dos sujeitos que tendem a impô-las de acordo com suas trajetórias individuais e as parcelas da sociedade que representam.

O interesse de revestir o estudo dessa “nebulosa complexa” (BERSTEIN, 1998, p. 359) que é a cultura política – que tenta uma explicação dos comportamentos políticos por uma fração do patrimônio cultural adquirido pelo sujeito durante sua trajetória de vida – está em compreender as motivações que os levaram a adotar esse ou aquele comportamento político.

Berstein (1998) entende a cultura política como um elemento determinante no comportamento dos sujeitos, pois resulta de um lento e complexo processo de elaboração. É adquirida no decurso da formação intelectual, beneficiando-se do caráter de certeza das primeiras aprendizagens, caracterizando-se como um fenômeno profundamente interiorizado. Entretanto, a cultura política não está firmada em um determinismo em relação ao

comportamento do sujeito, que depende de um contexto e de um lugar no qual está estabelecido. Sobre esse aspecto, o autor discorre:

Ora, se a cultura política retira a sua força do facto de, interiorizada pelo indivíduo, determinar as motivações do acto político, ela interessa ao historiador por ser, em simultâneo, um fenómeno colectivo, partilhado por grupos inteiros que se reclamam dos mesmos postulados e viveram as mesmas experiências. Se existe um domínio em que o fenómeno de geração encontra justificação plena e total, é bem este. Submetido à mesma conjuntura, vivendo numa sociedade com normas idênticas, tendo conhecido as mesmas crises no decorrer das quais fizeram idênticas escolhas, grupos inteiros de uma geração partilham em comum a mesma cultura política que vai depois determinar comportamentos solidários face aos novos acontecimentos (BERSTEIN, 1998, p. 361).

Gomes (2005) aponta para o entendimento da cultura política como móvel e entende que a sua força e duração vêm exatamente da sua capacidade de mudança, que é grande, mas não arbitrária, característica que torna pertinente mobilizar esse conceito na análise de concepções políticas, pois permite explicações e interpretações sobre o comportamento político dos sujeitos, privilegiando suas percepções, suas lógicas cognitivas, vivências e sensibilidades.

Assim, interessa-nos, pela narrativa, pelo argumentário e pela formação, buscar indícios das vinculações dos indivíduos e restituí-las à coerência dos seus comportamentos embasados nas suas motivações, para estabelecer uma lógica a partir de parâmetros que se conectam. Desse modo, na dimensão coletiva, buscamos compreender a coesão de grupos organizados em torno de uma cultura política, pois ela é:

[...] um dos elementos da cultura de uma dada sociedade, o que diz respeito aos fenómenos políticos. Mas, ao mesmo tempo, revela um dos interesses mais importantes da história cultural, **o de compreender as motivações dos actos dos homens num momento da sua história**, por referência ao sistema de valores, de normas, de crenças que partilham, em função da sua leitura do passado, das suas aspirações para o futuro, das suas representações da sociedade, do lugar que nele têm e da imagem que têm da felicidade. Todos os elementos respeitantes ao ser profundo, que variam em função da sociedade em que são elaborados e que permitem perceber melhor as razões de actos políticos que surgem, pelo contrário, como epifenómenos (BERSTEIN, 1998, p. 363, grifo nosso).

Berstein (1998) verificou a coexistência de diferentes culturas políticas no interior das sociedades nacionais. Do ponto de vista conceitual, impõe-se a necessidade de alargar a noção de cultura política (AZEVEDO, 2005), para que seja possível discriminar disposições e correntes políticas diferenciadas entre os sujeitos que orbitaram a elaboração das políticas educacionais, principalmente no que tange às distintas concepções para a educação e seu alinhamento ideológico (ou não) com as políticas do lugar de poder.

A apropriação da teorização de cultura política nos permitiu apontar correntes antagônicas, no sentido de interpretações do passado e projetos futuros igualmente conflitantes, acenando para um cenário político dinâmico e complexo em que o consenso não foi uma prevalência.

Também nos apropriamos dos estudos de Berstein (2003) sobre os partidos políticos, por considerá-los como aspectos fundamentais na constituição da cultura política dos sujeitos e também do país. Para o autor, os partidos políticos são entendidos como o lugar de onde se opera a mediação política, caracterizados como testemunhos de um determinado contexto e de desenvolvimento das sociedades. A filiação dos sujeitos a partidos políticos, mesmo de forma superficial, indicia valores e concepções que compõem sua cultura política, evidenciando a necessidade de considerar essa perspectiva em nossas análises.

Além disso, mobilizamos o pensamento de Jean-Pierre Rioux sobre as associações em política e de Jean-François Sirinelli, considerando seus estudos sobre os intelectuais. Rioux (2003) compreende que as organizações (sindicatos, federações, organismos multilaterais, associações científicas) reúnem aspectos importantes na composição das relações de força, capazes de influenciar a opinião pública e promover concepções políticas. Entendemos que as organizações apartidárias contribuem na formação dos intelectuais que as compõem. Esses também são disseminadores das concepções das associações das quais fazem parte. A mobilização do pensamento de Rioux (2003, p. 129) nos possibilita compreender a maneira como os sujeitos se relacionam com as instituições, pois:

[...] a associação voluntária é em primeiro lugar um indicador para uma história da mudança social, para o estudo desse vínculo sempre frágil que faz e desfaz uma comunidade. Ela revela primeiro uma relação entre corpos constituídos e corpos intermediários, instituições herdadas e aspirações novas dos cidadãos, ideais coletivos e tensões singulares, e mesmo ‘corporativas’, desse ou daquele grupo de indivíduos reunidos.

As associações dos sujeitos indiciam nuances da cultura política na qual estão estabelecidas, sobretudo as voluntárias, pois pressupõem afinidades em relação à concepção (nesse caso, educacionais) e à constituição da cultura político-educacional.

Sirinelli (2003) compreende o estudo dos intelectuais como como a análise das relações dos homens e mulheres de cultura com o político. Entendemos os sujeitos envolvidos com a educação (professores e outros trabalhadores da educação) como sujeitos de cultura e, ao manifestarem engajamento, evidenciam a sua relação com o político de maneira ativa. Esses sujeitos se agregam devido a uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e afinidades que podem ser responsáveis por suas vontades de conviver. Sobre o engajamento, Sirinelli (2013,

p. 408-409) evidencia o entendimento de Jean-Paul Sartre de que “[...] um intelectual tinha obrigação de ser engajado, como se o engajamento fosse consubstancial ao estatuto de intelectual”.

Apesar de não problematizarmos se o engajamento é essencial para que um sujeito seja considerado como intelectual, entendemos que aqueles que circulam nos espaços de discussão das políticas educacionais, principalmente do ponto de vista do projeto de formação, constituem-se como intelectuais engajados. Corroboramos o pensamento de Sirinelli (2013, p. 409) em considerar que o estudo dos intelectuais é uma análise da circulação das concepções (nesse caso, educacionais) em determinado contexto de uma sociedade, e isso é “história cultural”.

1.3 PROCEDIMENTOS COM AS FONTES

Para compreender o conteúdo e o produto de uma narrativa, é importante entender os caminhos que foram percorridos e tornaram possível a sua composição, pois:

[...] a postura, hoje difundida, em relação às narrativas historiográficas me parece simplista porque examina, normalmente, só o produto literário final sem levar em conta as pesquisas (arquivísticas, filológicas, estatísticas etc.) que o tornaram possível. Deveríamos, pelo contrário, deslocar a atenção do produto literário final para as fases preparatórias, para investigar a interação recíproca, no interior do processo de pesquisa dos dados empíricos com vínculos narrativos (GINZBURG, 2000, p. 114).

Na perspectiva da compreensão de as políticas educacionais atingirem os meandros das suas composições, foi necessário analisar as práticas dos sujeitos que influenciaram a sua elaboração e outros documentos que tornaram possível sua existência (a exemplo das recomendações dos organismos multilaterais).

Para captarmos as práticas dos sujeitos envolvidos no processo de elaboração das políticas educacionais do período de 1995 a 2002 e o modo como essas práticas as influenciaram, buscamos, nos *Currículos Lattes* da plataforma CNPq dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC, dos conselheiros do CNE/CEB e dos membros Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned, suas trajetórias, publicações e trabalhos compreendidos como indícios das concepções teórico-epistemológicas e da cultura política desses intelectuais, além de suas associações, filiações partidárias e espaços pelos quais circularam. Caso não encontrássemos informações dos sujeitos no *Currículo Lattes*, a busca aconteceu no Google, para maior abrangência das informações.

Utilizamos, também, como ferramenta de auxílio, o software Gephi para potencializar nossas análises sobre as concepções educacionais dos sujeitos da reforma educacional (1995-2002), o que contribuiu para o mapeamento da rede teórico-epistemológica dos sujeitos cujas práticas analisamos.

Para análise das fontes, apropriamo-nos do conceito de *fiões* de Ginzburg (1989), pois, assim como tramas que produzem um tapete, eles aumentam em densidade à medida que são tecidos. Nesse caso, para compreendermos os *fiões* que têm sido utilizados para elaborar um saber histórico dos documentos educacionais brasileiros (proposta de PNE do Executivo federal, proposta de PNE do II Coned, DCNEM de 1998, PCNEM e PCN+), questionamos as fontes sobre as práticas daqueles que os elaboraram, desde suas ausências, suas presenças e, também, as (des)continuidades das concepções educacionais que as fundamentam.

As fontes não escondem seus conteúdos, tampouco evidenciam as intencionalidades, as apropriações e as relações de força de quem as produziu, pois, como afirma Ginzburg (2002, p. 44- 45): “As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditavam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes”. Mesmo reconhecendo as dificuldades encontradas na construção das análises históricas, o autor declara que “[...] se a realidade é opaca existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 2002, p. 177).

Dedicamo-nos a uma leitura atenciosa das fontes, pois “[...] ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem constituída)” (CERTEAU, 2014, p. 240), mas não uma leitura predeterminada a esse sistema, pois “[...] toda leitura modifica o seu objeto”. A cada leitura, novas camadas eram atingidas, de modo que uma leitura difere de outra, menos pelo texto, e mais pela maneira como é lida.

Além disso, para os normativos educacionais PCNEMs, PCN+ e as propostas de PNE do Executivo federal e do II Coned, elaboramos um banco de dados em formato *.txt* para posterior tratamento no software IRAMUTEQ, específico para análise textual. Para os PCNEMs e PCN+, organizamos, também, planilhas em Excel para posterior tratamento no software Gephi¹⁷ com o intuito de analisar as congruências e incongruências das referências bibliográficas desses documentos e, assim, captar indícios das concepções de educação que os constituem.

¹⁷ *Software* utilizado para estruturação e visualização de redes complexas, tendo em sua base uma infinidade de plug-ins e métricas para a análise de redes, podendo ser utilizado para análise de redes sociais, biológicas e também para análises qualitativas das informações.

Camargo e Justo (2013) acreditam que o IRAMUTEQ é uma ferramenta que pode trazer importantes contribuições para estudos que envolvem dados textuais, devido ao seu rigor estatístico, o que permite aos pesquisadores utilizar diferentes recursos técnicos de análise lexical, reforçando o campo dos estudos das ciências humanas e sociais.

Nessa direção, Chartier e Meunier (2011) destacam que esse software não é um método, e os relatórios gerados por ele não são, em si, a análise dos dados, apenas um instrumento para exploração. A interpretação é realizada pelo pesquisador usando seu conhecimento externo ao texto. Neste estudo, utilizamos o tipo de análise a partir do *Método Reinert*,¹⁸ que nos levou a compreender o corpus textual a partir das classes que o compõem.

Do mesmo modo, o software Gephi nos permitiu, por meio da elaboração de redes e grafos, analisar as aproximações e distanciamentos das concepções teórico-epistemológicas dos sujeitos que, aliadas às análises a partir do IRAMUTEQ, possibilitaram compreender os desdobramentos dessas concepções em propostas curriculares.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo está organizado em seis capítulos, todos de natureza qualitativa do tipo crítico-documental (BLOCH, 2001). O primeiro refere-se à introdução, contextualização, objetivo, questões, hipótese e justificativa, além de apresentar o quadro teórico e metodológico assumido no trabalho. O segundo, sob o título *Sujeitos da Equipe Dirigente do MEC (1995-2002): cultura político-educacional e circularidade*, analisa as relações de força praticadas na constituição de uma cultura político-educacional, tendo como base os sujeitos da Equipe Dirigente do MEC. Constituem como fontes *Currículos Lattes* dos sujeitos e suas produções acadêmicas. Para tanto, utilizamos o software Gephi como ferramenta de análise.

O terceiro capítulo, sob o título *Conselheiros do CNE/CEB (1995-2002) e a constituição da cultura político-educacional*, analisa as disputas pela concepção de formação humana e de educação a partir das práticas dos conselheiros do CNE/CEB, no período de 1996 a 2002. Constituem como fontes os *Currículos Lattes* dos conselheiros e suas produções acadêmicas. Utilizamos o software Gephi como instrumento de auxílio das análises.

¹⁸ Utiliza a lógica de correlação, as segmentações do corpus textual, juntamente com a lista de formas reduzidas, e o dicionário embutido para apresentar um esquema hierárquico de classes. Ou seja, o IRAMUTEQ processa o texto de modo que possam ser identificadas classes de vocabulário. Sendo assim, é possível inferir quais ideias o corpus textual deseja transmitir.

No quarto capítulo, sob o título *Sujeitos da proposta de PNE do II Coned: trajetórias da constituição de uma cultura político-educacional alternativa*, discutimos o modo como as culturas políticas dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned contribuíram para tensionar e, em alguma medida, modificar aspectos da política educacional brasileira, em específico, a do ensino médio. Adotamos como fontes os *Currículos Lattes* dos sujeitos e suas produções acadêmicas e utilizamos o software Gephi como ferramenta de auxílio das análises.

O quinto capítulo, *Planos Nacionais de Educação: propostas para a constituição de diferentes culturas políticas*, analisa as disputas pela concepção de formação humana e de educação presentes nas propostas de PNE do Executivo federal e do II Coned. Assume como fontes as propostas de PNE do Executivo federal e o PNE do II Coned e utiliza como instrumento de auxílio das análises o software IRAMUTEQ.

No sexto capítulo, sob o título *A política curricular do ensino médio (1995-2002): materialização de uma cultura político-educacional (DCNEM, 1998; PCNEM, 1999; PCN+ 2002)*, discutimos as dimensões políticas dos documentos curriculares: DCNEMs, PCNEMs e PCN+, e também o estabelecimento de uma cultura política em meio às disputas, tensões e negociações, para compreender as (des)continuidades das políticas educacionais. Além disso, analisamos as (des)continuidades da agenda reformista e a mobilização da educação por competências e habilidades no currículo do ensino médio. Assumimos, como fontes, as DCNEMs, os PCNEMs e os PCN+ e utilizamos como instrumento de auxílio das análises o software IRAMUTEQ.

CAPÍTULO II

SUJEITOS DA EQUIPE DIRIGENTE DO MEC (1995-2002): CULTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL E CIRCULARIDADE

2.1 INTRODUÇÃO

A reforma educacional da década de 1990 não teria sido possível e não teria assumido os contornos que a delinearam não fossem os sujeitos (praticantes) responsáveis por capitanear o processo e transferir à reforma as concepções teóricas e epistemológicas das suas trajetórias, os compromissos firmados com instituições e organismos multilaterais aos quais estavam alinhados e também todo o conjunto de valores e concepções que formavam a cultura político-educacional daquele período.

Desse modo, compreender como se constituem as culturas político-educacionais dos sujeitos que as designam a partir desse aporte conceitual se faz importante, na medida em que se compreende que as culturas políticas exercem papel fundamental na legitimação de regimes ou na criação de identidades. A construção de uma cultura política implica a eleição de uma dada memória e de certa leitura política do passado (ABREU et al., 2007). Ela pode ser capaz de inspirar os caminhos para se chegar às soluções (MOTTA, 2018).

Assim como Berstein (2009), Motta (2018) considera inadequada a perspectiva de uma cultura política nacional inalterável. A proposta seria pensá-la em termos plurais, identificando as diferentes culturas políticas que integram e disputam o mesmo espaço nacional. Corroboramos o pensamento de Motta, pois consideramos a existência de culturas políticas que disputam o espaço nacional de maneira ampla e também em setores específicos, como a educação.

Destacamos, ainda, que os sujeitos da cultura política não se comportam de maneira uniforme, pois ela é constituída de um amálgama de culturas políticas que buscam unidade nos pontos em que se interseccionam, pois “[...] os sujeitos não são peças inertes diante de estruturas sociais perenes. O campo da política supõe o protagonismo de agentes que fazem escolhas: há sempre margem para a opção entre diferentes caminhos de ação” (MOTTA, 2018, p. 113). Portanto, as práticas dos sujeitos e suas ações políticas que expressam e constituem as culturas políticas devem ser levadas em conta.

O objetivo deste capítulo consiste em analisar as relações de força praticadas na constituição de uma cultura político-educacional, tendo como base as reformas da educação em disputa e os sujeitos que permearam esse processo.

2.2 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO FHC

Por meio da análise das culturas políticas dos sujeitos envolvidos na reforma educacional, buscamos compreender a concepção de formação humana que foi base da elaboração das políticas educacionais daquele período. O intuito não é descrever o pensamento de cada sujeito que compunha a Equipe Dirigente do MEC ou da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II CONED, mas, a partir dessa análise, compreender a concepção que era predominante, responsável por liderar a constituição da cultura político-educacional que se formava naquele período.

A Equipe Dirigente do MEC¹⁹ é assim nomeada por se tratar daqueles que faziam parte do grupo de servidores sob discricionariedade do Executivo, de livre nomeação e exoneração, com maior proximidade hierárquica ao ministro e com capacidade decisória. Compunham essa equipe os sujeitos que ocupavam cargos como: secretários; assessores; chefes de Gabinete; presidentes de Autarquias vinculadas ao MEC; diretores; subchefes. A relação dos profissionais que compunham a Equipe Dirigente do MEC de 1995 a 2002, ou seja, todos que passaram por ela nesse período (oito anos) – considerando o dinamismo do campo político –, foi encontrada em anexo do livro *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002* (SOUZA, 2005).

A partir da lista com o nome dos sujeitos e o cargo que exerciam no MEC, elaboramos uma planilha no *Excel*, que organizamos da seguinte forma: Nome; Formação, Obras Relevantes; Vinculação Partidária; Cargo Ocupado; Pensamento Educacional; Orientador (em caso de nível de formação de mestrado ou doutorado); Observações. A planilha foi alimentada tendo como fonte principal o Currículo Lattes dos sujeitos na Plataforma CNPq. Caso não encontrássemos nessa plataforma, a pesquisa acontecia no Google.²⁰ O Apêndice A traz a relação dos sujeitos da Equipe Dirigente, suas formações e os cargos que ocupavam.

¹⁹ Em números atuais (BRASIL, 2020), os cargos comissionados somam 662 (1,47%) dos servidores do MEC, enquanto os servidores efetivos somam 44.309 (98,53%).

²⁰ Não encontramos o currículo na Plataforma Lattes CNPq do professor Barjas Negri. Por entender a sua importância na constituição da cultura política daquele período, solicitamos, via e-mail, a relação de sua produção acadêmica, e fomos prontamente por ele atendidos.

A Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II CONED foi encontrada no próprio documento e o mesmo movimento realizado com a Equipe Dirigente do MEC também foi feito em relação aos sujeitos dessa comissão.

2.3 ASSOCIAÇÕES E FREQUÊNCIA DE REUNIÕES E REDES DE SOCIABILIDADE

Entendemos, conforme Berstein (2009), que as associações, a frequência de reuniões e os lugares pelos quais os sujeitos circularam devem ser considerados para que possamos identificar a sua cultura política:

Deve-se igualmente levar em conta o discurso de cada uma delas, onde as palavras, em geral codificadas, dizem mais que aquilo que significam correntemente, onde o não dito encobre ricos segundos planos, onde cada um compreende por meias palavras porque conhece as chaves de interpretação. Também é necessário levar em conta as redes de sociabilidade que explicam a coesão do grupo: a diversidade de sua natureza, a frequência de suas reuniões, os temas de seu interesse e as modalidades de seu funcionamento revelam o nível de engajamento que elas exigem. Não menos ricos em ensinamentos são os símbolos, que são a expressão resumida, porém eloquente, das culturas políticas subjacentes (BERSTEIN, 2009, p. 36).

Desse modo, a constituição da cultura política pode ser entendida a partir de indícios, como as produções acadêmicas dos sujeitos, suas narrativas (entrevistas, declarações) e também por meio das suas associações partidárias, acadêmicas, sociais e sindicais. A diversidade de fontes pelas quais podemos captar esses indícios não foi menosprezada na busca por compreender a cultura político-educacional dos sujeitos desse período (1995-2002).

Berstein (2003) compreende que a natureza e a função dos partidos políticos na sociedade política contemporânea são vistas a partir de algumas perspectivas. Primeiro, como o “[...] lugar onde se opera a mediação política” (2003, p. 60), localizando-se entre o problema e a narrativa, na busca por articular as necessidades e as aspirações da sociedade. Em seguida, o autor compreende que os partidos se diferenciam de outros grupos (organizados ou não), assim como de outros tipos de associações. Entre os aspectos que diferenciam sua natureza, estão: a) a duração no tempo; b) a extensão no espaço; c) a aspiração ao exercício do poder; d) a vontade de buscar o apoio da população. A partir das reflexões de Maurice Duverger, para Berstein (2003, p. 66), os partidos políticos são como “[...] testemunho de um determinado estágio de desenvolvimento e de evolução das sociedades”.

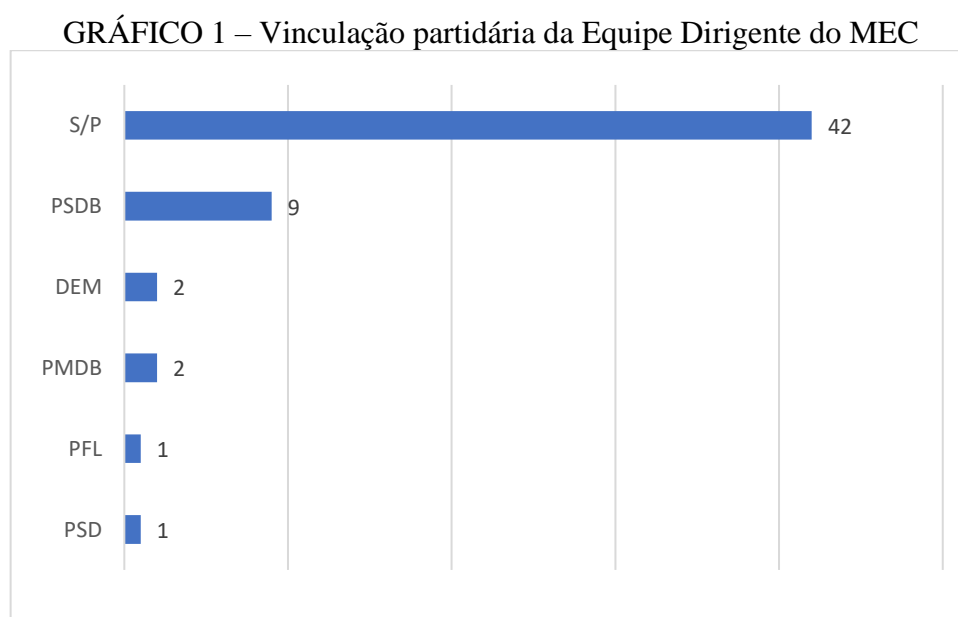
Assim, a análise da vinculação político-partidária dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC se faz necessária, pois os partidos políticos são ligados aos fenômenos estruturais e inscritos na longa duração que permitem julgar a evolução da sociedade, de modo que têm seu

surgimento alinhado, de alguma forma, às condições favoráveis ao nascimento de novas culturas políticas: crise ou profunda ruptura que justifiquem a emergência de organizações que representem as diferentes opiniões com certa durabilidade capaz de criar uma tradição que perdure no tempo (BERSTEIN, 2003).

A vinculação dos sujeitos aos partidos políticos surgidos, sobretudo, no período após a redemocratização, indicia para a necessidade de eles se vincularem a organizações que traduzissem sua maneira de pensar, ou seja, uma reafirmação da cultura política que pretendiam constituir no Brasil. Berstein (2003, p. 69) compreende que, dessa forma, o partido político surge como revelador de problemas fundamentais, em que seus partidários buscam o ponto comum das soluções, pois tornam-se detentores “[...] de uma cultura política com a qual comungam seus membros e que dá origem a uma tradição. Muitas vezes transmitida através de gerações”.

Nesse sentido, o partido político é um fenômeno histórico por definição (BERSTEIN, 2003) e tem a capacidade de fornecer ao pesquisador indícios sobre os grupos e os sujeitos. Assim, ao realizar corretos questionamentos às fontes, reuniremos informações importantes da configuração das práticas dos homens e mulheres na política, bem como daquilo que constitui as relações de força condicionantes e motivadoras de suas práticas.

Dessa forma, ao analisar a vinculação político-partidária dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC, encontramos uma coerência quanto ao espectro ideológico, sobretudo em alinhamento com a coalizão partidária do governo, conforme o Gráfico 1:



Fonte: O autor.

A maior parte da Equipe Dirigente não possuía vinculação político-partidária (S/P, 42 pessoas da equipe). Parte deles eram servidores de carreira do MEC ou vinculados a outros ministérios e foram aproveitados em cargos comissionados no Ministério da Educação. Luciano Oliva Patrício (sem vinculação partidária) representa um desses casos: antes de integrar a Equipe Dirigente do MEC, como secretário-executivo, ocupava um cargo no Ministério do Planejamento, mas já esteve no Ministério da Fazenda, tendo sido sujeito fundamental na criação do Plano Real, que ele considera o ponto mais alto de sua carreira (PATRÍCIO, 2020).

Desse modo, Patrício já era conhecido de Paulo Renato Souza e do próprio presidente FHC, que entenderam ser pertinente, na composição do quadro do MEC, a inclusão de sujeitos que compreendessem a questão fiscal (aspecto importante dos dois governos de FHC) de maneira geral e, especificamente, na educação. Mesmo que não tivesse a mesma vinculação partidária da maioria dos sujeitos do lugar de poder (na verdade, sem qualquer vinculação), não ocupando o quadro de indicações partidárias do ministério, isso não diminuiu sua importância: “[...] como Secretário Executivo, eu era o número 2 no Ministério da Educação, assumindo como ministro interino no lugar de Paulo Renato Souza. Pratiquei muitos atos como ministro da educação e participei de políticas públicas que revolucionaram o Brasil” (PATRÍCIO, 2020, p. 1). A escolha de Patrício como número dois no ministério também indicia para determinada concepção educacional e a preocupação do governo com o gasto público.

O fato de Patrício não ter filiação partidária foi um dos aspectos que permitiu que ele circulasse em todos os governos após a redemocratização: Collor, FHC, Lula, Dilma e Temer. Todavia, entendemos que existia uma aproximação de Patrício com o projeto educacional de FHC, principalmente pelo fato de ele considerar que as políticas educacionais elaboradas no período do governo FHC promoveram uma revolução educacional no Brasil. A circularidade de Patrício é entendida por ele como um aspecto de sua sobrevivência nos sucessivos governos, sobretudo pelo fato de não ter vinculação partidária:

[sobre a vaidade dos partidos nos governos] Olha, essa coisa vem ficando mais difícil com o passar dos anos, o governo FHC foi um governo bastante plural, o Ministério da Saúde sempre teve uma presença muito forte de pessoas e ideias do PT e dos outros partidos de esquerda, sempre houve espaço para isso dentro do governo. Na campanha eleitoral de 2002 o Serra e o Lula trocaram amabilidades sobre o apoio que o PT tinha dado à EC 29 que aumentou substancialmente os recursos do Ministério da Saúde, depois, ao longo do governo Lula houve espaço para ideias e pessoas que tinham contribuído no governo FHC. Eu sou um sobrevivente dessa época, eu passei do primeiro escalão do governo FHC, fiquei por um tempo no segundo escalão do governo Lula, e pude contribuir e tive a oportunidade até de desmistificar muita coisa, pois quem está do lado de fora do governo sempre imagina que o governo está fazendo tudo errado, e que poderia fazer melhor [...] e quando senta na cadeira vai ver porque foi feito ‘assim’ e não foi feito ‘assado’, porque se tivesse feito assado teria acontecido isso, teria faltado dinheiro, teria desestabilizado a economia aqui e ali. Então, posso

dizer que uma das grandes fortunas que eu tive, foi ter a oportunidade de ajudar sucessivos governos a conviver com a história que vinha de governos anteriores (PATRÍCIO, 2020, p. 2).

Patrício (2020) nos chama a atenção para além da questão partidária na composição da Equipe Dirigente: o modo como os sujeitos são modificados pelo espaço que ocupam. Além disso, considera que foi uma peça fundamental para que os governos que vieram após FHC compreendessem a conflituosa relação entre as políticas sociais e a questão fiscal.

Eunice Ribeiro Durham e Pedro Paulo Poppovic foram dois membros da Equipe Dirigente do MEC também sem vinculações partidárias, entretanto faziam parte da ala educacional mais importante do governo. Durham era de confiança de Paulo Renato Souza e de FHC²¹ e Poppovic, além de ter proximidade pessoal, tinha estreitas relações acadêmicas com o presidente.

Durham, no período em que atuou como secretária de Política Educacional do MEC, foi uma defensora das políticas de avaliação implementadas no início do governo (1996), todavia, ao integrar o CNE (2001), houve tensionamentos entre suas concepções e as do ministro da Educação. Ela teria afirmado que sua concordância com Paulo Renato Souza, com referência ao “[...] ensino básico, não se repetia em relação ao ensino superior” (DURHAM, 2001, p. 1). A importância de se compreender o lugar de onde fala o sujeito é evidenciada pela própria professora, em um de seus estudos publicados enquanto fazia parte do lugar de poder:

Todos os autores possuem perspectivas próprias, que orientam seu julgamento. O meu também não é totalmente isento. Creio, portanto, ser importante esclarecer que fiz parte da equipe do Ministério da Educação desde o início deste governo até o início de 1997. A partir de então, faço parte do Conselho Nacional de Educação. Acredito, entretanto, que a congruência entre as análises que realizei antes deste governo, enquanto fazia parte da oposição, a minha linha de atuação no Ministério e as considerações que aqui apresento, evidencia que houve objetividade nas apreciações da evolução recente do sistema educacional brasileiro (DURHAM, 1999, p. 252).

Assim, compreendemos que um lugar pode alterar as concepções dos sujeitos de maneira diferente, mesmo que aparentemente pertençam ao mesmo espaço (ao lugar de poder) e aparentemente sejam alinhados quanto às concepções educacionais. Durham tinha um tipo de posicionamento quando estava na parte executiva do governo (com cargo comissionado), entretanto, a partir do momento em que passou a ocupar um lugar com outras características – Conselho Deliberativo (CNE/CES), no qual, após nomeada, tinha autonomia de seus posicionamentos – passou a ter outro tipo de entendimento. Por mais que concordasse com a

²¹ Tal proximidade é compreendida a partir da entrevista concedida por Durham à Lilian de Lucca Torres (DURHAM, 2009).

agenda política em relação à educação básica, sua concepção, no que se refere ao ensino superior, diferia, pois as culturas políticas não são estáticas e podem se alterar com a mudança dos assuntos vistos por diferentes perspectivas.

Consideramos que, com a mudança de temática, poderá haver divergências que antes não aconteciam; como foi o caso de Durham concordar no que tange à educação básica (ocupava cargo no MEC vinculado a essa etapa da educação) e discordar em relação ao ensino superior. Acrescentamos que a independência partidária (S/P), de maneira geral, e a relevância acadêmica da professora (que a constituíam como autoridade no campo, sobretudo no que diz respeito aos seus estudos sobre o ensino superior) são indícios que lhe garantiram autonomia decisória, ainda que fosse alinhada à cultura político-educacional do governo, como afirmou Durham (2009, p. 4):

Além do mais, sou campeã de pedir demissão. Estava na CAPES e pedi demissão quando o José Goldenberg foi para o Ministério e me chamou para assumir a Secretaria do Ensino Superior. Quando o Goldemberg se demitiu do MEC, demiti-me também. Voltei em função de um pedido pessoal do Fernando Henrique [Cardoso]. Fui para o MEC com o compromisso de fazer a reforma universitária e fiquei quase três anos. Como o Paulo Renato [de Souza] desistiu de fazer a reforma, porque ficou muito entusiasmado com o ensino básico, pedi demissão. Preciso admitir que a educação básica era realmente mais importante que a reforma da universidade, mas lamento que ela não houvesse sido feita. Pediram-me novamente para entrar no Conselho Nacional de Educação quando o Gianotti saiu. Fiquei lá quatro anos. Pedi demissão novamente por divergir de orientações políticas que estavam sendo tomadas. Ainda acredito que a reforma do ensino superior era e é necessária.

Durham (2009) ressaltou que nunca quis seguir carreira política, e que os cargos políticos que ela ocupou (secretária de Ensino Superior no MEC e conselheira do CNE/CES) lhe foram oferecidos, o que corrobora o fato de que ter sido chamada para ocupar os espaços no lugar de poder se deveu à sua trajetória acadêmica, principalmente em relação aos seus estudos sobre o ensino superior, apesar de não ter aceitação da Faculdade de Educação da USP,²² o que contribuiu para a descontinuidade dos seus estudos nessa área.

O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido do Presidente da República, naturalmente, representava a maior filiação da Equipe Dirigente, com nove membros. O PSDB foi fundado em 25 de junho de 1988, após a redemocratização e na efervescência das culturas políticas que buscavam se estabelecer como predominantes. Seu surgimento ocorreu após uma cisão coletiva de parlamentares do PMDB, entendidos como a ala mais progressista (à esquerda) do partido. Para Roma (2002), o PSDB não teve seu nascimento da mesma maneira que os

²² A professora reclamava que apesar de ter seus estudos voltados para o Ensino Superior tinha pouco diálogo com a Faculdade de Educação. Vale ressaltar que a vinculação institucional da professora era com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

partidos sociais democratas clássicos, pois sua origem ocorreu longe dos movimentos populares, com exclusividade parlamentar.

Berstein (2003) faz uma distinção entre os partidos que surgem de movimentos parlamentares (como o PSDB) e os partidos originários de movimentos populares (partidos de esquerda, em sua maioria). Enquanto o primeiro busca gerir a sociedade, o segundo procura transformá-la. Grosso modo, a partir dessa definição de Berstein, compreendemos os diferentes projetos para o país e para a educação emanados de partidos com as duas diferentes características.²³

A concepção política do PSDB estava clara desde seu nascimento, sobretudo no que tangia ao seu trânsito entre a orientação liberal e a social,²⁴ de acordo com Roma (2002, p. 74):

Frequentemente afirma-se que o PSDB, a partir de 1994, deslocou-se ideologicamente de uma posição de centro-esquerda para a de direita no espaço político. Esse deslocamento estaria expresso na redefinição de suas diretrizes políticas, deixando de lado o ideário social-democrata para adotar um programa de governo rotulado como neoliberal. Esta guinada para a direita, com políticas mais favoráveis ao mercado, teria sido, sobretudo, o custo que o partido teve de pagar para chegar ao governo e para governar em aliança com o PFL. Entretanto, ao contrário do que se convencionou acreditar, essa orientação programática liberal já estava claramente estabelecida desde a origem do partido.

Os sujeitos da Equipe Dirigente do MEC vinculados ao PSDB possivelmente posicionavam-se ao lado da governabilidade, ou seja, afeitos à orientação liberal, devido aos lugares pelos quais circulavam, preceitos assumidos desde o projeto de governo e aprofundados quando ocuparam seus espaços no lugar de poder.²⁵ Entendemos que esses sujeitos, que eram filiados a partidos políticos, tinham certa compreensão das concepções e princípios nos quais o partido estava firmado. Todavia, conforme ressalta Berstein (2003), o vínculo dos sujeitos aos partidos nem sempre acontece como consequência de um alinhamento conciso à sua concepção ou corrente ideológica. Algumas vezes, é sob forma de uma cultura política difusa que a

²³ Analisaremos os diferentes projetos educacionais que buscavam se estabelecer nesse período.

²⁴ A depender dos autores que analisam a concepção ideológica do PSDB, os menos críticos o atribuem à lógica liberal, e os mais críticos à lógica neoliberal.

²⁵ Segundo Roma (2002, p. 75), “O programa de governo do PSDB, também elaborado em 1988, orientou-se por uma agenda política com teor claramente liberal – desregulamentação da economia, abertura econômica ao capital estrangeiro e privatização das empresas estatais. Nesse programa, a intenção declarada era a de romper com o caráter nacionalista e estatizante que caracterizava a feição do Estado brasileiro desde o governo Vargas na década de 1930. As principais diretrizes definidas para nortear um futuro governo seriam a ênfase na estabilidade monetária como condição antecedente para o crescimento econômico e a alternativa do mercado para suplantarem o modelo nacional desenvolvimentista centrado no Estado”.

concepção do partido se impõe aos seus membros, por meio de símbolos, e até mesmo adotando palavras de ordem que os caracterizem como pertencentes àquele grupo.²⁶

Destacamos Maria Helena Guimarães de Castro, Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa e o ministro Paulo Renato Souza como importantes expoentes do PSDB na composição do MEC, considerados assim pelo próprio Presidente da República:

Olhando em retrospecto, não houve setor do ministério, e mesmo da educação amplo senso, que tenha passado incólume à ação do ministro e de seus colaboradores. É difícil nomear quais, porque foram muitos. Mas, certamente não faço injustiça se disser que Maria Helena Castro, Iara Prado, Gilda Portugal Gouvêa e Pedro Paulo Poppovic contam entre eles (CARDOSO, 2005a, p. 17).

Citada pelo presidente como membro do núcleo principal do MEC, Iara Areias Glória Prado era filiada ao PMDB,²⁷ partido que passou a compor a coalizão do governo e era o mais importante na formação da base para aprovação das matérias no Legislativo. Do mesmo modo, o presidente também mencionou o destaque de Eunice Ribeiro Durham (sem partido) e Barjas Negri (PSDB) no sucesso do projeto educacional do período em que esteve no governo:

Tudo isso foi possível porque o governo e o ministro, bem como seus colaboradores tinham uma noção do que queriam, do rumo a ser impresso, dentro da filosofia democrática já ressaltada. Essa marca se viu desde a batalha fundamental que foi a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que não teria sido ganha sem a persistência dos técnicos do ministério, como **Eunice Durham**, e o apoio de muitos parlamentares, dentre os quais destaco o senador **Darcy Ribeiro**. Da mesma forma, se **Paulo Renato não fosse economista e não tivesse a ajuda valiosa de outro economista, Barjas Negri**, o FUNDEF, que implicou uma verdadeira reforma tributária, inclusive com mudança constitucional, seria impensável (CARDOSO, 2005a, p. 18, grifos nossos).

Nessa direção, o presidente, de certa forma, justificou a prevalência de economistas na composição da Equipe Dirigente do MEC, entendendo que essa área de formação foi essencial para que as políticas educacionais, sobretudo as de financiamento (consideradas um dos grandes problemas da educação até os dias atuais), tivessem êxito social e fiscal. Esse entendimento de Cardoso se configura em um indício da forma como a educação era pensada no seu governo,

²⁶ Conforme explicita Berstein (2003, p. 89): “[...] a cultura política aparece, em suas diversas manifestações, como a linguagem comum simplificada (da qual o rito é a forma mais sumária) dos membros de uma formação, que desse modo fazem profissão de ideologia sem precisar necessariamente exprimi-la explicitamente mas com a certeza de serem facilmente compreendidos por todos os membros do grupo”. Sobre esse aspecto, o autor dá o exemplo dos punhos cerrados e braços estendidos, simbologia da época da Frente Popular.

²⁷ Em 1997, em entrevista à Folha de São Paulo, José Serra citou FHC e seu entendimento sobre o PMDB: “Nos anos 70, o então professor Fernando Henrique Cardoso, analisando o MDB, definiu-o apropriadamente como partido-ônibus, ou seja, um conglomerado de passageiros políticos diferentes que, juntos, procuravam atingir o ponto final do regime autoritário. Atingido o objetivo, esperava-se que tal ônibus se tornasse obsoleto, com as disputas eleitorais democráticas e a fragmentação partidária. Mas a previsão não se materializou desse modo. O ônibus grande sumiu, mas surgiram vários outros, só um pouco menores” (SERRA, 1997, p. 1).

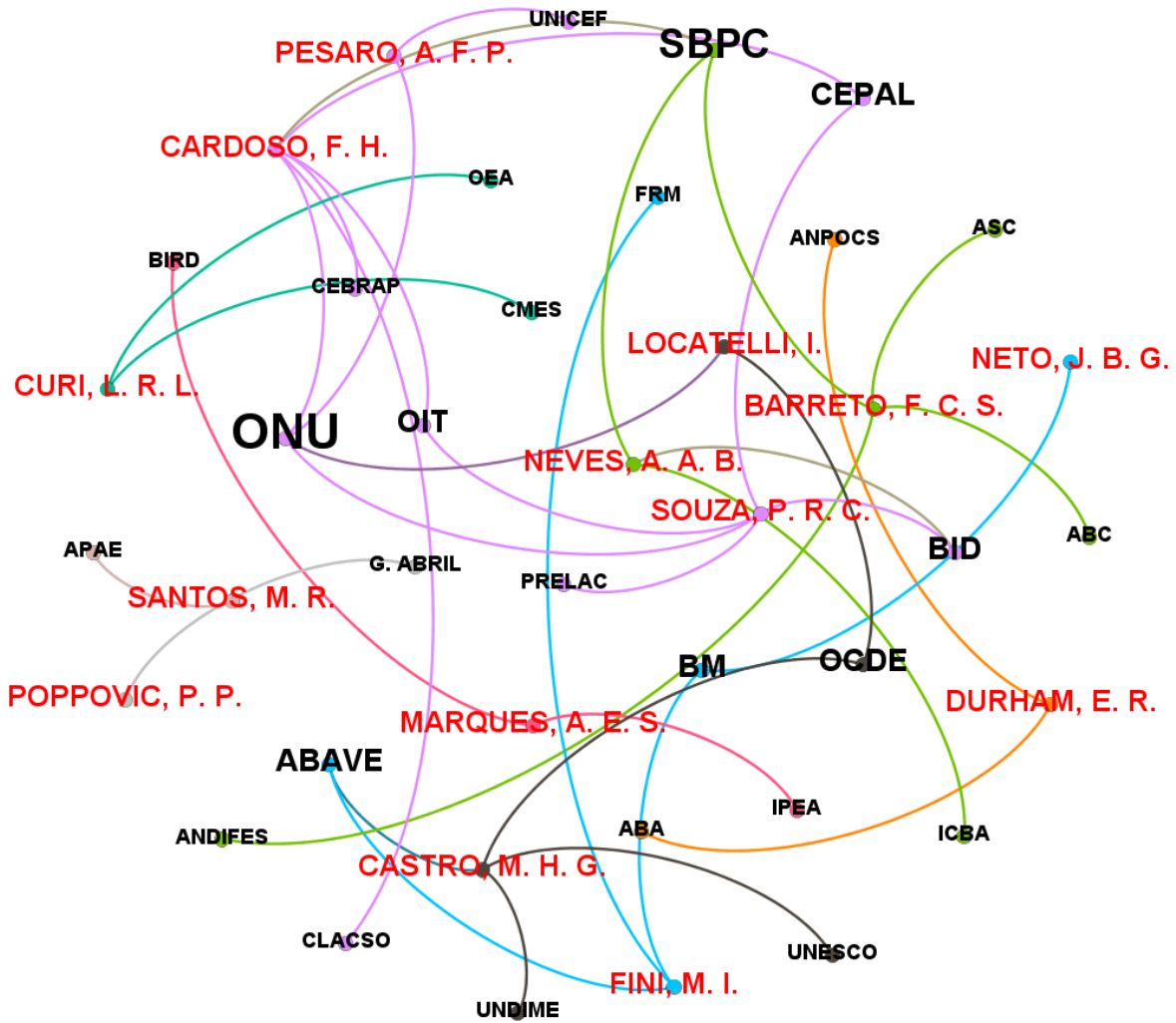
especialmente na apropriação de conceitos, como *eficiência*, *eficácia* e *accountability*, pelas políticas educacionais, caros à reforma do Estado.

Os demais partidos presentes entre os sujeitos da Equipe Dirigente do MEC faziam parte daqueles que compunham a coalizão do governo. Compreendemos que, mesmo que os menores escalões do governo estivessem filiados a partidos da oposição, ou vinculados a estes – conforme evidenciou Patrício (2020) –, o núcleo principal de um dos ministérios mais importantes, coerentemente, não foi ocupado por sujeitos com pensamentos distintos e concepções educacionais divergentes. Para que o projeto educacional, desenvolvido desde a campanha, pudesse ser bem-sucedido, uma composição alinhada fazia-se necessária.

Ressaltamos que os partidos políticos se colocam em uma posição de mediação entre os seus representados (parcela da população) e a política de maneira ampla, e não são reflexo dos posicionamentos dos sujeitos que os integram. Entendemos que a análise das vinculações partidárias compõe uma categoria analítica e não determina a cultura política dos indivíduos, sendo um dos aspectos da sua composição.

As vinculações apartidárias dos sujeitos também foram consideradas para a compreensão e análise da constituição da cultura político-educacional daquele período. Assim, 15 dos 59 integrantes da Equipe Dirigente eram vinculados a algum tipo de instituição, entre associações, sindicatos, sociedades e organizações de outra natureza, como as de formação multilateral. Salientamos que alguns dos sujeitos que não foram associados a instituições poderiam ter algum tipo de vínculo, mas estes, por algum motivo, não apareceram nas fontes consultadas. A partir da Figura 1, compreendemos as associações dos sujeitos da Equipe Dirigente com organizações de diferentes características.

FIGURA 1 – Instituições vinculadas aos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC



Para Rioux (2003, p. 103), as organizações que não concorrem pelo voto (eleitoralmente) ou para o exercício direto do poder, mas que, “[...] em nome dos interesses que invocam na proporção da pressão que exercem sobre a opinião e os poderes públicos, não só têm acesso ao político, mas contribuem para estruturar o que os cientistas políticos chamam de um *sistema político*”. Corroboramos o pensamento de Rioux (2003) ao compreendermos que, apesar de as organizações apartidárias não exercerem influências diretas sobre as práticas do lugar de poder, contribuem para a constituição de uma cultura política, neste caso, a cultura político-educacional.

Desse modo, mesmo as organizações mais inexpressivas devem ser consideradas, pois as suas reivindicações podem, de alguma forma, encontrar ressonância em sujeitos de relevância no cenário político, e suas atividades são legíveis por meio das marcas que imprimem em declarações à imprensa, boletins internos, anuários ou jornais. A partir da Figura 1, identificamos diferentes tipos de organizações: a) empresariais (Grupo Abril); b) científicas

(SBPC, ABC, ASC, Anpocs); c) econômicas (Banco Mundial, Bird, OCDE, BID, Cebrap, Cepal, Ipea, OEA); d) educacionais (Apaie, ABA, Andifes, Abave, Undime); e) multilaterais (ONU, OIT; Clacso, Unicef, Unesco).

Os nomes (rótulos) em maior tamanho representam um maior número de arestas (linhas) ligadas a eles, ou seja, mais sujeitos vinculados a essas instituições e os nomes em vermelho correspondem aos sujeitos da Equipe Dirigente. Ressaltamos o destaque à ONU, à SBPC e ao BM. A primeira com quatro sujeitos com algum tipo de associação, e a segunda e o terceiro com três sujeitos vinculados. A ONU, a SBPC e o BM aparecem em destaque na rede de conexão que foi formada pelas vinculações dos sujeitos e têm Paulo Renato Souza e Fernando Henrique Cardoso como aqueles que constituem seu núcleo.

As associações exercem, em alguma medida, a função de reabastecimento das concepções políticas e de renovação do dispositivo político, ao mesmo tempo em que fornecem elementos para sedimentação das concepções dos sujeitos a elas vinculados, estabelecendo-se como indícios da constituição da cultura política, por exercerem importante papel na sua conservação e na sua reconstituição (RIOUX, 2003), de modo que, em alguns casos, as instituições alimentam os partidos políticos com suas propostas e seus *militantes*.

Consideramos que as instituições que aparecem na Figura 1 possuem suas próprias concepções educacionais, algumas na defesa de interesses específicos, como a Andifes, que busca posicionar os interesses das universidades federais na interlocução com o Governo Federal, com as associações dos professores, estudantes, técnico-administrativos e a sociedade civil. Outras, com o intuito de exercer influências na elaboração de políticas educacionais, como a Undime, na busca por representar a educação municipal na esfera federal. Já a concepção educacional dos organismos multilaterais é observada por meio de recomendações editadas por suas subdivisões, como a PNUD, da ONU.

O Ipea, que aparece vinculado a Antônio Emilio Sendim Marques (diretor do Projeto Nordeste e do Fundescola) – também associado ao Bird –, indicia para a concepção educacional e a necessidade de aliar as questões relacionadas com o financiamento e o desenvolvimento da educação, o que também é compreendido ao analisarmos a formação dos sujeitos no tópico seguinte (2.2.2). O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), do qual Marques era diretor, compunha o rol de cinco projetos educacionais firmados com o Banco Mundial naquele período, que somavam 579 milhões de dólares em recursos da instituição, com a correspondente contrapartida do governo brasileiro (PINTO, 2002).

O Banco Mundial foi outra instituição que exerceu protagonismo nas políticas educacionais brasileiras, gerando uma série de estudos que buscavam analisar seu papel

(LEHER, 1999; SILVA, 2003; BARRETO; LEHER, 2008; FIGUEIREDO, 2009; MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014). Na Figura 1, a vinculação do banco surge com Maria Inês Fini (diretora do Enem), que foi consultora da instituição, com o ministro Paulo Renato Souza, que compôs seu quadro técnico (diretor), e também com João Batista Gomes Neto (diretor de tratamento e disseminação de informações educacionais do Inep) do qual foi consultor desde 1986.²⁸

Fini (2019, p. 2), ao responder, em entrevista, à Revista Nova Escola, sobre sua experiência como diretora do Enem, relaciona a elaboração do exame com a vivência que Souza tivera no exterior, quando compôs os quadros do Banco Mundial:

O ministro Paulo Renato queria um exame parecidíssimo com o que existe hoje, moderno, e que fosse o acesso ao Ensino Superior. Ele tinha sido técnico no **Banco Mundial**, e os filhos dele fizeram um vestibular mais ameno, fizeram o SIT [SAT], e ele vinha bastante impressionado, queria algo parecido no Brasil. Naquela ocasião, os meninos viviam viajando para fazer Fuvest e outras universidades federais, e ele queria então criar uma referência para o final da Educação Básica.

O que Fini (2019) chamou de SIT, na verdade, queria mencionar o *Scholastic Aptitude Test* ou *Scholastic Assessment Test*, o SAT, conforme explica o próprio Inep (2011) ao relacioná-lo com o Enem:

Outro exame bastante importante e mais semelhante ao ENEM é o SAT (Scholastic Aptitude Test ou Scholastic Assessment Test). Este é um exame educacional padronizado dos Estados Unidos, aplicado a estudantes do Ensino Médio, que serve de critério para admissão nas universidades norte-americanas. O exame é aplicado sete vezes ao ano, em outubro, novembro, dezembro, janeiro, março (ou abril), maio e junho. Novamente, apesar de aplicações realizadas em momentos distintos e com provas diferentes, a existência de uma escala padrão possibilita a comparabilidade de desempenhos.

Nesse sentido, a resposta de Fini (2019), as suas relações com o banco, assim como as de Souza e as de Gomes Neto, além do próprio destaque que o Inep conferiu ao exame dos EUA indiciam não apenas para a inspiração dos dirigentes da educação nacional no modelo americano, mas também para a influência das relações que esses sujeitos estabeleciam com o organismo multilateral (Banco Mundial) na constituição da cultura político-educacional daquele período.

A ONU, instituição que aparece mais ao centro da Figura 1, exerceu sua influência como organismo multilateral por meio de suas entidades (subdivisões) que atuavam em setores

²⁸ Participou dos seguintes projetos como consultor do Banco Mundial: Projeto Nordeste II e III (1992-1995); Projeto Qualidade da Educação em Minas Gerais (1993) e Paraná (1993-1994); Projeto Educacional no México (1991); Estudo setorial – Educação Secundária no Brasil (1988-1989).

específicos, como: FMI, PNUD, OIT, Cepal, Unesco, Unicef e o Banco Mundial. Com exceção do FMI, as outras entidades citadas aparecem na Figura 1 compondo o rol de associações dos sujeitos da Equipe Dirigente, o que aponta para a força da influência exercida pela organização na constituição das políticas brasileiras, em específico, as educacionais.

Entendemos, conforme Rioux (2003), que a cultura política das instituições com as quais os sujeitos possuem vinculação não é refletida na elaboração das políticas, ou nos atos políticos, mas indiciam para certo alinhamento das culturas políticas. Em resposta à indagação sobre as políticas educacionais brasileiras terem sido impostas pelo Banco Mundial e a Unesco, Cardoso (2014, p. 5) foi enfático:

A Bolsa Família também foi instrução do Banco Mundial! Esse tipo de comentário é preconceituoso porque se a instrução tem validade adotamos, não tendo, descartamos. Isso mostra uma visão provinciana: achar que ‘o que vem de fora, é imposto pelo Banco Mundial’, como se o Brasil fosse um país que não tivesse capacidade própria de dizer o quer e o que não quer, de adaptar-se.

Desse modo, Cardoso (2014) utiliza a própria crítica recorrente em relação às políticas educacionais de seu governo para defendê-las. De acordo com o seu pensamento, a periferia teria autonomia em relação àquilo que vem do centro, em um simples movimento de apropriação ou rejeição. Entretanto, a relação do centro com uma periferia dependente, em muitos aspectos, pressupõe uma autonomia frágil, apesar de entendermos que ainda assim não há uma obediência servil. O questionamento que deve ser feito não é em relação à convivência compulsória do governo no que se refere aos organismos multilaterais, mas sim em relação ao alinhamento da concepção educacional e do projeto de país, em entendimentos que convergem. Outro ponto que nos chama a atenção na fala de Cardoso é o que ele diz sobre “adaptar-se”. Acreditamos que o ex-presidente se referia à apropriação que era realizada em relação às recomendações dos organismos multilaterais, o que demonstra um alinhamento de concepção educacional e de cultura política, mesmo que não seja de maneira uniforme.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é outro organismo multilateral de relevância como instituição que exercia influência na constituição das políticas públicas educacionais da década de 1990. Na Figura 1, ela aparece vinculada à Maria Helena Guimarães de Castro, não por acaso, pois Castro era presidente do Inep. A OCDE, sobretudo com seu Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), influenciou o desenvolvimento da política de avaliação brasileira, um dos principais aspectos da concepção de educação daqueles que ocupavam o lugar de poder, como evidencia Castro (2016):

Em iniciativa conjunta da Unesco/Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Inep passou a integrar o programa World Education Indicators (WEI), com o objetivo de desenvolver um conjunto básico de indicadores que permitissem a comparação entre os países. No entanto, o projeto mais ambicioso de avaliação educacional, no plano internacional, é representado pelo Programme for International Student Assessment (Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), coordenado pela OCDE. Em meados de 1997, o Inep passou a representar o Brasil já nas primeiras discussões da OCDE sobre o Pisa 2000. A primeira etapa de aplicação abrangeu mais de 200 mil alunos em 34 países com a finalidade de avaliar habilidades e conhecimentos de alunos de 15 anos de idade, nos domínios da Linguagem, da Matemática e das Ciências.

Castro não apenas ressaltou a importância da OCDE, como também da Unesco, na integração do Inep ao programa de indicadores educacionais em nível mundial, o que indicia para a cultura político-educacional que se buscava constituir, assim como para a demarcação da importância do Brasil no cenário internacional em relação à educação, mas também como país.

Nesse sentido, a adoção por parte do governo de uma política educacional que buscava submeter a tomada de decisões à avaliação criteriosa na busca de resultados quantificáveis apontava para a guinada liberal que o PSDB tinha realizado desde a campanha em 1994, conforme explicitado no tópico sobre avaliação do Programa de Governo Mãos à Obra (1994, p. 59):

- Implementar um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino.
- Definir metodologias, objetivos e metas de avaliação do desempenho dos alunos nas várias séries ou etapas da educação básica.
- Divulgar amplamente os resultados do sistema nacional de avaliação.

O trecho acima é referente à avaliação educacional, mas os processos avaliativos embasados por métricas quantificáveis compõem todo o programa de governo: saúde, segurança, economia, infraestrutura. Do mesmo modo, estava previsto o estreitamento das relações com organismos multilaterais, como BID, Banco Mundial e OCDE, que aparecem na Figura 1:

Historicamente, o Brasil tem se constituído num dos principais tomadores de empréstimos do **Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID**. Com a estabilização da economia e com a regularização das relações com a comunidade financeira internacional, os recursos desses organismos destinados ao Brasil poderão ser ampliados (PSDB, 1994, p. 14, grifos nossos).

Ampliar a participação do Brasil nas negociações sobre o sistema econômico multilateral no âmbito da nova Organização Mundial do Comércio – OMC, incentivar a cooperação com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – **OCDE** e fortalecer nossa presença nas agências financeiras multilaterais como o Fundo Monetário Internacional, o **Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento** (PSDB, 1994, p. 45, grifos nossos).

Assim, a ocupação dos espaços por sujeitos, como Paulo Renato Souza, Maria Inês Fini, Maria Helena Guimarães de Castro, Abílio Afonso Baeta Neves (presidente da Capes), João Batista Gomes Neto e Iza Locatelli (diretora do Saeb), que tinham algum tipo de vínculo com essas instituições e compunham o lugar de poder na constituição da estratégia – base para a cultura político-educacional que se estabelecia –, aconteceu devido ao conjunto de suas características. No entanto, o fato de estarem associados aos organismos multilaterais foi um fator que contribuiu para comporem o primeiro escalão do MEC.

A relevância acadêmica dos sujeitos é compreendida, também, por suas vinculações a instituições que tinham como intuito o fortalecimento de áreas específicas ou da ciência de maneira geral. A SBPC, com três sujeitos a ela conectados (Figura 1): Fernando Henrique Cardoso, Abílio Afonso Baeta Neves e Francisco César de Sá Barreto (secretário de Ensino Superior), é um exemplo desse movimento e da preocupação do governo em colocar em lugares estratégicos sujeitos com preeminência e respeitabilidade na academia.

A SBPC, desde a sua criação (1948), atua juntamente com os poderes Executivo e Legislativo na elaboração de leis e liberação de recursos para o progresso e amparo à pesquisa e divulgação científica, conforme ressaltado por Alves (2018, p. 6):

Cientistas da SBPC tiveram papel fundamental para que fosse incluída na Constituição de 1988 a vinculação orçamentária para ciência e tecnologia. Durante esse processo, a SBPC conclamava suas secretarias regionais para desenvolver o mesmo trabalho nos estados junto aos parlamentares constituintes. Assim, a maioria das constituições estaduais passou a incluir uma vinculação orçamentária e estabeleceu que seriam criadas e mantidas fundações de amparo à pesquisa.

Desse modo, a ocupação de sujeitos que participaram desse processo em lugares de protagonismo na política educacional indicia para a tentativa de garantir respeitabilidade acadêmica não apenas por suas trajetórias e publicações, mas também pelo reconhecimento dos pares e de movimentos organizados para o fortalecimento científico.²⁹

No mesmo sentido, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), vinculada à Eunice Ribeiro Durham, também era uma das instituições representantes da intelectualidade brasileira. Já a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) foi criada no final do governo FHC, em 2001, e se estabeleceu como uma instituição responsável por manter os princípios da cultura político-educacional constituída desde 1995. A Abave aparece na Figura 1, pois sujeitos, como Maria Helena Guimarães de Castro e Maria Inês Fini, eram a ela associadas desde seu surgimento, mas sua relevância efetiva

²⁹ Destacamos o caráter plural da composição da SBPC, configurando-se como uma instituição sem vinculação ideológica específica.

acontecerá mesmo após o término do governo de Cardoso, sobretudo como uma mantenedora da concepção de educação.

Para Rioux (2003, p. 129), a associação voluntária revela uma relação entre “[...] corpos constituídos e corpos intermediários”, sustentando as novas aspirações dos sujeitos, atuando nas tensões, negociações e disputas dos grupos em relação ao lugar de poder, na tentativa de reconstituir uma coesão das culturas políticas dos sujeitos em uma cultura política mais abrangente (do grupo). Desse modo, as instituições participam da “arte política”, restabelecendo a todo momento as concepções e sua cultura política, configurando-se como “[...] uma forma original e talvez até originária do poder da sociedade sobre si mesma” (RIOUX, 2003, p. 130).

Tomando como base os estudos de Sirinelli (2003), entendemos que a vinculação dos sujeitos a instituições, organizações ou associações se dava de maneira voluntária, pois a formação das redes de sociabilidade, segundo o autor, acontece por intermédio do elemento escolha. Os itinerários intelectuais, muitas vezes, podem acontecer à revelia das escolhas conscientes dos sujeitos (o encontro destes com professores durante a trajetória formativa, por exemplo), mas suas inserções a redes de sociabilidades (vinculação às instituições) pressupõem um gesto voluntário.

2.4 FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA EQUIPE DIRIGENTE

A Equipe Dirigente do MEC era composta por 59 pessoas, incluindo o ministro Paulo Renato Souza e o presidente Fernando Henrique Cardoso. Em relação ao nível de formação, 13 possuem doutorado, 7 têm mestrado, 20 são graduados (nível superior) e sobre 19 não encontramos registro sobre a formação. Dentro da equipe havia dois grupos que atuavam diferentemente no que concerne ao projeto educacional: um grupo destinado a *pensar a concepção educacional* em relação às suas características teóricas e epistemológicas, formado por intelectuais de tradição acadêmica; outro grupo era *responsável por operacionalizar e disseminar o projeto educacional* na forma de políticas educacionais, de comunicação ou na atuação dos mecanismos de controle e avaliação. A relação do nível da formação está diretamente relacionada com a composição desses grupos.

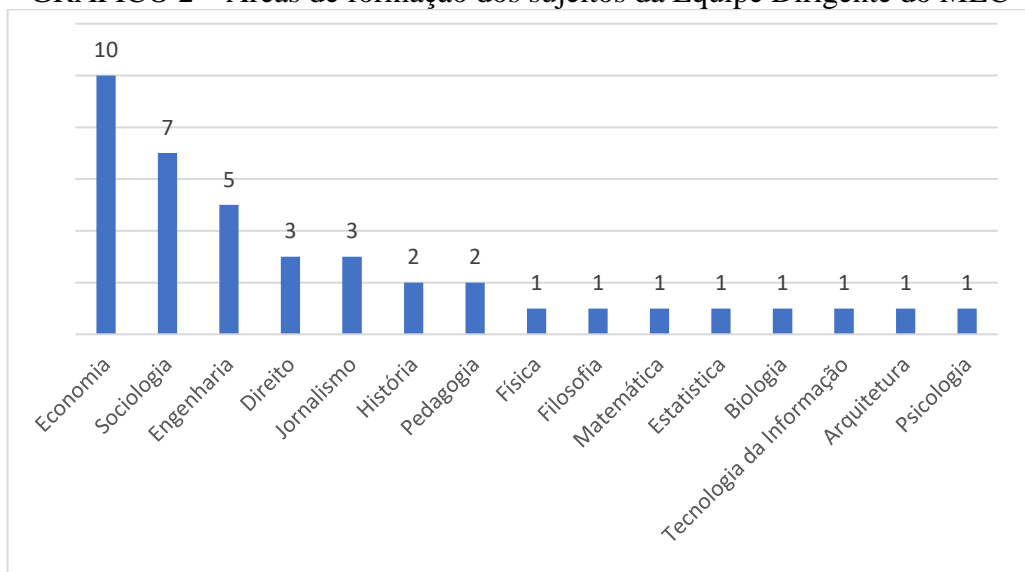
O grupo que tinha como foco a elaboração do projeto educacional, em sua maioria, possuía doutorado e trazia como expoentes: Maria Helena Guimarães de Castro, Eunice Ribeiro Durham, Iara Areias da Glória Prado, Maria Inês Fini, Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa e o próprio ministro Paulo Renato Souza. Além de compor a equipe destinada a desempenhar a

concepção epistemológica educacional do governo em forma de políticas educacionais, tinham proximidade acadêmica e/ou pessoal com o ministro e/ou com o presidente, como Eunice Durham, amiga pessoal de Paulo Renato Souza, e Gilda Portugal, que era próxima à família do presidente. Desse grupo, dois membros não possuem doutorado: Maria Helena Guimarães de Castro, que fez mestrado em Ciências Sociais (com doutorado interrompido), e Iara Areias Glória Prado, graduada em História.

A maior parte dos componentes do grupo destinado a operacionalizar a política possuía apenas a graduação. Muitos deles eram servidores de carreira do ministério, com experiência no dia a dia da administração pública, e foram aproveitados na Equipe Dirigente. Carlos Eduardo Moreno Sampaio, mesmo possuindo mestrado, é um exemplo desse movimento. Ele é servidor de carreira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 1985 e ocupou o cargo de Diretor de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do Inep, compondo a Equipe Dirigente, em aproveitamento do seu conhecimento em relação ao funcionamento do ministério, como também em relação à sua formação (Estatística).

A Equipe Dirigente do ministério também era diversa quanto às áreas de formação. Esse aspecto se configura como um indício da pluralidade de atuação do MEC para que fosse possível atender aos diferentes segmentos nos quais deveria operar, como: educação, comunicação, legislação e estatística. Para visualizarmos a composição da equipe quanto às áreas, elaboramos o Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – Áreas de formação dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC



Fonte: O autor.

De acordo com Velloso (2004, p. 585), não há um consenso em relação aos modelos de formação, principalmente no que tange à pós-graduação, seja pela diversidade de áreas formativas, seja “[...] em razão de diferenças pessoais, ideológicas, de experiências acadêmicas e profissionais dos participantes das discussões”. O autor identificou que, mesmo que a academia fosse o principal destino daqueles que possuem o título de mestres e doutores, outros setores, como a iniciativa privada e a administração pública, são postos de trabalho que recebem os sujeitos com esses níveis de formação.

Entendemos que a diversidade de áreas de conhecimento na formação dos sujeitos que compunham a Equipe Dirigente do MEC era positiva, tendo em vista a complexidade e a pluralidade de campos de atuação que um ministério robusto³⁰ quanto esse deveria abranger. Todavia, chamou-nos a atenção a prevalência de áreas como: Economia, Sociologia, Engenharia e Direito, em detrimento da Pedagogia e de outros campos da licenciatura. Franco (2003) ressaltou a ascendência que outras áreas, como a Sociologia, estão tendo sobre a Pedagogia, ocupando espaços que deveriam ser daqueles formados na “ciência da educação”, que teria como finalidade “[...] o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa, discutindo as mediações possíveis entre teoria e práxis” (FRANCO, 2003, p. 68).

Nessa direção, o grupo responsável por pensar a concepção de educação não era formado por pedagogos. Esse aspecto é um indício de que a concepção de educação do lugar de poder já estava consolidada a priori e que os espaços na Equipe Dirigente – mesmo do grupo responsável por pensar a concepção educacional – foram ocupados por sujeitos competentes em garantir a aplicabilidade da concepção previamente estabelecida.

Em relação aos orientadores dos sujeitos que compuseram a Equipe Dirigente do MEC e seu provável legado acadêmico, destacamos a relevância do professor Florestan Fernandes e sua ascendência sobre dois sujeitos: Pedro Paulo Poppovic e o próprio presidente Fernando Henrique Cardoso. Este último tem sua trajetória, como intelectual e como político, entre aproximações e distanciamentos daquele que o formou.

Para Lima (2017), o primeiro período da produção acadêmica de Cardoso reproduzia os pressupostos funcionalistas da obra de Florestan Fernandes, mas, a partir de seus estudos de *O capital* (MARX), que passaram a ser recorrentes na academia, ocorreu uma guinada de Cardoso à teoria marxista. Cardoso vinha de uma família com muitos políticos (seu pai havia sido deputado pelo PTB). Ele estava inserido desde a infância em um ambiente político, e isso

³⁰ O MEC conta com mais de 300 mil servidores (ano de 2020).

poderia explicar o que fez um bem-sucedido acadêmico participar da vida pública, atingindo o cargo de máximo mandatário da República.

Assim, se pudermos definir um aspecto recorrente na obra de Cardoso até 1960, identificaremos a preocupação com as condições de formação do sistema capitalista e de seu desenvolvimento, sobretudo ao considerarmos seus estudos entre o mestrado e o doutorado (ambos orientados por Florestan Fernandes). Após esse período, a centralidade da intelectualidade brasileira – e, naturalmente, também a de Cardoso – estava na discussão da participação social e da democracia, sob o ponto de vista marxista. Para Lima (2017) e Gonçalves (2018), a partir de 1970, Cardoso passou a se dedicar a estudos sobre essas temáticas e também sobre o desenvolvimento do país, em um contexto de luta contra o autoritarismo, ao mesmo tempo em que começa a se distanciar do marxismo.

Nessa direção, Poppovic, assim como Cardoso, além de ter sido orientado por Florestan Fernandes, foi também seu assistente. Entendemos que a escolha de Poppovic para o cargo de secretário de Educação a Distância não se deveu simplesmente ao fato de pertencerem à mesma tradição acadêmica, mas também por suas vinculações com importantes grupos empresariais (com ligações com o campo da educação) daquele período.³¹

Joel Martins foi outro preeminente intelectual que deixou suas marcas na educação brasileira. Na Equipe Dirigente, foi orientador de Maria Inês Fini (diretora do Enem). Em artigo dedicado às contribuições do professor, Saviani (2005), também orientado por ele, evidenciou que o destaque em nível nacional da pós-graduação da PUC-SP se deveu em muito ao professor Joel Martins, que também teve influência direta na consolidação dos programas de pós-graduação da Unimep e da Unicamp. Fini (2005) credita ao legado do professor Joel Martins sua característica de agilidade e de querer ver as coisas prontas de forma rápida: “Na verdade eu tenho pressa, eu quero ver as coisas prontas rápido, e isso eu aprendi com o professor Joel” (FINI, 2005). Entre os anos de 1971 e 1991, o professor orientou 58 dissertações de mestrado e 32 teses de doutorado. Foi um importante formador de mestres e doutores no campo da Educação e da Psicologia Educacional no Brasil.

Assim, consideramos que o professor Florestan Fernandes e o professor Joel Martins realizaram um relevante trabalho de nucleação na educação brasileira, expandindo suas linhas de pensamento para além das universidades, ou seja, para a administração pública, e outros espaços geradores de políticas educacionais. O professor Joel Martins orientou Dermeval Saviani, que realizou o processo de nucleação para espaços que extrapolaram a academia, a

³¹ Poppovic integrou o Grupo Abril.

exemplo do professor Carlos Roberto Jamil Cury e da professora Guiomar Namó de Mello. Ambos compuseram o CNE na década de 1990.

Destacamos, também, o professor Waldir José de Quadros (professor da Faculdade de Economia de Campinas) – orientado por Paulo Renato Souza (ministro da Educação) – que foi orientador de Luiz Roberto Liza Curi (diretor de Política de Ensino Superior). O pensamento econômico, principal área de formação da Equipe Dirigente do MEC, estava firmado nos intelectuais do Instituto de Economia da Unicamp, de onde provinham os principais economistas que compunham a equipe educacional do governo.³² Além do ministro da Educação e de Luiz Roberto Liza Curi, também são oriundos da Escola de Campinas Barjas Negri e Ulysses Cidade Semeghini.

A *Escola de Campinas* exerceu importante papel na interpretação do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, desde a década de 1970, e teve representantes na equipe econômica do Plano Cruzado, do Plano Real, na equipe econômica do governo FHC, como também na equipe educacional, conforme o Quadro 2. Santos (2013) compreende o pensamento da Escola de Campinas como embasado em autores como Keynes, Schumpeter e Kalecki, que fundamentam, por vezes, as produções relacionadas com o campo da educação dos sujeitos da Equipe Dirigente. Desse modo, essa interpretação influenciou a educação, sobretudo na perspectiva de pensar sua finalidade, e também a concepção do projeto educacional. Para Santos (2013, p. 39):

A ‘Escola de Campinas’ resultou do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, levado a cabo pelos militares na medida em que ela emergiu como braço da tradição cepalina incorporada à universidade brasileira em um momento de consolidação das Ciências Sociais no Brasil, as quais, por sua vez, estavam conectadas ao processo de difusão mundial das modernas estruturas do conhecimento, difusão patrocinada pelo governo dos Estados Unidos, pela iniciativa privada estadunidense e pelas instituições multilaterais.

Portanto, essa tradição de pensamento não teve importância apenas no que tange à economia, mas também na área das Ciências Sociais e Humanas como um todo, inclusive na educação, sobretudo, a partir dos sujeitos que tinham como origem acadêmica a Escola de Campinas,³³ na influência de organismos multilaterais econômicos na educação, a exemplo do

³² Paulo Renato Souza, Luiz Roberto Liza Curi, Barjas Negri, Ulysses Cidade Semeghini.

³³ O professor Fernando Nogueira da Costa (2014) compreende que: “A Escola de Campinas nasceu para pensar qual é a especificidade da economia brasileira dentro da América Latina e do mundo. Isso significava que as teorias que foram criadas em países do chamado Primeiro Mundo, os desenvolvidos, tinham que ser requalificadas, adequadas e questionadas, antes de serem aplicadas à realidade brasileira”. Essa perspectiva se contrapõe ao que os sujeitos provenientes dessa Escola e que ocupavam espaços no governo defendiam (o alinhamento do Brasil com os países desenvolvidos).

Banco Mundial e do FMI. A apropriação das concepções educacionais dos organismos multilaterais era impulsionada pelas vinculações tanto de Cardoso como do seu ministro Paulo Renato Souza (ex-diretor do Banco Mundial) a essas instituições.

Essas relações se davam no âmbito educacional, mas sob uma perspectiva econômica. Cardoso (2015) fazia parte da comissão que acompanhava a dívida externa brasileira no governo Itamar Franco no Senado e esteve com Pedro Malan no Banco Mundial, que era quem representava o Brasil na instituição naquele período. Essas relações de proximidade mantiveram-se durante seus dois mandatos.

Mesmo que sujeitos expoentes do campo da educação tenham realizado um trabalho tão importante a ponto de gerar outros núcleos (grupos), a partir de seus orientandos, isso não quer dizer que suas ideias tenham sido reproduzidas por aqueles que os formaram. Na verdade, no processo de apropriação da trajetória formativa, é possível que aconteça justamente o oposto, quando o ex-orientando utiliza os conhecimentos e o processo formativo que teve para trabalhar em favor de um outro projeto político-educacional, diferente daquele defendido por seus orientadores. Ou seja, ele se apropria de sua formação para se contrapor às concepções que a fundamentaram.

A formação em Pedagogia, e/ou pós-graduação em Educação, está presente em apenas dois sujeitos da Equipe Dirigente: Marilene Ribeiro dos Santos, graduada em Pedagogia e secretária de Educação Especial; e Iza Locatelli, doutora em Educação e diretora do Saeb. Locatelli foi formada (orientada no doutorado) pela professora Vera Maria Ferrão Candau, da PUC-RJ. Candau é uma importante professora e pesquisadora da área da Educação (com foco em Educação e Cultura), contribuindo para o campo acadêmico com relevantes publicações (artigos, livros e capítulos de livros) e também com expressivo número de orientações: 46 dissertações e 31 teses. Todavia, entendemos que a concepção de orientanda e orientadora passaram a divergir, sobretudo a partir da ocupação de Locatelli de espaços que tinham um projeto educacional divergente da concepção daquela que a formou.

Em relação às outras áreas da licenciatura, são cinco os sujeitos que possuem esse tipo de formação: Iara da Glória Areias Prado, graduada em História (secretária de Ensino Fundamental); Francisco César de Sá Barreto, doutor em Física (secretário de Ensino Superior); Sergio Tiezzi, graduado em História (assessor especial do ministro); Jocimar Archangelo, graduado em Filosofia (diretor do Exame Nacional de Cursos – Provão); Tuiskson Dick, doutor em Ciências Biológicas (diretor de Programas da Capes).

Desse modo, embora as áreas de formação dos sujeitos que compunham a Equipe Dirigente do MEC fossem diversas, entendemos que a prevalência da Economia, formação do

ministro da Educação Paulo Renato Souza, e da Sociologia, área de formação do presidente Fernando Henrique Cardoso, se dava não apenas por serem as áreas de formação dos dois principais dirigentes da pasta, mas, sobretudo, pela concepção de educação daquele período e pelo projeto formativo que pretendiam estabelecer.

2.5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS SUJEITOS DA EQUIPE DIRIGENTE

Em sua análise do momento presente, Sirinelli (2010) apontou para uma brutal mudança cultural, afirmando que os desafios e os efeitos disso deveriam ser estudados para se tentar impedir que mais danos fossem causados. Um dos aspectos que merecem atenção dos pesquisadores se trata do papel e da influência dos intelectuais nessa mudança cultural.

Segundo Sirinelli (2003), foi após a Segunda Guerra Mundial que os intelectuais passaram a ser objeto dos pesquisadores,³⁴ sobretudo em relação a seu papel na constituição das culturas políticas, e em relação aos espaços nos quais estavam estabelecidos. Entendemos, conforme o autor, que a definição daqueles que podem ser classificados como intelectuais é muito abrangente. Podem ser: professores, estudantes, membros de associações científicas, para citar alguns. Todavia, neste estudo, compreendemos como intelectuais aqueles membros da comunidade científica com alguma titulação (graduação, mestrado ou doutorado) e que ampliaram sua atuação para o ambiente político, partindo de uma concepção ampla até ir “[...] fechando a lente, no sentido fotográfico do termo” (SIRINELLI, 2003, p. 241).

Nosso entendimento sobre o que seriam os intelectuais relaciona-se com o que Sirinelli categoriza como aqueles que, além de se dedicarem ao mundo do conhecimento como mediadores ou produtores, possuem algum engajamento com a coletividade de forma a influenciá-la e interferir nas decisões de caráter conjunto, em busca do bem comum, ou seja, àqueles ligados à política, não necessariamente partidária. Para Alves (2019, p. 4):

É o engajamento que distingue a caracterização do intelectual, tal como é representado na contemporaneidade, e que, em grande medida, naturalizou-se como traço da intelectualidade. Entretanto, do ponto de vista histórico, ele se apresenta como uma novidade passível de ser datada e acompanhada suas mutações.

³⁴ O autor menciona exemplos como o de Marc Bloch (SIRINELLI, 2003, p. 240-241), ao analisar a Revolução Francesa: “Assim como Marc Bloch conjurava especialistas da Revolução Francesa com um vigoroso ‘robepierristas, anti-robepierristas, nós lhes suplicamos: qual foi Robespierre?’”. E continua em relação à influência dos intelectuais na vida pública: “Escrever que o Gulag já estava em Marx até mesmo em Platão dava novas forças a esta pergunta em suma banal, mas durante muito tempo desacreditada: os intelectuais influem na vida das sociedades, seja para o bem, seja para o mal?”.

Desse modo, os intelectuais que compunham a Equipe Dirigente apresentavam-se como mobilizadores de um engajamento direto no campo político como sujeitos ou testemunhas dos acontecimentos, canalizando suas energias para descrevê-los, interpretá-los e adotar posições (ALVES, 2019).

O estudo dos intelectuais na política pode ser complexo, de modo que não há reunião em um partido específico – o “partido dos intelectuais”. Eles estão dispersos, em diferentes lugares, atuando de diferentes formas. Nosso intuito é compreender a influência de suas práticas na consecução das políticas educacionais e na constituição da cultura político-educacional, no caso deste tópico, dos intelectuais da Equipe Dirigente do MEC.

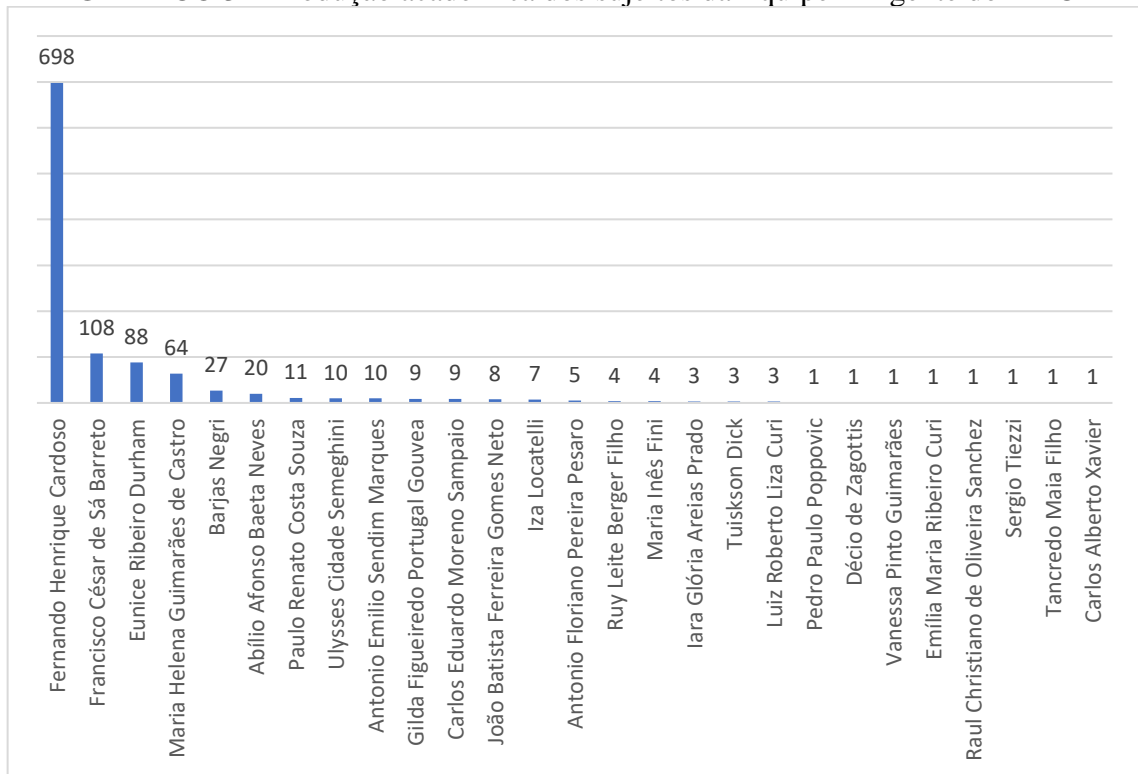
Nesse sentido, uma das dificuldades em analisar o pensamento e a relevância desses sujeitos na política se dá pela grande quantidade de fontes por eles geradas, consequência direta de seus ofícios, resultando em considerável número de publicações, entrevistas, cartas e pronunciamentos. Para tanto, neste tópico, focalizamos a produção acadêmica publicada em periódicos (artigos), livros e capítulos de livro, como forma de captar os indícios de suas relevâncias acadêmicas e a maneira como isso foi apropriado na elaboração das políticas educacionais.

Entendemos, a partir de Sirinelli (2003, p. 248), que “[...] todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade de conviver”. A afinidade dos sujeitos com o projeto educacional do qual faziam parte é, de certa maneira, incontestável, mesmo que divergências pontuais possam surgir.

A análise deste grupo de intelectuais (Equipe Dirigente) sob o ponto de vista histórico, buscando compreender suas contribuições acadêmicas para a constituição da cultura político-educacional, por si, permite o entendimento de certa unidade da concepção educacional, sobretudo em relação aos princípios estabelecidos no programa de governo, desde a campanha presidencial em 1994. Essa possível unidade na concepção educacional de maneira mais ampla pode ser assim entendida pelo fato de os sujeitos terem aceitado compor a Equipe Dirigente de um governo que tinha seus objetivos para a educação claros desde o início.

A partir da análise dos currículos na Plataforma Lattes CNPq, identificamos as produções acadêmicas dos sujeitos em relação à quantidade de livros, capítulos de livro e artigos científicos publicados até o dia 25-09-2020, além de selecionar as produções que tinham relação com a educação. A partir da organização dessas informações em planilha *Excel*, elaboramos os Gráficos 3, 4 e 5.

GRÁFICO 3 – Produção acadêmica dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC



Fonte: O autor.

Conforme o Gráfico 3, a produção acadêmica do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso corresponde à mais relevante (em termos quantitativos) entre os membros da Equipe Dirigente do MEC, com 698 produções acadêmicas, entre livros (74), capítulos de livro (4) e artigos científicos (620). O ex-presidente já era considerado um importante intelectual e respeitado pesquisador antes mesmo de entrar para a vida política, mas entendemos que houve um aumento considerável em sua produção acadêmica durante os seus mandatos e, sobretudo, após o término do seu governo. Isso se devia aos espaços que passou a circular,³⁵ decorrentes do cargo que ocupou, e também por sua tradição intelectual em considerar importante a publicação de seu pensamento e o compartilhamento de suas ideias.

A partir da análise da formação dos sujeitos no tópico anterior e das suas produções acadêmicas, entendemos que, na composição da Equipe Dirigente, houve a preocupação de trazer intelectuais academicamente relevantes. Além disso, suas ideias circulavam na

³⁵ Para citar alguns: membro do *Collegium International Éthique, Politique et Scientifique*, Paris, France; membro do Centro Brasileiro de Relações Internacionais (Cebri), Rio de Janeiro, RJ (desde 2003); presidente do Painel de Personalidades Ilustres das Nações Unidas sobre a Relação entre essa Organização e a Sociedade Civil, New York, Estados Unidos; coordenador do Grupo de Trabalho responsável pela revisão do sistema de Cúpulas Ibero-Americanas (2003-2004); presidente do Clube de Madri, Madri, Espanha (2003-2006); membro do Conselho Diretivo do World Resources Institute, Washington, Estados Unidos; membro do Conselho Deliberativo do *Centre for the Study of Global Governance, London School of Economics and Political Science*, London, Reino Unido (desde 2005).

comunidade científica, principalmente aqueles que ocupavam alguns cargos-chave, como presidência do Inep (ressaltando o foco na avaliação como aspecto primordial na constituição da cultura político-educacional daquele período).

Nesse sentido, entendemos a importância de Maria Helena Guimarães de Castro (presidente do Inep) na constituição da cultura político-educacional. A produção acadêmica da professora é um indício dessa relevância, sobretudo na disseminação das concepções educacionais do lugar de poder. Castro, com 64 produções acadêmicas, estava na quarta posição na quantidade geral de produção. À sua frente, os professores: Eunice Ribeiro Durham, Francisco Cesar de Sá Barreto e o próprio ex-presidente. Ressaltamos que sua produção acadêmica coadunava com o campo educacional quase por completo, o que não acontecia com os demais sujeitos, conforme o Gráfico 5.

Francisco Cesar de Sá Barreto, por exemplo, tem uma considerável produção acadêmica (108), todavia 89% das suas publicações são relacionadas com sua área de formação específica (Física). Entretanto, não devemos encarar o número total das produções acadêmicas como mero dado quantitativo, de modo que isso nos encaminha para os indícios dos saberes valorizados na formação da Equipe Dirigente e também os saberes que influenciaram a constituição da cultura político-educacional. Sujeitos como Barreto, de inquestionável preeminência na disseminação de conhecimento científico, foram escolhidos para ocupar os espaços em decorrência, também, das suas trajetórias acadêmicas e não apesar delas.

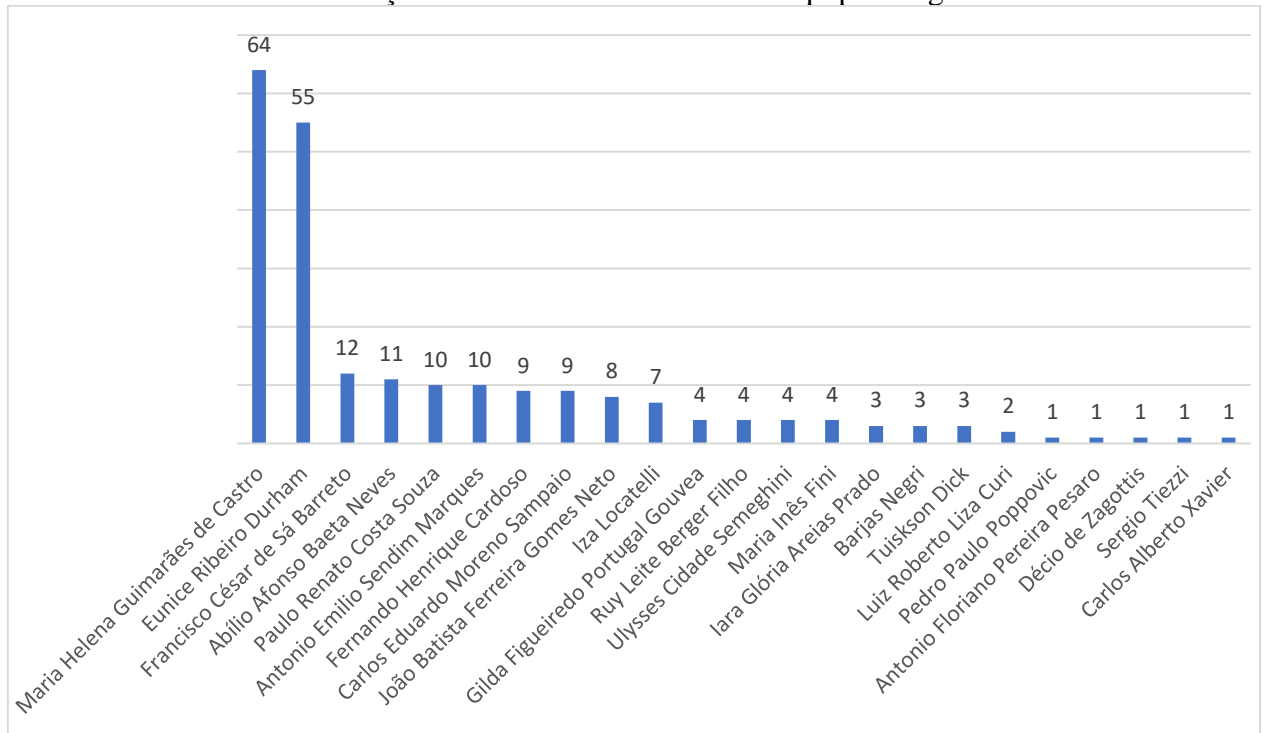
Consideramos a importância do professor na pesquisa não apenas como produtor, mas também como gestor desse processo. O fato de compor comissões e assessorias do CNPq contribuiu para ter sido escolhido para o cargo de secretário de Educação Superior, sendo ele conhecedor da universidade e, sobretudo, da pós-graduação.

Eunice Ribeiro Durham era uma dessas intelectuais de destaque acadêmico e de vasta produção (88). Além da sua trajetória intelectual, uma das características que levaram à escolha da professora foi sua proximidade com a família Cardoso e com o ex-ministro Paulo Renato Souza, aspecto que também contribuiu para que ela aceitasse ocupar esse lugar. Sirinelli (2003) chama a atenção para o fato de que nem sempre a *razão* determina as adesões e as dissensões às redes de sociabilidade, ao passo que a simpatia e as relações de proximidade do sujeito colaboram para o acontecimento desse gesto voluntário.

Destacamos, ainda, que 27 dos 59 membros da Equipe Dirigente possuem algum tipo de produção acadêmica (entre livros, capítulos de livro e artigos científicos). Assim, entendemos que 45% da Equipe Dirigente do MEC era composta por intelectuais, de acordo com os critérios estabelecidos neste estudo. Todavia, nem todos eles tinham publicações no

campo da educação, e alguns apenas as tiveram no tempo em que compuseram os quadros do MEC, como Francisco César de Sá Barreto, com produção acadêmica educacional pequena (12), ao compararmos com a totalidade (108), e mais concentrada no período em que foi secretário de Educação Superior.

GRÁFICO 4 – Produção acadêmica educacional da Equipe Dirigente do MEC



Fonte: O autor.

Entre os intelectuais que compunham a Equipe Dirigente (27 com algum tipo de produção acadêmica), 23 tiveram pelo menos uma publicação no campo da educação. Todavia, na produção acadêmica educacional, há uma alteração na ordem de maior publicação em relação à ordenação das produções (de maneira geral) citada no Gráfico 4. Nesse quesito, Maria Helena Guimarães de Castro é a intelectual que mais publicou na área de conhecimento, seguida de Eunice Ribeiro Durham. A primeira com foco maior na avaliação educacional, e a segunda, no ensino superior.

As publicações de Castro no campo educacional abordam diferentes assuntos: ensino médio (2013); formação de professores (2012, 2015); currículo (2008); avaliação educacional (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001a, 2005, 2009); políticas educacionais (1999c, 2001b, 2004a, 2004b, 2007, 2008, 2011); ensino superior (2004c, 2005). A maior parte de sua produção está voltada para a política de avaliação como assunto principal, ou como tema transversal em produções referentes ao currículo e às políticas educacionais, de maneira geral. Sua produção

no campo da educação teve início em 1999, período em que já era presidente do Inep, e um ano após a criação do Enem.

Esse movimento indicia tanto para a necessidade de o lugar de poder justificar e legitimar suas políticas educacionais no meio acadêmico, como também para a modificação que ele promove nas práticas do sujeito. Se, antes, a produção de Castro estava voltada para sua área de formação inicial (Ciências Sociais), após sua entrada na Equipe Dirigente, passou a ser predominante a educação, especificamente a avaliação educacional.

Durham já havia se estabelecido como uma autoridade no campo científico antes de compor a equipe do MEC, sobretudo em relação aos seus estudos sobre o ensino superior. Nessa área, suas produções estavam voltadas para: autonomia universitária (1989, 2003, 2005a, 2006); avaliação da universidade brasileira (1988, 1990, 1992, 1994); reforma universitária (1987, 1996); o setor privado e o ensino superior (1990, 2000, 2005b); ensino superior na América Latina (1996, 1998).

Nesse sentido, a produção acadêmica de Durham sobre o ensino superior, iniciada em 1988, sete anos antes de sua entrada na Equipe Dirigente, faz com que sua ocupação no lugar de poder tenha se dado como um fator legitimador, a priori, da política educacional a ser implementada.

Diferentemente de Durham, Paulo Renato Souza passou a publicar sobre o campo educacional a partir de sua entrada no governo FHC, em 1995, em publicação de estreia intitulada *Educação, investindo mais e melhor*, em artigo não científico, no jornal Folha de São Paulo. Ter sido escolhido como ministro da Educação, evidentemente, não se deveu ao fato de ser uma autoridade no campo educacional (que não era), mas à sua trajetória como economista, indiciando a concepção de educação e de formação do governo.

Em seu texto de estreia em publicações sobre a educação, o ex-ministro fez uma defesa em relação às críticas que o governo vinha sofrendo por estarem investindo pouco na área social. Termina dizendo: “[...] e não tenho qualquer receio de afirmar que nunca na história recente do país o Governo Federal fez tanto pela nossa educação básica”. O foco principal da primeira publicação do ministro estava no gerenciamento dos gastos e investimentos educacionais, motivo pelo qual ocupava o lugar de poder e pelo qual foi escolhido.

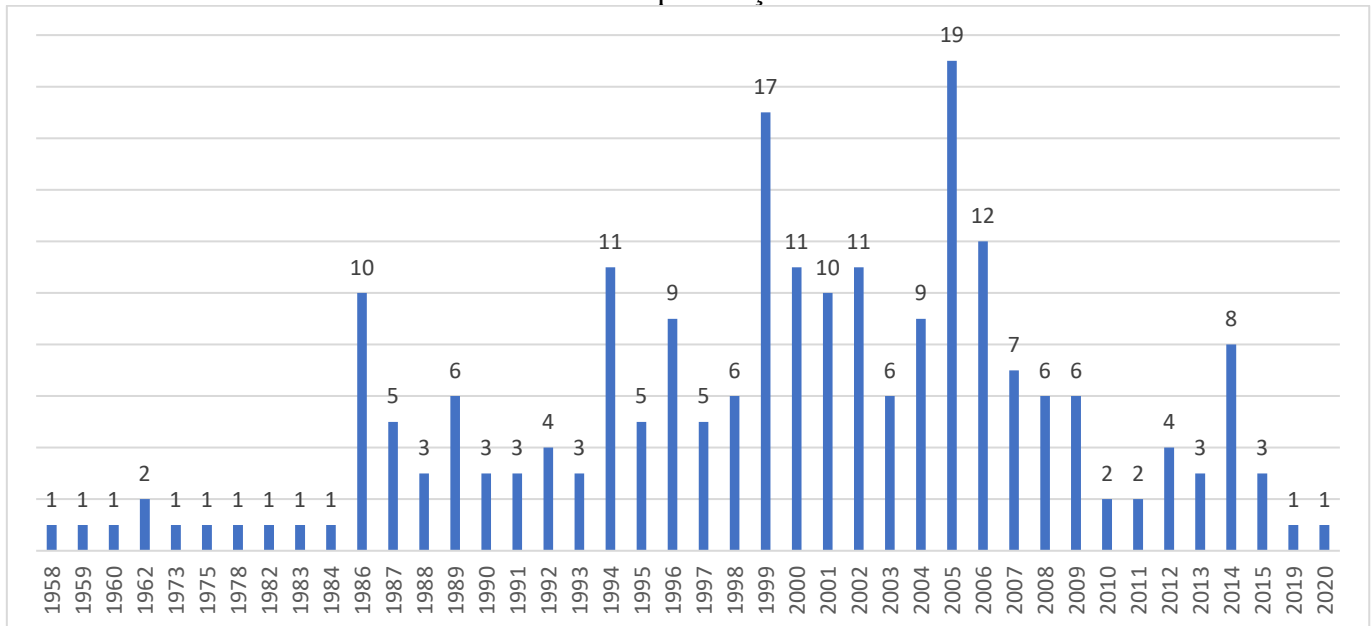
Nessa direção, Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa também não era uma pesquisadora da educação, com primeira publicação nesse campo em 2004, apesar de ser professora e pesquisadora da Unicamp, mas na área das Ciências Sociais. A professora era um importante

sujeito do PSDB (foi uma das fundadoras do partido),³⁶ o que pode justificar ter sido escolhida como assessora especial do ministro, ocupando, em alguns momentos, o cargo de ministra interina.

Algumas vezes citada por FHC como um dos sujeitos mais importantes na elaboração das políticas educacionais de seu governo (CARDOSO, 2005), Iara Glória Areias Prado (secretária de Ensino Fundamental) não estava entre aqueles que tinham considerável produção acadêmica, tampouco possuía título de mestre ou doutora. Filiada ao PMDB, a professora tem, em seu currículo, três produções acadêmicas, com a primeira publicação em 1999 (capítulo de livro). A relevância da professora na Equipe Dirigente é incontestável: ela foi responsável por capitanear os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997), documento que deu o tom a ser adotado nas políticas curriculares da década de 1990.

A partir do Gráfico 5, compreendemos, pelos anos de publicação, a relação da periodicidade com os espaços que os sujeitos ocupavam e seus posicionamentos políticos expressos por meio da produção acadêmica.

GRÁFICO 5 – Produções sobre educação dos sujeitos da Equipe Dirigente por ano de publicação



Fonte: O autor.

Ao analisarmos a produção acadêmica sob a perspectiva cronológica, compreendemos que a produção sobre o campo da educação desses intelectuais começou a aumentar após a redemocratização, especificamente em 1986. Entretanto, não foi um aumento uniforme, pois a

³⁶ Além de ser próxima da família Cardoso.

curva das publicações se comportou de maneira intermitente, em alguns momentos de pico, outros de baixa, mas sem atingir os baixos patamares de antes da redemocratização, a não ser em 2019 e 2020, quando alguns desses sujeitos já não estavam atuantes como pesquisadores, ou tenham abandonado a pesquisa educacional, a exemplo de Durham que, desde 2008, não tem se dedicado às pesquisas no ensino superior (um de seus objetos de estudo principais).³⁷

O ano de 1999 se apresenta como o segundo maior pico de publicações (17), oito delas se concentram em Maria Helena Guimarães de Castro e as demais se encontram pulverizadas entre os sujeitos da Equipe Dirigente. Destacamos que o Enem, criado em 1998, constituiu-se em uma mudança no sistema de avaliação impulsionadora de estudos entre os pesquisadores do campo educacional brasileiro e não foi diferente entre aqueles que ocupavam espaços no lugar de poder.

Castro (1999, p. 1) buscava defender a política de avaliação do governo, da qual foi uma das criadoras: “O Enem é uma proposta inovadora, afinada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incentiva as avaliações educacionais, acaba com a obrigatoriedade do vestibular e propõe a articulação estreita entre o ensino médio e as universidades”.

Outro foco da gestão vinculada ao Inep foi a realização de censos, que aconteceram também em 1999, como o Censo da Educação Profissional; o Censo da Educação Escolar Indígena; e o Censo da Educação Especial. Esses movimentos constituíam o alicerce da política de avaliação, na medida em que forneciam dados para a tomada de decisão, aspecto evidenciado como uma necessidade pelo governo FHC desde o programa de governo durante a campanha (1994).

No ano de maior publicação (2005), das 19 produções ocorridas nesse período, oito são de autoria de Maria Helena Guimarães de Castro e cinco de Eunice Ribeiro Durham. Foi, também, o ano de publicação de *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002*, de Paulo Renato Souza, obra que compila os oito anos de trabalho na educação do governo FHC.

³⁷ Sobre a descontinuidade dos seus estudos que tinham o ensino superior como objeto, Durham (2009, p. 4) ressaltou: “Acabamos, José Álvaro Moisés e eu, transformando o NUPES em um núcleo de políticas públicas, o NUPPS. Foi muito difícil encontrar alguém para assumir o NUPES depois que o Simon Schwartzman saiu. Luiz Carlos de Menezes e Carolina Bori exerceram a coordenação durante algum tempo. Entretanto, após a morte da Carolina fiquei sozinha e tive uma imensa dificuldade para recrutar pessoal nessa área. O NUPES era um centro interdisciplinar. Trabalharam nele antropólogos, cientistas políticos, economistas, físicos, estatísticos. Tivemos até um odontólogo que fez uma pesquisa sobre os cursos de odontologia. Mas não conseguimos estabelecer um diálogo com a Faculdade de Educação – chegamos a propor uma disciplina optativa sobre Ensino Superior na Pós-Graduação, mas não houve interesse por parte da Faculdade. O problema maior do NUPES era o de que em nenhum dos departamentos dos quais provinham os pesquisadores existia uma disciplina relativa ao ensino superior, nem na Graduação, nem na Pós-Graduação. Assim, o recrutamento de novos pesquisadores era difícil. A massa crítica foi obtida, em grande parte, através de uma rede com pesquisadores de outras instituições, das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, Brasília, Minas Gerais e Rio de Janeiro”.

Entendemos que, com um distanciamento de três anos, esses expoentes da Equipe Dirigente puderam realizar um balanço da implantação das políticas educacionais durante os oito anos que estiveram no lugar de poder. Notamos, entretanto, a prevalência de análises com foco no ensino superior, sobretudo na produção de Castro e Durham.

Ressaltamos, também, o ano de 2014, com oito produções, que foi a maior publicação educacional dos sujeitos na década de 2010. Esse movimento evidencia o lugar que alguns sujeitos passaram a ocupar, quando estabeleceram algum tipo de vínculo com o governo do Estado de São Paulo. Quatro, das oito publicações, tinham relação com as políticas educacionais desse estado.

Nesse ano, Maria Helena Guimarães de Castro (com 1 publicação no ano de 2014) era diretora-executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, um órgão do governo do Estado de São Paulo; Antônio Floriano Pereira Pesaro (com 1 publicação no ano de 2014) era vereador da cidade de São Paulo, pelo PSDB; Barjas Negri (com 1 publicação no ano de 2014) tinha acabado de encerrar seu mandato como prefeito de Piracicaba pelo PSDB; Maria Inês Fini (com 1 publicação no ano de 2014) era consultora de Currículo e Avaliação do estado de São Paulo. Salientamos, ainda, que, nesse período, o governador do Estado era Geraldo Alkmin (PSDB). Esses quatro sujeitos que compuseram a Equipe Dirigente do MEC no período FHC continuavam vinculados ao PSDB, um dos motivos que os levaram a ocupar determinados espaços e o que também influenciou suas produções acadêmicas.

A análise do papel dos intelectuais na constituição da cultura político-educacional daquele período não pode ser reduzida à simples assimilação a um grupo de interesse e ser analisado como tal, pois eles foram formadores de uma concepção e, quando não, seus pensamentos e suas trajetórias foram apropriados para que um projeto político (neste caso, educacional) ganhasse respeitabilidade.

Ressaltamos, conforme Sirinelli (2003), que entender como intelectual somente aqueles ligados aos partidos e às concepções de esquerda ou centro-esquerda seria um erro. Como pudemos observar, a existência de intelectuais ligados ao centro-direita foi apropriada para, inclusive, legitimar o projeto político no qual estavam estabelecidos. Entendemos que parte da composição da Equipe Dirigente do MEC compunha determinado grupo da *intelligentsia* brasileira, a começar pelo próprio Fernando Henrique Cardoso.

Além disso, entendemos que a aproximação, ou mesmo a filiação, de um intelectual a um projeto político, pode não se dever a um alinhamento puramente racional e intelectual. Como salienta Sirinelli (2003, p. 260), “[...] nesse engajamento, o sentimento e a afetividade

algumas vezes prevalecem sobre a Razão”, apesar de estar na razão a legitimidade da ação dos intelectuais, materializada por suas produções acadêmicas.

Entendemos como uma dimensão do engajamento, que relaciona as decisões racionais a outros aspectos, o fato de Eunice Durham (que tinha como área de estudo o ensino superior), ter deixado o cargo no CNE (antes, havia deixado a Equipe Dirigente para compor o CNE/CES) e não voltou a colaborar com o governo quando passou a não concordar mais com a agenda imposta nessa área, apesar de continuar uma amiga próxima da família Cardoso e de Paulo Renato Souza.

Desse modo, os sujeitos que compunham a Equipe Dirigente do MEC eram tensionados pelas discussões em torno da globalização que estava em voga na década de 1990. Nesse sentido, eles faziam parte de um recorte dentro da geração de intelectuais que eram provocados a se posicionarem em relação à globalização e seus efeitos em seus campos de atuação (Educação, Economia). A similaridade deste com outros grupos de intelectuais estava nos acontecimentos e nas questões que eram tensionados a responder, mas seus posicionamentos e as soluções que davam aos problemas poderiam diferir e, em algumas vezes, serem opostas. Outra questão comum aos diferentes grupos da geração de intelectuais da década de 1990 eram as soluções pensadas para o projeto de país após a redemocratização que ainda se estabilizava naquele período.

A geração, as redes de sociabilidade e os itinerários intelectuais são delineados pelas culturas políticas que se manifestam “[...] como um amálgama de múltiplas temporalidades, que confluem para disputas que são mais abrangentes e abarcam no seu substrato as políticas ideológicas” (ALVES, 2019, p. 8). Desse modo, os intelectuais são figuras de destaque na constituição das culturas políticas, tendo suas ações vinculadas aos influxos dos aspectos culturais que permeiam determinado tempo e lugar.

2.6 CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DOS SUJEITOS DA EQUIPE DIRIGENTE DO MEC

De acordo com Alves (2019, p. 14), “[...] a perspectiva da história dos intelectuais visa nos permitir ultrapassar leituras lineares nas trajetórias de sujeitos que vivenciaram uma matriz comum, quando se reconstrói a genealogia de sua formação”. Assim, a partir dos seus itinerários de formação, das redes de sociabilidade e da compreensão da genealogia do pensamento educacional da Equipe Dirigente do MEC, a análise da concepção de educação será compreendida com mais profundidade. Como evidencia Bloch (2002), a história é a ciência dos homens e mulheres no tempo que deixam marcas por meio de suas trajetórias.

Por sua vez, Sirinelli (2014, p. 11) compreende que a história cultural, na perspectiva de apreensão do real, é situada no centro de “[...] qualquer tentativa historiográfica de levar em consideração o sujeito agente e pensante”. Nesse sentido, a importância dos sujeitos pensantes (e que externam suas concepções) torna-se ainda maior em um período de profundas alterações culturais (a exemplo da globalização e seus efeitos), tornando-se necessária a utilização da história cultural para a compreensão desse período e dos sujeitos. Isso porque “[...] deixar de situar a história do século XX sob o feixe iluminador da história cultural leva a deixar na penumbra chaves essenciais para sua compreensão” (SIRINELLI, 2014, p. 12), à medida que consegue melhor dar conta das complexidades humanas, como a concepção de educação, permitindo a análise de diferentes processos de apreensão das realidades pelos sujeitos e pelos grupos.

A formação da concepção de educação do lugar de poder era capitaneada por sujeitos específicos (agentes pensantes) que compunham a Equipe Dirigente, conforme apontado no tópico 2.4. Existiam dois diferentes grupos: um grupo destinado a *constituir a concepção de educação*, e outro responsável por *operacionalizar e disseminar o projeto educacional*.³⁸ Desse modo, o grupo responsável por constituir a concepção educacional era composto por 13, dos 27 sujeitos que apresentavam publicações na área de educação: Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Eunice Ribeiro Durham, Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa, Pedro Paulo Poppovic, Iara Glória Areias Prado, Barjas Negri, Maria Inês Fini, Luiz Roberto Liza Curi, Antônio Afonso Baeta Neves, Francisco Cesar de Sá Barreto e Sergio Tiezzi.

Assim, para que pudéssemos compreender a concepção educacional que tinha o papel de sustentar o projeto de educação do governo, acessamos as produções acadêmicas disponíveis³⁹ dos 27 sujeitos que apresentavam estudos publicados na área da educação, na busca dos referenciais teóricos que embasavam seus entendimentos nesse campo. Algumas dessas produções são caracterizadas como ensaios ou artigos opinativos (geralmente encomendados devido ao lugar que esses sujeitos ocupavam) e não possuíam referência bibliográfica; outras produções são caracterizadas como documentos que compõem as séries históricas (como os do Inep, por exemplo) e também não possuíam referências. Dessa forma, não foram consideradas na elaboração do mapa teórico (Figura 2).

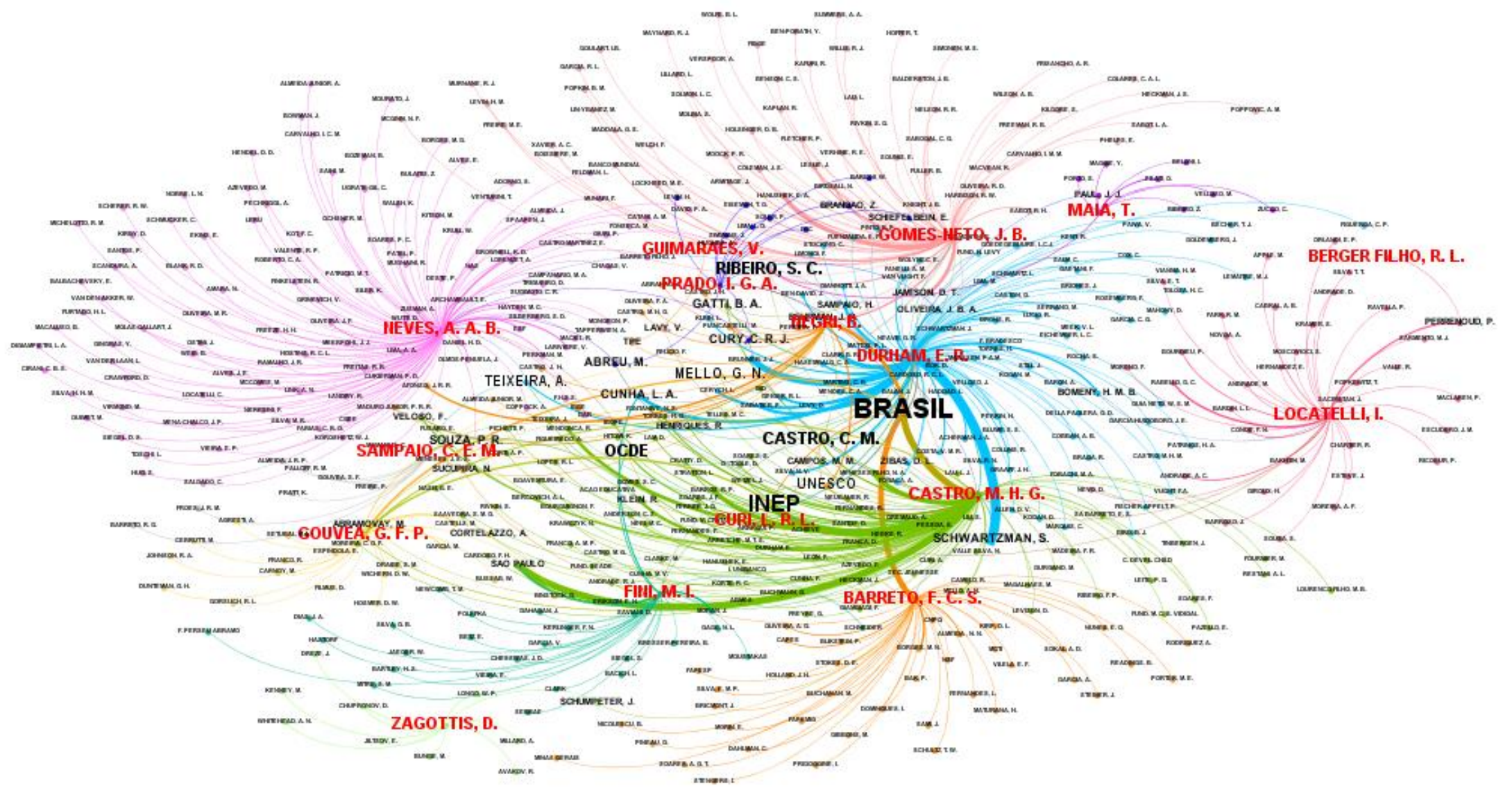
³⁸ Realizamos essa distinção a partir da trajetória formativa dos sujeitos, os espaços pelos quais circularam e seus reconhecimentos pelos pares (acadêmico). Entretanto, entendemos que mesmo aqueles que, aparentemente, são responsáveis pela operacionalização da política podem contribuir para sua concepção epistemológica.

³⁹ Consideramos como produções disponíveis aquelas que tinham livre acesso pela internet.

Desse modo, dos 27 sujeitos com algum tipo de publicação científica na área da educação, 16 tinham referências bibliográficas em seus trabalhos. As referências de cada um (total de 56 publicações) desses sujeitos foram organizadas, pelo último sobrenome e as respectivas iniciais, em uma tabela *Excel*, para posterior tratamento no software *Gephi*, gerando a Figura 2.

Após listar as produções dos sujeitos organizadas em planilha Excel com os nomes dos conselheiros na primeira coluna e a referência bibliográfica da publicação na segunda, buscamos cada um dos referidos textos (publicações) de cada um dos sujeitos, a fim de captar suas referências bibliográficas. Dessa forma, conseguimos acessar 56 produções (artigos, livros e capítulos de livro) de 16 sujeitos da Equipe Dirigente, das quais extraímos as referências bibliográficas, conforme a Figura 2.

FIGURA 2 – Autores de referência dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC



Fonte: O autor.

Os 16 sujeitos que aparecem na Figura 2 são caracterizados por diferentes cores, separados em *clusters*, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1 – Representação dos membros da Equipe Dirigente na Figura 2

Cluster	Sujeitos da Equipe Dirigente	Nome na imagem	Quantidade de referências
Rosa-Médio	Abílio Afonso Baeta Neves	NEVES, A. A. B.	122
Verde-Escuro	Maria Helena Guimarães de Castro	CASTRO, M. H. G.	114
Azul-Piscina	Eunice Ribeiro Durham	DURHAM, E. R.	102
Rosa-Claro	João Batista Gomes Neto	GOMES-NETO, J. B.	71
Laranja-Escuro	Francisco César de Sá Barreto	BARRETO, F. C. S.	47
Rosa-Médio	Iza Locatelli	LOCATELLI, I.	38
Azul-Médio	Maria Inês Fini	FINI, M. I.	31
Amarelo-Claro	Gilda Figueiredo Portugal Gouvea	GOUVEA, G. F. P.	25
Amarelo-Escuro	Barjas Negri	NEGRI, B.	19
Azul-Escuro	Iara Glória Areias Prado	PRADO, I. G. A.	15
Cinza-Claro	Carlos Eduardo Moreno Sampaio	SAMPAIO, C. E. M.	10
Verde-Claro	Décio de Zagottis	ZAGOTTIS, D.	10
Roxo-Médio	Tancredo Maia Filho	MAIA, T.	9
Rosa-Escuro	Ruy Leite Berger Filho	BERGER, FILHO, R. L.	1
Laranja-Claro	Luiz Roberto Liza Curi	CURI, L. R. L.	1
Laranja-Médio	Vanessa Pinto Guimarães	GUIMARAES, V.	1

Fonte: O autor.

Utilizamos o algoritmo *Grau de entrada* para evidenciar aquelas referências com maior número de citações pelos sujeitos, o que fez com que as referências com recorrências de duas a quatro citações fossem maiores. Por isso colocamos o nome (rótulo) dos sujeitos da Equipe Dirigente em vermelho e em maior tamanho, facilitando a identificação na imagem. Os nomes (*rótulos*) foram imputados no *software* respeitando a ordem do último sobrenome, seguidos das iniciais (conforme Quadro 1). Cada *rótulo* nomeia um *nó* (bolinha). Dessa forma, tanto os sujeitos, como as referências se apresentam na Figura 2 como um *nó* (bolinha) e seu respectivo *rótulo* (nome). Em relação à quantidade de *nós* e *arestas* (linhas que conectam os nós), elaboramos o Quadro 2:

QUADRO 2 – Características da rede de referências dos membros da Equipe Dirigente conforme a Figura 2

Número de nós	557
Número de arestas	616
Número de nós com 2 conexões	21
Número de nós com 3 conexões	6
Número de nós com 4 conexões	4
Número de nós com 5 conexões	3
Número de nós com 7 conexões	1
Número de nós com 9 conexões	1
Número de clusters	16

Fonte: O autor.

Assim, somando a quantidade de referências dos conselheiros, obteremos 616, exatamente o número de *arestas*, pois são elas que conectam os *nós*, ou seja: o sujeito à referência, ou um sujeito a outro sujeito, no caso de este último ser uma referência de algum dos membros da Equipe Dirigente, como Maria Helena Guimarães de Castro (CASTRO, M. H. G.), que é referenciada por Eunice Ribeiro Durham (DURHAM, E. R.), Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa (GOUVEA, G. F. P.), Iza Locatelli (LOCATELLI, I.), Iara Glória Areias Prado (PRADO, I. G. A.). Por isso seu nome fica mais evidente do que os dos outros conselheiros.

Os nomes (rótulos) que aparecem em maior tamanho significam que mais sujeitos referenciaram aqueles autores, e as arestas (linhas que ligam os nomes) ficam mais espessas à medida que um sujeito referencia mais vezes o mesmo autor (a exemplo de Eunice Durham que referenciou 20 vezes Simon Schwartzman em suas produções com a temática educacional).

Entre os sujeitos que não possuem referências em suas publicações educacionais estão Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato Souza, com respeitáveis trajetórias acadêmicas, mas que não se constituíam como autoridades no campo da educação. Suas produções educacionais têm um caráter ensaístico, ou opinativo, todavia não são dotadas de neutralidade científica, de modo que esse movimento indicia para uma tentativa de disseminação da estratégia do lugar de poder e de fortalecer o estabelecimento da cultura político-educacional, principalmente devido ao alcance daquilo que eles produziam. Entendemos que o fortalecimento acadêmico e epistemológico educacional era responsabilidade de outros sujeitos que compunham a Equipe Dirigente, conforme a Figura 2.

Maria Helena Guimarães de Castro (CASTRO, M. H. G.) e Eunice Ribeiro Durham (DURHAM, E. R.) são os sujeitos que aparecem mais ao centro da Figura 2, por serem aquelas com maior produção acadêmica educacional, com autores mais referenciados e maior compartilhamento de referências com os demais sujeitos. A primeira com 14 das 56 publicações totais, e a segunda com 12. As duas professoras tinham uma relevante representação acadêmica dentro da Equipe Dirigente e isso reflete tanto na quantidade da produção (tópico 2.2.3) como também na clareza da fundamentação teórica dos seus trabalhos.

Partindo das referências que eram mais comuns entre os sujeitos e aparecem em destaque na Figura 2, compreendemos que *BRASIL* (citado por nove sujeitos) e *Inep* (citado por sete sujeitos) surgem como referências recorrentes devido ao diálogo dos autores com as legislações educacionais, com a Constituição Federal e com as séries históricas e estatísticas do Inep. Esse movimento é reforçado para que os sujeitos demarcassem as políticas educacionais elaboradas, em vigor ou passadas, do governo do qual faziam/fizeram parte. Foram nomeados como *BRASIL* todos os documentos oficiais brasileiros e que não eram originários do Inep. Optamos por visualizá-lo separadamente, pois consideramos como um aspecto importante os processos avaliativos e os censos realizados por esse órgão na constituição da cultura político-educacional do período.

Maria Helena Guimarães de Castro (CASTRO, M. H. G.), além de ser um dos sujeitos com maior número de publicações educacionais e com maior densidade teórica, também se configurava como uma autora bastante citada pelos seus pares da Equipe Dirigente (referenciada por seis sujeitos) em trabalhos durante os governos FHC e também após esse período. Guiomar Namó de Mello (MELLO, G. N.) também aparece na Figura 2 como uma autora em destaque, referenciada por cinco sujeitos. Entre as obras da autora que se destacam está sua discussão sobre o ensino médio, o Parecer nº 15/98, do qual foi relatora, e também a discussão sobre as políticas educacionais na América Latina (MELLO; SILVA, 1991).

Identificamos, ainda, conforme a Figura 2, a OCDE e a Unesco como instituições de destaque nas produções dos sujeitos da Equipe Dirigente. Esse realce poderia ser mais relevante se tivéssemos considerado toda a publicação em que essas instituições estão envolvidas como se fossem publicações delas, pois alguns autores, como Bernardette Angelina Gatti (GATTI, B. A.), Miriam Abramovay (ABRAMOVAY, M.), Martin Carnoy (CARNOY, M.), Daniel Filmus (FILMUS, D.) e Vincent Larivière

(LARIVIERE, V.), que aparecem na Figura 2 como autores referenciados pelos sujeitos, tinham suas produções vinculadas a essas instituições.

Anísio Teixeira foi um intelectual mencionado por quatro sujeitos, principalmente sua obra *O ensino superior no Brasil* (1969), na qual o autor apresenta um panorama dessa etapa de ensino, passando pelas áreas de conhecimento e os desafios que a circundam. Cláudio de Moura Castro⁴⁰ (CASTRO, C. M.), referenciado por cinco sujeitos, e Sérgio Costa Ribeiro (RIBEIRO, S. C.), também citado por cinco sujeitos, são intelectuais que aparecem na Figura 2 em destaque.

Entendemos que, a partir dos autores referenciados (referencial teórico mobilizado) pelos sujeitos do MEC, podemos compreender como conceitos balizadores da cultura político-educacional, que se constituiu a partir daquele período, *globalização, reforma educacional e avaliação*. Todavia, outras teorias irão tangenciar as discussões educacionais que tinham esses conceitos como núcleo.

2.6.1 Globalização e educação e os sujeitos da Equipe Dirigente

A globalização era o tema que estava no foco das discussões na década de 1990, seja pelo recente processo de redemocratização, seja pela abertura econômica e as inquietações geradas na sociedade brasileira diante dessa realidade. Nessa direção, o aspecto do (neo)liberalismo também compôs os debates durante as eleições em 1994 e se manteve durante o governo FHC. Esse movimento foi evidenciado pelo próprio ex-presidente em recente entrevista à TV Cultura (28-09-2020):

Quando eu estava no governo, começou a dar-se com mais visibilidade a um processo que se chama **globalização** [...] **bom eu não sou economista, mas eu tenho alguma formação, eu li bastante economia, trabalhei na CEPAL, trabalhei com Prebschi,⁴¹ eu tenho uma certa noção das coisas. Eu achava que o processo de globalização não era uma mera ideologia, não era neoliberalismo, e, portanto, era preciso preparar o Brasil para se integrar na economia global.** Eu fui muito criticado por isso, o pessoal achava que eu era neoliberal, eu não sou neoliberal, em um país como o Brasil [...] você pode ter ideias liberais, mas, na prática, você vai ter que ter um papel maior do Estado do que em países mais avançados. Em países mais avançados o Estado é o guardião, o protetor, geralmente da riqueza e do bem-estar, aqui ele é produtor também, não é porque queira... queira ou não queira, o Brasil necessita de uma ação do Estado mais ativa. Então, eu não presto tanta atenção, como é o caso da globalização, que diziam que eu era neoliberal e eu não era,

⁴⁰ O autor é marido da professora Maria Helena Guimarães de Castro e esteve vinculado ao Banco Mundial e ao Banco Interamericano de desenvolvimento.

⁴¹ Raúl Prebisch, economista argentino, foi secretário-executivo da Cepal e diretor-fundador da Revista da Cepal até 1986 (ano de sua morte).

eu não presto muita atenção às vocações ideológicas [...] a melhor coisa para o país é ter certo bom senso, para falar uma palavra cartesiana, bom senso, quer dizer, administrar com bom senso e não tanto com ideologia ou ideias pré-fixadas ‘vai ser bom assim’, ‘vai ser bom assado’, se fulano é de direita, ou de esquerda, é liberal, é não-liberal, é corporativista ou não é... depende, eu acho que no nosso caso não tem como escapar da realidade [...] é um país muito diverso, muito desigual, que você tem que ter um governo ativo e que ao mesmo tempo ajude o crescimento da economia, ajude a exportação, e ajude o povo, também [...] (CARDOSO, 2020, p. 1, grifos nossos).

Conforme apontamos no tópico sobre a formação acadêmica dos sujeitos (tópico 2.2.2), a tradição cepalina foi um importante aspecto da composição da concepção de educação daquele período, tendo o próprio ex-presidente integrado a organização (Cepal). O que era discutido na instituição, principalmente a perspectiva de alinhar a América Latina às práticas dos países desenvolvidos, encontrou terreno fértil no Brasil e pode ser percebido, também, a partir do referencial teórico mobilizado pelos sujeitos (Figura 2) (AFONSO, J. R.; CEPAL).

Nesse sentido, o entendimento de que a globalização é um processo de inelutável progresso, sobretudo no que se refere à homogeneidade cultural, que resultaria em estados obsoletos em frente a uma política mundial, é rebatido por Dale (2004), ao entender que as forças supranacionais (representadas pelos organismos multilaterais) não pretendem tornar o mundo mais homogêneo e mais justo.

Para o autor, a globalização dissemina seus efeitos na educação por meio da *Agenda Globalmente Estruturada*, definida como “[...] a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (DALE, 2003, p. 426). Corroboramos o posicionamento de Dale, no seu entendimento de que o local (a periferia) estabelece um processo de apropriação em relação aos efeitos e às influências da globalização (o centro), não sendo um reflexo desse processo.

Gouvêa et al. (2009) mobilizaram a teorização de Carnoy (2002) sobre os processos de globalização e seus efeitos na educação. O autor diferencia a economia globalizada da economia mundial que, em sua visão, existe desde o século XVI. Para ele, a globalização foi possibilitada “[...] graças aos recursos tecnológicos proporcionados pelas telecomunicações, sistemas informáticos, microeletrônica e redes informatizada” (CARNOY, 2002, p. 22). O autor compreende que a globalização desempenha um papel importantíssimo na educação, por ser ela a responsável em inserir os indivíduos na era da informação e do saber. Gouvêa et al. (2009) se apropriam dos conceitos de Carnoy (2002)

identificando a sociedade – que tem a globalização como um desafio – como *Sociedade do Conhecimento*. Tal mudança no cenário mundial tensionou os países a reformar seus sistemas educativos.

Apesar de Carnoy (2002) aparecer na Figura 2 em menor tamanho (citado apenas uma vez por Gouvêa et al., 2009),⁴² consideramos sua relevância, sobretudo por ter sido apropriado na articulação da globalização com a educação, conceito-chave das discussões na década de 1990. O autor é um defensor da descentralização da educação, da responsabilização de outros sujeitos do setor educacional, incluindo a comunidade escolar (*accountability*), e de um organizado sistema de avaliação, princípios centrais na reforma educacional promovida naquele período.

O estudo de Carnoy (2002) foi originalmente publicado em 1999 pelo *International de Planification de l'Education* (Unesco) – no Brasil, em 2002–, sendo um autor que aparece na Figura 2 associado à Unesco. Entendemos, desse modo, que a concepção de globalização e seus efeitos na educação encontram suas bases nas recomendações dos organismos multilaterais, como a Unesco e a OCDE, assim como a própria natureza dessas instituições indicia para essa compreensão.

Abramovay e Castro (2003) são mobilizadas (por Gouvêa e Castro) para localizar o debate sobre o ensino médio e as “múltiplas vozes” que o compõem. Todavia, ressaltamos que a referência à obra das autoras, patrocinada pelo MEC e pela Unesco (conjuntamente), também indicia para certo entendimento dos processos de globalização e da educação. As autoras dialogam com os críticos da reforma educacional brasileira que a categorizaram como um processo de globalização excludente (CUNHA, 2000; KUENZER, 2000; FERRETI, 2000), além de reconhecerem o alinhamento das políticas educacionais brasileiras com as recomendações de organismos multilaterais:

Em linhas gerais, portanto, as novas diretrizes curriculares para o ensino médio brasileiro estão em consonância com as posições de alguns dos principais textos internacionais sobre educação; em particular, são claras nele ressonâncias do trabalho promovido pela UNESCO. A educação encerra um tesouro, também conhecido como Relatório Delors (Delors, 2001) e do texto da CEPAL, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL, 1992). Além disso, como já dito no capítulo de introdução, elas estão, em grande medida, alinhadas com orientações curriculares recentemente adotadas em outros países da América Latina (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 218).

⁴² São autores do texto, além de Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa (coordenou o estudo), Maria Eliza Fini, Maria Helena Guimarães Castro, Maria Inês Fini, Sergio Tiezzi, Stella Maria Barberá da Silva Telles, Vera Lúcia Cabral Costa e Antonio Carlos Dias Junior.

Todavia, as autoras identificaram que o novo ensino médio (pós-reforma de 1998) não era uma realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, onde prevalecia uma visão instrumental da educação. Um dos pontos levantados, que justifica esse entendimento, é o despreparo dos professores para compreender e operacionalizar a reforma e, assim, elegeram como saída sua efetiva implementação. As autoras utilizam os resultados do Saeb e do Pisa como parâmetros identificadores do problema da educação brasileira, que deveria estar em consonância com o mundo globalizado, onde a “[...] revolução tecnológica e do conhecimento se entrelaçam” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 219).

Nessa perspectiva, a apropriação do estudo de Filmus (2002) por Gouvea et al. (2009) – sobre o ensino médio patrocinado pela Unesco –, é entendida como uma afirmação da perspectiva de descentralização, aspecto mais palpável dos efeitos da globalização sobre a política educacional, o que também é objeto de discussões e críticas. A redução de gastos do Governo Federal (central) mediante a descentralização de decisões está entre os objetivos educacionais defendidos por Filmus (1997). Além disso, o autor considerava necessário repensar globalmente o novo tipo de relação entre Estado e sociedade, sobretudo a partir da incidência do financiamento dos organismos multilaterais.

Compreendemos, assim, que os organismos multilaterais, como a Unesco e a OCDE, têm a eles vinculados pesquisadores e estudiosos que sustentam e corroboram seus posicionamentos, inclusive intelectuais de países que não as compõem,⁴³ como é o caso de estudiosos da educação de países da periferia associados a essas instituições do centro.

Nessa direção, Brunner (2000, p. 8), largamente mobilizado nos estudos de Durham (1996, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2005), compreende a globalização como: “[...] *el o los procesos que encarnan el cambio en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales, generando flujos y redes transcontinentales e interregionales de actividad, interacción y ejercicio del poder*”. O autor contrapõe-se ao entendimento de que a influência da globalização na educação seria sempre negativa, assim como compreende que seus efeitos no dia a dia da sala de aula foram irrelevantes:

⁴³ Países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Peru, Polônia, Portugal e Reino Unido.

Incluso Carnoy (1999), quien es uno de los autores que más inteligentemente desarrolla la tesis de los ‘grandes efectos’, sin embargo se hace cargo de esa inadecuación cuando sostiene : es verdad que la educación parece haber cambiado poco a nivel de la sala de clases en la mayoría de los países, incluso en aquellas naciones más envueltas en la economía global y la era de la información. Más allá del uso ocasional de computadoras en el aula, los métodos de enseñanza y los currícula nacionales permanecen prácticamente intocados. Incluso una de las más importantes reformas educacionales asociadas con la globalización —cual es, la descentralización de la gestión y finanzas educacionales— parece tener escaso o ningún impacto sobre la entrega de la educación dentro de la sala de clases [...] Yo también concuerdo en que la forma en que se efectúa dicha entrega en el aula es un aspecto importante de la producción de conocimiento y que la sala de clase aparece intocada en lo esencial. Pero ella es sólo una parte del proceso de producción de conocimiento e, incluso, como argumentaré, está en vías de ser transformada sutilmente por las fuerzas de la globalización (BRUNNER, 2000, p. 13).

Para o autor, manter a o sistema educacional como está, na tentativa de protegê-lo ao máximo dos efeitos “negativos” da globalização, seria partir do pressuposto de que qualquer flexibilidade (dotando-o de uma estrutura em rede) levaria a grandes proporções de desigualdade no tratamento educacional. Brunner (2000) advoga para uma adaptação dos sistemas educacionais às exigências do século XXI (resultantes das influências da globalização), mesmo que ainda não tenha atendido às necessidades do século XX (como universalizar o acesso). Isso seria possível com a atuação do terceiro setor (sociedade civil), pois, segundo ele, nem o Estado e nem o mercado são mais capazes de atender às demandas geradas pela globalização na educação.

A influência de Brunner nos trabalhos de Durham é considerável, pois foi citado 13 vezes nas publicações da autora, conforme Figura 2. A mobilização do seu pensamento pela pesquisadora está além da concepção de globalização, abrangendo, também, as especificidades do ensino superior. Durham (2000) utiliza o autor para compreender o que foi uma das suas maiores defesas na educação: a reforma do ensino superior, motivo pelo qual aceitou o convite para fazer parte da Equipe Dirigente e também do CNE.

Durham (2000) corrobora o pensamento de Brunner (1991) ao compreender que uma reforma do ensino superior era urgente, incluindo a necessidade de se modificar as normas de ingresso dos servidores (professores e demais), a maneira como estão organizadas suas carreiras e a forma de avaliação da produtividade. Desse modo, a flexibilização era um conceito fundamental para que a inovação no ensino superior acontecesse:

J. Joaquim Brunner analisou a impossibilidade de modernizar e racionalizar as universidades públicas neste sistema, que foi comum a praticamente todos os países da América Latina (Brunner 1991). Sem uma reforma de grande alcance, o ensino público não poderá responder aos desafios de aumentar o atendimento à população (DURHAM, 2000, p. 40).

Existia, nesse período, uma constante comparação entre as políticas educacionais necessárias ou já implementadas no Brasil com as políticas de outros países da América Latina, ou com a América Latina como uma unidade. Entendemos que a ascendência de organismos multilaterais sobre esses países, que entendiam a América Latina como um bloco com as mesmas necessidades e características, fazia com que as análises dos intelectuais com ligações a esses organismos fossem influenciadas por essa perspectiva. Desse modo, um dos problemas em comum apontados por Schwartzman (1988, 1991), Brunner (1990, 1991, 1996) e Durham (2000) foi o esgotamento do modelo de financiamento do ensino superior público, que deveria abrir espaço para o financiamento privado.

Simon Schwartzman foi um autor mobilizado por três importantes sujeitos da Equipe Dirigente: Eunice Ribeiro Durham, Maria Helena Guimarães de Castro e Francisco Cesar de Sá Barreto. Os estudos de Schwartzman que abordam o ensino superior foram os mais utilizados, todavia reconhecemos que sua importância também estava no entendimento da necessidade de uma reforma em todo o sistema educacional.

Schwartzman (2007) compreende que importantes reformas aconteceram no Brasil na década de 1990, considerando o *provão* como a mais importante delas. No entanto, para o autor, pouco se fez no ensino superior. Em pensamento alinhado à Durham, para Schwartzman, as dificuldades em se reformar o ensino superior se davam devido às resistências da comunidade universitária. Um dos pontos defendidos por ele é a autonomia das universidades no sentido de torná-las responsáveis pela gestão dos seus próprios recursos, sobretudo em uma maior aproximação com o setor privado, além de defender o combate ao credencialismo.⁴⁴

Apesar de esse projeto não ter acontecido, ou seja, a reforma do ensino superior não ocorreu na década de 1990, a apropriação do pensamento de Schwartzman e também a associação a ele em parcerias com Durham indiciam para um projeto de formação para

⁴⁴ Termo usado para designar a confiança prioritária ou excessiva nas credenciais, em detrimento da qualificação, na atribuição de funções ou de status social. Ou seja, uma crítica ao entendimento de que os títulos dos servidores públicos (principalmente docentes) bastariam, havendo a necessidade de serem satisfatoriamente produtivos.

além da educação básica (que foi o foco do governo FHC) em uma perspectiva mais ampla de projeto educacional.

Nesse sentido, destacamos o Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes), do qual Eunice Durham e Simon Schwartzman faziam parte. A partir do Nupes, emanaram pesquisas que tinham como foco discutir o corporativismo, o credencialismo, a produtividade e a avaliação no âmbito do ensino superior. Acreditamos ser esse um dos indícios que levaram o grupo a não ter boa aceitação no campo da educação, o que acabou resultando no seu fim em 2005, conforme apontou Durham (2009). Silva Júnior (2007, p. 461) entende que o Nupes tinha uma matriz teórica, política e ideológica baseada na eficiência do mercado, “[...] produzindo uma cultura pragmática e individualista, processos intensivos e extensivos de degradação do trabalho do professor no interior das Instituições”, compreensão que pode ser atribuída às resistências do campo educacional em relação ao trabalho de Durham.

2.6.2 Reforma educacional e os sujeitos da Equipe Dirigente

A reforma educacional foi tema central nas publicações educacionais dos sujeitos da Equipe Dirigente. Tinha a globalização como o ponto de partida, aspecto que evidenciou e tornou urgente a necessidade de se reformar a educação brasileira.

De acordo com Souza (2005), as reformas educacionais ocorridas em sua gestão tiveram como referência o tripé: *informação, avaliação e comunicação*. Além disso, associado a esses três aspectos, estavam: a) os métodos de gestão moderna em que o planejamento estratégico e a atuação da equipe foram centrais; b) a formulação de uma proposta coerente alicerçada em um diagnóstico adequado da situação; c) a atuação interativa e participativa com diversos segmentos sociais. Souza ressaltou que estes aspectos já eram comuns na iniciativa privada, entretanto não eram usuais na gestão pública de países periféricos.

Apesar de Paulo Renato Souza não aparecer como um sujeito da Equipe Dirigente que tinha em suas publicações referencial teórico (seus artigos sobre educação não contêm referências), ele é referenciado por três sujeitos: Maria Helena Guimarães de Castro, Barjas Negri e Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa. Foram mobilizados o artigo do ex-ministro sobre a reforma do ensino médio (SOUZA, 2003) e seu livro no qual realiza um balanço do período em que esteve à frente do MEC (SOUZA, 2005).

O tripé *informação, avaliação e comunicação* destacado por Souza (2005) aparece nas apropriações feitas por Gouvêa (2005), Castro (2005) e Negri (2014) como pontos de partida essenciais para o que consideram como período bem-sucedido da educação brasileira (1995-2002).

Para Castro (2005), a avaliação desempenha papel central na estratégia de reforma do ensino, corroborando o entendimento de Souza (2005) de que esta fez parte do tripé que sustentou a reforma da educação na década de 1990. A autora entende que ignorar a contribuição dos processos avaliativos seria retroceder às conquistas educacionais da década de 1990.

Gouvêa et al. (2009, p. 128) compreendem que a reforma do ensino médio foi efetivamente posta em prática após a reforma curricular que já estava em constante discussão:

[...] desde 1997, as negociações da reforma começam a transformar-se em contratos públicos, em que forças do campo político-educacional se posicionam, explicitamente, sobre as sínteses escritas da reforma, procurando defendê-las, combater-las ou ampliá-las. Em grande medida, as ideias articuladas pelos agentes acadêmicos representavam aquelas já em pauta no campo pedagógico, servindo os agentes políticos para confirmá-las e legitimá-las com um discurso pedagógico fundamentado em teorias bastante diversas entre os autores, mas que indicavam um ponto de confluência e consenso.

A atuação interativa e participativa com diversos segmentos sociais aconteceu, conforme apontaram Gouvêa et al., em consonância com Souza (2005), todavia o ponto de confluência e consenso que unificava essa participação estava em seguir as recomendações dos organismos multilaterais – como o Preal que organizou o livro onde o capítulo está publicado – sobretudo no que dizia respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades e aos quatro pilares do Relatório Delors (1996), que permitiriam o acesso do jovem à *Sociedade do Conhecimento* do mundo globalizado.

Nesse sentido, Negri (2014) compreende que a descentralização da educação (municipalização do ensino fundamental) contribuiu para um aumento considerável de alunos nessa etapa da educação básica e utiliza o balanço realizado por Souza (2005) sobre sua gestão, principalmente em relação ao Fundef, e o valor aplicado por aluno, que teve relevante contribuição de Negri na sua elaboração.

Em que pese o fato de Souza ter sido mobilizado por importantes sujeitos da Equipe Dirigente, isso não fazia dele uma autoridade no campo educacional, tampouco que tenha influenciado epistemologicamente a concepção educacional, pois seus entendimentos nessa área estavam ancorados na perspectiva da gestão e da Economia, em

decorrência de sua formação, sobretudo devido à sua circulação em organismos multilaterais, fato relevante que compôs o pensamento educacional daquele período.

A mobilização de autores, como Rolando Franco (por Gouvêa et al., 2009), fortalece os indícios da tendência de apropriação de intelectuais vinculados aos organismos multilaterais, no caso de Franco, ex-diretor de desenvolvimento da Cepal. Franco (1995) defendia uma reforma da educação capaz de acompanhar o novo modelo de desenvolvimento resultante das mudanças ocorridas na economia mundial e, principalmente, devido à globalização.

De acordo com o autor, os modelos educacionais até então vigentes não eram mais capazes de acompanhar os processos de globalização. Destacamos a importância que Franco (2015) destina a Raúl Prebisch (com quem FHC trabalhou quando esteve na Cepal) na elaboração do modelo de desenvolvimento da América Latina, compreendendo-o como um dos intelectuais mais comprometidos com o desenvolvimento da periferia, especificamente, da América Latina.

Para Carnoy (2002, p. 72), a reforma educacional é uma resposta à mundialização. Consonante o pensamento de Franco (1995), compreende que os modelos educacionais antigos, principalmente em relação ao financiamento, não suportam mais os desafios impostos pela globalização:

Os países com baixa renda, que conhecem um lento crescimento econômico, devem encontrar fundos privados para financiar o ensino superior se pretenderem dotar sua população ativa com as competências exigidas na economia mundial contemporânea. Os países com renda elevada, em uma economia mundial com reduzido crescimento, devem também mostrar-se mais eficazes na alocação dos fundos públicos se pretenderem continuar a oferecer serviços públicos de alta qualidade. Aliás, os economistas explicam que a gratuidade dos estudos superiores e, em certos países, do segundo ciclo do ensino secundário, privilegia indevidamente os estudantes – cujos pais possuem, em geral, recursos suficientes para cobrirem os gastos com a escolaridade –, em detrimento do financiamento da educação básica para todas as crianças.

Consideramos a existência de um alinhamento entre o pensamento de Carnoy (apropriado por Gouvêa et al.) e o de Castro, uma das autoras que mobilizam os estudos do autor nas suas produções. Castro (1999) compreende *mundo globalizado* como um contexto, em que as relações econômicas, políticas e culturais atingiram dimensões globais, com exigências equânimes para todos os países do mundo, de modo que a acelerada mudança tecnológica e do processo produtivo tornaram a educação um vetor estratégico para que o país ocupe lugar nesse espaço global.

Para isso, uma reforma educacional seria necessária, devido às exigências da globalização, pois “[...] a integração regional, no âmbito do Mercosul, e a globalização requerem maior homogeneidade educacional para assegurar uma inserção autônoma e competitiva do País” (CASTRO, 1999, p. 30).

Há indícios desse posicionamento em publicações de Castro (1999, 2000), quando criticou as políticas educacionais do governo Lula em texto encomendado pela Cepal (CASTRO, 2006). Assim, ao discorrer sobre a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), defendeu abertamente a cobrança de mensalidades em universidades públicas, alegando que “[...] o Brasil não pode ficar de fora do mundo real” (CASTRO, 2017, p. 8), citando a USP como uma possível impulsionadora desse processo: “[...] e quando a maior universidade pública do país começar a cobrar as outras vão cobrar por que você quebra uma barreira”.

Desse modo, a reforma no sistema educacional era considerada como imprescindível para que o país pudesse acompanhar o processo de globalização e se alinhar ao centro global. Entendemos que os projetos de mudanças na educação estavam vinculados a um projeto de país que, por sua vez, alinhava-se às recomendações de organismos multilaterais no âmbito econômico, social e político.

2.6.3 Avaliação e os sujeitos da Equipe Dirigente

A avaliação compunha o tripé da gestão educacional do governo FHC ressaltado por Souza (2005). É indiscutível que esse foi um dos principais focos da política educacional a partir da segunda metade da década de 1990. Com base na Figura 2, foi possível captar indícios da concepção que fundamentaram esse entendimento no Brasil.

Maria Helena Guimarães de Castro foi a principal porta-voz e agente operacionalizadora do sistema de avaliação educacional brasileiro, além de disseminar essa concepção por meio das suas publicações. Foi o sujeito da Equipe Dirigente que mais publicou na área da educação, com 64 produções, de acordo com o gráfico, constituindo-se como intelectual no âmbito da educação e da avaliação educacional.

Castro (2000), ao defender os sistemas avaliativos, evidenciou a importância das reformas para que a educação brasileira pudesse estar em rota de crescimento, de acordo com as necessidades do mundo globalizado:

[...] estes instrumentos de gestão permitem observar como as reformas estão avançando e, mais importante, quais os acertos e correções em curso exigidos para sua real efetividade. Além disso, eles contribuem para assegurar a transparência das informações, cumprindo assim dois requisitos básicos da democracia: a ampla disseminação dos resultados obtidos nos levantamentos e avaliações realizados; e a permanente prestação de contas à sociedade. [...] os sistemas de avaliação e informação educacional cumprem um papel estratégico para o planejamento e desenho prospectivo de cenários, auxiliando enormemente a formulação de novas políticas e programas que possam responder às tendências de mudanças observadas. [...] os sistemas informacionais precisam estar assentados em bases de dados atualizadas e fidedignas, em instrumentos confiáveis de coleta, em metodologias uniformes e cientificamente embasadas, em mecanismos ágeis e concisos de divulgação (CASTRO, 2000, p. 121).

Entendemos o artigo da professora como um esclarecimento sobre as finalidades dos sistemas de avaliação implementados pelo MEC e também uma resposta às críticas realizadas às políticas educacionais do governo, principalmente por estar alinhado às recomendações dos organismos multilaterais. Em texto apresentado no simpósio *A Ciência Brasileira e a Transição pela Sustentabilidade*, promovido pela Academia Brasileira de Ciências, Castro (1999) apropriou-se da justificativa principal do governo de Cardoso para todas as reformas que estavam ocorrendo naquele período (reforma do estado, econômica e educacional): a globalização e as transformações tecnológicas que tornaram urgentes as mudanças na educação, principalmente para que o acesso aos empregos pudesse ser garantido:

No atual contexto de globalização das relações econômicas, políticas e culturais e de acelerada mudança da base tecnológica e do processo produtivo, a educação tornou-se um vetor estratégico para o desenvolvimento sustentável e equitativo. De fato, já é amplamente aceita hoje a idéia de que a educação se transformou na maior vantagem comparativa dos países e das empresas para enfrentar a competitividade internacional. Além disso, o grau de escolaridade constitui-se um dos principais fatores que determinam o nível de empregabilidade dos indivíduos (CASTRO, 1999, p. 6).

Desse modo, Castro (1999) relaciona a ascensão econômica do país, no contexto da globalização, com a melhora no desempenho da educação, sendo imprescindível um concreto sistema de avaliação. Para a autora, a educação seria o elemento-chave das políticas públicas para diminuir o grau de desigualdade social e promover a melhoria de distribuição de renda. Esse processo se daria pela aquisição da cidadania plena, que só seria possível àquele que desenvolvesse as competências básicas exigidas para sua inserção na *Sociedade do Conhecimento*, adquirindo “[...] capacidade para resolver problemas; autonomia para buscar informações; capacidade de fazer escolhas e tomar decisões” (CASTRO, 1999, p. 7).

Sergio Costa Ribeiro foi um intelectual referenciado por cinco sujeitos da Equipe Dirigente (DURHAM, 1993; CASTRO, 1995, 2016; GOMES-NETO, 1993, 1995; MAIA, 1998; PRADO, 2000). Entendemos que a teorização do autor, sobretudo seu estudo *A pedagogia da repetência* (1991), compõe o entendimento sobre avaliação dos sujeitos do MEC. Ribeiro (1991, 1995) distanciava-se das chaves interpretativas marxistas⁴⁵ que prevaleciam no campo educacional, aspecto que o aproximava da equipe do MEC. O autor criticava o modo como a avaliação da aprendizagem ocorria no Brasil, vinculando-o às altas taxas de repetência do início da década de 1990. Como solução, defendia as avaliações permanentes.

Castro (2016, p. 88) mobiliza o pensamento de Ribeiro (1991, 1995) ao abordar o Saeb na perspectiva das reformas educacionais do período FHC:

O grande pioneiro nessas análises foi Sérgio Costa Ribeiro (Klein; Ribeiro, 1995), que criou o termo ‘pedagogia da repetência’ para caracterizar a velha escola pública de excelência, altamente seletiva e excludente devido às altíssimas taxas de repetência. Com a reestruturação do Saeb e a ampla divulgação dos seus resultados, a questão da repetência e suas consequências no desempenho escolar ganhou espaço na mídia e nos debates, conscientizando gradativamente a sociedade sobre a gravidade do problema.

A autora se apropriou do pensamento de Ribeiro para localizar e justificar o sistema de avaliação implementado no governo de Cardoso, além de concluir que os problemas apresentados pelo professor foram sanados a partir das políticas educacionais (reforma educacional) daquele período (1995-2002).⁴⁶

Outra característica firmada desde a reforma do Estado, o *accountability* (a responsabilização dos professores e trabalhadores da educação), é reafirmada por Nevo (1997, p. 96) em conceituação apropriada por Locatelli (2002) sobre a avaliação a partir de diálogos e que envolvesse toda a comunidade escolar:

Alunos, professores e administradores escolares devem transformar-se em participantes ativos dos diálogos de avaliação, em vez de continuarem sendo

⁴⁵ Ao abordar as análises sobre a repetência naquele período, Ribeiro (1991, p. 11) compreendia que: “As teorias que procuram explicar a reprovação nas escolas cobrem um largo espectro de análises marxistas de dominação e poder, de teorias de reprodução social, de prontidão e de privação cultural, entre outras. Estes modelos podem explicar, em princípio, a natureza do fenômeno, mas não sua ordem de grandeza. Divide-se a análise entre a escola da classe dominante e das classes populares. No entanto, a repetência não é privilégio da escola dos pobres e muito menos da escola pública. Uma análise sobre a distorção idade-série (consequência direta da repetência), com dados de 1982, mostra que, se controlarmos para o nível socioeconômico da clientela, não há diferença entre escolas públicas e privadas”.

⁴⁶ A apropriação do pensamento de Sérgio Costa Ribeiro foi realizada para justificar a necessidade da implantação de um Sistema de Avaliação da forma como desejava o governo, sem que este fosse, efetivamente, o pensamento do professor.

recipientes passivos das descrições e dos julgamentos oriundos das avaliações. É preciso que eles parem de reclamar da má qualidade da avaliação, e que comecem a realizá-la de uma maneira melhor.

Esse entendimento de Nevo (1997) corrobora a intencionalidade do lugar de poder em trazer para a avaliação o papel central na formulação e implementação das políticas educacionais. A análise dos resultados dos processos avaliativos foi ressaltada por Locatelli (2002, p. 19) como um compromisso do MEC, por meio do Inep, destacando que a “[...] difusão de informações [...] é a contrapartida natural aos esforços que toda sociedade vem realizando em busca de uma educação de qualidade visando à transformação de nosso sistema educacional, através do diagnóstico, da reflexão e da ação”. A reflexão de Locatelli reforça o tripé das políticas educacionais (*avaliação, informação e comunicação*) citado por Souza (2005) como o motivo de sua bem-sucedida gestão.

Como observamos no tópico 2.2.2, no qual abordamos a formação dos sujeitos, identificamos uma prevalência da Economia como área de conhecimento. Entendemos que essa associação é um indício da cultura político-educacional que se constituía naquele período. Essa perspectiva também é observada na mobilização de alguns autores por parte dos sujeitos da Equipe Dirigente. Castro (2012), em seus estudos sobre avaliação educacional, buscou compreender alguns conceitos e objetivos da avaliação por meio da apropriação de alguns autores que analisam a educação sob a perspectiva econômica, como Fernandes e Gremaud (2009), conforme Figura 2.

Fernandes e Gremaud (2009) utilizam o conceito de *accountability educacional* para compreender a avaliação e acreditam que o Brasil tem um dos melhores sistemas de avaliação do mundo. Um dos motivos que os levaram a ter esse entendimento foi o compromisso do país com a responsabilização e a transparência, fortalecendo “[...] um dos pilares de toda política educacional do Ministério da Educação”, a avaliação (FERNANDES; GEMAUD, 2009, p. 17).

A OCDE era a instituição que tinha maior ascendência na elaboração das políticas de avaliação naquele período, principalmente com a adesão do Brasil ao Pisa, desde seu início, em 2000. Os resultados desse programa são utilizados como instrumentos de comparação do desempenho do Brasil com os outros países participantes, além de balizar a elaboração de políticas públicas. Os estudos da instituição também eram mobilizados em relação às estatísticas e aos dados produzidos que, grosso modo, apontavam para a necessidade de refinar os processos de avaliação e reformar o currículo (OCDE, 1995, 1999, 2005, 2012, 2013).

Conforme identificamos, a partir da Figura 2, dez sujeitos da Equipe Dirigente mobilizaram autores que tinham como um dos seus objetos a avaliação educacional: do ensino superior (SCHWARTZMAN, 1993; MARTINS, 1996; VIANNA, 1989; BLUME, 1987); da educação básica (SOARES, 2007; FERNANDES; GREMAUD, 2009; KLEIN; FONTANIVE; RESTANI; TELLES, 2008; KORTE; NASH, 1995; DRAIBE, 2001; RIBEIRO, 1991; CLARK, 2012) ou da pós-graduação (BOWMAN; 2013; ARCHAMBAULT; LARIVIÈRE, 2010; KRULL; TEPPERWIEN, 2016; OCHSNER, 2016). Essa evidência reforça a concepção de educação predominante entre os sujeitos do MEC: uma educação que tinha como alvo alcançar o centro, alinhada às necessidades da globalização, utilizando como instrumento a avaliação de maneira ampla, balizadora das políticas educacionais.

Entendemos que a relevância das referências que estão em maior tamanho e ao centro da Figura 2 é indiscutível, sobretudo por terem sido citadas por mais sujeitos da Equipe Dirigente. Todavia, compreendemos que, com um olhar atento para a periferia da figura, foi possível captar a base teórica dos sujeitos individualmente, mas que possuem aspectos comuns.

Maria Helena Guimarães de Castro e Eunice Ribeiro Durham se constituem como as intelectuais da Equipe Dirigente do MEC com maior relevância acadêmica, tanto pela quantidade de publicações e circulação de suas concepções no campo científico, como também pela consistência teórica das suas produções, conforme a Figura 2. Castro se apresenta como o sujeito que carrega teórica e epistemologicamente as concepções educacionais em relação à educação básica e à avaliação educacional; já Durham atua como a representante da concepção educacional em relação ao ensino superior.

Entendemos, como um aspecto comum das professoras, ter um referencial teórico predominantemente internacional (europeu, estadunidense e da América Latina), o que coaduna para a inspiração da reforma educacional brasileira em modelos do centro, ou de membros da periferia (América Latina) que já haviam reformado seus sistemas educacionais com inspiração no centro global.

Desse modo, a atenção ao óbvio de que a centralidade da concepção educacional estava ancorada nas recomendações dos organismos multilaterais pouco faz avançar as análises, de modo que a concepção educacional desses organismos não era clara (apesar de o projeto ser claro). Assim, dar a devida importância aos detalhes menos óbvios (GINZBURG, 1983), como os autores que deram sustentação às concepções educacionais de sujeitos específicos, é o que traz maior profundidade ao estudo.

2.7 CIRCULAÇÃO DOS SUJEITOS DA EQUIPE DIRIGENTE A PARTIR DE 2003

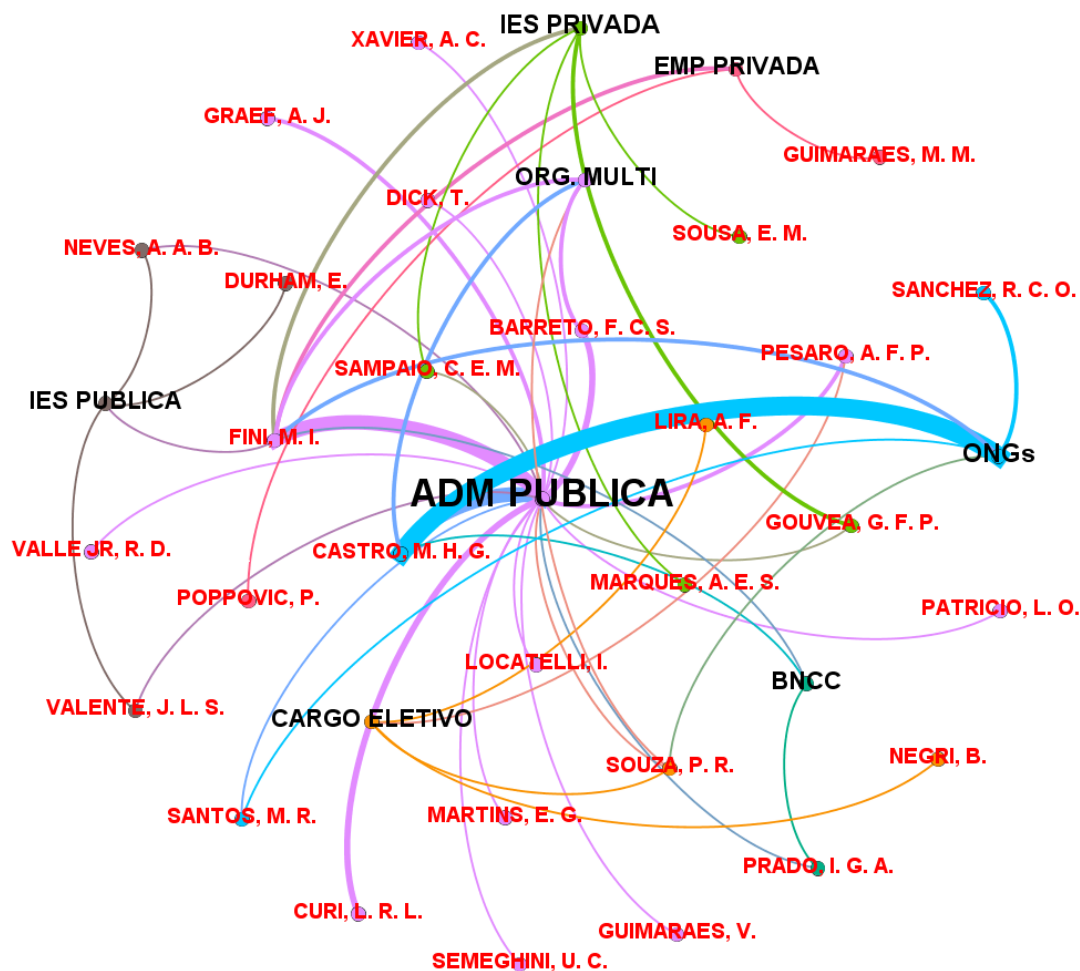
A circulação dos sujeitos da Equipe Dirigente se constituía como indício das novas redes de sociabilidade que começaram a se formar no âmbito nacional e internacional em decorrência do lugar que os sujeitos ocuparam e das concepções que lhe eram próprias. As concepções individuais e coletivas constituem “[...] o tecido conjuntivo da vida política” (SIRINELLI, 2014, p. 27). Por meio de partidos, organizações ou grupos de pressão, essas concepções ganham legitimidade a depender do grupo que as represente, contribuindo para o enraizamento de uma cultura política, ou para o seu definhamento.

Para Sirinelli (2014, p. 27), “[...] as representações coletivas mais ocultas reaparecem, mais ou menos alteradas, através de opiniões expressas, amalgamando-se com as culturas políticas do momento, ou pelo contrário, soterrando-as”. Desse modo, analisar por onde os sujeitos da Equipe Dirigente do MEC circularam após o término do governo FHC nos permitirá compreender se a cultura político-educacional que se constituiu de 1995 a 2002 se manteve, se foi ressignificada nos processos de apropriação, ou destituída. Entendemos que as instituições das quais fizeram/fazem parte (de alguma maneira) são indícios do modo como a cultura político-educacional que representavam ganhou legitimidade ou foi enfraquecida.

Com o fim do governo FHC, os sujeitos passaram a ocupar lugares decorrentes da sua atuação, sobretudo com o alinhamento do governo recém-concluído a diretrizes desses organismos (a exemplo da OCDE, da ONU e do Banco Mundial). Assim, as influências exercidas por essas instituições passaram a contar com aqueles que conheciam a política educacional por dentro da máquina que a operava e foram protagonistas na constituição da cultura político-educacional daquele período.

A circulação dos sujeitos pode ser entendida a partir de sete grupos de diferentes naturezas: 1) Empresas Privadas; 2) ONGs; 3) Cargos Eletivos; 4) Administração Pública; 5) IES Privadas; 6) IES Públicas; 7) Organismos Multilaterais, conforme Figura 3.

FIGURA 3 – Circulação dos sujeitos da Equipe Dirigente a partir de 2003



Fonte: O autor.

A partir da Figura 3, identificamos a preponderância da Administração Pública na circulação dos sujeitos da Equipe Dirigente, presente na trajetória de 21 deles. Alguns desses sujeitos já eram servidores públicos efetivos antes mesmo de ocupar os espaços no MEC (PATRICIO, L. O.; NEVES, A. A. B.; DICK, T.; SAMPAIO, C. E. M.; GRAEF, A. J.). Outros assumiram esses espaços em decorrência de suas atuações no MEC ou em consequência da influência e da projeção que estar no lugar de poder lhes forneceu (CASTRO, M. H. G.; GOUVEA, G. F. P.; PRADO, I. G. A.; SANTOS, M. R.; VALLE JR., R. D.; PESARO, A. F. P.; GUIMARAES, V.; BARRETO, F. C. S.; MARTINS, E. G.; SEMEGHINI, U. C.; FINI, M. I.; LOCATELLI, I.; CURI, L. R. L.; VALENTE, J. L. S.; GRAEF, A. J.; XAVIER, A. C.).

A associação dos sujeitos da Equipe Dirigente a governos (estaduais e municipais) que tinham alinhamento da concepção política (e educacional) àquela da qual fizeram parte foi a predominância entre os 21 sujeitos que circularam nessa categoria, a exemplo de Maria Helena Guimarães de Castro (a que mais teve vinculações com a administração

pública). Exerceu os seguintes cargos: secretária estadual de Assistência e Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo (2003-2006); secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (SCTDE SP, 2006); secretária de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2007); secretária de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP, 2007-2009). Também compôs o Conselho Estadual de Educação de SP (2009-2010), em governos do PSDB (em SP: Geraldo Alkmin, de 2001 a 2006, e José Serra, de 2007 a 2010) e DEM (no DF: José Roberto Arruda, de 2007 a 2010). A professora voltou ao MEC, novamente como presidente do Inep, no governo Michel Temer, a partir de 2016, e está no CNE/CEB desde 2017.

Assim como Castro, Luiz Roberto Liza Curi também está na administração pública educacional nos dias atuais (início de 2021). O professor tomou posse como conselheiro do CNE em 2016 (maio), no governo Dilma Rousseff, e foi reconduzido ao cargo pelo presidente Jair Messias Bolsonaro em 2020.⁴⁷ Francisco Cesar de Sá Barreto também ocupa, ainda hoje, o CNE (2021), tendo sido nomeado em julho de 2016 para a CES, por Michel Temer, que estava como presidente interino.

Desse modo, compreendemos que a cultura político-educacional constituída no governo FHC se manteve representada na administração pública desde o momento em que FHC deixou o poder (em 2003), ocupando ora espaços mais altos na educação de estados e municípios (secretários de Educação), ora Conselhos de Educação municipais e estaduais (e também o CNE), ou mesmo outros cargos da administração pública que não tinham relação com a educação (a exemplo, Raul David do Valle Junior que foi diretor de Projetos e Intervenções Urbanas da Emurb São José do Rio Preto, em 2006).

Todavia, identificamos um sujeito que continuou no mesmo espaço na transição de governos, Carlos Alberto Xavier (XAVIER, C. A.), que foi assessor especial do ministro Paulo Renato Souza. Manteve-se no mesmo cargo com o ministro Fernando Haddad (a partir de 2003). Xavier é servidor público efetivo, mas o cargo de assessor especial do ministro é de livre nomeação e exoneração. Esse ponto de congruência dos dois ministros da Educação se repetiu em 2006, quando ambos foram sócios-fundadores da ONG Todos pela Educação (TPE).

Nesse sentido, a vinculação dos sujeitos da Equipe Dirigente às ONGs esteve presente entre cinco deles, conforme Figura 3: Paulo Renato Souza (SOUZA, P. R.),

⁴⁷ Membros do governo e da militância bolsonarista ficaram insatisfeitos com essa recondução, pois gostariam de um nome mais alinhado às ideias reacionárias. A acreditavam que Luiz Roberto Liza Curi era “progressista” em demasia.

Maria Helena Guimarães de Castro (CASTRO, M. H. G.), Marilene Ribeiro dos Santos (SANTOS, M. R.), Raul Christiano de Oliveira Sanchez (SANCHEZ, R. C. O.) e Maria Inês Fini (FINI, M. I.).

Destacamos Souza, Castro e Fini que têm (tinham)⁴⁸ vinculações com a ONG TPE. Souza e Castro foram seus sócio-fundadores e Fini é sócio-efetiva da organização. O TPE se configura como a mais importante organização influenciadora na elaboração das políticas educacionais brasileiras, por vezes pautando a agenda, desde sua fundação em 2006, quando teve o documento do seu surgimento (*5 Metas do Todos pela Educação*). Entre as políticas educacionais que tiveram a ONG como um sujeito atuante, estavam: o Plano de Desenvolvimento da Educação (originando o IDEB); a elaboração da EC 59 em 2009 (educação obrigatória de 4 a 17 anos); políticas de avaliação (da alfabetização, em 2012). A ONG também pressionou para a aprovação do PNE 2014-2024, a aprovação da BNCC (2017) e as DCNs para formação de professores (2019).⁴⁹

Castro e Fini permanecem vinculadas ao TPE ainda hoje, participando de conferências, reuniões (*webnários* sobre o Fundeb e a educação em tempos de pandemia) e consultorias (Fini e Castro contribuíram na elaboração do recente *Educação Já!*, em 2018). Além disso, Castro (com sete vinculações a ONGs) fez parte de Conselhos Diretivos e estabeleceu parcerias com outras ONGs de relevância, sobretudo na influência da agenda educacional: Instituto Natura, Instituto Braudel, Fundação Padre José de Anchieta, Fundação Bunge e Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.

A vinculação desses dos sujeitos a ONGs educacionais – TPE, Fundação Roberto Marinho e Instituto Natura são ONGs que apoiaram as recentes reformas educacionais, principalmente a BNCC – aponta para um apoio às reformas curriculares que se iniciaram a partir de 2014, sobretudo com as discussões em torno da BNCC. Castro e Fini figuram como os sujeitos de maior preeminência do período FHC em apoio e participação de todo o processo (principalmente da 3ª Versão) da BNCC. As professoras fizeram parte do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular. Já Iara Glória Areias Prado (PRADO, I. G. A.) foi leitora crítica da versão final do documento.

Os organismos multilaterais (ORG. MULTI) tiveram a circulação de quatro sujeitos, conforme Figura 3. Além de Fini e Castro, que estiveram em comitês ligados à Unesco e a OCDE, Souza esteve vinculado ao Banco Mundial após o término do governo

⁴⁸ Paulo Renato Souza faleceu no dia 25 de junho de 2011.

⁴⁹ Destacamos também o *Educação Já!* (2018), clara agenda educacional própria da organização, e uma tentativa de impor novo PNE, sobretudo com as expectativas de maior espaço no governo Bolsonaro.

FHC, não mais como funcionário da instituição, mas em parcerias, consultorias e publicando sobre o período de sua gestão educacional sob encomenda do banco (SOUZA, 2003). Barreto (BARRETO, F. C. S.) esteve na Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), órgão vinculado à OCDE, e também na comissão do Programa de Bolsas de Alto Nível da União Europeia para a América Latina (Alban) da União Europeia.

Entendemos que mais sujeitos da Equipe Dirigente poderiam aparecer na Figura 3 ligados aos organismos multilaterais, se considerássemos qualquer tipo de vinculação (como publicações e participação em congressos). Todavia, para composição da Figura 3, consideramos as vinculações oficiais dos sujeitos (cargos e participação em comitês, por exemplo).

A relação desses sujeitos com essas instituições extrapolava os cargos oficiais. O texto amplamente citado neste capítulo, de Gouvêa et al. (2009), e que teve a participação de Sergio Tiezzi, Maria Helena Guimaraes de Castro, Maria Inês Fini, além da própria Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa, é um exemplo disso, pois foi publicado em livro promovido pelo Banco Mundial, BID, Usaid, Preal, IEA, *The Tinker Foundation* e *GE Foundation*, cujo objetivo era “[...] *propiciar la realización de estudios de alta calidad técnica cuyas conclusiones puedan ser fácilmente traducidas en políticas educativas*” (PREAL, 2009, p. 7). Essa publicação é um indício da compreensão desses organismos sobre as políticas educacionais do governo FHC, além do fato de ter sido editado em 2009, ano do segundo mandato do governo Lula, o que indicia para o lugar privilegiado que ocupava a política educacional da década de 1990 em detrimento da política educacional da década de 2000.

O ensino superior também foi um dos destinos dos sujeitos da Equipe Dirigente. Nas IES públicas circularam: Eunice Ribeiro Durham (DURHAM, E.), José Luiz da Silva Valente (VALENTE, J. L. S.), Abílio Afonso Baeta Neves (NEVES, A. A. B.), Maria Inês Fini (FINI, M. I.). Já nas IES privadas estiveram: Antônio Emilio Sendim Marques (MARQUES, A. E.), Edson Machado de Sousa (SOUSA, E. M.), Carlos Eduardo Moreno Sampaio (SAMPAIO, C. E. M.), Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa (GOUVEA, G. F. P.) e Maria Inês Fini (FINI, M. I.).

Destacamos a professora Eunice Ribeiro Durham que, mesmo se constituindo como uma das principais fontes da consistência teórica do governo, ao findar os mandatos de FHC, não circulou por diferentes espaços (em relação à origem da professora) destinados a disseminar e manter a cultura político-educacional daquele período. A professora voltou para a USP (sua origem acadêmica) e a dedicou-se à pesquisa. Durham

teve produções sobre o ensino superior publicadas após o governo FHC, todavia esse objeto foi perdendo força, sobretudo após o término do Nupes. Sobre seu retorno à academia, a professora afirmou:

Sempre tive uma postura mais técnica do que política. Nunca quis cargo político nem disputei as posições que ocupei. Elas sempre me foram oferecidas. Na minha atuação procurava analisar os problemas existentes e colocá-los num contexto mais amplo para propor medidas e saná-los. Sempre pretendi voltar para a Universidade. Não pretendia fazer carreira política (DURHAM, 2009, p. 4).

Entendemos que o lugar que a professora voltou a ocupar também poderia continuar influenciando as políticas educacionais brasileiras com estudos, projetos e orientações de mestrado e doutorado, que disseminariam sua concepção de ensino superior e de educação. Todavia, essa influência acontece de maneira lateral, de modo que Durham não fez mais parte do centro da elaboração das políticas nacionais, estaduais nem municipais. Consideramos a professora como aquela que tinha o perfil mais acadêmico entre os sujeitos da Equipe Dirigente, principalmente entre aqueles que tinham a educação como foco dos seus estudos.⁵⁰

O Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb) abrigou três dos sujeitos que circularam em IES privadas: Sousa, Sampaio e Marques. Entendemos que a passagem desses sujeitos na Equipe Dirigente do MEC contribuiu para que ocupassem esses espaços, além de manter em circulação a cultura político-educacional elaborada naquele período na esfera privada.

Em empresas privadas, circularam Maria Inês Fini (FINI, M. I.), Pedro Paulo Poppovic (POPPOVIC, P.) e Mônica Massenberg Guimarães (GUIMARAES, M. M.). Fini é diretora de Operações Estratégicas da Efigie, uma empresa de consultoria de internacionalização educacional, além de ter sua própria empresa de consultoria, a F. & F. Educare. Guimarães está na Fundação Santillana Brasil desde sua saída do governo FHC, em 2003. A Fundação Santillana está associada a ONGs educacionais que buscam pautar a agenda educacional brasileira, como o TPE. Em iniciativa conjunta com o TPE e a Editora Moderna, a Fundação Santillana publicou o *livro Educação em debate: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos* (2019), em uma clara tentativa de pautar as políticas educacionais brasileiras do novo governo que iniciara.

⁵⁰ Como apontado no tópico 2.2.3, alguns tinham alta produção, mas voltada para suas áreas específicas.

Em cargos eletivos (eleitos pelo voto popular) tivemos três sujeitos da Equipe Dirigente ocupando esses espaços: Paulo Renato Souza (SOUZA, P. R.), Barjas Negri (NEGRI, B.) e Átila Freitas Lira (LIRA, A. F.). Lira é deputado federal desde 1987, licenciando-se três vezes para assumir o cargo de secretário de Educação do Piauí,⁵¹ circulando tanto em cargo eletivo, quanto na administração pública. A indicação de Lira ao MEC foi meramente política. Naquele tempo era filiado ao PFL, um importante partido na coalizão governista, e a indicação desses aliados é um movimento importante para concretizar a coalizão.

Negri foi eleito prefeito de Piracicaba (SP) de 2005 a 2013 e de 2017 a 2020 pelo PSDB. Já Souza foi eleito deputado federal em 2007, pelo PSDB, licenciando-se para assumir o cargo de secretário de Educação do Estado de São Paulo, em 2009.

Com o fim do governo FHC em 2003, havia a expectativa, por parte do novo governo eleito, de uma nova política educacional, com outra concepção de educação, e que seria responsável por constituir um novo projeto, firmando outras bases teóricas e epistemológicas. Frigotto e Ciavatta (2003), Krawczyk (2003) e Ramos (2003) participaram do Seminário Nacional *Ensino Médio: Construção Política*, organizado por Antonio Ibañez Ruiz, em 2003. Tratava-se de uma série de discussões com educadores, pesquisadores e estudiosos do ensino médio para compreender o diagnóstico e estabelecer um horizonte para a última etapa da educação básica. Todavia, Lopes (2004), ainda antes de completar um ano do governo Lula, afirmou haver uma continuidade das políticas curriculares implementadas no período de FHC, acreditando não ter havido as rupturas necessárias para a implantação de outro projeto educacional.

Desse modo, a circulação dos sujeitos por diferentes espaços e em posições capazes de influenciar a política educacional, mesmo que não estivessem no lugar de poder máximo da educação (MEC), indicia para a sobrevivência e certa manutenção da cultura político-educacional constituída a partir de 1995. Para Berstein (1998), a cultura política não pode ser mudada bruscamente, a não ser em decorrência de uma ruptura drástica no sistema político, prolongando-se no tempo.

A cultura político-educacional não foi constituída em sua inteireza durante os dois mandatos de FHC, todavia consideramos que foi nesse período que as reformas que experimentamos hoje (as recentes reformas curriculares, por exemplo) tiveram suas bases constituídas, e os sujeitos – aqueles que movimentam a história (a ação dos homens e

⁵¹ Entre 1995 e 1999, não esteve como deputado, ocupando a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC entre 1995 e 1998.

mulheres no tempo) – foram responsáveis por manter as concepções educacionais vívidas, tensionando (a partir de 2003) o lugar de poder em uma posição tática, até que novamente se constituísse como estratégia.

De acordo com Sirinelli (2014, p. 47), “[...] um ecossistema político, espécie de liga entre um dispositivo institucional e um embasamento sociocultural, é um organismo vivo”, surgindo em situações específicas sob determinantes particulares, mas também se transforma quando as condições e as circunstâncias evoluem. A cultura político-educacional constituída na década de 1990 adotou novas formas de se manter ativa a partir de 2003, devido às diferentes conjunturas no âmbito político. Essas alternativas eram encontradas pelos sujeitos que fizeram parte do processo (Equipe Dirigente ou outros espaços vinculados ao lugar de poder), como também os sujeitos eram “encontrados” por aqueles que entendiam o projeto de educação constituído na década de 1990 como o mais adequado para o país.

CAPÍTULO III

CONSELHEIROS DO CNE/CEB (1995-2002) E A CONSTITUIÇÃO DA CULTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL

3.1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a composição dos conselheiros do CNE permitiu que identificássemos as relações de força que estavam representadas na elaboração dos documentos normativos educacionais e das demais políticas para a educação, além de elucidar as entidades que se fizeram presentes por meio de indicações ao órgão consultivo e deliberativo. Dessa forma, foi possível estabelecer uma análise das táticas presentes no processo de constituição da estratégia e dos movimentos periféricos que tensionaram e foram tensionados pelo lugar de poder, originando determinada cultura política.

A cultura política é definida como um sistema de representações complexo e heterogêneo, mas capaz de permitir a compreensão dos sentidos que um grupo (cujo tamanho pode variar) atribui a uma dada realidade social em determinado momento de tempo. A mobilização desse conceito possibilitou a aproximação com a visão de mundo dos conselheiros do CNE, orientando as suas condutas em um tempo mais longo e redimensionando o acontecimento político para além da curta duração e do ato específico, como a emissão de pareceres.

Enquanto as entidades que figuram nos documentos normativos educacionais representam um amálgama de culturas políticas que lhe dão unidade, os sujeitos são aqueles que as compõem, podendo divergir em alguns aspectos, mas tendem a prevalecer as consonâncias, permitindo que as entidades das quais fazem parte sejam identificadas como detentoras das mesmas culturas políticas dos sujeitos que a integram.

Ao abordar o conceito de cultura política, Gomes (2005, p. 31) assim o concebe:

[...] instância autônoma e estratégia para a compreensão de realidade social, até porque a ideia é a de que as relações de poder são intrínsecas às relações sociais. Dessa forma, as relações de poder excedem o poder do Estado, e as relações políticas excedem o campo político institucional. A categoria política se expande e suas fronteiras tornam-se mais fluidas e móveis. Quanto ao poder, inclusive o poder do Estado, não se trata mais de pensá-lo apenas como força, coerção ou manipulação, mas igualmente como legitimidade, adesão e negociação.

Assim, compreender o processo de formação da cultura política de cada um dos conselheiros facilita o entendimento da concepção que permeou a elaboração de políticas

educacionais daquele período, considerando que muitas delas emanavam do CNE ou passavam pelo Conselho, assim como sua relação com o estabelecimento da estratégia do lugar de poder.

Além disso, entendemos, conforme Rioux (2002, p. 46), que, ao refletir sobre a importância do fazer histórico, compreende-se que foram os historiadores do político que estiveram na vanguarda da história do tempo presente, a qual tem como característica:

[...] ajudar as gerações que crescem a combater a atemporalidade contemporânea, a medir o pleno efeito dessas fontes originais, sonoras e em imagens, que as mídias fabricam, a relativizar o hino à novidade tão comumente entoado, a se desfazer desse imediatismo vivido que aprisiona a consciência histórica como a folha de plástico ‘protege’ no congelador um alimento que não se consome?

No caso deste capítulo, buscamos responder: como os sujeitos do CNE influenciaram e foram influenciados na constituição da cultura político-educacional a partir de 1995? Suas influências permaneceram ou foram descontinuadas ao longo do tempo?

Apesar de utilizarmos como fontes os documentos oficiais, as produções acadêmicas dos sujeitos e outros documentos que compuseram esse momento histórico, essa história é feita com testemunhas vivas e fontes não estáticas (mudam com frequência), em consequência de muitos dos sujeitos que dela fizeram parte estarem vivos, podendo mudar frequentemente de opinião. No entendimento de Rioux (2002), a proteiformidade das fontes ocorre pela pressão dos meios de comunicação que globalizam e unificam, influenciados pelas práticas dos sujeitos, característica que ajuda a distinguir o falso do verdadeiro.

Dessa forma, buscamos a evidência científica em sua materialidade em contraposição ao esquecimento ou à ideologia opinativa, mesmo sem evitar enxergar, pois “[...] a verdade psicológica da intenção, a humilde verdade do plausível, a força da questão da memória sobre o curso do tempo”(RIOUX, 2002, p. 50) continuam, em sua definição da história do tempo presente, como um “[...] vibrato do inacabado que anima repentinamente todo um passado, um presente pouco a pouco aliviado de seu autismo, uma inteligibilidade perseguida fora de alamedas percorridas [...]” (RIOUX, 2002, p. 52).

Nesse sentido, a cultura política constituída de 1995 a 2002 precisa ser compreendida para se entender as (des)continuidades a partir desse período, sobretudo com a manutenção de alguns dos mesmos sujeitos em postos-chave, ao considerarmos as novas instituições que passaram a fazer parte do cenário político e influir na política educacional.

Assim, objetivamos seguir o fio e os rastros, como nos ensina Ginzburg (2007), que nos levarão à gênese desse “vibrato do inacabado” que se reverbera nas políticas educacionais de hoje e que foi produzido pelos sujeitos das relações de força que compunham a elaboração das

políticas educacionais desde 1995, como os conselheiros do CNE, em específico, da Câmara de Educação Básica.

Assumimos como fontes deste capítulo os pareceres e resoluções do CNE, as portarias que relacionam as instituições consultadas e seus respectivos indicados, os decretos que formalizam as nomeações dos conselheiros, seus Currículos Lattes e suas produções acadêmicas. Desse modo, cercamo-nos de uma multiplicidade de fontes para encontrar o necessário confronto em múltiplas abordagens que, “[...] sozinhas, legitimam a veracidade do fato, tecido inexcedível de toda reflexão histórica” (BERSTEIN, MILZA, 2002, p. 128). Utilizamos, também, como auxílio para análise das fontes, gráficos e tabelas do *Excel* e o software *Gephi*.

3.2 O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O CNE foi criado pela Lei nº 4.024/1961 com redação alterada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, formado pela Câmara de Educação Básica e pela Câmara de Educação Superior, cada uma composta por 12 conselheiros, tendo como membros natos o secretário de Educação Fundamental e o secretário de Educação Superior das respectivas câmaras, nomeados pelo Presidente da República.

Compete ao CNE emitir pareceres e decidir, privativa e autonomamente, sobre assuntos que lhes são pertinentes na forma da Lei nº 9.131/95. São atribuições das Câmaras de Educação:

[...] analisar e emitir pareceres sobre procedimentos e resultados de processos de avaliação da educação infantil, fundamental, média, profissional e especial; deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação; e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE). A Câmara de Educação Superior teve algumas de suas atribuições alteradas na forma dos arts. 20 e 21 da Medida Provisória 2.216-37, de 31 de agosto de 2001⁵² (BRASIL, 2018, p.1).

⁵² A partir da edição da Medida Provisória nº 2.216 e do Decreto nº 3.860/2001, que a regulamentou, a Câmara de Educação Superior passou a se manifestar somente nos processos relativos aos cursos de Direito e aos da área de saúde (Medicina, Psicologia e Odontologia), sobre o credenciamento das instituições que pretendem ministrar cursos na área jurídica e da saúde, e sobre o credenciamento e o recredenciamento de Universidades e Centros Universitários, ficando a cargo do próprio MEC a manifestação sobre os demais cursos de graduação e o credenciamento e o recredenciamento das instituições de ensino superior correspondentes. No tocante aos Estatutos e Regimentos, a competência da Câmara restringe-se, hoje, à aprovação dos Estatutos das Universidades e Centros Universitários, enquanto a aprovação dos Regimentos das instituições não universitárias ficou sob a responsabilidade do MEC. As atribuições da Câmara de Educação Superior foram modificadas pela Medida Provisória n.º 147, de 15 de dezembro de 2003, convertida na Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior, revoga a alínea “a” do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criaram o Conselho Nacional de Educação.

Quanto à escolha dos membros para formação das câmaras que compõem o CNE, a Lei nº 9.131/1995 estabelece que as nomeações dos conselheiros serão feitas pelo Presidente da República e deverão (pelo menos a metade dos indicados) ser realizadas mediante consulta às áreas de atuação dos respectivos colegiados. Para a CEB deverão ser consultadas entidades nacionais, públicas e particulares que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal. Para a CES, a consulta acontecerá com “[...] indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica” (BRASIL, 1995, p. 2).

Os conselheiros terão mandato de quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade das Câmaras a cada dois anos. Quando da constituição do Conselho, metade de seus membros será nomeada com mandato de dois anos (BRASIL, 1995). Nesse sentido, as câmaras deverão ser diversas quanto à área de atuação educacional do conselheiro e às regiões do país, para que a representatividade abranja a maior parte da sociedade civil.

A função normativa é a mais importante do CNE, pois é a que “[...] dá a verdadeira distinção de um Conselho de Educação” (CURY, 2006, p. 42). É a partir dessa função que os conselheiros se legitimam para interpretar a lei com os cuidados que são necessários. Eles não são legisladores e não têm mandato eleito pelo voto (seja do Legislativo, seja do Executivo), mas são representantes da sociedade civil:

Um conselheiro é, desse ponto de vista, um particular que colabora com o poder público na prestação de uma função de interesse público relevante a cujo exercício legal não corresponde cargo ou emprego. Conselheiro exerce uma função específica similar à de um jurado, de um mesário eleitoral, por exemplo. Isso vai implicar também a necessidade indispensável de estudos próprios, de investigação e de apoios em mecanismos indispensáveis como consulta a coletânea de legislação, obras de referência, acesso à rede mundial de computadores e apoio de pessoal técnico (CURY, 2006, p. 57).

Desse modo, a função do conselheiro consiste em ser um “[...] intelectual da legislação da educação escolar” (CURY, 2006, p. 42) para que, em sua aplicação, garanta o direito à educação e, em última instância, o direito à cidadania. Nesse sentido, a função normativa do CNE é materializada por meio dos pareceres e resoluções, que têm sua existência previamente prevista na legislação e têm como finalidade executar o ordenamento jurídico. Ou seja, pareceres e resoluções não podem ser contrários à legislação em vigor, pois condicionam sua existência segundo a lei e dentro da lei.

Conforme nos elucidada Cury (2006, p. 43), um parecer é *um ato enunciativo* “[...] pelo qual um órgão emite um encaminhamento fundamentado sobre uma matéria de sua competência. Quando homologado por autoridade competente da administração pública, ganha força vinculante”. A resolução é um *ato normativo* “[...] emanado de autoridade específica do poder executivo com competência em determinada matéria regulando-a com fundamento na lei” (p. 43).

Para Meirelles (2016), *atos enunciativos* são todos aqueles em que a administração se limita a certificar, atestar um fato ou emitir uma opinião sobre determinado assunto, constantes de registros, processos e arquivos públicos. São sempre vinculados quanto ao motivo e ao conteúdo. São exemplos: certidões, atestados e pareceres. Já *atos normativos* são aqueles que contêm um comando geral do Executivo, visando à correta aplicação da lei. O objetivo desses atos é:

[...] explicitar a norma legal a ser observada pela Administração e pelos administrados. Esses atos expressam em minúcia o mandamento abstrato da lei, e o fazem com a mesma normatividade da regra legislativa, embora sejam manifestações tipicamente administrativas. A essa categoria pertencem os decretos regulamentares e os regimentos, bem como as resoluções, deliberações e portarias de conteúdo geral (MEIRELLES, 2016, p. 203).

O CNE é um órgão com poderes específicos para emitir pareceres e resoluções, portanto realiza tanto atos enunciativos, como normativos. Trata-se de “[...] um órgão público, permanente, criado por lei, integrante do poder executivo, com composição formalmente adequada com finalidades claras e com abertura para controle jurisdicional de suas decisões” (CURY, 2006, p. 44). Desse modo, os atos administrativos – pareceres (ato enunciativo) e resoluções (ato normativo) – que provêm desse órgão colegiado possuem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do ministro da Educação, responsável por homologar as decisões do órgão, criado para atuar na omissão da lei.

Cury (2006) destaca a pluralidade como característica precípua da existência de um Conselho, o que legitima uma “vontade majoritária” expressa por meio da função normativa, a principal de um Conselho de Educação. Assim, o CNE deve assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Respeitando o previsto na Lei nº 9.131/1995, a partir de 1996, a formação do CNE se deu de maneira plural quanto à trajetória dos sujeitos, nomeados como conselheiros e indicados por diferentes instituições educacionais. No período de 1995 a 2002, foram emitidas pelo Ministério da Educação 13 portarias, que relacionam os sujeitos indicados com as instituições consultadas, e oito decretos de nomeação e exoneração dos conselheiros do CNE.

Os APÊNDICES B e C relacionam os conselheiros que passaram pelo CNE entre o período de 1995 e 2002, na CEB e CES, respectivamente. Para identificar os conselheiros do CNE do período de 1996 a 2002, acessamos, em um primeiro momento, os pareceres no site do MEC⁵³ nesse período a fim de verificar o nome do relator, do presidente e vice-presidente e, dessa forma, captar os sujeitos que estiveram no CNE. A maior parte dos conselheiros, em algum momento, foram relatores ou ocuparam a presidência ou a vice-presidência da câmara da qual faziam parte.

Todavia, para maior refinamento metodológico e para que nenhum conselheiro ficasse de fora das análises, entramos em contato com a assessoria do CNE que nos enviou relatórios em *Excel* contendo todos os nomes daqueles que já estiveram em cada uma das câmaras do CNE, além das portarias e decretos com as respectivas nomeações e exonerações. Desse modo, 23 sujeitos passaram pelo cargo de conselheiro na Câmara de Educação Básica, conforme o Apêndice B.

Alguns conselheiros se mantiveram no cargo após o término do governo, o que era previsto na Lei nº 9.131/1995 (reconduzidos ou nomeados próximo ao fim do governo), enquanto outros tiveram o mandato reduzido (2 anos), também previsto na legislação. Destacamos Iara da Glória Areias Prado, membro nato da CEB durante os dois mandatos de FHC (8 anos), por ser secretária de Educação Básica e a representante do governo na CEB.

As alterações que ocorreram na composição do CNE⁵⁴ em ambas as câmaras se deram pela característica do mandato (2 ou 4 anos), pelo fato de os conselheiros terem deixado os cargos no MEC ou, por algum motivo, terem sido exonerados a pedido ou por decisão do Executivo federal.

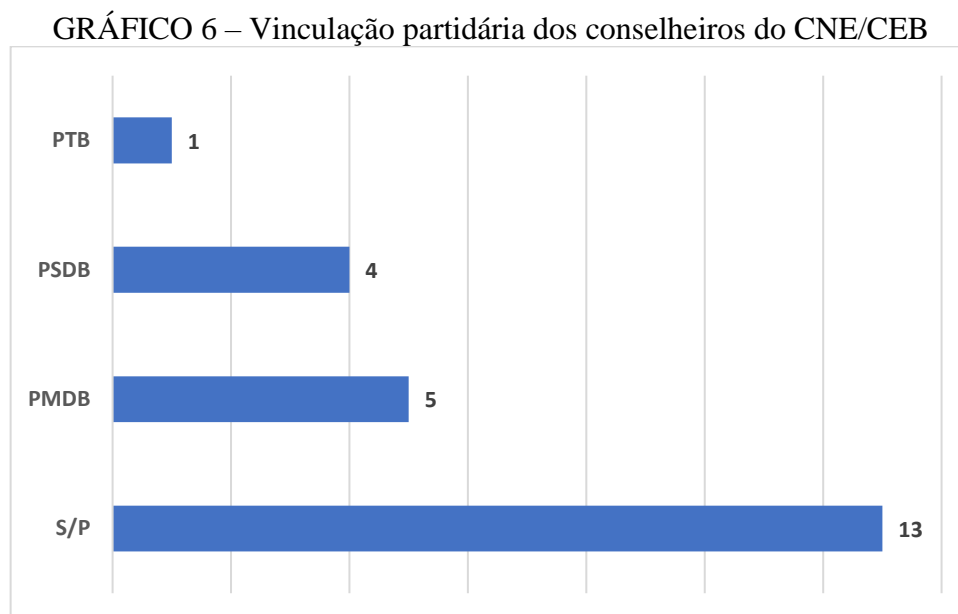
3.3 ASSOCIAÇÕES, FREQUÊNCIA DE REUNIÕES E REDES DE SOCIABILIDADE

Reforçamos o entendimento de Berstein (2003) ao compreendermos os partidos políticos como o lugar no qual se opera a mediação política. Rioux (2003) afirma que as organizações apartidárias exercem influências sobre as decisões políticas, além de também representar os sujeitos a elas vinculados. Neste tópico, analisaremos as vinculações dos conselheiros do CNE, partidárias e apartidárias, a fim de compreendermos a cultura política expressa por eles e a que predominava no grupo. Assim como na Equipe Dirigente do MEC, as

⁵³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12984>. Acesso em 19 out.2020.

⁵⁴ Como pode ser visto no APÊNDICE B.

vinculações partidárias dos conselheiros do CNE alinhavam-se à coalização do governo naquele período, conforme o Gráfico 6:



Fonte: O autor.

A maior parte dos conselheiros que estiveram no CNE/CEB não possuíam filiação partidária (S/P: 13), cinco eram filiados ao PMDB (partido que fazia parte da coalizão governista), quatro ao PSDB (partido do governo) e um ao PTB (fora da coalizão). O fato de a maioria dos conselheiros não ter filiação partidária não significa que não possuíam concepção política e educacional estabelecida, o que ficará mais claro a partir das suas associações a instituições, representadas na Figura 4.

Compreendemos que o fato de alguns conselheiros que tinham concepções de educação diferentes do lugar de poder não terem vinculações partidárias indicia para a natureza do espaço que ocupavam, ou seja, não serem filiados a partidos fortaleceu a indicação dos seus nomes por parte das instituições que o fizeram. As instituições indicaram aqueles que poderiam se configurar como representantes de uma resistência educacional dentro do CNE, pois seriam mais facilmente nomeados se não tivessem em suas trajetórias uma demarcação partidária que espelhasse seu posicionamento como oposição.

Destacamos as indicações da SBPC e da ANPEd, Carlos Roberto Jamil Cury e Hermengarda Alves Lüdke, que foram nomeados para o CNE/CEB, ambos sem vinculações partidárias e indicados pelas duas instituições. O professor Carlos Roberto Jamil Cury foi

reconduzido ao cargo de conselheiro, já a professora Hermengarda Ludke, apesar de ter sido indicada tanto pela SBPC como pela ANPEd (Portaria nº 3/1998), não foi reconduzida.

Em entrevista à Cynthia Greive Veiga, Cury (2010) menciona que foi indicado por seis instituições naquela ocasião: SBPC, ANPEd, Undime, Ubes, Cogeime e Ceesp. Todavia, ao analisarmos a Portaria nº 27/1996, percebemos que há menção de duas instituições (ANPEd e SBPC). Esse movimento pode indiciar uma opção feita na publicação da portaria de enfraquecimento das indicações do professor, de modo que as seis instituições por ele citadas representam 38% do total de instituições consultadas (16), o que aponta para a relevância acadêmica e política desse professor.

Optamos por evidenciar as duas instituições (ANPEd e SBPC), pois seus quadros são compostos por intelectuais majoritariamente vinculados a ideias de esquerda⁵⁵ (espectro político que fazia oposição ao governo). Entendemos que o movimento realizado por elas indica uma tática em relação à estratégia do lugar de poder, de modo que teriam mais chances de ter representantes como conselheiros com respeitabilidade acadêmica inquestionável, além de não serem colocadas em dúvida quanto a vinculações partidárias.

Outro movimento importante foi a tática do CNTE – instituição tradicionalmente ligada aos movimentos de esquerda em defesa dos trabalhadores em educação – que indicou para a primeira formação do CNE, após a redemocratização, Carlos Augusto Abicalil e João Antônio Cabral de Monlevade. Este último foi nomeado, mesmo sendo um defensor do direito dos trabalhadores em educação com vinculação histórica com o CNTE e a CUT, mas sem filiação partidária. O CNTE posicionou-se taticamente indicando um intelectual com filiação (Carlos Augusto Abicalil, filiado ao PT) e outro sem qualquer filiação, mas comprometido com as causas defendidas pela instituição.

O alinhamento do professor com as pautas defendidas pelo CNTE é evidenciado em sua tese de doutorado. Monlevade (2000, p. 171) questionou o processo de valorização dos professores e os rumos da educação pública naquele período:

O MEC foi confiado ao Prof. Paulo Renato Souza, ex-reitor da Unicamp e ex-secretário da educação de São Paulo, que aliava sua formação de economista ao trânsito pelas questões educacionais. Como ficaria a educação pública, para onde iria a valorização do magistério, que destino se reservava ao PSPN⁵⁶ e ao Plano Decenal de Educação para Todos?

⁵⁵ Esse fato ficará mais claro ao abordarmos os sujeitos da Equipe de Sistematização do PNE – proposta da sociedade brasileira.

⁵⁶ Piso Salarial Profissional Nacional.

Nessa direção, o posicionamento e o questionamento do professor Monlevade indiciam um CNE – especificamente uma CEB – em constantes tensões e disputas para constituir agendas educacionais específicas, fazendo com que seus conselheiros cedessem em algumas posições particulares já concretizadas (exigidas devido ao *lugar praticado*), sobretudo devido às suas trajetórias, mas também em relação à vinculação partidária.

Tanto o movimento do CNTE, como o da ANPEd e o da SBPC indiciam uma constituição tática, em relação à estratégia do lugar de poder das instituições, que buscava resistir ao projeto educacional sem efetivamente optar pelo confronto, ao entender que a indicação de sujeitos comprometidos com seus entendimentos e concepções de educação deveria ser possível quanto à aceitação por aqueles que ocupavam o lugar de poder (nomeação pelo Presidente da República).

Os quatro conselheiros filiados ao PSDB eram: Almir de Souza Maia, Antenor Manoel Napolini, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Guiomar Namó de Mello. Almir de Souza Maia e Antenor Manoel Napolini foram indicados pelo Consed. O primeiro também foi recomendado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CruB). As outras duas conselheiras não foram designadas por nenhuma instituição, e sim nomeadas na quota que cabe ao Presidente da República, sem consulta ou indicação necessária.⁵⁷

Desses nomes, apenas Guiomar Namó de Mello fazia parte do grupo de maior importância do PSDB, tendo sido fundadora do partido (anteriormente era filiada ao PMDB).⁵⁸ Os outros filiados possuíam afinidades com os posicionamentos e concepções do PSDB, mas não foram candidatos, tampouco compuseram posições relevantes na sigla.

No momento de sua fundação, o PSDB constituía-se como um partido mais à esquerda do PMDB, fundado pela ala progressista do antigo partido. No entendimento de Christiano (2003), o partido ainda mantém um viés progressista, assim como defende que o nascimento do partido ocorreu em bases populares.

Em 1988, na formação do PSDB, Guiomar Namó de Mello já havia sido secretária de Educação da cidade de São Paulo (1982-1985), deputada estadual por São Paulo (1986) e assessora do senador Mário Covas na Constituinte. Desse modo, as concepções da professora já tinham sofrido certas modificações devido aos espaços pelos quais circulou e não eram mais aquelas constituídas com base no movimento de resistência à ditadura militar, como indiciam seus trabalhos da década de 1970 e 1980, sobretudo a sua tese de doutorado (1980).

⁵⁷ De acordo com o art. 8º, § 1º da Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995.

⁵⁸ Embora tenha como data de fundação 1988, Christiano (2003) considera que seu nascimento se deu em 1985, com a reunião de 40 prefeitos em apoio à candidatura de FHC à prefeitura de São Paulo.

Nesse sentido, a publicação do livro *Social Democracia e educação: teses para discussão* (MELLO, 1990) se constitui como uma contribuição da professora para o PSDB no que tange à educação, principalmente ao propor a redefinição do papel do Estado na área educacional. A autora foi uma das precursoras na discussão da Social Democracia como possibilidade para o país:

Outra provocação que levou à produção destes textos foi o Programa do PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira, de cuja fundação e organização venho participando e cuja identidade tenho tentado ajudar a construir. As teses e propostas neles existentes pretendem ser uma contribuição a esse partido na formulação de um projeto político social-democrata para a educação brasileira. Elas não são, entretanto, posições oficiais do PSDB (MELLO, 1990, p. 14).

A professora evidencia seu protagonismo na composição das bases do PSDB, principalmente em relação ao pensamento educacional do partido. Os espaços pelos quais circulou, principalmente como secretária de Educação da cidade de São Paulo e como deputada estadual, são ressaltados por ela como indutores para que pudesse compreender melhor a “[...] profunda e contraditória dimensão política da educação” (MELLO, 1990, p. 13). Segundo a autora, ela se tornou parte inseparável do que foi o objeto de sua vida acadêmica (a política educacional), promovendo uma mudança nos seus entendimentos e concepções.

Para Mello (1990), o Programa do PSDB, elaborado em 1988, trata a educação no intuito de promover uma *Revolução Educacional* na perspectiva da Social Democracia, tanto assim que a educação está separada em um capítulo próprio, isolada das demais políticas sociais. O PSDB tinha a intenção de realizar uma revolução educacional, constituindo a cultura político-educacional a qual alinhava. O termo *revolução* também está no título do livro sobre o balanço das políticas educacionais no período de 1995 a 2002, de Paulo Renato Souza, *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002* (SOUZA, 2005).

Em uma das teses que compõem a obra-base da concepção educacional do PSDB (MELLO, 1990, p. 25), há a explicitação daquilo que pode resumi-la:

[...] a Revolução Educacional deverá ser construída em cima de um mote, slogan ou palavra de ordem ‘mais cidadania, melhor governo, menos Estado’. Traduzindo: o interesse dos usuários do serviço educacional, estatal ou particular, deve se sobrepor ao interesse do Estado entendendo-se, neste caso, o Estado agigantado, que serve de abrigo a interesses cartoriais, corporativos, político-partidários ou ideológicos.

Mello continuou a ser presença constante nos eventos do partido que envolviam, de alguma maneira, a educação como temática, mesmo após o término do governo: seminários (ex.: Seminário Nacional de Secretários Estaduais e Municipais de Educação do PSDB em

2008), audiências públicas de iniciativa do PSDB (7ª Audiência Pública do Senado, que debateu o PNE em 2013) e reuniões de campanhas eleitorais (em 2014, foi conferencista da reunião de educação da Coligação Muda Brasil, de Aécio Neves). Após a derrota de Aécio Neves em 2014, a professora declarou sua decepção com o PSDB:

O partido tem dificuldade de fazer oposição. Mas política é um jogo para profissionais. Não se vai para frente sem quebrar ovos. Por isso, eu desisti [...] o PSDB ‘não soube renovar seus quadros’ e carece de liderança única [...]. O partido não tem uma figura centralizadora como Lula, que tem a capacidade de eleger um ‘poste’ para depois saber se ele vai dar a luz. Não existe um cacique único. O PSDB ainda não encontrou a maneira mais adequada de traduzir sua plataforma política, a social democracia, para a população, especialmente os mais pobres (MELLO, 2014)⁵⁹

Apesar de a professora manifestar (em 2014) seu descontentamento com o partido que ajudou a criar, seu compromisso com suas pautas, sobretudo com o projeto educacional defendido pelo PSDB, manteve-se ao longo do tempo, alcançando os dias atuais sob novas formas, o que ficará mais evidente no tópico 3.7, no qual abordaremos a circulação dos sujeitos do CNE/CEB, após o período de 1995-2002.⁶⁰

Entre os sujeitos filiados ao PMDB: Arthur Fonseca Filho, Edla de Araújo Lira Soares, Francisco Aparecido Cordão, Iara Glória Areias Prado e Iara Silvia Lucas Wortmann,⁶¹ apenas esta última teve mandato eletivo como deputada estadual do Rio Grande do Sul, configurando-se como o sujeito com maior representação partidária dos partidos da coalizão governista.

Desse modo, as concepções e a ideologia do partido político ao qual os sujeitos são filiados (ou com os quais possuem afinidades) podem não ser explícitas e compreendidas de maneira clara, mas são manifestadas por meio de uma cultura política difusa (BERSTEIN, 2003), aparecendo de diferentes formas, como a linguagem utilizada e a maneira de pensar e propor soluções para a educação.

A partir da Figura 4, elaborada considerando as instituições com as quais os sujeitos tiveram ou têm vinculações, compreenderemos as influências desses organismos na

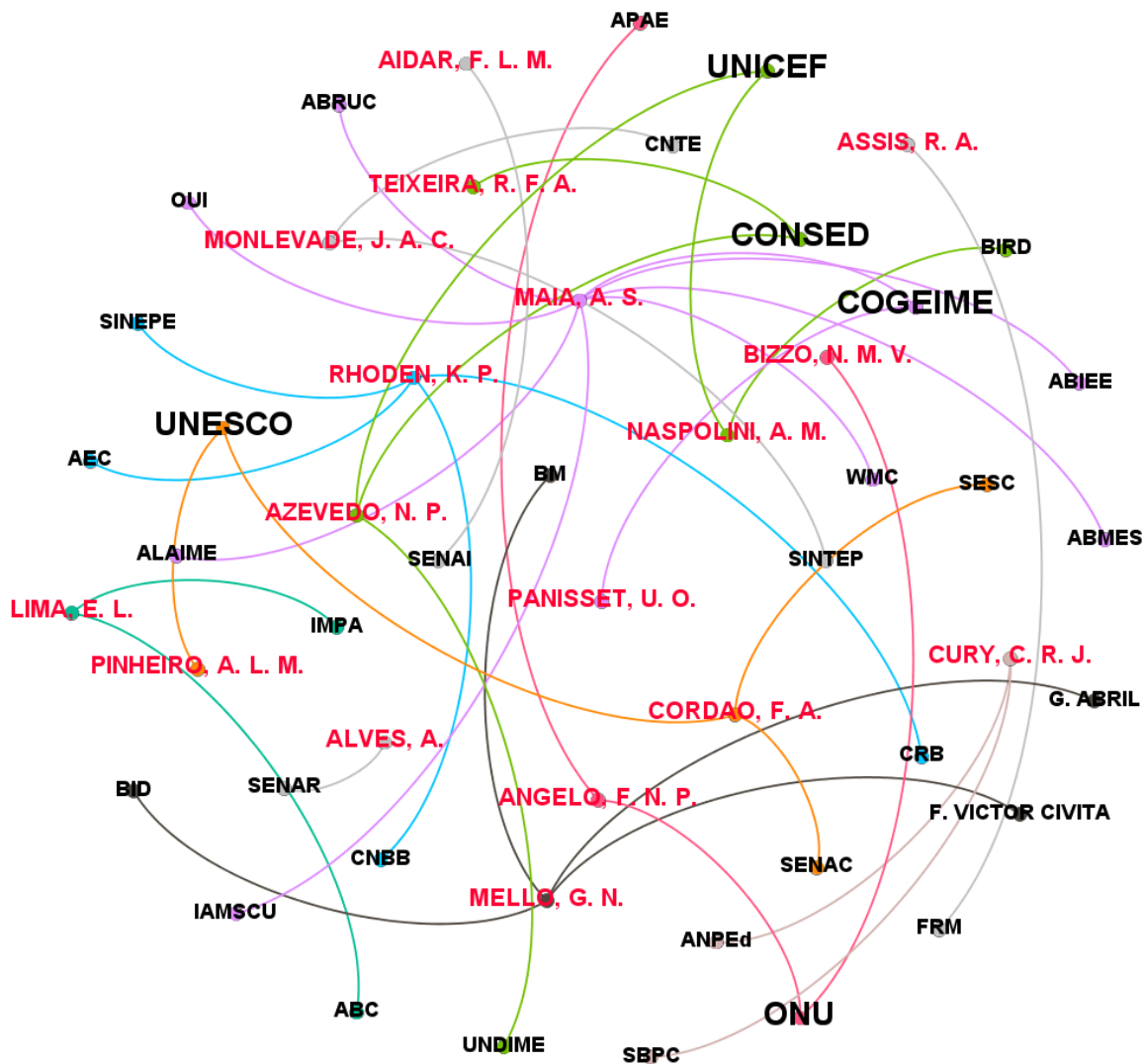
⁵⁹ Entrevista concedida à BBC Brasil (Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/10/141004_eleicoes2014_futuro_psd_b_analise_lgb. Acesso em: 20 dez. 2020.

⁶⁰ A professora continua militando para as causas do PSDB. Na eleição municipal fez campanha constante para o prefeito Bruno Covas (PSDB): “Fui secretária de Educação do Município na gestão de Covas, nos anos 1980 e depois deputada estadual pelo PSDB. Desde então, exerci cargos em todo tipo de instituição educacional, pública e privada, no Brasil e no exterior; participei de muitas iniciativas e movimentos, mas a experiência na SME me ensinou muito do que defendi e pratiquei ao longo de tantos anos. É um privilégio estar aqui, ativa, dando novamente minha contribuição para que a educação de São Paulo continue melhorando, agora sob a liderança deste Covas, o Bruno, que conheci atuando nos tucaninhos e acompanhei enquanto se tornava um quadro político da estatura que esta metrópole merece. Voto em Bruno Covas. Devo isto a cidade onde nasci” (MELLO, 2020).

⁶¹ Foi filiada ao PMDB até 2001; de 2001 até 2015 passou a ser filiada ao PPS; e, a partir de 2015, voltou para o PMDB.

constituição da cultura política daquele período. Os sujeitos e as respectivas entidades foram relacionados no *Excel* para posterior tratamento no software *Gephi*.

FIGURA 4 – Instituições vinculadas aos sujeitos do CNE/CEB (1995-2002)



As instituições que aparecem em maior tamanho são aquelas em que há mais vinculações de sujeitos: Cogeime, Unesco, ONU, Unicef e Consed. Todas elas vinculadas a dois conselheiros.

Poucas instituições se repetem na vinculação dos sujeitos, e isso se deve à própria característica de formação do órgão. Para a primeira formação do CNE/CEB, foram consultados: a) Academia Brasileira de Ciências (ABC); b) Academia Brasileira de Educação (ABE); c) Associação de Educação Católica do Brasil (AEC); d) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e) Central Única dos Trabalhadores (CUT); f) Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); g) Confederação Nacional da Agricultura

(CNA); h) Confederação Nacional do Comércio (CNC); i) Confederação Nacional da Indústria (CNI); j) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); k) Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub); l) Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (Cogeime); m) Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); n) Força Sindical; o) Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; p) Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); q) União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes); r) União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Notamos que algumas instituições que aparecem na Figura 4 não estão na relação das consultadas, de acordo com as Portarias nº 1455/1995, nº 03/1998, nº 150/2000 e nº 31/2002. Entre elas, destacamos: Unesco, Banco Mundial, BID, Bird, ONU. Esses organismos multilaterais não poderiam indicar conselheiros pela obviedade de não serem instituições brasileiras. Todavia, entendemos a importância deles na constituição do projeto educacional do país e a relação dessas instituições com os sujeitos responsáveis por normatizar a legislação educacional brasileira ao se configurar como um indício da relevância nesses órgãos, o que ficará ainda mais evidente na influência que tiveram (sendo expressamente citadas) em documentos normativos (como as DCNEMs de 1998) e na circularidade dos sujeitos após o término do governo ao qual estavam vinculados (a partir de 2003).

A conselheira Ana Luiza Machado Pinheiro foi diretora regional da Unesco durante 12 anos (1997-2009), passando por algumas subdivisões regionais. Em 2004, como diretora da Unesco/Orelac (*Directora de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*), a professora evidenciou os esforços dos organismos multilaterais, principalmente da Cepal, em trazer a educação como fator impulsionador do desenvolvimento dos países da América Latina:

Renovando el compromiso acordado entre CEPAL y UNESCO a comienzos de los 90 para actuar en conjunto en pro del desarrollo de la región desde nuestras respectivas áreas de competencias, hemos trabajado durante más de un año convocando a ex y actuales ministros de educación y finanzas, a expertos internacionales, y a nuestros propios especialistas, en la preparación de un documento marco para discutir la orientación de los cambios que se requiere impulsar en materia de gestión y financiamiento de la educación en América Latina y el Caribe. Estamos convencidos que no sólo se trata de obtener más recursos para el sector. El desafío es asegurar un uso más eficientes de los que ya se tienen y responsabilizarse por los resultados de la inversión que se hace. Este es un requisito básico para que nuestros países participen activa y proactivamente en el mundo globalizado (PINHEIRO, 2004, p. 2).

A professora foi indicada pelo Consed para ser membro do CNE/CEB e, mesmo que tenha ficado por um curto período no órgão (1996-1997), a presença de um dos mais importantes quadros da Unesco na América Latina indicia, além de um alinhamento daqueles

que ocupavam o lugar de poder com organismos multilaterais (que foi abordado no capítulo anterior), uma congruência de entidades educacionais brasileiras com as recomendações dessas instituições. A principal delas era tornar os países periféricos, especificamente da América Latina, participantes do mundo globalizado, atribuindo à educação o papel de instrumento para o alcance desse objetivo.

Em entrevista à Revista Nova Escola, Pinheiro (2008) ressaltou a admiração que a Unesco tinha pelo Plano Nacional de Educação aprovado em 2001, documento bastante discutido e foco de tensões, negociações e disputas pela comunidade política e educacional, no qual teve êxito a proposta do lugar poder, conforme abordaremos no Capítulo 4. Desse modo, esse aspecto indicia um alinhamento de concepção entre o organismo multilateral e aqueles que ocupavam o lugar de poder, desdobrando-se em políticas educacionais que materializaram esse alinhamento. Além disso, Pinheiro (2008) também apontou a importância do cumprimento das metas acordadas internacionalmente, como as do Fórum Mundial de Dakar em 2000.

Nesse sentido, a vinculação de Guiomar Namó de Mello com o Banco Mundial, do qual foi consultora a partir de 1990, merece destaque entre as associações dos sujeitos. A professora atuava em projetos focados no investimento em educação no Brasil, posteriormente passou a integrar a equipe da instituição em Washington, na função de Especialista em Educação, e ocupou a mesma função no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Mello foi uma conselheira preeminente do CNE, sobretudo pelo fato de ter sido uma escolha do Executivo e não ter sido indicada por nenhuma instituição. Assim, de certa maneira, a conselheira representava as iniciativas e os alinhamentos do lugar de poder. De igual modo, sua articulação com as instituições da Figura 4 chama a atenção para a ascendência dessas instituições não apenas na Equipe Dirigente – como abordado no Capítulo 2 – mas também em um órgão normativo, como o CNE. Mesmo que a vinculação do Banco Mundial seja apenas com um dos membros do CNE/CEB, entendemos que a sua relevância e influência na elaboração das políticas educacionais brasileiras da década de 1990 merecem um olhar cuidadoso.

Evidenciamos, ainda, que o Banco Mundial, assim como o FMI, PNUD, OIT, Cepal, Unesco e Unicef, é uma subdivisão da ONU, que aparece ao centro, na Figura 4, vinculada a Nélcio Marco Vincenzo Bizzo e a Francisca Novantino Pinto de Ângelo. A cultura político-educacional que se constituía naquele período era permeada pelas influências das recomendações e metas dos organismos multilaterais, presentes na Equipe Dirigente, assim como dos conselheiros que compunham o CNE/CEB. Entendemos que os sujeitos vinculados a essas instituições apresentavam uma concepção de educação em alinhamento com o lugar de

poder, naquele período. Assim, a maneira como se apropriavam da cultura política em que se constituía assemelhava-se ao projeto educacional que delineavam.

Os conselheiros, que claramente faziam oposição ao projeto educacional do lugar de poder (que já se posicionavam contrários desde as discussões da LDBEN/1996), não tinham ligações com organismos multilaterais: Carlos Roberto Jamil Cury possuía apenas vinculações acadêmicas (ANPEd e SBPC) e João Antônio Cabral de Monlevade, vinculações sindicais (foco dos seus estudos e atuação) com a CNTE e o Sintep.

As entidades educacionais confessionais também tiveram seus interesses defendidos na normatização da legislação educacional brasileira, com indicações e nomeações no CNE, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, instituição católica) e o Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação (Cogeime, instituição evangélica). A participação das entidades confessionais nas discussões educacionais brasileiras fazia-se importante ainda naquele período. Cury (1992) destacou que a premissa da família como base da sociedade era evidenciada, sob liderança da CNBB e da Associação de Educação Católica (AEC). Além disso, essas instituições também representavam, em alguma medida, as escolas privadas:

As escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas constitucionalmente reconhecidas [...] têm direito aos recursos públicos [...]. As de ensino fundamental devem ser financiadas pelo poder público para que possam ser gratuitas. Essa é a condição para que famílias que já pagam impostos, e os próprios jovens possam ter garantido o direito de eleger a educação de sua livre escolha (CNBB, 1990).

A concepção defendida pela CNBB visualizava o Estado como uma extensão da família, entrelaçando o interesse público ao privado. Mesmo que o financiamento público a essas iniciativas privadas não tenha prosperado, as instituições religiosas eram consultadas para suas indicações e tinham êxito, influenciando a composição do projeto educacional e a constituição da cultura política daquele período.

Cury (1992) evidencia os interesses dos católicos na política educacional. No Manifesto dos Colégios Católicos mineiros, de 1987, ficam claras suas intenções e expectativas em relação à Constituinte:

Nossa esperança era que os constituintes eleitos por nós, sabedores dos desmandos da ditadura, lutassem por nós. Decepção pior não pode ter ocorrido: juraram em praça pública um novo Brasil, uma terra de liberdade e de democracia. No entanto, ao escreverem a constituinte a maioria significativa está aprovando o enterro da escola particular, e com maior naturalidade, também o da escola católica (MANIFESTO, 1987, *apud* CURY, 1992).

Desse modo, a influência das escolas particulares e confessionais mostrava-se relevante. Para não ir tão longe, desde a Constituinte, expandindo sua inserção na elaboração dos normativos educacionais da década de 1990, com a presença de seus representantes no CNE. Scarfoni e Gonçalves (2020) ressaltam a existência de tensões (nas discussões da Constituinte) entre as escolas confessionais e as escolas particulares que assumiam a lógica empresarial, fazendo com que a representatividade da escola religiosa fosse enfraquecida pela disputa interna dos grupos que a formavam, como afirmava Kuno Rhoden, que se posicionava contrário à lógica empresarial nas escolas particulares, sobretudo as confessionais.

Os autores compreendem que o Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (Conepe), em 1985, foi um importante local para que as discussões chegassem a um ponto de consenso, a fim de influenciar taticamente o projeto educacional que começava a se delinear naquele período. Kuno Rhoden se firmava com uma preeminente liderança desse grupo, tanto que foi indicado pelo Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) – Portaria nº 3/1998, Apêndice E–, tamanha a relevância do professor.

A FNCEE indicou, na mesma ocasião, Francisco Aparecido Cordão e Ulysses de Oliveira Panisset. Este último, também recomendado por outra entidade representativa da educação confessional, a Cogeime. Na Figura 4, identificamos dois sujeitos vinculados ao Cogeime: o professor Panisset e Almir de Souza Maia (foi presidente da instituição). Ambos estiveram no CNE/CEB entre 1996 e 1998.

O Cogeime surgiu das necessidades de discutir a realidade da educação metodista. Josgrilberg (2012) acredita que uma das funções mais importantes da entidade era representar a educação metodista, suas instituições no MEC, e em outras relações governamentais. Uma dessas relações seria a representatividade no CNE. O autor ressalta que muitas conquistas advieram dessas relações.

Mesmo que a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee) não apareça na Figura 4 e nem nas portarias, como instituição consultada, Josgrilberg (2012) a considera importante nas relações de força, nas táticas que a constituíam, na representação com o Governo Federal. Era equiparada à influência que instituições como a CNBB tinham na educação brasileira e trazia como catalizador o Cogeime.

Além disso, Josgilberg (2012, p. 77) destaca a relevância da instituição em uma perspectiva mais ampla, ultrapassando as “[...] fronteiras do metodismo brasileiro levando contribuições ao metodismo latino-americano e mundial. Na América Latina e África surgiram algumas importantes instituições que contaram com a inspiração e ajuda efetiva do COGEIME [...]”. A *Asociación Latinoamericana de Instituciones Metodistas de Educación* (Alaime), na

Figura 4, vinculada a Almir de Souza Maia, foi uma instituição criada por iniciativa da Cogeime em 1997, evidenciando seu poder agregador fora do Brasil, em uma perspectiva de proteger seus valores educacionais e influências nas políticas educacionais de maneira global.

O autor também destacou a importância do professor Almir de Souza Maia no CNE, atribuindo-lhe a papel primordial no reconhecimento de cursos de Teologia pelo MEC, além da sua defesa das escolas confessionais. Maia (1997, p. 10) evidencia que o Cogeime trabalha para resgatar a “[...] marca distintiva da proposta educacional metodista”, compreendendo que o caráter científico e acadêmico não poderia sobrepor os valores confessionais, seu objetivo principal.

Para entender como se deu a constituição da cultura político-educacional naquele período, é necessário um olhar atento para os detalhes das associações e frequência de reuniões, conforme nos ensina Berstein (2003). A representatividade religiosa e confessional de instituições, como o Cogeime, a CNBB e a Alaime, indiciam o modo como os valores a elas intrínsecos influenciaram as políticas educacionais e a própria concepção de educação daquele período, em contraposição aos movimentos iniciados na década de 1970 em defesa de uma educação pública e laica.

Algumas instituições que aparecem na Figura 4 assemelham-se àquelas que fizeram indicações para composição do CNE, a exemplo da Confederação Nacional do Comércio (CNC), que indicou Francisco Aparecido Cordão, mesmo não aparecendo na Figura 4 (pois o professor não tinha vinculações diretas com a entidade) e tem seus braços sociais vinculados a Cordão: o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). A atuação do professor nessas instituições estava conectada à educação profissional, e era esse tipo de representatividade que ele exercia no CNE, como relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e para as de Nível Tecnológico no Conselho Nacional de Educação em 1999.

De acordo com as Portarias nº 27/1996 e nº 3/1998, as instituições que se manifestaram com indicações ao CNE/CEB o fizeram conforme listado nos Apêndices D e E, respectivamente. A professora Francisca Novantino Pinto de Angelo não foi indicada por nenhuma instituição, mas nomeada (Decreto de 15 de março 2002) como parte da quota que não necessitava de consulta às instituições (50%).

As Portarias do MEC nº 150/2000 e nº 31/2002 indicaram as instituições consultadas para indicação de lista tríplice e também a relação dos sujeitos, mas não havia mais, como nas portarias anteriores, vinculação dos indicados com as instituições. Entendemos que esse aspecto pode se configurar como um indício do não comprometimento do governo com as instituições,

de modo que não há como saber de onde proveio a indicação dos nomeados, pelo menos não oficialmente.

As instituições que conseguiram concretizar suas indicações (na ordem do maior para o menor) foram: Consed (quatro indicações nomeadas); SBPC (três indicações nomeadas); CNC, Cogeime e Undime (duas indicações nomeadas); ABC, ANPEd, CNA, CNI, CNTE e FNCEE (uma indicação nomeada). Destacamos que esta análise se embasa nas Portarias nº 27/1996 e nº 3/1998, pois não houve mais vinculação da instituição aos indicados nos decretos e portarias.

Ao relacionarmos a Figura 4 com as Portarias nº 27/1996, nº 3/1998, nº 150/2000 e nº 31/2002, notamos que alguns nomes indicados (registrados nos Apêndices) não aparecem como vinculações dos sujeitos. As informações para a elaboração da Figura 4 foram coletadas no Currículo Lattes da Plataforma CNPq e, para a constituição dos quadros, nas portarias do MEC. Entendemos que as indicações das instituições não estão diretamente associadas a vinculações oficiais com os sujeitos, pois de outro modo constarão no Currículo Lattes vinculações dessa natureza. Todavia, existe uma similaridade – principalmente em relação às atividades e ao modo como entendem a educação – das instituições que indicaram os sujeitos e daqueles que possuíam algum tipo de vinculação (funcionários, conselheiros, consultores).

3.4 FORMAÇÃO DOS CONSELHEIROS DO CNE/CEB (1996-2002)

Dos 23 conselheiros que passaram no CNE/CEB (1996-2002), 11 possuíam doutorado, 2, mestrado e 10 eram graduados. O nível de formação dos conselheiros estava diretamente relacionado com a relevância acadêmica, volume de produções científicas e também com os espaços que ocupavam.

Os mestres e doutores provinham da docência em universidades, como Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG), Nelio Marco Vincenzo Bizzo (USP), Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (UFG) e Hermengarda Alves Lüdke (PUC-Rio; UFF), para citar alguns. Entre os mestres, Antenor Manoel Naspolini foi professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Kuno Paulo Rhoden também foi professor universitário (UFPR), mas sua principal atuação dava-se como diretor de colégios estaduais e confessionais (privados).

Os conselheiros que possuíam graduação eram provenientes de escolas particulares, em cargo de direção (Arthur Fonseca Filho, Sylvia Figueiredo Gouvêa, Ulysses de Oliveira Panisset, Fábio Luiz Marinho Aidar), outros participaram de Conselhos Estaduais de Educação (Edla de Araújo Lira Soares) e havia também os provenientes de organismos multilaterais,

como a Unesco (Ana Luiza Machado Pinheiro). Alguns ocuparam Secretarias de Educação estaduais (Iara Silvia Lucas Wortmann). Iara Glória Areias Prado era membro nato.

Entendemos que houve a preocupação em constituir um CNE diverso quanto às áreas de formação e também em relação aos espaços pelos quais esses sujeitos circularam ou dos quais eram provenientes. Dessa forma, o nível de formação se relaciona com a pluralidade de constituição do órgão, com representantes do ensino superior, majoritariamente doutores e mestres, representantes da educação básica, como diretores, membros de Conselhos Estaduais de Educação e entidades de classe. A maioria era graduado e alguns com especialização.

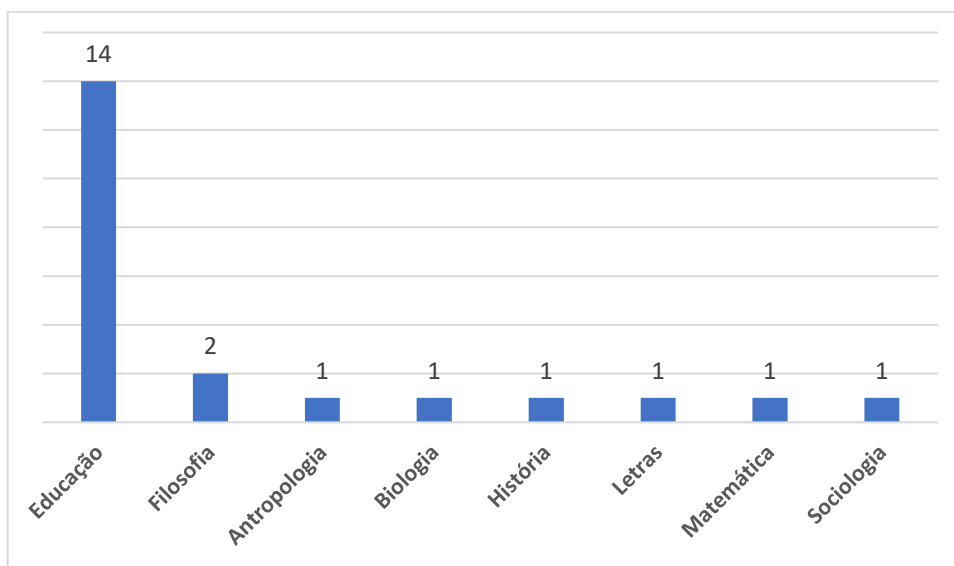
Aqueles que provinham da pós-graduação e universidades eram responsáveis por fornecer consistência teórica à normatização da legislação brasileira, enquanto os conselheiros que não estavam vinculados a programas de pós-graduação e não se constituíam como pesquisadores – procedentes de Secretarias e Conselhos Municipais e Estaduais de Educação – configuravam-se como aqueles que poderiam fornecer informações operacionais da educação básica e sobre a aplicação da legislação no cotidiano da administração pública educacional

Ressaltamos que o nível de formação não estava diretamente ligado à importância dos conselheiros no órgão, a exemplo de Iara Glória Areias Prado, graduada em História, membro nato do CNE/CEB (por ser secretária de Ensino Fundamental), que esteve no órgão durante dois mandatos de FHC. Destacamos a sua relevância por ser a representante (explícita) do lugar de poder no Conselho. A sua influência na elaboração das políticas educacionais brasileiras encontra-se presente na reforma educacional mais recente, como abordaremos no tópico 3.7 (Circulação dos sujeitos após a reforma da década de 1990). A relevância e influência de um sujeito específico acontecia por um conjunto de características que o envolviam, mas, sobretudo, pelos espaços políticos que ocupava.

Os conselheiros do CNE/CEB tinham áreas de formação diversificadas, mesmo que a maioria estivesse na licenciatura, e a maior parte na Educação, propriamente dita. Esse aspecto indicia uma pluralidade decorrente do próprio processo de formação do órgão. Era obrigatório ter 50% da sua composição formada por indicados das instituições educacionais consultadas.

Desse modo, os focos de atuação, estudo e pesquisa dos sujeitos poderiam assemelhar-se à atuação das entidades que os indicaram, a exemplo da ANPED e da SBPC que indicaram Carlos Roberto Jamil Cury, que, por sua vez, tem sua atuação voltada para pesquisa acadêmica e para a pós-graduação. Também a CNC indicou Francisco Aparecido Cordão, com atuação no ensino profissional. Para visualizarmos as áreas de formação dos conselheiros, elaboramos o Gráfico 7:

GRÁFICO 7 – Áreas de formação dos sujeitos do CNE/CEB (1996-2002)



Fonte: O autor.

Para elaboração e análise do Gráfico 7, consideramos sempre a última titulação (graduação, mestrado ou doutorado), mesmo entendendo a importância de cada etapa do processo formativo. A maior parte dos conselheiros tinham suas formações em Educação (14): graduados em Pedagogia (7), mestrado (2) e/ou doutorado em Educação (5). Na formação em Filosofia havia um conselheiro graduado e um com doutorado. Em Antropologia, Biologia, Letras, Matemática e Sociologia, todos os conselheiros possuíam doutorado nas referidas áreas formativas.

Compreendemos que a formação em Educação se constitui na base de um órgão responsável por normatizar a legislação educacional, todavia a pluralidade formativa dos conselheiros é um ponto positivo na constituição do órgão. Desse modo, os pareceres e resoluções emitidos são diversos quanto aos assuntos relacionados com a educação básica, propriamente, mas também com suas modalidades, como a EJA e o ensino técnico e profissional, exigindo dos conselheiros a fundamentação de suas decisões em assuntos diversos: formação de professores, calendário escolar e autorização da habilitação plena em automobilística (Parecer nº 18/1997), por exemplo.

Nesse sentido, ter no CNE/CEB professores atuantes ou próximos da educação básica é relevante, pois quanto maior for o nível de formação, mais distante poderá estar o profissional da educação básica, de modo que focalizam sua atuação no ensino superior (ensino, pesquisa e extensão) e na pós-graduação, enquanto os professores com nível de graduação do Conselho estão vinculados a secretarias e à administração pública educacional.

A predominância da formação em áreas das licenciaturas na formação do CNE/CEB, que comumente é o que se espera da formação dessa câmara, é pertinente, sobretudo, pelas mudanças que ocorreram na LDBEN/1996 sobre a formação de professores,⁶² lei que seria objeto de normatização pelos conselheiros que foram formados em outro modelo e agora deveriam normatizar um modelo mais flexível quanto às especificidades e o foco, mas que iria ficando mais rígido quanto à exigência do nível de formação e da formação continuada.

Ressaltamos a formação de Antropologia no Gráfico 7. Apesar de Francisca Novantino Pinto de Ângelo possuir doutorado nessa área de formação (e aparece no Gráfico 7, pois consideramos o último nível de formação dos conselheiros), ela era graduada em História, com especialização em Educação Indígena Escolar, quando foi nomeada conselheira. A professora é uma estudiosa da educação indígena, tendo sua formação em coerência com sua representatividade no CNE. Dessa forma, a área que, aparentemente, destoava dentre as demais mostra-se alinhada à finalidade da CEB e também à pluralidade representativa e formativa dos conselheiros.

Outro aspecto relevante para analisar e compreender a trajetória de formação dos conselheiros do CNE/CEB é considerar os orientadores que contribuíram para formar e constituir o arcabouço teórico por meio do qual os sujeitos realizam suas análises e pensam a educação. Consideramos a inexistência de uma ascendência determinista do pensamento dos orientadores em relação a seus orientandos, mas sim um processo de apropriação intrínseco à própria subjetividade dos sujeitos, pois, mesmo que seja para realizar uma contraposição, há necessidade de apropriação do conhecimento, da teorização da qual se diverge.

Dermeval Saviani⁶³ foi orientador de dois conselheiros do CNE/CEB desse período: Guiomar Namó de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury. Os dois professores fizeram parte da primeira turma de doutorado em Educação da PUC São Paulo, que era composta por Antônio Chizzotti, Betty Antunes de Oliveira, Bruno Pucci, Fernando José de Almeida, Luiz Antônio Cunha, Mirian Jorge Warde, Neidson Rodrigues, Osmar Fávero e Paolo Nosella. Foram também orientados por Saviani: Betty Antunes de Oliveira, Luiz Antônio Cunha, Mirian Jorge Warde, Paolo Nosella e Osmar Fávero. Das turmas subsequentes, o professor Saviani também

⁶² Segundo o art. 62 da LDB: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Desse modo, a partir de 2007, apenas seriam admitidos na educação básica professores com nível superior.

⁶³ De acordo com a Portaria nº 150/2000, o professor Dermeval Saviani foi indicado, mas não foi nomeado, para compor o CNE/CEB, entretanto não há correlação entre a(s) instituição(ões) que o indicou(aram).

orientou: José Carlos Libâneo, Gaudêncio Frigotto, Maria Elisabete Prado Xavier e Paulo Ghiraldelli Jr.

Destacamos esses sujeitos pois faziam parte do grupo, iniciado em 1978, no qual foram fortificados a interpretação e o pensamento da educação brasileira por uma perspectiva marxista. Para Saviani (2005), os estudos conduzidos por ele ultrapassavam a fase de denúncia, para se desdobrarem em soluções, opondo-se às alternativas tradicionais daquele período. A abertura comercial brasileira começava a acontecer e o regime militar mostrava sinais de enfraquecimento, gerando, assim, um ambiente propício para que a educação, nos moldes do sistema capitalista, fosse questionada.

Carlos Roberto Jamil Cury elaborou a tese *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* (1979), enquanto Guiomar Namó de Mello apresentou *Ensino de primeiro grau da competência técnica ao compromisso político* (1980), orientadas pelo professor Saviani. Além das chaves interpretativas marxistas, propriamente, os autores iniciaram a mobilização da teoria de Antonio Gramsci para compreender a educação no Brasil, aspecto pioneiro daquela turma de doutorado da PUC-SP. Mello apropriava-se também da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1975), aliando-a ao pensamento marxista, sobretudo para compreender a questão da ideologia. Já Cury (1979) buscou em Snyders (1977) e em Baudelot e Stablet (1977), além de Marx e Gramsci, a compreensão para a proposição de uma teoria crítica do fenômeno educativo, principalmente para criar categorias, por meio dos conceitos desses teóricos, que o ajudassem a compreender que a educação não era apenas dominação, colocando em discussão a dominação em relação à contradição.

Saviani (2011) afirmou que sua leitura de Marx foi aprofundada, de maneira sistemática, a partir de conversas que teve com o professor Casemiro dos Reis Filho (que foi orientador de Carlos Roberto Jamil Cury no mestrado) sobre seus anseios e reflexões sobre Educação e Filosofia. Ele foi aconselhado a se apropriar do pensamento do autor devido aos seus interesses. Sua leitura de Gramsci surgiu da demanda dos alunos da primeira turma de doutorado da PUC-SP.

Nesse sentido, o início do doutorado em Educação na PUC-SP, do qual Cury e Mello fizeram parte, não foi responsável apenas por fundamentar suas concepções e, portanto, influenciar suas atuações profissionais. Além disso, compôs a base do pensamento educacional brasileiro, a partir do final da década de 1970, de modo que, até os dias atuais, Gramsci e Marx são referenciais teóricos amplamente utilizados nas discussões educacionais, principalmente nos estudos que têm a política educacional como objeto.

Vidal (2011) ressalta que, além da preeminência do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP no final da década de 1970, esse curso mostrava-se maior ainda pela relevância dos intelectuais do grupo de Saviani, assim como o próprio, em outros espaços importantes do campo da educação:

Em 1977 era fundada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Em 1978, surgia o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), cuja fundação foi formalizada na ata da reunião realizada em 5 de março de 1979, ano em que foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE). Emergiam como fóruns de debate, intervenção e disseminação de opinião, criaram veículos próprios de expressão, como a revista *Ande e Educação e Sociedade* e organizaram conjuntamente as Conferências Brasileiras de Educação. Dermeval Saviani figurou como sócio fundador nas três entidades, forjadas no processo de combate à política educacional do regime militar e dispostas a articular a discussão teórica presentes nas universidades ao trabalho pedagógico das escolas (VIDAL, 2011, p. 20).

Nesse sentido, o trabalho do professor Saviani também foi responsável por realizar a nucleação em outros grupos de pesquisa a partir daqueles que orientou, como Carlos Roberto Jamil Cury na UFMG e depois na PUC-SP; Luiz Antônio Cunha na Unicamp, UFF e UFRJ; Gaudêncio Frigotto na UFF e Uerj, para citar alguns. As perspectivas teóricas que foram iniciadas na primeira turma de doutorado da PUC-SP foram aprofundadas e geraram ramificações nas universidades pelo Brasil, possibilitando a disseminação dessa forma de interpretar, denunciar e realizar proposições para a educação sob as chaves analíticas iniciadas naquele período histórico. Influenciaram a maneira como a educação era compreendida desde as discussões na Constituição Federal (1988), na LDBEN (1996) e nas normatizações que vieram depois, a partir do CNE/CEB em 1996.

Ao discorrer sobre sua definição de educação na década de 1980, Saviani (1980, p. 126) a conceitua como “[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global”, tendo a sociedade como ponto de partida, mas ressaltou:

Ainda não tive tempo de elaborar por escrito a referida definição. Entretanto, minha insistência em diferentes oportunidades já produziu seus frutos. Assim Carlos Roberto Jamil Cury tomou a si a tarefa de desenvolver o conceito de mediação como uma das categorias-chave de compreensão do fenômeno educativo (CURY, 1985). Algo semelhante ocorreu com Guiomar N. Mello, que construiu uma visão da escola a partir do conceito de mediação (MELLO, 1982) (SAVIANI, 1980, p. 129).

O professor destaca a importância que tinham seus dois orientandos, à época, em desenvolver aquilo que ele entendia por educação. Desse modo, compreendemos que a relevância de Cury e Mello indica o investimento de Saviani em legar a esses orientandos a tarefa de prosseguir com as suas reflexões e estudos, tendo o referencial teórico que utilizavam como a base das interpretações da conjuntura política e educacional daquele período. As

(des)continuidades dos estudos dos conselheiros, em relação àquele que os formou, ficará mais evidente no tópico 3.6, no qual abordaremos a concepção de educação dos sujeitos.

Para Saviani (1983), a pedagogia tradicional e o escolanovismo tinham em comum dissociar a educação da sociedade, resultando em uma educação para poucos (elite). As compreensões de Saviani e do grupo de doutores que formou, no final da década de 1970 e início da década de 1980, operavam a partir da contradição entre educação e sociedade, devendo a escola ter como preocupação central os problemas sociais e contribuir para solucioná-los por meio da educação.

Assim, Cury (1979) desenvolveu, em sua tese, as bases da conceituação de mediação a partir das relações entre educação e hegemonia, para: a) educação e reprodução; b) educação e mediação; c) educação e totalidade; d) educação e contradição, com a finalidade de mostrar o caráter mediador da educação. Mello (1982) debruçou-se sobre o cotidiano da escola de primeiro grau, relacionando a mediação com as práticas dos professores, tanto em relação à competência técnica, como também ao compromisso político (com o social). Ambos os professores partiam da concepção dialética de ciência, em Marx (1973), no método da economia política, pelo qual o estudo deve partir da realidade – neste caso, dos problemas sociais – e da contradição estabelecida pelo capitalismo, que divide a sociedade em classes com interesses opostos.

Mello já havia estudado a competência técnica dos professores no mestrado, sob orientação de Bernadete Angelina Gatti. Sua dissertação, *Construção de um instrumento para avaliação da competência do professor por meio da observação da interação professor-aluno* (1974), tinha como objetivo defender a validade da observação em sala de aula como metodologia de avaliação do ensino e pesquisa a partir do conceito de competência do professor.

Mesmo que, para a elaboração do Gráfico 7, consideremos a última formação dos conselheiros, compreender o processo formativo de maneira mais ampla possibilita captar indícios primordiais para seguirmos os rastros da cultura político-educacional e tecer os fios desse tapete. Ao analisarmos a formação de Guiomar Namó de Mello, notamos que seu interesse pela competência técnica do professor e as maneiras de avaliá-la ocorre desde o mestrado, que tinha como perspectiva analítica estabelecer uma teoria do ensino-aprendizagem que pudesse constituir uma fonte logicamente válida e, a partir disso, retirar as variáveis a serem investigadas (MELLO, 1974). Assim, a teoria de ensino-aprendizagem a ser adotada deveria ser normativa, além de descritiva, para que a avaliação do ensino e do professor pudesse incluir as dimensões de eficiência e eficácia.

Desse modo, Bernadete Gatti é uma referência na área de educação, como professora e pesquisadora. Além da sua circulação em universidades como a PUC-SP, UFScar e USP, colaborou com instituições como a ANPEd, Anpae, Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Abave, Funbec, entre outras. Por sua formação na área de Estatística, Educação e Psicologia, seus trabalhos tinham uma característica quali-quantitativa. Desse modo, sabia lidar bem com os dados numéricos, além de considerá-los importantes para a pesquisa em si. Para ela “[...] a pesquisa tem que ter um método e [...] tem que garantir de alguma maneira que a explicação ou a compreensão a que se chegue seja sólida, bem fundamentada em dados” (GATTI, 2011, p. 32), evidenciando o rigor que atribuía à pesquisa, além de considerar os dados quantitativos essenciais para estudos em educação.

Nesse sentido, o trabalho com dados quantitativos e o rigor metodológico, inaugurados a partir do mestrado orientado por Gatti, podem ser percebidos na produção acadêmica de Mello. Destacamos a sua tese (MELLO, 1974), mesmo não orientada por Gatti, em que esses aspectos se evidenciam, o que pode ser um indício da manutenção de características do seu processo de formação anterior.

Assim, a diferença de seu estudo no doutorado, em relação ao mestrado, estava na inclusão da discussão de classes, mediação, teoria da reprodução e a dimensão política, sob a perspectiva marxista da atuação do professor, uma influência direta do seu orientador e do grupo que fez parte no doutorado, levando Mello a leituras de Marx, Gramsci, Bourdieu e Passeron. Assim, o doutorado, sua circulação em espaços políticos (ocupando cargos eletivos e na administração pública), e também sua passagem pelo pós-doutorado no *Institute of Education* da Universidade Londres impulsionaram um afastamento de Mello das concepções do seu orientador do doutorado, aproximando-o mais do pensamento educacional e de seus estudos no mestrado, influenciado pelas novas leituras e espaços em que passou a circular.

As relações de Mello com sua orientadora do mestrado mantiveram-se mais estreitas do que as que teve com Saviani, o que indicia maior alinhamento de Mello com as concepções de educação de Gatti do que com as de Saviani. Em entrevista em 2011, Gatti cita Mello como uma importante pesquisadora e parceira na FCC:

Depois, ainda teve o senso crítico dos meus companheiros, pesquisadores na Fundação Carlos Chagas, com nossos diálogos, que só fizeram aumentar os cuidados com as propostas de pesquisa – os experientes, que já citei, e os mais jovens, como Carmen Barroso, Nara Bernardes, **Guiomar Mello**, Maria Malta Campos, Yara Espósito, Elba Barreto, Vitor Paro, Fúlvia Rosemberg, Lia Rosemberg e, mais tarde, por um período, Maria Helena Patto, entre outros [...]. A possibilidade de trabalhar com grupos profissionais e a possibilidade de estudar com grupos, acho que é

fundamental para a formação de pesquisador e seu desenvolvimento continuado (GATTI, 2011, p. 39, grifo nosso).

Além disso, Gatti publicou um capítulo de livro sob organização de Mello em 2013, e as duas ainda viriam a estar juntas nas discussões sobre a BNCC, no TPE e também nos recentes debates sobre formação de professores (BRASIL, 2020). Esse movimento ficará mais claro nos tópicos 3.6 e 3.7, quando abordaremos a concepção educacional dos conselheiros e a circulação dos sujeitos a partir de 2003.

Diferentemente de Mello, Cury manteve alinhamento com seu orientador do doutorado, tanto nos referenciais teóricos assumidos (no tópico 3.7 discutiremos sobre o desenvolvimento desse referencial em consonância com os caminhos que os estudos do professor foram tomando), como nos posicionamentos políticos e educacionais. Para não nos estendermos, devido à constante vinculação dos professores, citaremos um artigo recente no qual o autor discorre sobre a trajetória daquele que foi primordial em sua formação, destacando o alinhamento dos dois professores, quando foram laureados com o Prêmio Anísio Teixeira:

O Prêmio Anísio Teixeira é dividido nas categorias Educação Básica e Educação Superior. A categoria na qual Saviani foi premiado (Educação Básica), tal e qual Cury, foi instituída em 2012. A escolha das doze personalidades que contribuíram de maneira relevante para o desenvolvimento da educação é feita por pares, consultados em 2015 por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Entretanto, uma vez que o prêmio foi entregue em 26 de outubro de 2016, data em que já estava consumado o golpe jurídico-midiático-parlamentar que colocou Michel Temer na presidência do país, Saviani e Cury não compareceram ao evento, justificando: ‘Ao aceitarmos [a indicação do prêmio], não podemos nos esquecer que estamos em posições opostas ao atual governo e isto nos constrange diante de uma solenidade que pode significar apoio a medidas que venham a restringir o nosso compromisso com uma educação de qualidade. Tal circunstância também nos constrange porque a participação nessa cerimônia nos colocaria em desacordo com o exemplo do patrono do prêmio em sua intransigente defesa da democracia como uma condição indispensável para o pleno atendimento aos direitos educacionais de toda a população brasileira’ (MARSIGLIA, CURY, 2017).

A partir do trecho da carta redigida em conjunto pelos professores, entendemos que o alinhamento deles estava além da concepção de educação, como também no projeto de país e suas compreensões a respeito da democracia, o que os coloca em consonância em relação ao modo como analisam as políticas educacionais, sobretudo por manterem os referenciais teóricos desde o doutorado (PUC-SP), mesmo aprofundando conceitos, teorias e agregando outros autores em suas interpretações.

Bernadete Angelina Gatti e Dermeval Saviani são duas referências educacionais que sobressaem para além de suas influências como formadores de seus orientandos, constituindo-se como teóricos recorrentes na produção acadêmica dos conselheiros do CNE/CEB, o que

aprofundaremos no tópico 3.6, ao tratarmos da concepção educacional dos sujeitos. Os dois professores tinham clareza do foco das suas pesquisas, dos projetos que coordenavam e da maneira como deveriam conduzir suas orientações de dissertações e teses, o que fortalece a importância deles na construção de um quadro teórico que embasasse a concepção de educação e as políticas educacionais brasileiras.

Outros conselheiros tiveram orientadores importantes no cenário da educação e da pesquisa brasileira. Lucia Mercedes Avelar, orientadora de João Antônio Cabral de Monlevade, é pesquisadora do campo da política social com foco em discussões de gênero e em relação à dinâmica eleitoral (voto). Entretanto, entendemos que não há influência considerável da orientadora sobre o orientando, pois a ausência de referência e diálogo com Avelar na produção de Monlevade são indícios desse movimento.

Orientadores como Myriam Krasilchik (orientadora de Nelio Marco Vincenzo Bizzo), José Aderaldo Castello (orientador de Neroaldo Pontes de Azevedo) e Bruna Franchetto (orientadora de Francisca Novantino Pinto de Ângelo) têm como foco de suas pesquisas e projetos campos específicos que envolvem de alguma maneira a educação: Biologia, Literatura e Línguas Indígenas (Antropologia), respectivamente.

Desse modo, mesmo que a ascendência sobre seus orientandos ainda continuasse, em certa medida, como no caso de Bizzo em relação à professora Myriam Krasilchik, mantendo diálogo (referência) e publicando sobre ela (BIZZO; KELLY, 1991), a produção tanto dos conselheiros como daqueles que os formaram pouco se relaciona com a política educacional, o que não lhes atribui demérito, mesmo que tivessem que se apropriar desse campo da educação para produzir pareceres que nem sempre estavam relacionados com as suas áreas de formação. Sobre sua orientadora, Bizzo escreveu:

Myriam Krasilchik is a teacher and model to forward-looking educators. She often lectures and would rather be a resource provider, trying to inject new ideas and to widen students' perspectives, than a controller. Her teaching is very informal and enables students to reason conclusions independently. Some of her high school students in the 1960's became successful professionals and still remember her classroom strategies and the challenging examinations Myriam used to give. At the same time, her students serve as a lasting tribute to the life and work of a remarkable Brazilian science educator: Myriam Krasilchik⁶⁴ (BIZZO; KELLY, 1991).

⁶⁴ Em tradução nossa: “Myriam Krasilchik é professora e modelo para educadores com visão de futuro. Ela costuma dar palestras e prefere ser uma fornecedora de recursos, tentando injetar novas ideias e ampliar as perspectivas dos alunos, do que ser uma controladora. Seu ensino é muito informal e permite que os alunos raciocinem conclusões de forma independente. Alguns de seus alunos do ensino médio na década de 1960 se tornaram profissionais de sucesso e ainda se lembram de suas estratégias de sala de aula e dos exames desafiadores que Myriam costumava dar. Ao mesmo tempo, seus alunos são uma homenagem duradoura da vida e obra de uma notável educadora e cientista brasileira: Myriam Krasilchik”.

A publicação sobre a professora Krasilchik em revista internacional evidencia sua importância acadêmica e a admiração de seus orientandos e alunos.⁶⁵ Ressaltamos, também, que outros conselheiros tiveram suas formações no exterior, como Regina Alcântara Assis, orientada por Leslie Rowell Willians (Estados Unidos) e Hermengarda Alves Ludke, orientada por Viviane Isambert-Jamati (França). Entendemos sua importância, sobretudo no fazer acadêmico e científico, e o modo como compreendem a educação. Ludke, com seus estudos voltados para a formação de professores e avaliação, mantém diálogo com a produção e as concepções de Isambert-Jamati desde o início da sua carreira acadêmica, principalmente nos estudos da sua orientadora sobre a ciência da educação e o rigor conceitual em relação aos termos utilizados para defini-la.

Gatti (2011) apontou o rigor que os franceses atribuem à utilização dos conceitos nas ciências sociais e humanas, sendo muito ciosos com a precisão da linguagem e clareza das ideias. Assim, Ludke (1992) se apropria das concepções de Isambert-Jamati, considerando sua discussão sobre o problema conceitual de ciências sociais da educação e ciência da educação e destaca a importância que sua orientadora atribui à formação do pesquisador, compreendendo que, devido ao caráter pluralista da educação, àqueles que se dedicarão à pesquisa é necessária uma formação específica.

A trajetória formativa dos sujeitos – passando pela área do conhecimento a qual pertencem, seus focos de estudo e os pesquisadores pelos quais foram orientandos, além dos projetos de pesquisa a que estavam vinculados – permite-nos compreender a cultura político-educacional a qual pertencem ou se aproximam, possibilitando nosso entendimento da cultura político-educacional do centro, que se constitui como estratégia, e a da periferia, como uma tática. Ressaltamos que o papel dos conselheiros como intelectuais deve ser captado na sua relação com outros intelectuais, evidenciando a composição intelectual de grupos específicos que se aproximam, nesse caso, a partir de suas concepções teóricas e epistemológicas sobre a educação.

⁶⁵ Myriam Krasilchik foi conselheira do CNE/CES entre 1996 e 1998.

3.5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS CONSELHEIROS DO CNE/CEB (1996-2002)

A partir da análise da produção intelectual dos conselheiros do CNE/CEB (dos períodos até 2002 e de 2003 a 2020) captaremos os indícios de suas relevâncias acadêmicas, além da circulação das suas concepções na comunidade científica, em períodos específicos (Gráficos 7 e 8) e por ano de publicação (Gráfico 9), apresentados mais à frente.

Dos 23 conselheiros que passaram, entre 1996 e 2002, pelo CNE/CEB, 16 deles tinham alguma produção acadêmica entre artigos, livros e capítulos de livro, produções que consideramos, nas análises deste estudo, mesmo que outros tipos e fontes tenham sido gerados pelos sujeitos decorrentes da característica de intelectuais que lhes é própria.

Sirinelli (2003) compreende que os grupos de intelectuais se agregam devido a uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e afinidades que podem ser responsáveis pela vontade de conviver. Todavia, a reunião desses intelectuais no CNE/CEB aconteceu de maneira heterogênea. Foram indicados por diferentes instituições, com interesses diversos e com distintas maneiras de pensar a educação, característica própria da composição e natureza do órgão.

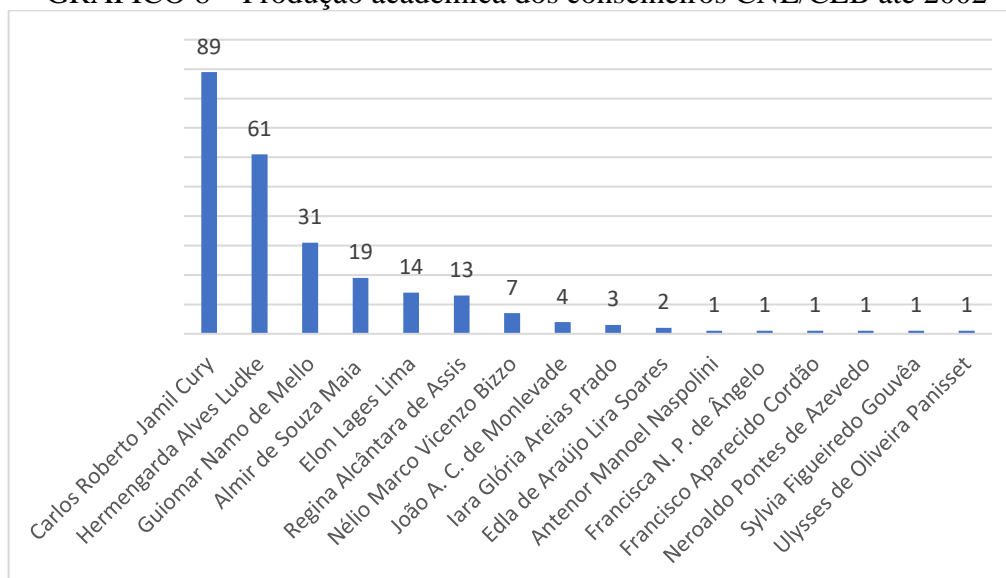
Compreendemos que os intelectuais da educação que compunham o CNE/CEB não formavam uma sociabilidade genuína, a exemplo das instituições que os indicaram ou dos partidos políticos aos quais pertencem. Na verdade, a reunião desses intelectuais no órgão contemplava apenas uma característica da sociabilidade, de acordo com Sirinelli (2003), a de *rede organizacional*, que diz respeito a uma sociabilidade do cotidiano que se caracteriza pela regularidade de um modo racional e pela interiorização de normas de comportamento de um determinado grupo, exemplificada pela própria dinâmica de funcionamento do CNE.

Entretanto, a sociabilidade organizada a partir de práticas relacionais estruturadas por escolhas e objetivos congruentes (*microclima*) não acontecia em relação ao órgão do MEC, mesmo que alguns conselheiros pudessem fazer parte de redes de sociabilidade comuns que contemplassem a dupla acepção: *rede organizacional* e *microclima*, mas sem estar vinculados à formação do CNE/CEB, e sim a outras instituições (partidos e associações, por exemplo).

A heterogeneidade na concepção de educação e áreas de atuação pode ser percebida nas produções acadêmicas dos conselheiros pela diversidade de assuntos educacionais que compõem seus objetos e também pelo referencial teórico mobilizado (como será abordado no tópico 3.6). Todavia, a partir da análise da produção acadêmica de maneira cronológica, captamos indícios das aproximações entre os conselheiros, mesmo aqueles com diferentes

concepções de educação, mas submetidos a pensar o campo educacional a partir de um cenário político e social comum.

GRÁFICO 8 – Produção acadêmica dos conselheiros CNE/CEB até 2002



Fonte: O autor.

Carlos Roberto Jamil Cury é o conselheiro com maior produção acadêmica até 2002, ano em que findou o governo ao qual estava vinculado. A produção de Cury, desde a sua tese de doutorado, tem como objeto mais amplo a política educacional, abordando desde aspectos gerais, como o direito à educação (1995) e as demandas sociais da educação (1997), aos mais específicos, como a qualidade do ensino médio (1997) e o estágio supervisionado nas licenciaturas (1997).

Desde seus trabalhos a partir da tese de doutorado, quando pesquisou os elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo, Cury se dedica ao estudo da política educacional, na tentativa de analisar, para além das lutas políticas, os embates em torno do estabelecimento de uma concepção de mundo, homem e educação como estratégia. Antes mesmo de concluir o doutorado, Cury já era professor da Faculdade de Educação da UFMG (1978) e, juntamente com Neidson Rodrigues, foi um dos responsáveis por reestruturar o Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição, abrindo a possibilidade de estudos sobre temáticas mais amplas, com influência das chaves interpretativas marxistas.

Nesse sentido, o professor já estava imerso nas exigências no próprio funcionamento do mundo acadêmico antes de obter o título de doutor, configurando-se como pesquisador e professor do mestrado da UFMG.

O primeiro artigo veiculado de Cury foi em 1989, mesmo ano da publicação da sua tese em formato de livro, mantendo frequência contínua quanto às publicações, deixando de veicular artigos apenas nos anos de 1994 e de 2003. No entanto, manteve suas ideias circulando em forma de capítulos de livro em 2003 (publicou três capítulos de livro nesse ano). O hiato em termos de publicação ocorreu somente no ano de 1994, quando fez pós-doutorado na USP (1994-1994) e, em seguida, na Universidade de Paris (1994-1995).

Desse modo, entendemos que a concepção de ciência do professor Cury está vinculada à compreensão de que a publicação acadêmica se constitui como um pilar do fazer científico, principalmente ao debater as concepções de educação em disputa e influenciar as políticas educacionais. Sobre esse aspecto ressalta:

Hoje o cabedal que dispõe na pós-graduação em matéria de diagnose da realidade brasileira é enorme. E mais, com a pluralidade de pontos de vista, o que torna o debate acadêmico mais rico e mais interessante. Agora, graças a esses estudos, acompanhados de mobilizações junto aos poderes públicos é que se pôde avançar em nossa educação. Os estudos sobre a diversidade estão sendo muito importantes para uma definição melhor das políticas a respeito do reconhecimento das diferenças. Também é o caso da definição da educação de jovens e adultos como titulares do direito público subjetivo. Muitos estudos e pesquisas sobre o financiamento e vinculação foram determinantes para que projetos de desvinculação não fossem adiante (CURY, 2011, p. 43).

Nessa perspectiva, também com vasta produção e concepção de ciência similar, a professora Hermengarda Alves Lüdke (com 61 produções até 2002) compõe o grupo de conselheiros que ampliavam sua atuação para além do político na influência das políticas educacionais, como intelectual academicamente relevante que tinha seus estudos e ideias circulando na comunidade científica. O início da sua produção data de 1967, com um capítulo de livro sobre o ensino médio e a estrutura socioeconômica.

Assim como Cury, Lüdke foi indicada pela SBPC, instituição que coincide sua criação com a institucionalização da ciência no Brasil com a criação “[...] pelo governo federal de organizações como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 1951), e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 1951)” (SBPC, 2020). A SBPC tem como um dos itens da sua missão promover a disseminação do conhecimento científico por meio de ações de divulgação da ciência. Desse modo, a indicação de Cury e Lüdke por parte da instituição indicia o alinhamento da concepção de educação e de ciência, que tem a publicação acadêmica como um de seus pressupostos principais.

Compreendemos, a partir de Sirinelli (2003), que Cury e Lüdke fazem parte de uma rede que constitui um *microcosmo particular* que inclui elementos como: as demandas sociais, os

afetos e a tradição. Nesse sentido, a compreensão de ciência dos conselheiros e a maneira como entendem a relação desta com a sociedade (demandas sociais) são fatores que repercutem no seu agrupamento em uma rede de sociabilidade comum.

Nesse sentido, tanto Cury como Lüdke faziam parte do grupo de intelectuais que se posicionaram taticamente em relação ao projeto educacional que se constituía como estratégia, compondo a cultura política no processo de redemocratização, sobretudo ao resistirem ao projeto de LDB capitaneado pelos que estavam, naquele momento, no lugar de poder. Lüdke contribuía com o debate e tensionava o lugar de poder por meio de suas pesquisas na avaliação educacional (LÜDKE, 1985, 1988, 1989, 1991, 1995) e formação de professores (LÜDKE, 1996, 1998, 1999, 2000). Já Cury realizava seus tensionamentos acadêmicos nas publicações que abordavam a política educacional de maneira ampla (CURY, 1990, 1991, 1992, 1993, 1995a, 1997) e o direito à educação (CURY, 1995b, 1998, 2000).

Além de serem os dois conselheiros academicamente mais relevantes no CNE/CEB, não apenas pelo volume de suas produções, mas também pelas suas trajetórias formativas e pela densidade das suas pesquisas (como abordaremos no tópico 3.6), faziam parte da rede de sociabilidade que se posicionava taticamente em relação à estratégia do lugar de poder, tendo as suas publicações, muitas vezes, um teor de crítica ao projeto educacional, fato que não impediu que fizessem parte do grupo responsável por normatizar a legislação educacional daquele período.

Em contrapartida, a terceira conselheira com maior número de publicações, Guiomar Namó de Mello (31 produções até 2002),⁶⁶ fazia parte do grupo que fortalecia o projeto educacional do lugar de poder, a começar por sua nomeação, que não foi oriunda de indicação, mas uma escolha do governo na quota que lhe cabia. Todavia, suas publicações nem sempre fortaleceram o projeto vigente, sobretudo a sua tese (MELLO, 1982a) e as produções que dela seguiram (MELLO, 1982b, 1984, 1986).

A professora se constituía como uma importante representante do projeto educacional em implantação, principalmente por ter sido uma das responsáveis por pensar as bases teóricas e epistemológicas dessa educação na social democracia no Brasil (MELLO, 1990). A partir da circulação da professora por cargos eletivos, até mesmo como deputada que fez parte das discussões da Constituinte (1987), suas produções mudaram de perspectiva e de concepção de educação a partir desse período, que teve seu ápice (em relação à mudança de concepção) entre

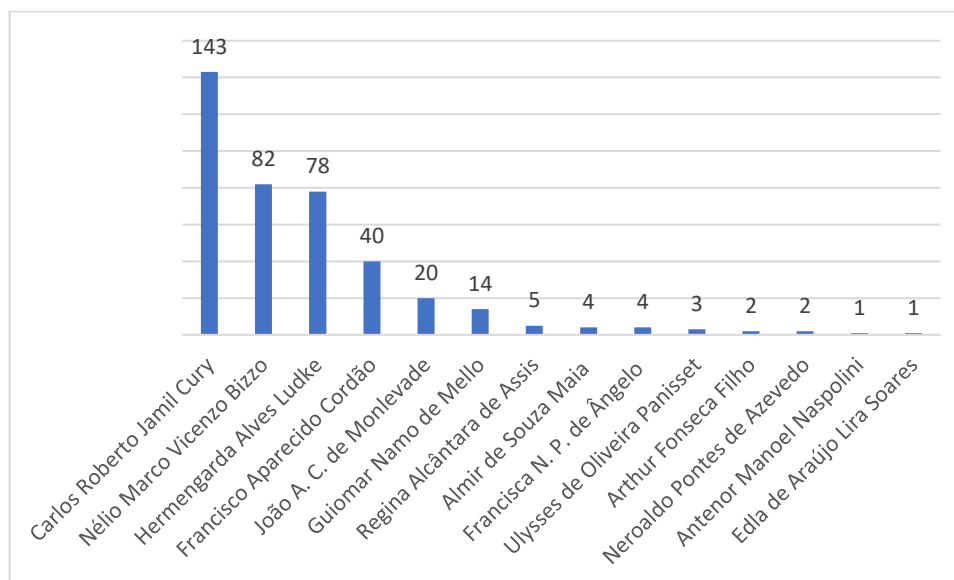
⁶⁶ As publicações de Guiomar Namó de Mello podem ser ainda maiores, de modo que seu Currículo Lattes não está atualizado. O levantamento da sua produção se deu no Google e no Google Acadêmico, o que, eventualmente, pode não captar todos os artigos, livros e capítulos de livro publicados pela professora.

1991 e 1992, com base em seus estudos no pós-doutorado, refletindo, assim, na sua produção acadêmica do período, conforme estabelecido no Gráfico 8.

Iara Glória Areias Prado, mesmo com três produções no período de governo, também era uma conselheira importante em assegurar o projeto educacional do lugar de poder. A professora era secretária da Educação Básica do governo e esteve no CNE/CEB durante os dois mandatos de FHC. Assim, a importância do conselheiro não está apenas relacionada com sua posição acadêmica e com o nível de produtividade em termos de publicação. No caso da professora Prado, sua relevância estava muito mais no campo político (era filiada ao PMDB) do que no acadêmico. As produções da professora discorrem sobre as reformas educacionais promovidas pelo lugar de poder naquele período (PRADO, 2000a, 2000b) e também sobre alfabetização e formação de leitores (1999).

No Gráfico 9 analisamos o quantitativo da produção acadêmica dos conselheiros entre 2003 e 2020, que sofreu algumas alterações entre aqueles que mais publicam. Desse modo, é pertinente levarmos em consideração o período em que esses intelectuais iniciaram a vida acadêmica, mais precisamente o ano de conclusão do doutorado, pois entendemos essa etapa como o período que marca o início do sujeito como pesquisador.

GRÁFICO 9 – Produção acadêmica dos conselheiros CNE/CEB de 2003 a 2020



Fonte: O autor.

Para a elaboração do Gráfico 9, consideramos a produção acadêmica dos conselheiros, publicada de 2003 até 22-10-2020. O professor Cury ainda se mantém como o conselheiro com maior número de produções (143), aumentando consideravelmente em relação ao Gráfico 8 e

se estabelecendo como um dos pesquisadores de mais notoriedade do país, bolsista PQ Sênior do CNPq, o último nível em produtividade.

O próprio CNPq, ao discorrer sobre a concessão das bolsas de produtividade, ressalta a finalidade: “Destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq” (CNPq, 2020, p. 1).

Nessa direção, Lüdke, bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq nível 1A, passou para a terceira posição em número de publicações no período de 2003 a 2020. Entendemos que a professora, que iniciou sua vida acadêmica, como pesquisadora, em 1969 (ano de conclusão de seu doutorado) ainda se mantém atuante no campo científico com 51 anos de atividade. Naturalmente, com o passar dos anos, a produtividade da professora tende a diminuir, por questões próprias da idade, ainda que se mantenha como uma referência e autoridade no campo.

Nelio Marco Vicenzo Bizzo passou a ocupar a segunda posição em termos quantitativos da produção acadêmica. O professor também é bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1A, iniciando sua trajetória como pesquisador em 1991 (ano de conclusão do seu doutorado), o que explica estar na sétima posição no Gráfico 7 (com sete produções). Ao compararmos o ano de conclusão de doutorados dos conselheiros que estavam nas primeiras posições no Gráfico 8, teremos: Carlos Roberto Jamil Cury com 41 anos como pesquisador (desde 1979, ano de conclusão do doutorado), Guiomar Namó de Mello com 38 anos como pesquisadora e Hermengarda Alves Lüdke com 51 anos como pesquisadora. O professor Bizzo está nove anos atrás do pesquisador com menos tempo na pesquisa (Guiomar Namó de Mello), entre aqueles que mais publicaram.

Desse modo, Bizzo se estabeleceu como pesquisador relevante no campo acadêmico após o término do governo de FHC, o que não diminui a importância de sua atuação no CNE/CEB, pois demonstrava ser um intelectual que já traçava sua bem-sucedida carreira, principalmente nos estudos sobre o ensino de Ciências (BIZZO, 1993, 1994, 2000, 2002), além do reconhecimento da trajetória de quem o formou (BIZZO, KELLY, 1991), fortalecendo a influência de sua orientadora na sua constituição como pesquisador.

As publicações do professor têm como característica serem realizadas com mais de um autor (Bizzo e outros autores). Raras são as publicações em que o professor é o único autor, aspecto que o diferencia dos demais conselheiros, que têm como característica publicarem sozinhos.

Destacamos, ainda, os conselheiros Francisco Aparecido Cordão e João Antônio Cabral de Monlevade, que tiveram suas publicações impulsionadas após o término do governo FHC (a

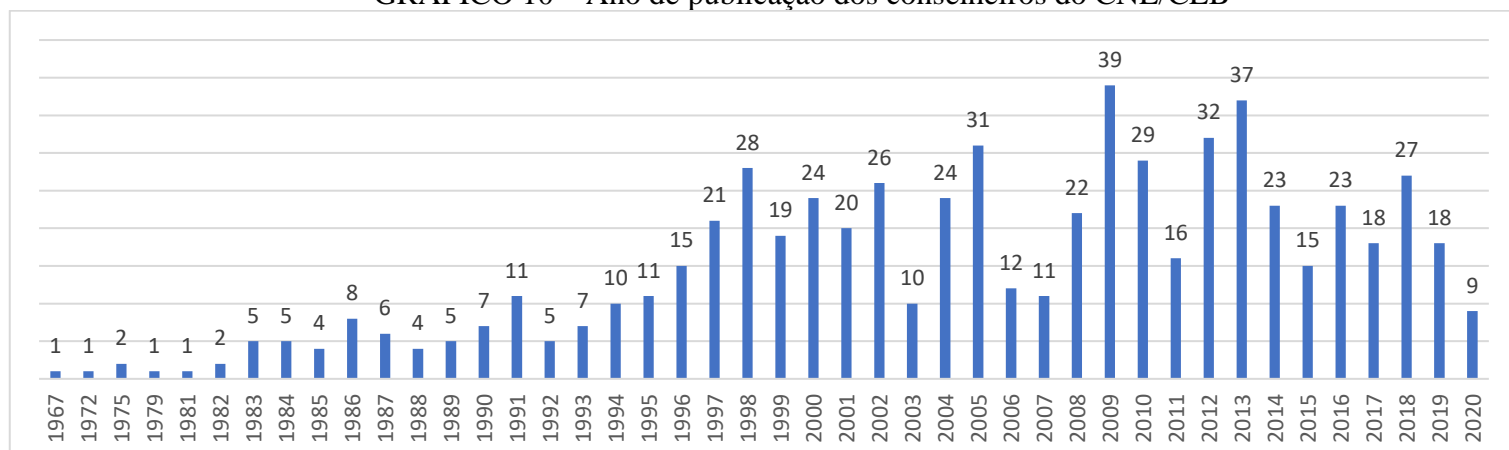
partir de 2003). Cordão teve uma publicação até 2002 e, de 2003 a 2020, 40 publicações, conforme o Gráfico 8. Seus estudos abordavam, essencialmente, o ensino profissional (CORDÃO, 2002, 2006a, 2011, 2013b). Além disso, quando publicou sobre outros assuntos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (CORDÃO, 2013a), ou sobre o CNE (CORDÃO, 2016), em sua maioria era no Boletim Técnico do Senac (periódico voltado para a educação profissional), no qual concentra a maioria das suas publicações.

Nessa direção, o conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade também teve um acréscimo considerável em suas publicações a partir de 2003, passando de quatro (até 2002) para 20 (de 2003 a 2020). Monlevade se constituiu como pesquisador a partir de 2000 (ano de conclusão do doutorado), garantindo maior densidade às suas publicações a partir desse período, sobretudo no foco de seus estudos sobre a valorização do trabalhador em educação (MONLEVADE, 2000, 2005, 2012, 2013, 2016a, 2020), aspecto que coaduna com sua militância nessa causa e sua vinculação ao CNTE.

Contrariamente aos professores Monlevade e Cordão, a produção de Guiomar Namó de Mello decresceu nesse período, o que entendemos como indício do seu afastamento das teorias e concepções às quais esteve vinculada no doutorado, aspectos que também a afastaram do centro da produção acadêmica em educação (ANPEd e SBPC, por exemplo), ao se aproximar (e fazer parte) do centro da elaboração de políticas educacionais. A diminuição da produção acadêmica da professora veio acompanhada, também, da sua aproximação de ONGs educacionais (como TPE, Fundação Vitor Civita e Fundação Lemann) que buscavam tensionar o lugar de poder a partir de 2003 (abordaremos essa questão no tópico 3.7).

Conforme o Gráfico 10, ao analisarmos a cronologia do quantitativo das publicações dos conselheiros, relacionamos os picos de maior produção com o momento político e as movimentações na elaboração das políticas educacionais.

GRÁFICO 10 – Ano de publicação dos conselheiros do CNE/CEB



Fonte: O autor.

Analisaremos o Gráfico 10 dividindo os anos em quatro períodos: a) 1967 a 1985, pois essas produções aconteceram no período do regime militar autoritário e, dessa forma, apresentam características próprias do contexto em que estão inseridas; b) 1986 a 1994, período de transição democrática e mudanças relacionadas com o estabelecimento da democracia; c) 1995 a 2002 diz respeito ao recorte temporal desta dissertação, período de reformas educacionais importantes; d) 2003 a 2020 para entendermos as (des)continuidades dos objetos e das preocupações educacionais.

A produção acadêmica dos sujeitos apresenta-se tímida até a década de 1980, quando se inicia um aumento, mesmo não uniforme. Entendemos que isso se deva a dois fatores principais: a) a maior parte dos conselheiros não tinham se constituído como pesquisadores (não haviam feito doutorado, ainda); b) o Brasil passava por um período de ditadura (1964-1985), quando professores universitários foram perseguidos, exilados e houve interferência do regime nas instituições educacionais.

Até 1985, cinco conselheiros tiveram publicações: Ludke (1967, 1972, 1975, 1983a, 1983b, 1984a, 1984b, 1985a, 1985b); Mello (1975, 1979, 1981, 1982a, 1982b, 1983, 1984, 1985); Assis (1983a, 1983b); Monlevade (1984); Napolini (1984). Ludke e Mello são predominantes em termos de produção acadêmica nesse período, em decorrência de suas trajetórias como pesquisadoras, iniciadas anteriormente a da maioria dos conselheiros.

Tanto no Brasil, como em países da América Latina, o autoritarismo não se resumiu ao período mais recente (1964 a 1985), porém possui vasta história, não apenas por ter passado por regimes não democráticos, mas também porque, como nos aponta Motta (2013, p. 7), foi “[...] palco de toda tradição teórica autoritária”, com intelectuais que pensaram e projetaram uma sociedade incompatível com a democracia liberal. Desse modo, podemos afirmar que os intelectuais que compunham o CNE/CEB não fizeram parte desse movimento, muito pelo

contrário, encontravam-se do lado da tática, do tensionamento a essa perspectiva teórica, sobretudo ao pensar a educação a partir de uma perspectiva democrática.

Assim, as questões educacionais eram abordadas, nesse período (até 1985), de acordo com o contexto no qual os pesquisadores estavam inseridos, na tentativa de superar os modelos até então estabelecidos, perspectivando uma sociedade ideal ou buscando soluções mais pontuais e de curto prazo para a educação. Nesse sentido, ao abordar o método de estudo de caso como possibilidade para a avaliação educacional, Lüdke (1983, p. 17), ressaltou:

Finalmente, gostaria de trazer à discussão, ainda que muito brevemente, um aspecto a que é particularmente sensível o pesquisador brasileiro, em confronto com o americano. Trata-se do componente político da avaliação. Em geral, preocupamo-nos muito com as consequências políticas, em sentido amplo, do exercício da avaliação. Tememos que venham a representar um elemento a mais para a manutenção de uma situação educacional profundamente injusta, em que apenas alguns poucos logram receber o quinhão de educação que deveria caber a todos. Este é um desafio sentido constantemente pelos que refletem criticamente sobre o papel da avaliação e se preocupam em desenvolvê-la de maneira a, pelo menos, não acentuar o quadro de extrema seletividade do sistema educacional brasileiro.

A autora busca desfazer o entendimento de que a avaliação reforçaria a desigualdade social daquele período, compreendendo-a como importante instrumento para que os problemas educacionais fossem sanados e que se pudesse vislumbrar uma educação de qualidade. Assim, as concepções da professora, nesse período, alinham-se àquelas dos que buscam melhorar a qualidade da educação com foco na aprendizagem e no momento presente.

Um ano após problematizar as possibilidades da avaliação educacional, Lüdke (1984) publica sobre importante aspecto da pesquisa em educação: o rigor metodológico e a utilização de metodologias qualitativas. Ela ainda aponta para a grande fertilidade da pesquisa em educação com a incorporação de novas possibilidades e soluções metodológicas. Nesse período, em que o autoritarismo estava se enfraquecendo e as discussões educacionais ganhavam fôlego, a professora mostrava-se preocupada tanto com o rigor das pesquisas (que não poderiam reduzir-se a análises panfletárias) quanto com o rigor nos processos avaliativos, que não poderia ser demonizado e reduzido a um instrumental de manutenção da situação daquela época.

Nesse período, Mello (1982) discutia a vinculação que era feita na comunidade educacional entre o currículo, programas educacionais, interação professor-aluno e as normas de avaliação, como responsáveis pelo caráter seletivo e excludente da educação. Também problematizava se realmente esses aspectos eram por si sós responsáveis por excluir a criança pobre, em uma associação do fracasso escolar e as classes sociais mais baixas. A pergunta que a professora se fazia era: que procedimentos deveriam ser adotados, que não esses, para uma escola democrática?

Percebemos que a discussão de como deveria ser uma escola democrática estava em evidência nesse período de enfraquecimento do regime militar. Tanto Lüdke (1983, 1984), como Mello (1982) posicionaram-se contrárias à ideia de exorcização de todos os elementos que constituem a educação escolar, principalmente a avaliação e a organização curricular. No entendimento das autoras, esses não eram os fatores que tornavam a educação não democrática. Sobre isso, Mello (1982, p. 2) esclareceu que partia da premissa de que “[...] apenas a igualdade social e econômica garante a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais”.

Nesse sentido, as produções das autoras refletem o contexto no qual estavam inseridas, sobretudo em projetar a educação em um diferente cenário que não acontecia desde 1964: o ambiente democrático, mesmo com focos de estudo diferentes, Lüdke mais voltada para a formação de professores e da avaliação e Mello para a política educacional de maneira mais abrangente. A congruência da produção das autoras estava em não desconstruir por completo a educação daquele período, compreendendo que nem todos os aspectos eram negativos, mesmo que entendessem que muitas mudanças eram necessárias para tornar a educação efetivamente democrática.

As preocupações e discussões que envolviam a educação brasileira encontravam similaridade no que também acontecia na América Latina, onde alguns países estavam saindo de períodos autoritários, como o Chile e a Argentina. Madeira e Mello (1985, p. 7) iniciam a apresentação do livro *Educação na América Latina* com as seguintes perguntas:

Será que quando voltamos os olhos para a América Latina e nos detemos nas estatísticas e na dinâmica dos níveis e da qualidade da escolaridade do conjunto da população destes países mantêm-se coerentes os pensamentos teóricos educativos predominantes e a realidade social? [...] quais os limites que as sociedades da América Latina colocam hoje ao acesso, à permanência e à participação das camadas populares na escola pública regular?

Outro ponto que já estava em discussão nesse período era a inserção dos países da América Latina (periféricos) no mundo globalizado – um dos motivos da privação desse acesso foi o período ditatorial que atingia esses países. Na reunião da Comissão de Educação do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso), que teve como questionamento de fundo a adequação dos países periféricos às teorias neoliberais (Teoria do Capital Humano, por exemplo), Madeira e Mello (1985) destacaram a surpresa de ter ocorrido relativa unidade conceitual dos trabalhos apresentados e da similaridade das preocupações educacionais dos pesquisadores de diferentes países.

Essas similaridades, no campo educacional latino-americano, indiciam a abertura das possibilidades para que organismos multilaterais pudessem propor soluções e participar da elaboração das políticas educacionais desses países na década de 1990, o que realmente aconteceu, a exemplo da Unesco do Banco Mundial, e, como apontado no Capítulo II, a influência da Cepal na composição do projeto educacional da América Latina, incluindo o Brasil.

De acordo com o Gráfico 10, após a redemocratização (1985) e antes do período do governo FHC (1995-2002), o ano com maior número de publicações dos conselheiros foi 1991 (11 publicações). Nesse período, as discussões educacionais relacionando os desafios brasileiros com os de outros países latino-americanos configuravam-se como um objeto de pesquisa relevante no campo (MELLO; SILVA, 1991), ou eram utilizadas para localizar as reformas educacionais brasileiras no contexto da América Latina (MELLO, 1991), sobretudo no desafio da inserção competitiva nos mercados mundiais.

Nesse período, em que a democracia ainda se estabelecia, e antes do governo FHC (1986 a 1994), o segundo ano de maior produção dos conselheiros foi 1994 (10 publicações). Destacamos o estudo de Mello (1994), publicado em parceria entre o MEC e a Unesco, que abordava a qualidade em educação. A publicação coloca a promoção da melhoria da qualidade do serviço com equidade (a autora não utiliza mais o termo *igualdade*, como fazia em 1982) como um desafio dos sistemas educativos da América Latina, novamente vinculando as demandas enfrentadas pelo Brasil como similares às dos países latino-americanos. Enfatiza que os novos problemas educacionais, o desenvolvimento tecnológico e a nova forma de exercer a cidadania tensionavam mudanças substanciais no sistema de ensino.

Mello (1994) criticava os estudos da década de 1970 e 1980, que compreendiam os problemas escolares como oriundos da estrutura social na qual a escola estava estabelecida. Afirmava que não seria possível solucioná-los por meio da própria escola, mas apenas com uma drástica mudança social, o que ela chamou de *pessimismo pedagógico*:

[...] o pessimismo pedagógico chegou em nosso país num momento em que nossa frágil tradição de pesquisa educacional se desarticulava diante da espantosa dimensão das desigualdades educacionais produzidas pela expansão quantitativa do ensino fundamental e dos assustadores índices de repetência e fracasso escolar precoce das crianças de origem popular. Nesse cenário sinistro, os esforços no sentido de recolocar na pauta da pesquisa educacional a importância da organização interna das instituições escolares na produção ou redução do fracasso e da repetência foram insuficientes para dar início a investimentos acadêmicos de maior fôlego em estudos que pudessem contribuir para uma melhor compreensão sobre as relações entre as condições escolares e o desempenho do aluno no contexto de nosso sistema de ensino (MELLO, 1994, p. 12)

Desse modo, a professora buscava gerar soluções para os problemas educacionais brasileiros a partir da escola, entendendo que isso era possível e necessário, a começar por conhecer o funcionamento interno da escola. Entre as soluções apresentadas por ela, estavam: reestruturação curricular; formação de professores; avaliação interna e externa.

O ano de 1994 foi marcado pelo período eleitoral e a disputa entre Lula e FHC para a presidência da República. Mello, como um preeminente sujeito educacional tanto do PSDB, quanto do que viria a ser o governo FHC, como responsável por substanciar o programa educacional do partido, já indiciava, em 1994, o que iria permear as políticas educacionais do período 1995-2002, muitas das quais tiveram a sua participação.

De 1994 a 1998, notamos um crescente nas publicações dos conselheiros, atingindo o ápice do período (1995 a 2002) em 1998 (28 publicações). No cenário político, houve a instituição da reeleição e calorosos debates em torno disso. No campo educacional, as reformas curriculares (educação básica em 1997 e ensino médio em 1998) geravam intensas discussões, sobretudo entre os que tinham uma concepção de educação similar ao lugar de poder e aqueles que se contrapunham ao projeto que estava sendo implementado.

Entre as políticas educacionais daquele ano (1998), destacamos a criação do Enem e o Parecer nº 15/1998 (DCNEM), a primeira política de avaliação, e a outra de reestruturação curricular. Conforme apontado por Mello (1994), dois aspectos primordiais para que se sanassem os problemas educacionais a partir da educação e não da sociedade.

Nesse sentido, Mello (1998) publicou sobre as novas Diretrizes para o Ensino Médio, Cury (1998a, 1998b, 1998c, 1998d) sobre os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (instituídos um ano antes, 1997), sobre a LDBEN/1996, problematizando a nova reforma educacional a partir dela. O professor discorreu, também nesse ano, sobre as duas propostas de PNE que disputavam espaço para se estabelecer como estratégia, entre outras importantes publicações. O conselheiro foi o que mais publicou no ano de 1998 (13 publicações).

Dentro do período dos governos de FHC (1995-2002), o ano de 2002 também foi fértil em relação ao quantitativo de publicação dos conselheiros (26 publicações), novamente com o professor Cury liderando numericamente (12 publicações). As publicações do professor abordavam o direito à educação como tema que permeava os estudos, mas também discorreu, especificamente, sobre os PCNs (2002a), a LDB (2002b), as políticas para o ensino médio (2002c), a valorização do magistério (2002d), além de ter realizado um balanço das políticas educacionais para a educação básica daquele período, evidenciando o papel do CNE nesse contexto e sua relação com o governo (2002e).

Notamos, também, interesse nas discussões dos conselheiros em relação à formação de professores, sobretudo no que dizia respeito às novas propostas que surgiam naquele período. Lüdke (2002, p. 76), que já havia deixado o CNE, criticou as medidas que vinham sendo implementadas a respeito desse tema:

A nosso juízo, a importância que lhe vem sendo atribuída sinaliza para uma desvalorização, por parte de nossas autoridades educacionais, dos conteúdos pedagógicos que nos parecem indispensáveis para possibilitar ao docente um posicionamento mais lúcido e comprometido frente aos problemas e às práticas educacionais de seu tempo e de seu país.

Mello (2002), defensora das políticas educacionais implementadas naquele período, teve como objeto de seus estudos, em 2002, além da educação brasileira – e, nesse caso específico, a formação de professores, relacionando-a com a da América Latina, articulando a educação e a necessidade de a inovação e a eficiência adentrarem o contexto escolar e a prática pedagógica dos professores.

Mello foi relatora (relatoria conjunta)⁶⁷ do Parecer nº 009/2001, que determinava diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior: curso de licenciatura de graduação plena. A professora também realizou duas publicações em parceria com a Unesco e com o Preal, indiciando os espaços em que iria circular após o término do governo FHC.

No período de 2003 a 2020, após o término do governo FHC, evidenciamos os anos de 2005, 2009 e 2013, como relevantes em termos de volume de publicação, com 31, 39 e 37 publicações, respectivamente. Em 2005, a maior parte das publicações foram de Lüdke (12 publicações) e Cury (13 publicações), representando mais de 80% das publicações daquele ano. Mello, que vinha em evidência nos períodos anteriores, começa a enfraquecer em relação aos demais conselheiros no que diz respeito à vida acadêmica, sobretudo em decorrência dos espaços que passou a ocupar e dos tipos de publicações (não publicadas em revistas científicas) em que passou a figurar como autora.

Em 2009, Cury e Lüdke representavam 60% das publicações dos conselheiros, com 11 e 12 publicações, respectivamente. Já em 2013, Lüdke não apresentou o mesmo quantitativo das publicações (com 2 publicações nesse ano), ao contrário de Cury, que manteve a média que

⁶⁷ Segundo o Parecer nº 009/2001 (2001, p. 1): “O Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno do mês de julho de 2000, designou, para análise da proposta do Ministério da Educação, uma Comissão Bicameral composta pelos Conselheiros Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior”.

vinha seguindo, com 11 publicações, e o professor Bizzo, que teve 11 publicações. Os dois conselheiros representaram 60% das publicações nesse ano.

Em 2005, com dois anos de outro governo (Lula, PT), de viés progressista, as publicações consideravam os avanços das políticas educacionais, reconheciam os caminhos de progresso que estavam sendo traçados, mas chamavam a atenção para os aspectos que precisavam de investimentos de esforços e financeiro, a exemplo dos seguintes assuntos: direito à educação e cidadania (CURY, 2005a), gestão democrática (CURY, 2005b), história da educação (CURY, 2005c), políticas educacionais (CURY, 2005d; LUDKE, 2005a) e formação docente (LUDKE, 2005b).

O ano de 2009 foi marcado pelas discussões em torno do ensino médio, sobretudo devido à Portaria nº 109/2009, que instituiu o novo Enem, que passou a ser organizado pelas áreas de conhecimento e teve como um dos principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior. No contexto dessas mudanças, Cordão (2009a) publicou sobre as perspectivas para o novo exame, além do seu objeto recorrente: a educação profissional (2009b).

A formação de professores também foi objeto dos pesquisadores Lüdke (2009a, 2009b, 2009c) e Bizzo (2009a). Além disso, as políticas educacionais, de maneira geral, foram tema dos estudos dos conselheiros nesse ano (LÜDKE, 2009d, 2009e; MONLEVADE, 2009; CURY, 2009a, 2009b, 2009c; BIZZO, 2009b). Destacamos a preocupação em relação ao PNE, que entraria em vigor em 2011, sobretudo no que dizia respeito ao financiamento da educação (CURY, 2009d). Mesmo evidenciando os avanços que as políticas educacionais haviam alcançado nesse período, percebia-se o financiamento educacional em risco devido às relações de força que se impunham no lugar de poder.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio aconteceu no ano de 2013, acompanhado de intensos debates no campo educacional, além da instabilidade no campo econômico e político do país (a exemplo das manifestações de junho desse ano). Chama-nos a atenção a recorrência das discussões sobre o PNE, que era para abranger o período de 2011 a 2020, mas que, em 2013, ainda não havia acontecido. Pesquisadores, como Cury (2013a, 2013b), Cordão (2013a) e Monlevade (2013a), tiveram esse tema como objeto de estudo.

Do mesmo modo, a pesquisa educacional foi um dos focos dos pesquisadores em 2013, a exemplo de Mello (2013a), Bizzo (2013a) e Lüdke (2013a), que discorriam sobre as diferentes possibilidades de abordagens no campo da pesquisa em educação, além dos temas recorrentes discutidos por outros pesquisadores, como a formação de professores (LÜDKE, 2013b; BIZZO, 2013b; CURY, 2013c), as políticas de avaliação (MELLO, 2013b; BIZZO, 2013c), o direito à

educação (CURY, 2013d) e as políticas educacionais de maneira geral (CURY, 2013e; MONLEVADE, 2013b).

A produção acadêmica dos conselheiros acompanhou, primeiramente, as suas trajetórias formativas. Aqueles que atingiram a maior titulação e estiveram vinculados a orientadores com tradição de publicação acadêmica (com determinada concepção de ciência) possuíam o maior número de publicações com projetos de pesquisa claros, sobretudo em relação ao foco de seus estudos. Além disso, a vinculação dos sujeitos a programas de pós-graduação e a instituições voltadas para a pesquisa (como ANPEd e a SBPC) também é indício que fortifica as relevantes produções dos pesquisadores.

Em relação às variações, em termos quantitativos das publicações por ano, compreendemos que seguem o movimento dos acontecimentos políticos, econômicos e a maneira como estes influem na educação. Mesmo os professores com objetos de pesquisa concretizados – como Lüdke na formação de professores, Cury no direito à educação e nas políticas educacionais, Bizzo no ensino e aprendizagem de ciências e Cordão na educação profissional – tinham os debates nacionais em relação às políticas educacionais como influentes no ritmo de produção de suas pesquisas.

3.6 CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DOS CONSELHEIROS DO CNE/CEB (1996-2002)

Sirinelli (2003, p. 232) acredita que a história dos intelectuais se tornou um campo de investigação autônomo, não isolado ou fechado em si mesmo, mas “[...] um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural”. Embora lhe seja próprio o trânsito entre as áreas da História, sua autonomia é identificada a partir da construção de diferenças que asseguram identidades individuais e coletivas, demarcando seus espaços, os meios pelos quais circulam, seus objetos de pesquisa, seus focos de análise e suas vinculações teóricas e epistemológicas.

Os intelectuais, conselheiros do CNE/CEB, inserem-se na classificação estabelecida por Sirinelli (2003): a) como *mediadores culturais* e, no caso do campo científico, com suas atuações reconhecidas pelos pares (a exemplo das publicações nas revistas científicas); b) em relação à *noção de engajamento*, reconhecido pela sociedade, e, no caso dos conselheiros, a própria atuação no CNE, sobretudo quando indicados (50%) por instituições representativas da sociedade.

Os conselheiros se constituem como intelectuais que buscam, a partir de seus ofícios e da perspectiva epistemológica a qual estão vinculados, interpretar a realidade e propor soluções,

no caso deste estudo, na normatização da legislação, aprofundando a concepção (estratégia) ou atuando de maneira a impedir que a concepção que lhe deu base fosse sedimentada na educação brasileira (tática).

Conforme evidencia Gontijo (2005), são constituintes da sociabilidade intelectual tanto a produção acadêmica, quanto os escritos comumente identificados como efêmeros, opinativos, com argumentos realizados a partir e sobre acontecimentos muito recentes e sem o devido tempo para uma reflexão mais aprofundada, caracterizando-se como manifestações de impressões, podendo ser: correspondências, artigos de opinião, textos em sites e, naturalmente, os artigos científicos publicados em periódicos e avaliados pelos pares. Desse modo, para a compreensão da cultura político-educacional daquele período, essas práticas nas quais os sujeitos se expressam intelectualmente são consideradas.

Neste tópico, evidenciaremos a produção acadêmica, buscando mapear a concepção educacional a partir de suas associações teóricas e a maneira como a mobilizam. Entretanto, também realizaremos o diálogo com outros tipos de produções dos sujeitos, na medida em que entendermos que são importantes para a compreensão das suas práticas. Desse modo, a partir dos fios que tecem o jogo escriturístico (CERTEAU, 2002) das produções acadêmicas dos sujeitos, buscaremos compreender como os intelectuais que formavam o CNE/CEB contribuíram para a consolidação da cultura político-educacional daquele período.

Entendemos, assim, que a cultura política é, nesse caso, constituída por determinado grupo, e, ao mesmo tempo, é constituidora do grupo. Ou seja, a cultura política é o elemento capaz de unir os sujeitos em associações, partidos e outros grupos de intelectuais. Também é a partir desses grupos que a cultura política é constituída, estabelecida e sedimentada.

Para que um intelectual seja considerado como engajado politicamente, não é necessário que ocupe espaços no lugar de poder ou procure tensioná-lo. Existem intelectuais que possuem engajamento e nunca circularam em lugares capazes de interferir diretamente na elaboração de políticas públicas, por exemplo. Todavia, o engajamento é característica fundamental para aqueles que aceitam ocupar lugar (praticado) capaz de influenciar a constituição de uma cultura política.

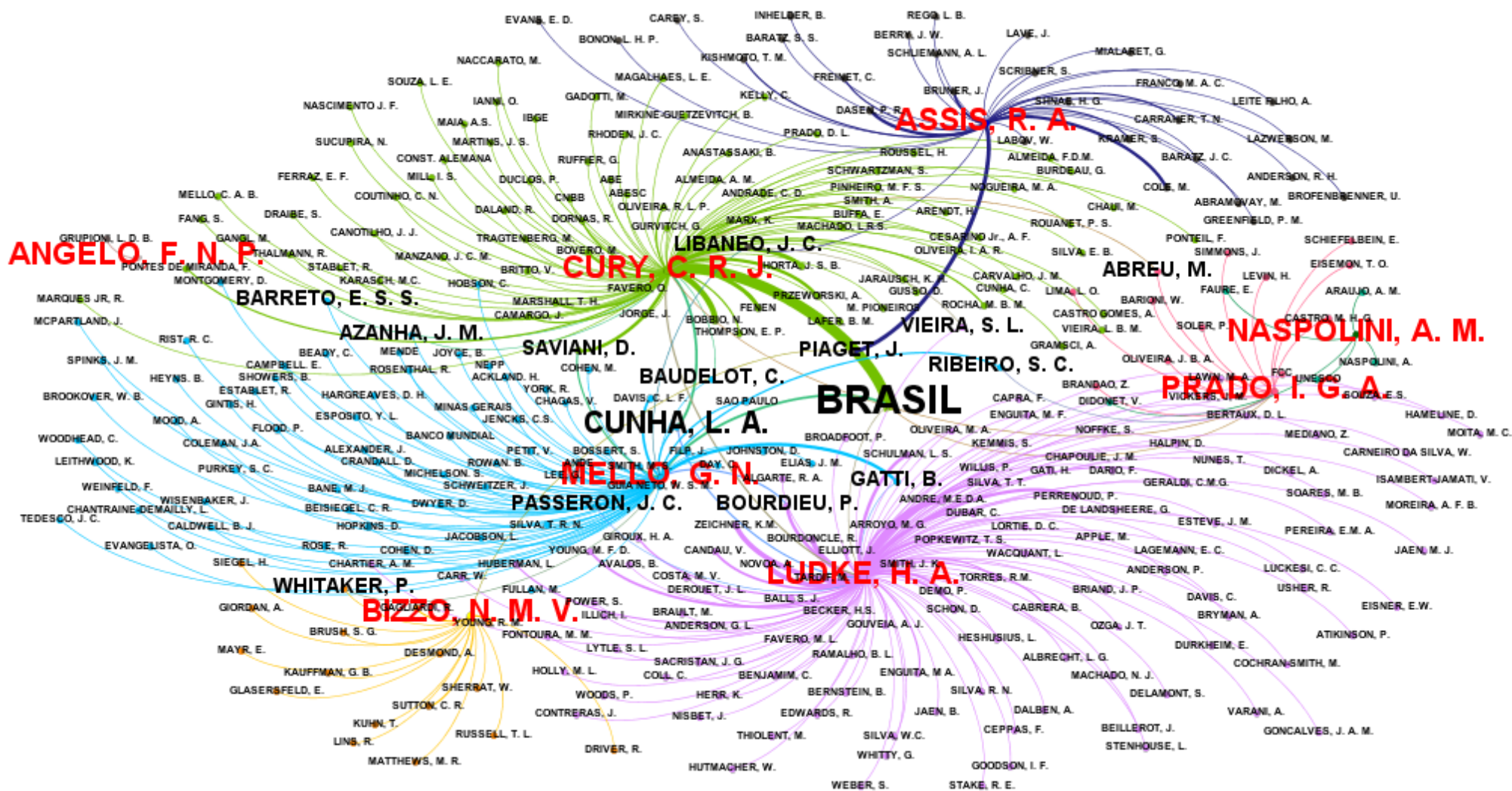
Conforme indícios apontados nos tópicos anteriores, o engajamento de alguns dos conselheiros pode ser percebido ao longo de suas trajetórias, ainda como estudantes, período em que, conforme Sirinelli (2003, p. 250), as influências são exercidas sobre terreno móvel no qual podemos encontrar as origens do “despertar intelectual e político”. O desenvolvimento desse despertar também pode ser compreendido a partir das suas produções acadêmicas, considerando o início desse processo, as suas teses de doutorado e os artigos oriundos delas.

Com a maturidade de seus pensamentos e concepções, as produções decorrentes de um período no qual já estavam estabelecidos profissionalmente e com respeitabilidade entre os pares.

A partir das análises nos tópicos anteriores, foi possível captar a heterogeneidade da formação do CNE/CEB, desde suas filiações partidárias, as instituições às quais eram associados ou vinculados, suas trajetórias formativas, até a maneira como se relacionavam com o campo científico (quantidade de publicações). Para compreendermos a concepção de educação desses pesquisadores, aliando-as às análises realizadas nos tópicos anteriores, entendermos a cultura político-educacional daquele período por meio dos autores referenciados, as influências de cada um dos conselheiros e de suas bases teóricas, para, assim, extrairmos nossas análises.

Após listarmos as produções dos sujeitos organizadas em planilha Excel com os nomes dos conselheiros na primeira coluna e a referência bibliográfica da publicação na segunda, buscamos cada um dos referidos textos (publicações), de cada um dos sujeitos, a fim de captarmos suas referências bibliográficas. Dessa forma, conseguimos acessar 29 produções do período até 2002 (artigos, livros e capítulos de livro) de oito conselheiros, das quais extraímos as referências bibliográficas, gerando a Figura 5. Do período de 2003 a 2020, acessamos 141 produções de dez conselheiros, compondo a Figura 6.

FIGURA 5 – Mapa de referências dos conselheiros CNE/CEB até 2002



Fonte: O autor.

QUADRO 3 – Características da rede de referências dos conselheiros do CNE/CEB na Figura 5

Número de nós	339
Número de arestas	351
Número de nós com 2 conexões	16
Número de nós com 3 conexões	2
Número de nós com 4 conexões	1
Número de clusters	8

Fonte: O autor.

Dos 23 conselheiros que compuseram o CNE/CEB entre 1995 e 2002, encontramos produções acadêmicas de 17 deles. Desses, foi possível acessar as publicações de oito, no período até 2002, que aparecem na Figura 5 caracterizados por diferentes cores, com seus nomes destacados em vermelho e separados em *clusters*, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 4 – Representação dos conselheiros na Figura 5

Cluster	Conselheiro	Quantidade de referências
Roxo	Hermengarda Alves Lüdke	119
Verde-claro	Carlos Roberto Jamil Cury	88
Azul-claro	Guiomar Namó de Mello	75
Azul-escuro	Regina Alcântara de Assis	30
Amarelo	Nelio Marco Vincenzo Bizzo	18
Rosa	Iara Glória Areias Prado	15
Verde-escuro	Antenor Manoel Napolini	5
Cinza	Francisca Novantino Pinto de Ângelo	1

Fonte: O autor.

Assim, ao somarmos a quantidade de referências dos conselheiros, obteremos 351,⁶⁸ exatamente o número de *arestas*, pois são elas que conectam os *nós*, ou seja: o conselheiro à referência, ou um conselheiro a outro conselheiro, no caso de este último ser uma referência de algum conselheiro, como Carlos Roberto Jamil Cury (CURY, C. R. J.), que é referenciado por Hermengarda Alves Lüdke (LUDKE, H. A.) e por Iara

⁶⁸ Utilizamos o algoritmo *Grau de entrada* para evidenciar as referências com maior número de citações pelos conselheiros, o que fez com que seus nomes ficassem pequenos e as referências com recorrências de duas a quatro citações ficassem maiores. Os nomes (*rótulos*) foram imputados no *software* respeitando a ordem do último sobrenome, seguidos das iniciais (por exemplo: CUNHA, L. A. e CURY, C. R. J.). Cada *rótulo* nomeia um *nó* (bolinha). Dessa forma, tanto os conselheiros como as referências se apresentam na Figura 5 como um *nó* (bolinha) e seu respectivo *rótulo* (nome).

Glória Areias Prado (PRADO, I. G. A.). Por isso seu nome fica mais evidente do que o dos outros conselheiros.

Alguns sujeitos ocuparam espaço no CNE/CEB não por sua relevância acadêmica, mas por sua trajetória em outros locais que foram capazes de lhes conferir destaque para que instituições educacionais os indicassem, ou para que o próprio lugar de poder os escolhesse. Ana Luiza Machado Pinheiro foi uma conselheira que se encaixou nessas características, pois não encontramos produções acadêmicas da professora, tampouco seu Currículo Lattes (acadêmico), mas suas informações foram colhidas no *LinkedIn* (rede social de currículos profissionais) e as produções a ela associadas se caracterizam como entrevistas e artigos de opinião (jornais). Acreditamos que sua preeminência como diretora em organismos multilaterais, (como a Unesco, conforme abordado no tópico 3.4) lhe garantiu a indicação do Consed.

Nesse sentido, também não encontramos produções acadêmicas de Ataíde Alves, Fábio Luiz Marinho Aidar, Iara Silva Lucas Wortmann, Kuno Paulo Rhoden nem de Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, que, evidentemente, não tinham o papel de conferir consistência teórica à formação do CNE/CEB. A função deles era representar parcelas da comunidade educacional com interesses específicos e, muitas vezes, voltados à operacionalidade das políticas educacionais normatizadas pelo Conselho, em decorrência dos espaços pelos quais circularam (Secretarias de Educação e direção de escolas particulares, por exemplo).

A ausência de produção acadêmica por parcela dos conselheiros e, conseqüentemente, por desempenharem papel diferente do estabelecimento de consistência teórica e epistemológica às decisões do Conselho, não os faz menos importantes, principalmente porque o elemento político (o trânsito entre as esferas de poder) é muito relevante para um órgão que não é apenas técnico. Além disso, em um período de consolidação da concepção educacional, as relações de força impostas por diferentes grupos de interesse se faziam essenciais para o funcionamento do Conselho.

Todavia, entendemos que a importância acadêmica – e, em consequência, a consistência teórica e epistemológica de conselheiros-chave para pensar e tensionar a concepção educacional que se estabelecia naquele período – foi um elemento importante na constituição da cultura político-educacional, seja na tentativa de sedimentação de um projeto de educação vinculado a um projeto de país do lugar de poder, seja nos tensionamentos teoricamente fundamentados.

Desse modo, para compreendermos a cultura político-educacional que se estabelecia naquele período, faz-se pertinente evidenciar aqueles que conferiam densidade teórica à concepção de educação, principalmente dos sujeitos que, com suas práticas, contribuíram para normatizar a legislação educacional.

Hermengarda Alves Lüdke (LUDKE, H. A.), Carlos Roberto Jamil Cury (CURY, C. R. J.) e Guiomar Namó de Mello (MELLO, G. N.) são os sujeitos que mais têm referências vinculadas a si, que aparecem mais ao centro na Figura 5 e também, os que mais compartilham referências. Entendemos que eles são os conselheiros com mais densidade teórica e relevância acadêmica daquele período (até 2002). O maior número de referências ligadas a esses conselheiros se deve à maior produção acadêmica deles, o que, por sua vez, é uma consequência de terem iniciado suas atividades acadêmicas anteriormente à maioria dos conselheiros (consideramos o ano de término do doutorado), e também por terem focalizado suas carreiras na perspectiva acadêmica, vinculados a programas de pós-graduação.

Entre as referências mais mobilizadas pelos sujeitos nesse período, estavam: BRASIL (citado por quatro conselheiros) e CUNHA, L. A. (citado por três conselheiros). O primeiro decorre do diálogo que realizam com a legislação educacional e outros documentos decorrentes dela. O segundo é mobilizado por dois dos seus colegas de doutorado (Cury e Mello) e também por Lüdke. O diálogo com Cunha se dá principalmente em relação às produções do autor sobre a história da educação em uma perspectiva crítica, mobilizadas tanto para contextualizar os objetos, como para corporificar as análises.

Conforme o Quadro 3, apenas 4% das referências que os sujeitos mobilizam são recorrentes entre eles (com duas ou mais conexões). Isso indicia os seus variados focos de pesquisa, direcionando-os a buscar diferentes bases teóricas para fundamentar seus estudos. Nesse sentido, salientamos que nem sempre a apropriação das teorias (mesmo os referenciais que se repetem) são as mesmas. Os sujeitos delas se apropriam de maneiras diferentes, corroborando as ideias de um autor, ou mobilizando-as para realizar uma crítica ou contraponto.

Dessa forma, o modo como os sujeitos se apropriam dos referenciais que são compartilhados entre eles comporá nossas análises, assim como a maneira como mobilizam teorizações que não foram compartilhadas, mas que são relevantes na composição dos seus pensamentos.

Destacamos, na Figura 5, os autores Bernadete Angelina Gatti (GATTI, B.), Pierre Bourdieu (BOURDIEU, P.), Jean-Claude Passeron (PASSERON, J. C.), Dermeval Saviani (SAVIANI, D.), Jean Piaget (PIAGET, J.) e Sérgio Costa Ribeiro (RIBEIRO, S. C.) como referenciais que se repetem na produção dos conselheiros e que foram importantes na construção da concepção educacional daquele período, conforme abordaremos a partir das categorias de análise.

QUADRO 5 – Características da rede de referências dos conselheiros do CNE/CEB na Figura 6

Número de nós	1.837
Número de arestas	1.933
Número de nós com 2 conexões	57
Número de nós com 3 conexões	17
Número de nós com 4 conexões	2
Número de nós com 6 conexões	1
Número de clusters	10

Fonte: O autor.

Na Figura 6, dos 17 conselheiros em que encontramos produções acadêmicas, foi possível acessar as publicações de dez, no período de 2003 a 2020, que aparecem na Figura 6 caracterizados por diferentes cores, com seus nomes em vermelho e separados em *clusters*, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 6 – Representação dos conselheiros na Figura 6

Cluster	Conselheiro	Quantidade de referências
Amarelo	Nelio Marco Vincenzo Bizzo	993
Verde-claro	Carlos Roberto Jamil Cury	459
Roxo	Hermengarda Alves Lüdke	289
Azul-claro	Guiomar Namó de Mello	125
Vermelho	João Antônio Cabral de Monlevade	35
Azul-escuro	Francisco Aparecido Cordão	13
Rosa	Edla de Araújo Lira Soares	8
Cinza	Ulysses de Oliveira Panisset	5
Laranja	Almir de Souza Maia	4
Verde-escuro	Antenor Manoel Napolini	2

Fonte: O autor.

Ao somarmos a quantidade de referências dos conselheiros, obteremos 1.933,⁶⁹ o mesmo número de *arestas*, pois são elas que conectam os *nós*, ou seja: o conselheiro à referência, ou um conselheiro a outro conselheiro, no caso de este último ser uma referência. Por exemplo, Carlos Roberto Jamil Cury (CURY, C. R. J.) é referenciado por Nelio Marco Vincenzo Bizzo (BIZZO, N. M. V.), Guiomar Namó de Mello (MELLO, G.

⁶⁹ Utilizamos o algoritmo *Grau de entrada* para destacar as referências com maior número de citações pelos conselheiros, o que fez com que seus nomes ficassem pequenos e as referências com recorrências de duas a seis citações ficassem maiores. Além disso, na elaboração da Figura 6, retiramos os nomes das referências que não foram citadas por pelo menos dois conselheiros, pois, se mantivéssemos, dificultaria a visualização do mapa teórico, devido ao grande número, fazendo-as se sobreporem.

N.) é referenciada por Cury, que também cita João Antônio Cabral de Monlevade (MONLEVADE, J. A. C.). Almir de Souza Maia (MAIA, A. S.) é referenciado por Ulysses de Oliveira Panisset (PANISSET, U. O.).

Bizzo, Cury, Lüdke e Mello são os sujeitos que mais têm referências vinculadas a si, aparecem com mais evidência na Figura 6 e também são os que mais compartilham referências. Os demais conselheiros aparecem na periferia da figura e as cores de seus *clusters* ficam menos aparentes devido à pequena quantidade de referências e de produções acadêmicas que compõem no mapa teórico.

A densidade teórica dos conselheiros que já se mostravam preeminentes no período até 2002 (Figura 5) apresenta continuidade de 2003 a 2020 (Figura 6), como Cury, Ludke e Mello. A partir do período mais recente há destaque para Bizzo, em números quantitativos de produção e também em densidade teórica. Além disso, notamos o compartilhamento de outros referenciais, mesmo os conselheiros tendo focos de pesquisa diversos, partilhando de diferentes chaves interpretativas.

Entre as referências mais mobilizadas pelos sujeitos nesse período, estavam: BRASIL (citado por seis conselheiros) e Elba Siqueira de Sá Barreto (BARRETO, E. S. S., citada por quatro conselheiros). Além disso, destacamos, entre aqueles referenciados por três conselheiros, os autores Luiz Antônio Cunha (CUNHA, L. A.), Bernadete Angelina Gatti (GATTI, B. A.), Vera Maria Ferrão Candau (CANDAU, V. M. F.) e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (ANDRE, M. E. D. A.), por entendermos que compõem um importante quadro de diálogo entre a produção dos membros do CNE/CEB.

Conforme o Quadro 5, a porcentagem do referencial compartilhado entre os sujeitos foi a mesma do período até 2002 (4%), o que reforça a heterogeneidade de trajetórias e focos de pesquisa. O diálogo com alguns autores foi mantido (como no caso de Cunha) e outros autores foram mais mobilizados no período de 2003 a 2020. Houve um crescimento no número de produções acadêmicas e, conseqüentemente, no número de referências mantendo, todavia, os focos de estudo de cada um.

Assim, seguiremos com as mesmas categorias de análise do Capítulo II, por entendermos que o olhar para a educação daquele período estava assentado no tripé: *globalização, reforma educacional e avaliação*. Entretanto, as maneiras com as quais os conselheiros irão dialogar com elas se diferenciam dos sujeitos da equipe dirigente do MEC, tanto pelas chaves interpretativas, como pelo nível de profundidade. Optamos, também, por não separar nossas análises (analisaremos os dois períodos conjuntamente). Consideraremos ambas as periodizações (até 2002 e de 2003 a 2020) nas categorias de

análise, mas evidenciaremos os momentos nos quais trataremos de um ou de outro período e também quando abordarmos perspectivas comparativas entre eles.

3.6.1 Globalização e educação: concepção dos conselheiros CNE/CEB (1996-2002)

Conforme abordado no Capítulo 2, a globalização e seus efeitos eram utilizados para justificar necessárias mudanças na estrutura da administração pública brasileira, em específico na educação. Cury (1994, p. 86) atribuiu esse processo a um período anterior à década de 1990:

Se desde meados da década de 1970 o pensamento crítico vem marcado pela educação como instrumento de cidadania, data da década de 1980 a aceleração da consciência do papel estratégico da educação em face dos processos de globalização econômica e à introdução da informática e da robótica nos processos produtivos.

Essas discussões sobre os processos de globalização – não apenas da economia, mas também de todos os aspectos que envolvem a sociedade – ocorreram no Brasil de maneira atrasada em relação aos países desenvolvidos. No entendimento de Coutinho (1996), a tardia transformação da economia brasileira em relação à globalização foi devido à também tardia industrialização e à crise financeira da década de 1980 que só se findou com o estabelecimento do Plano Real (1994). Desse modo, nos anos de 1990, reformas estruturantes precisariam acontecer para que o país pudesse se aproximar do centro global, o que incluía a reforma educacional.

Para Cury (1994), globalização e educação eram entendidas a partir dos desafios internos brasileiros, como a redefinição do papel do estado sob a perspectiva das influências neoliberais na educação, por exemplo. A chave interpretativa que o autor utilizava para compreender esse processo, e para criticá-lo, estava no direito à educação, categoria analítica que será uma constante na produção acadêmica do autor.

Para entender o direito à educação, Cury mobiliza, como principal referência, Norberto Bobbio que apesar de não se destacar nas Figuras 5 e 6, é um autor importante para as análises de Cury, pois foi referenciado sete vezes no período, até 2002, e 44 vezes de 2003 a 2020. Nesse autor estão ancoradas tanto a compreensão de direito como também a de democracia e o papel do estado na sociedade de Cury. Além disso, o professor se apropria das ideias de Thomas Humphrey Marshall e sua teorização sobre cidadania, referenciado quatro vezes, até 2002, e 14 vezes de 2003 a 2020.

Ao analisar a maneira como a Constituição de Weimar abordava a educação, Cury (1998) reflete, à luz do paradigma constitucional, sobre o papel do estado e os direitos sociais e mobiliza a teorização de Bobbio para compreender esse processo:

Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o suprapoder do Estado - e, portanto, com o objetivo de limitar o poder -, os direitos sociais exigem, para a sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado (BOBBIO, 1982, p. 72 *apud* CURY, 1998).

Desse modo, Cury (1998) compreende a importância de Weimar para a educação, de maneira que essa Constituição abriga elementos importantes que ele considera como necessários para uma educação democrática, como a obrigatoriedade, a gratuidade, as competências administrativas dos estados federados, a relação do estado com a liberdade do ensino, a laicidade e a cidadania.

Utilizando as chaves interpretativas relacionadas com o direito (Bobbio) e com a cidadania (Marshall), o autor critica a ascendência dos organismos multilaterais e suas imposições para uma educação global e, portanto, uma cidadania global, à medida que considera que esse processo promove um desmantelamento do direito à educação e, em consequência, da cidadania que, em seu entendimento, pressupõe o nacional (a nação).

Para Cury (2002a), a educação escolar é um princípio fundante da cidadania. Ele reconhece, no âmbito internacional, o trabalho de organismos multilaterais, como a Unesco, principalmente o documento de Jomtien, na luta pelo estabelecimento da educação como direito e a universalização da educação fundamental, mas faz uma ressalva importante que delinea seu pensamento: “[...] como se trata de um direito reconhecido [...] a primeira garantia é que ele seja inscrito em lei de caráter nacional” (CURY, 2002a, p. 246). Assim, o autor reafirma a perspectiva pela qual entende a educação (direito) e a cidadania: a nacional.

Em publicação no último ano do governo FHC, olhando em retrospecto sobre as reformas educacionais da década de 1990, Cury (2002b, p. 178) explicita o envolvimento dos organismos multilaterais na adequação da educação brasileira à globalização:

Contudo, fator que na década de 1990 avultou de maneira muito significativa foi a presença dos órgãos internacionais, distinguindo-se os órgãos multilaterais de financiamento como as agências do Banco Mundial (do tipo BID e BIRD), dos órgãos voltados para a cooperação técnica (do tipo UNICEF e UNESCO). **Como os caminhos da globalização implicaram a reforma do Estado e como esta significou um grande afastamento do Estado de vários campos de atividade, com o enxugamento das contas públicas**, boa parte dos investimentos em educação não foi contemplada com a poupança interna.

Desse modo, o investimento externo acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais do que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de **metodologias já predefinidas** (grifos nossos).

O autor relaciona a adequação do país à globalização com a vinculação aos bancos internacionais e as contrapartidas que estes exigiam para que os empréstimos acontecessem. Uma dessas exigências consistia na reforma educacional em consonância com as recomendações dos próprios bancos e/ou dos organismos multilaterais, como a Unesco, por exemplo.

Além disso, Cury critica aspectos da LDBEN/1996, como a descentralização, flexibilidade e o modo como está disposta a avaliação. Fatores recomendados por organismos multilaterais que entendiam que os países periféricos deveriam reformar seus sistemas de ensino para alinhar-se à inevitável globalização, característica presente na reforma educacional daquele período.

Em outra perspectiva, alinhando-se ao pensamento da Equipe Dirigente do MEC, que utilizava como modelo a ser seguido as recomendações dos organismos multilaterais para a educação, Mello e Silva (1991) entendiam que a necessária mudança nos sistemas de ensino da América Latina deveria ser antecedida de uma reforma estatal em direção a três características principais, no caso da educação: a descentralização, a desconcentração de poder e a autonomia. Assim, o pensamento das autoras alinhava-se às recomendações do centro (organismos multilaterais) para a periferia. Nesta última estava a América Latina, compreendida como um bloco unitário e subdesenvolvido.

De acordo com as autoras, os países latino-americanos, incluindo o Brasil, têm características similares em relação à organização do Estado, sobretudo à forma centralizada e segmentada que constituía a administração pública nesses países. Desse modo, o sucesso das políticas educacionais dependeria da reorganização dos sistemas educativos em dois eixos: descentralização e integração. Mello e Silva (1991) mobilizam o estudo de Tedesco (1991) para traçar um perfil da América Latina em relação à educação e estabelecer metas e desafios que sejam viáveis para o Brasil, nesse contexto. Ressaltamos que o estudo de Tedesco, do qual as autoras se apropriam, foi encomendado pela Unesco, instituição da qual o autor era diretor regional no Chile (Orelac).

Identificamos, assim, que uma concepção que aproxima as análises de Mello e de Tedesco é a compreensão de que a educação não é mera reprodutora da estrutura hierarquizada da força de trabalho (ao refletir a luta de classes), mas seu papel é fundamental no desenvolvimento econômico dos países, nesse caso, dos países da

América Latina, entendimento compartilhado pelos organismos multilaterais que influenciavam a política educacional da periferia global.

Assim, a perspectiva de análise da globalização por Mello está na reforma educacional, para que o país pudesse se alinhar às necessidades impostas pela globalização:

A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos político, sociais e éticos (MELLO, 1998, p. 30).

Desse modo, a educação escolar passou a ter grande importância nos governos dos países subdesenvolvidos (principalmente na década de 1990) na busca em alinhar-se às nações desenvolvidas a partir da reestruturação da economia. Para Mello (1998), a centralidade da educação se faz imperativa, pois ela é capaz de fazer convergir desenvolvimento e democracia para o crescimento econômico com a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos.

Cury e Mello possuem diferentes perspectivas analíticas para compreender o processo de globalização e educação. O primeiro analisa esse processo a partir do direito à educação e da cidadania, e a segunda baseia-se em conceitos como eficiência (redução da interferência do estado e melhoria do funcionamento da administração pública) e a equidade (promovida no seio social ao tornar o estado mais eficiente). Todavia, em um período anterior, momento em que elaboraram e defenderam suas teses de doutorado, compartilhavam referenciais que se aproximavam em relação à concepção (Marx, Gramsci, Bourdieu, Passeron), ao refletirem sobre as questões educacionais a partir da teoria da reprodução e da maneira como os interesses da classe dominante eram expressos, na educação, nas classes dominadas (hegemonia):

Sob o capitalismo a classe dominante pretenderá tornar-se também hegemônica, isto é, mediante difusão de sua ideologia tornar coesa toda a sociedade, ocultando diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário. [...] Isso se faz possível porque a ideologia dominante articula, inclusive satisfaz, certos interesses das classes subalternas. Através desse mecanismo a classe dominante desarticula o projeto dominado e rearticula em torno do seu. Contudo, esse mecanismo é contraditório, porque, na defesa desse interesse seu, as classes subalternas se permitem a reelaborar o discurso dominante, rearticulando-o em face de sua necessidade (CURY, 1979, p. 53-54, *apud* MELLO, 1980, p. 30).

A citação de Cury por Mello indicia o alinhamento dos conselheiros no final da década de 1970 e na década de 1980. Cury manteve a apropriação dos referenciais teóricos que adotou naquele período (acrescentando outros autores, principalmente os que potencializaram seus estudos sobre o direito à educação). Sob essa ótica, compreende a globalização e sua influência na educação como ascendência dos dominantes sobre os dominados, das classes sociais altas sobre as classes baixas, do centro (nesse caso, dos países desenvolvidos) sobre a periferia (América Latina e o Brasil). Assim, seu entendimento sobre o papel da educação seria contribuir para gerar a consciência de classe naqueles dominados, projetando a superação desse modelo.

Mello (1998), ao se afastar das chaves interpretativas das quais se apropriou no período do seu doutoramento, passa a compreender a educação a partir da aprendizagem, como o fim educacional que impulsionará o desenvolvimento econômico do país. A globalização seria o elemento que conduziria a democratização dessa aprendizagem (como fim da educação) a partir do novo modelo educativo imposto pela conjuntura global, no qual a educação de qualidade não seria mais exclusividade de uma elite, mas extensiva a toda a sociedade, contribuindo para a formação de um novo tipo de cidadania: a cidadania global.

Nesse contexto da globalização, Mello (1998) também evidenciou a formação de professores, o que chamou de “professores do terceiro milênio”. Para a autora, opções políticas deveriam ser feitas para garantir a qualidade do ensino na sala de aula, entre elas, a avaliação de desempenho dos professores e de resultados dos cursos de formação. A responsabilização (*accountability*) era outro conceito, apropriado por Mello, proveniente das recomendações externas (organismos multilaterais) para a educação brasileira.

Um dos grupos-alvo do *accountability* eram os professores e as instituições de ensino superior:

Todos os concluintes dos cursos de formação [...] deverão, no curto prazo, passar por um exame para poder exercer a profissão. Caso o formando não apresente os conhecimentos e habilidades consideradas indispensáveis, a instituição [...] deverá ser responsável pela complementação da formação (MELLO, 1998, p. 102).

Mello (1998), em seu alinhamento conceitual com os organismos multilaterais – passando a mobilizar seus documentos em suas produções – evidencia que as recomendações das instituições estrangeiras abrangiam a educação como um todo e não

apenas o que tangia à aprendizagem e ao ensino, mas deveria haver uma reforma que adequasse a formação inicial dos professores ao novo momento do mundo (globalização).

Nesse sentido, Lüdke, Moreira e Cunha (1999), ao analisarem as tendências internacionais para a formação de professores, identificaram a ascendência das recomendações educacionais do Banco Mundial para a periferia global, incluindo o Brasil, e destacaram modelos importados de países desenvolvidos, como Inglaterra, França e Espanha, como padrões que os organismos mundiais buscam replicar nos países subdesenvolvidos.

O pensamento de Lüdke sobre a globalização se assemelha ao de Cury, ao mesmo tempo em que se distancia do de Mello. Para a autora (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999), o pano de fundo da globalização não poderia ser suficiente para justificar soluções recomendadas aos países periféricos, de modo que elas não foram sempre bem-sucedidas nos países que foram adotadas, a exemplo das IUFMs na França, das reformas educacionais economicistas na Inglaterra e da reforma educacional sob a perspectiva psicológica do construtivismo piagetiano na Espanha. Entretanto, a autora não descarta as experiências dos países desenvolvidos, considerando-as importantes:

A rápida incursão por idéias que hoje circulam pelo mundo, com base em experiências vividas em alguns países, ou de proposições de agências financiadoras internacionais, teve o propósito de contribuir para a discussão das propostas atuais para a formação de nossos professores. Elas contêm traços que parecem inspirados naquelas idéias, e é importante saber que efeitos eles têm provocado em seus países de origem, antes de adotá-los entre nós. Conhecer um pouco sobre esses efeitos pode ajudar a esclarecer a discussão a seu respeito, a antecipar suas conseqüências e, quem sabe, até a prevenir sua adoção. De todo modo, é sempre enriquecedor conhecer as experiências de outros países e aprender com elas [...] fica claro que as decisões a esse respeito devem levar em consideração as diferentes circunstâncias históricas, geográficas e culturais que cercam a formação de professores em cada país (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p. 294).

A partir do posicionamento de Lüdke, entendemos sua proximidade com Cury à medida que compreende a importância e a inevitabilidade da globalização no mundo e a influência na educação brasileira. Todavia, para os conselheiros, a educação pressupõe, prioritariamente, características inerentes ao nacional, ao local e, desse modo, não poderia ser imbuída de valores, recomendações e projetos que são globais, com o objetivo de formar um cidadão global. Para tanto, a autora mobiliza os autores Stephen Ball (1997) e Thomas Popkewitz (1994, 1995) que são críticos às reformas educacionais ocorridas em seus países e à disseminação pelo mundo.

Cury, partindo do direito à educação e da cidadania, embasa seus posicionamentos com a própria legislação brasileira (sobretudo a CF/1988) e também a partir da perspectiva marxista da reprodução da hegemonia dos interesses das classes dominantes sobre as classes mais pobres na educação. Por sua vez, Lüdke utiliza os exemplos de insucesso dos próprios países-modelo para afirmar que a importação de padrões não é garantia de sucesso.

Ambos os professores realizam suas análises sustentados em uma sólida trajetória sobre o objeto (Cury na política educacional e no direito à educação, e Lüdke na formação de professores e na avaliação), além de uma consolidada base teórica. Lüdke, Moreira e Cunha (1999), por exemplo, criticaram as tentativas de justificar as reformas educacionais a partir da globalização e dos exemplos dos países desenvolvidos, evidenciando que aqueles (defensores) que os utilizam como modelos não conhecem a maneira como se deram essas reformas nesses países, tampouco a teoria que as sustentou, tornando a replicação em território nacional frágil, do ponto de vista teórico, e com grandes possibilidades de serem malsucedidas, do ponto de vista da operacionalidade da política.

Assim, a crítica de Lüdke é pertinente, pois no Brasil houve a importação de modelos. Souza (2005) destacou a influência da reforma educacional espanhola na elaboração das políticas educacionais daquele período, desde a campanha presidencial (1994), que contou com um seminário organizado pela futura secretária de Educação Básica e conselheira do CNE/CEB, Iara Glória Areias Prado:

O grupo de educação, com o apoio da coordenação geral da transição, decidiu realizar um seminário internacional para debater os novos rumos que deveriam ser dados à educação brasileira, especialmente com relação ao ensino básico. A liderança do seminário esteve a cargo de **Iara Prado** e Beatriz Cardoso. Foram convidados Cesar Coll, educador de Barcelona, e outros educadores estrangeiros, além dos integrantes do grupo de educação. [...] as conclusões do seminário apontaram, entre outras coisas, para a conveniência de organizar a estratégia de ação em relação ao ensino fundamental em torno da formulação de parâmetros curriculares nacionais à semelhança do que havia ocorrido na experiência espanhola de reforma educacional após o processo de redemocratização (SOUZA, 2005, p. 41, grifo nosso).

As reformas educacionais brasileiras, a partir da segunda metade dos anos de 1990, tiveram influência das reformas espanholas das décadas de 1980 e 1990, com importantes educadores que compuseram as equipes dessas reformas, como Cesar Coll e Alvaro Marchesi, como consultores diretos do Presidente FHC, e Paulo Renato Souza (RUIZ, 2009). Desse modo, a base epistemológica da reforma educacional espanhola pode ser encontrada nos vestígios dos documentos da educação brasileira. Esse

processamento é identificado, sobretudo, na adoção da educação por competências, mote da reforma curricular espanhola e também presente nas recomendações dos organismos multilaterais para os países periféricos.

As políticas educacionais espanholas não foram as únicas que influenciaram a reforma educacional do Brasil, conforme afirmam Lüdke, Moreira e Cunha (1999). A professora Iara Glória Areais Prado mobilizou – em seu único artigo encontrado (PRADO, 2000) – a reforma educacional norte-americana como modelo a ser seguido no país, principalmente ao mencionar o programa *Accelerated Schools* criado na Califórnia em 1986. Com a visita de um dos seus principais criadores, Henry Levin, no Brasil, possibilitou a disseminação das ideias desse programa de aceleração da aprendizagem. Essa ascendência de modelos do mundo desenvolvido é mencionada pelos próprios autores em que Prado (2000) se fundamentou:

Até que ponto o caso das escolas aceleradas é pertinente à questão referente à reestruturação da escola primária nos países em desenvolvimento? Certamente a situação e o desafio da questão são muito diferentes, mesmo quando muitos dos ‘estudantes-em-risco’ nos Estados Unidos são oriundos de populações rurais de baixa renda que imigraram da Ásia e América Latina. Achamos que a mensagem essencial não se encontra nos detalhes da escola acelerada, mas em seus princípios. A escola acelerada tem como premissas uma série de características, que provavelmente são comuns a todos os esforços de reestruturação bem-sucedidos para estudantes com desvantagens educacionais [...] várias dessas dimensões são compartilhadas com a *Escuela Nueva*, na Colômbia (Colbert, Chiappe & Arboleda, 1993, no prelo) que também documentou grande melhoria em termos de realizações e uso parcimonioso dos recursos disponíveis. Parece-nos que a discussão a respeito da adequação de escolas aceleradas às sociedades em desenvolvimento deveria focalizar um conjunto de princípios e práticas comuns, que emergiram nestes três casos, ao invés de se buscar um modelo específico que seja aplicável a todas as nações (LEVIN; SOLER, 1992, p. 21-22).

A correção do fluxo escolar foi um dos compromissos que Prado (2000) anunciou como prioridade assumida pelo Brasil na Conferência de Jomtien. O trabalho do MEC, para honrar os acordos realizados nessa reunião organizada pela Unesco e pelo Banco Mundial, foi fundamental para a “[...] melhoria da produtividade e da eficiência do sistema educacional” (PRADO, 2000, p. 49). Tanto as bases teóricas como os modelos educacionais eram buscados em países desenvolvidos, nesse caso, nos Estados Unidos.

A discussão da globalização é ainda mais evidente na produção dos conselheiros, sobretudo Cury, Bizzo, Lüdke e Mello, no período de 2003 a 2020 (com referenciais mais compartilhados, conforme a Figura 6), quando um olhar para o passado e o entendimento do que aconteceu na década de 1990 ficaram mais evidentes e as análises tornaram-se

mais sólidas pelo próprio distanciamento temporal do objeto e em relação ao espaço que ocupavam e que passaram a ocupar.

Mesmo que autores como Ball e Popkewitz tenham sido utilizados para pensar a globalização na perspectiva educacional no período até 2002, é após o término do governo FHC (a partir de 2003) que os conselheiros irão mobilizá-los com mais frequência, assim como outros autores que discutem especificamente a questão da globalização associada à educação.

Nesse sentido, Cury passa a dialogar com Hivy Damásio Araújo Mello,⁷⁰ James McGann,⁷¹ Hans-Dieter Meyer,⁷² Jean-Claude Ruano-Borbalan,⁷³ Pierre Dardot e Christian Laval.⁷⁴ Bizzo estabelece, como referência para discutir a globalização, a própria OCDE e os autores Stephen Ball,⁷⁵ Aaron Benavot,⁷⁶ Ralf A. L. F. Van Griethuijsen.⁷⁷ Ludke manteve a mobilização da teorização de Stephen Ball e Rosa María Torres⁷⁸ e também mobilizou Júlio Torres Santomé.⁷⁹ No entanto, Mello busca, nas próprias recomendações da OCDE, Banco Mundial e Unesco, a contextualização da globalização e as necessidades dela surgidas. Em relação às referências que são compartilhadas pelos conselheiros, estão a OCDE (Bizzo e Mello), a Unesco (Cury e Lüdke) e o professor Tedesco (Bizzo e Lüdke), conforme a Figura 6.

Cury (2017) manteve a coerência dos teóricos nos quais se ampara ao discutir a globalização nesse período mais recente (2003 a 2020, especificamente 2017). O autor associa o termo *burguesia*, utilizado por Marx no século XIX, ao termo *globalização* na atualidade e à contravertida tensão (*luz e sombras*) decorrente desse processo. Além disso, mobiliza as diretrizes e orientações da Unesco, OCDE e Banco Mundial como exemplos da disseminação dos ideais globalizantes (e neoliberais) para a educação na “sociedade do conhecimento”:

Para tais organismos, o setor público, para ajustar-se aos novos tempos, deveria revestir-se de um novo *modus operandi* caracterizado pelo melhor design do

⁷⁰ A pesquisadora teve como objeto de sua tese de doutorado o Banco Mundial e sua relação com a educação (2012).

⁷¹ Seu estudo sobre *Think Thanks* e globalização.

⁷² O autor analisa o papel da OCDE como pivô global do *accountability* em educação.

⁷³ Define do termo globalização.

⁷⁴ Os autores se debruçaram sobre a globalização sob a perspectiva da ascensão do neoliberalismo.

⁷⁵ Estudos sobre a privatização da educação, a filantropia na educação e a cidadania global, relacionados com o processo de globalização.

⁷⁶ O autor analisa o crescimento das avaliações em larga escala em relação à globalização.

⁷⁷ Analisa o interesse em Ciências dos estudantes no mundo globalizado.

⁷⁸ Analisa as estratégias do Banco Mundial para melhora da qualidade na educação básica brasileira.

⁷⁹ Realiza uma articulação entre globalização e interdisciplinaridade dos currículos.

setor privado em termos de gestão, revendo custos e apoiando a severidade nos gastos com vistas ao ajuste fiscal. Trata-se do denominado *new public management* (NPM), pelo qual o setor público adapta-se internamente aos novos tempos por meio de uma reengenharia interna que supõe a diminuição do tamanho do Estado, o aumento da eficiência e a publicização de seus atos. Tanto a OCDE quanto o Banco Mundial apelam para pessoas, no governo ou fora dele, dispostas a reformar os serviços públicos a fim de que abracem um modo de ofertá-los que estabeleça objetivos de desempenho eficaz e se coloca como parceiros nessa tarefa (CURY, 2017, p. 18).

O posicionamento do professor em frente aos efeitos da globalização na educação torna-se ainda mais crítico e mais contundente, sobretudo com o aprofundamento desse processo em relação à década de 1990. Cury considera que os organismos multilaterais buscam se impor como autoridades educacionais internacionais a partir da imposição das avaliações de larga escala e, assim, estende seu domínio para os conceitos educacionais, o currículo e a gestão educacional.

Desse modo, mesmo com as atuações desses organismos mais aprofundadas e a crítica daqueles que se opõem a esse processo tenha se tornado mais intensa, Cury manteve suas análises a partir do direito à educação, categoria presente em seus estudos desde o doutorado e aprofundada no pós-doutorado (1994). Segundo o autor (2017), em que pese o fato de o direito à educação ser garantido na CF/1988, na LDBEN/1996 e ter sido elaborado um PNE que assegura a sua operacionalidade, a “nova racionalidade” (CURY, 2017, p. 30) do mundo impõe limites para o exercício desse direito.

Nomeada por Bizzo de “cultura global de testes” (GARCIA; FAZIO; PANIZZON; BIZZO, 2018, p. 188), a avaliação como instrumento da globalização para impor suas concepções também foi identificada por ele e por Garcia, Fazio e Panizzon em publicação conjunta. Apropriando-se das análises de Ball (1999) sobre a globalização econômica e seus efeitos na educação, os autores relacionaram a utilização da avaliação como ferramenta para que as políticas educacionais, de maneira geral, fossem reformadas, incluindo o currículo.

Focalizando o ensino de Ciências, Garcia, Fazio, Panizzon e Bizzo (2018) criticaram o privilégio de língua materna, língua estrangeira e Matemática, ao atribuir a esse processo um desalinhamento na formação de professores e também na formação para a cidadania dos estudantes, considerando que a cultura global de testes elenca os conteúdos mais importantes, deixando, como de segunda ou terceira classe, outros também importantes, além de aspectos próprios da globalização (*accountability*, financiamento e privatização). Para Bizzo, a importância da avaliação para a educação é inegável, todavia a cultura global de testes estaria levando para o ambiente educacional

medidas injustas, punitivas (em contrapartida a premiações), como também o empobrecimento e o afunilamento curricular.

Nesse sentido, a preocupação de Lüdke com os efeitos da globalização (no período de 2003 a 2020) na educação continuava associada ao seu objeto de pesquisa principal – a formação de professores – e ao modo como as exigências dos organismos multilaterais modificam os rumos das políticas para a formação, sobretudo em relação às novas formas do profissionalismo gerenciado, fazendo com que as decisões do que ensinar, como ensinar e como avaliar as crianças sejam tomadas a partir de políticas educacionais nacionais. Dessa forma, para a autora (LÜDKE; SCOTT, 2018), as influências da globalização na profissão docente geraram um esvaziamento do professor em relação ao seu poder decisório, além de contribuir para o caráter punitivista da responsabilização (*accountability*).

Diferentemente dos conselheiros com publicações no período de 2003 a 2020 que abordavam a globalização (Cury, Bizzo e Lüdke) e que tinham um posicionamento crítico sobre os seus efeitos na educação, em específico em relação aos seus objetos, a professora Guiomar Namó de Mello manteve seu posicionamento estabelecido desde o final da década de 1980, ao compreender os efeitos da globalização como positivos, assim como as recomendações dos organismos multilaterais.

Desse modo, Mello (2013), em publicação encomendada pelo Movimento pela Base Nacional Comum, compreende como inovadoras as recomendações da Unesco e da OCDE (conforme Figura 6, são dois referenciais em destaque, mobilizados pela professora), retomando o que foi estabelecido na Conferência de Jomtien (1990). Para ela, essas ideias são inovadoras, e os compromissos firmados, ainda pertinentes, principalmente no que concerne aos quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer. Mello (2013, p. 9) identificou, como uma evolução dessas quatro dimensões, o conceito de competência:

As competências como referência do currículo promovem uma verdadeira revolução copernicana na teoria e na prática pedagógica. Os conteúdos disciplinares, tradicionalmente tratados como fins em si mesmos, passam a servir às aprendizagens das competências e habilidades. Tomar os conteúdos como meios para aprender implica numa mudança de cultura muito mais profunda do que os relatórios e documentos sobre esse tema permitem prever, porque coloca o foco da avaliação nos resultados da aprendizagem.

Assim, a globalização foi o fator impulsionador das reformas educacionais brasileiras, tanto na década de 1990, como mais recentemente (sobretudo com a BNCC).

Compreender como os conselheiros, responsáveis por normatizar a legislação educacional brasileira, entendem a globalização (nos períodos até 2002 e de 2003 a 2020) indicia para a concepção de educação dos sujeitos por se tratar de um dos elementos que a constitui. Desse entendimento, desdobrar-se-ão suas concepções sobre a reforma educacional (e os conteúdos por ela abordados) e sobre a avaliação, possibilitando-nos, a partir desses indícios, tecer o tapete que mapeará a cultura político-educacional constituída nesse período.

3.6.2 Reforma Educacional e os conselheiros do CNE/CEB (1996-2002)

A reforma educacional é um tema que aparece, de alguma maneira, na produção acadêmica de quase todos os conselheiros, seja como objeto propriamente (a reforma educacional em si), seja como a reforma educacional afetou seus objetos específicos.

Cury compreende a reforma de maneira geral (CURY, 1997a, 1997b, 1997c, 1998, 2002a, 2009) mas também, especificamente, em relação ao direito à educação (CURY, 2004, 2007, 2010, 2012, 2013, 2019a, 2019b); Lüdke analisa seus efeitos na formação de professores (LÜDKE, 1999, 2002, 2009) e na avaliação (LÜDKE, 1995a, 1995b 1997, 2003); Bizzo tem como objeto principal o ensino de ciências e é a partir dessa perspectiva de análise que aborda a reforma educacional (BIZZO, 1994, 2000, 2005, 2013, 2018); Mello discorre sobre a reforma no sistema educacional de maneira geral (MELLO, 1985, 1991, 1993, 1994a, 1998), mas também focalizada no currículo (MELLO, 1999, 2014) e na avaliação (MELLO, 1994a); Monlevade relaciona os efeitos da reforma com as condições do trabalho docente dos profissionais da educação (MONLEVADE, 2000, 2005); e Ângelo com a educação indígena (ÂNGELO, 2002, 2004).

Consideramos que os debates sobre a educação que temos hoje se iniciaram com a Constituinte (CF/1988), conforme evidencia Cury (1992), ao mencionar a pluralidade conflitiva de posições expressas no capítulo destinado à educação, indiciando as disputas, tensões e negociações que já se estabeleciam naquele período. Um dos pontos de tensão evidenciados por Cury diz respeito à disputa entre educação pública e privada pelo financiamento público. O autor mobiliza a teorização de Saviani (1973), que tratou dessas disputas nas diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

Assim como na discussão sobre a globalização – a qual Cury vincula ao discurso neoliberal e à correlação entre produtividade/modernidade/qualidade –, é a partir dessa perspectiva que o autor entende a disputa pelo financiamento público pelas escolas

privadas. De acordo com o autor, sem os recursos públicos (que foram negados às escolas particulares na CF/1988), coube ao setor privado a narrativa da competência técnica como seu atributo quase exclusivo. Além disso, o professor evidencia o grupo dos religiosos como sujeitos da disputa pelo financiamento público (escolas confessionais e filantrópicas), que, para ele, tem uma diferença do grupo puramente privado: enquanto, para as escolas confessionais, a ênfase da educação se encontra na família, para os puramente privados, o indivíduo precede a família (característica do neoliberalismo).

Essa análise de Cury (1992) expressa seu entendimento de que, desde a redemocratização, a educação vem sendo alvo de disputas entre aqueles que defendem a educação pública e o grupo privatista e neoliberal que, não conseguindo parte do financiamento público, tentam impor sua agenda por meio da reforma educacional (currículo, avaliação e formação de professores), encontrando, na globalização e na necessidade de eficiência, a justificativa para tal. Ressaltamos que a chave analítica de Cury, ao tratar das disputas público-privado na educação, se constitui no direito à educação que permeia o texto de 1992 (CURY, 1992), mas que ficará mais evidente a partir de 1994 (após seu pós-doutorado na USP).⁸⁰

Apesar de as escolas religiosas – compondo o grupo da educação privada – não terem sido bem-sucedidas em serem financiadas por recursos públicos da maneira que desejavam, a influência de seus representantes na constituição da cultura político-educacional foi relevante, a exemplo dos conselheiros Ulysses de Oliveira Panisset, Almir de Souza Maia (indicados pelo Cogeime) e do padre Kuno Paulo Rhoden, indicado pela FNCEE, que representava tanto os interesses privados, como a educação religiosa.

Consideramos a preocupação de Cury, quando compreende que os efeitos da modernização e, conseqüentemente, da globalização são inevitáveis e implicarão uma reforma do sistema de ensino. O autor entende que esses processos (somados ao pensamento neoliberal) são responsáveis pela crise do Estado, pelas desigualdades sociais e pelo desmantelamento do direito à educação. Ele atribui aos educadores papel fundamental nesse cenário:

A tarefa da democratização escolar, no Brasil como tarefa de educadores identificados com a escola pública, não será tão só a negação e a crítica da situação existente. Agora, mais um desafio se levanta: como introduzir a educação escolar pública no espaço da modernidade e dominar com compromisso e competência os recursos que a tecnologia vai disseminando na área da produção e do consumo (CURY, 1992, p. 42).

⁸⁰ Ver artigo *Educação e normas jurídicas pós-Constituição Federal de 1988* (CURY, 1994b).

A reforma educacional é compreendida por Cury (2002) como uma das contrapartidas do governo em relação aos empréstimos tomados com os organismos multilaterais. Para ele, os caminhos da globalização levaram à reforma do Estado, assim como a reforma educacional, e geraram um afastamento do Estado de vários campos de atividade. A austeridade, por exemplo, resultou em desinvestimento em educação a partir da poupança interna, fazendo com que fosse necessário recorrer a investimentos externos.

O professor foi um dos educadores que lutou a favor do projeto de LDB diferente daquele que foi vencedor e ficou surpreso em ter sido indicado e nomeado como conselheiro do CNE/CEB, pois iria normatizar um projeto ao qual havia se posicionado terminantemente contra. Esse movimento indicia as relações de força dentro do CNE e as diferentes culturas políticas educacionais que estavam em disputa. Mesmo que uma delas tenha se estabelecido em forma de lei (geral), havia espaço para posicionamentos táticos para que a constituição da estratégia não fosse tão aprofundada como poderia ser.

Além da mobilização dos referenciais que dão sustentação às chaves interpretativas de Cury (Bobbio e Marshall), o conselheiro ampara-se na teorização de Saviani para análise das reformas educacionais brasileiras (principalmente em relação à LDBEN/1996), conforme Figura 5.

Em sua análise das propostas dos Planos Nacionais de Educação, Cury (1998) mobilizou os estudos de Azanha (1998) e Saviani (1997) como destacados pesquisadores que se debruçaram sobre esse tema, de modo que suas análises são congruentes e complementares. O autor utiliza o texto que Saviani apresentou no II Coned, congresso no qual foi elaborada a Proposta de PNE da sociedade brasileira, que se contrapunha à proposta do Executivo.

Nesse sentido, Cury (1998) analisa as propostas de PNE que tramitavam juntas no Congresso como objeto principal (após a LDBEN) que decidiria a maneira como as reformas educacionais aconteceriam no país. O autor considera que as duas propostas de plano evidenciavam a *correlação de forças* (numa perspectiva gramsciana) que já havia acontecido em torno da LDBEN e se repetia em relação ao PNE. Cury (1998, p. 178) faz uma distinção clara entre as duas propostas:

A proposta governamental, de fato, opera com o existente, ampliando-o dentro de uma perspectiva conservadora. O texto trabalha com uma desejabilidade de ampliação à qual ele mesmo se opõe parecendo estar se perguntando sobre as fontes empíricas de financiamento. [...] a proposta do CONED, crítica enfática do existente, opera com uma redefinição do campo. Sendo oposição ao

governo, ela propõe marcas de atuação concreta cuja suposição básica é a busca vitoriosa do poder. Incisivo nas metas, sua consecução implica o reordenamento da estrutura social no Brasil.

A proposta do II Coned era entendida por Cury como a mais democrática, que tinha como preocupação principal o social, ao passo que a proposta do governo tinha um caráter de imposição, principalmente ao atribuir à sociedade um papel secundário. A análise do professor aproxima-se da concepção de educação daquele que o orientou (Saviani), ao entender como o principal objetivo da educação uma mudança na sociedade. Ou seja, o papel da reforma educacional, na visão de Cury, deveria ser de reordenamento da estrutura social, a começar pela Lei que a rege (LDBEN), seguindo das estratégias e metas a serem perseguidas (PNE) e de outras dimensões educacionais (currículo, avaliação, gestão).

O PNE aprovado (em 2001) não foi aquele ao qual Cury era favorável e pelo qual se empenhou, mas, mesmo assim, o professor acreditava que, para uma educação efetivamente democrática, suas metas e seus objetivos deveriam ser cumpridos. A partir da sua categoria de análise principal, o direito à educação, Cury (2002) mobiliza um referencial-base do seu pensamento (Karl Marx, presente no *cluster* verde da Figura 5) com certa esperança de que os cidadãos brasileiros começaram a entender a importância da educação básica e a não se contentarem mais com os padrões mínimos impostos pela racionalidade neoliberal. Para ele, com a alteração da base econômica de produção, altera-se:

[...] mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito (MARX, 1983, p. 25, *apud* CURY, 2002, p. 199).

Para Cury (2011), a melhor análise do capitalismo continua sendo a de Karl Marx, pois, com esse autor, aqueles que o mobilizam souberam descarnar tal realidade e apontar para os mecanismos que a sustentam. Além disso, para o autor, as reformas educacionais deveriam ter como objetivo a universalização e democratização da educação básica, o que, em seu entendimento, não aconteceu naquele período (até 2002).

Saviani também é mobilizado por Guiomar Namó de Mello no período até 2002 (Figura 5), todavia, a partir do final da década de 1980, a autora o faz para contextualizar determinado objeto, ou para criticar seus posicionamentos:

No Brasil, alguns ensaios teóricos e estudos empíricos também procuraram, com diferentes graus de sucesso, resgatar a importância da escolaridade para as estratégias de vida das camadas sociais desfavorecidas, chamando a atenção para a importância da organização interna da escola como determinante poderoso do desempenho dos alunos. Nessa direção se empenharam, entre outros, **Saviani (1980 e 1983)**, Mello (1979 e 1982), Silva (1988) e **Libâneo (1985)**. No entanto, o pessimismo pedagógico chegou em nosso país num momento em que nossa frágil tradição de pesquisa educacional se desarticulava [...] (MELLO, 1994, p. 12, grifos nossos).

Mello (1994), nesse estudo encomendado pelo MEC em parceria com a Unesco, faz dois movimentos ao mencionar Saviani e Libâneo (referenciais em destaque na Figura 5): de diálogo com importantes pesquisadores da educação que se debruçaram sobre o mesmo objeto que ela, e outro movimento de crítica (mesmo que sucinta) relacionando os professores com o grupo do “pessimismo pedagógico”. Esse aspecto nos mostra a necessidade de aprofundamento na análise do mapa teórico retratado nas Figuras 5 e 6, pois o fato de um referencial ser mobilizado com recorrência não significa que a apropriação dos conselheiros seja no sentido de concordância. Isto é, um referencial pode ser mobilizado em um movimento de apropriação oposto às concepções daquele que referencia.

O entendimento de Mello em relação ao papel da educação já esteve alinhado ao que é defendido por Cury e Saviani, todavia houve uma mudança de concepção de educação, fazendo com que a professora ficasse mais próxima da cultura político-educacional do lugar de poder. Isso pode ser explicado de acordo com sua trajetória, as associações e filiações da conselheira (temas abordados no tópico 3.3), sua formação (mestrado, doutorado e pós-doutorado, no tópico 3.4), o ritmo de sua produção acadêmica, que acompanha os momentos vividos pelo país e a circulação de Mello por diferentes espaços (tópico 3.6), culminando na sua concepção educacional e sua circulação após o período de 1995-2002 (o que será abordado no tópico 3.7).

Para Mello (1994), o desafio colocado para os países da América Latina reformarem seus sistemas de ensino estava em ter como um dos princípios o conceito de eficiência e eficácia, pois, dessa maneira, seria promovida a qualidade da educação. Mello já havia abordado o tema em sua tese (1982), ao tratar da competência técnica dos professores (ou falta dela), entretanto isso ocorreu por uma perspectiva gramsciana e marxista, devido ao grupo no qual estava inserida e ao orientador a quem estava vinculada.

Assim, a diferença na maneira de abordar a eficácia da educação entre a sua tese (1982) e o estudo encomendado pelo MEC e Unesco era fulcral. Enquanto, em seu trabalho de doutorado, Mello (1982) relaciona a competência técnica (do saber) com o compromisso político do professor em compreender a educação por uma perspectiva crítica, na publicação do MEC/Unesco (1994), a eficácia é retomada no “[...] contexto de profundas mudanças nas demandas educacionais que os novos desenvolvimentos tecnológicos e as novas formas de exercício da cidadania estão colocando aos sistemas de ensino” (MELLO, 1994, p. 9). A nova forma de exercício da cidadania a qual se refere a autora é a cidadania global.

Do mesmo modo que Mello se apropria de Saviani e Libâneo para se opor a seus pensamentos, a conselheira Regina Alcântara Assis (indicada pela Confederação Nacional do Comércio) mobiliza a teorização desses autores para criticá-los em relação às suas concepções de educação, quando a autora discorre sobre a educação escolarizada para crianças de quatro a seis anos:

Proponho classes de pré-1º grau em que se parta de onde estão as crianças como sugere Freinet (1969, 1978), porém não concordo com as críticas de que esta seja uma tendência de Escola Nova Popular (Saviani, 82), ou progressista libertária (Libâneo, 1986), que reduz a experiência das crianças a seu universo mais imediato e a um ambiente escolar onde não existe autoridade, normas de convivência e hierarquias a serem respeitadas (ASSIS, 1986, p. 69, grifos nossos).

Nesse sentido, tanto Assis (1986) quanto Mello (1994) mobilizam a mesma obra de Libâneo (em edições diferentes: 1985 e 1986) para realizar suas críticas: *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (1986). Em trabalho apresentado em seminário que tinha como objetivo elaborar propostas para a Constituinte, Assis (1986) critica o entendimento de Libâneo que compreende o “partir de onde estão as crianças” como característica da pedagogia progressista libertária na qual se dá mais valor à aprendizagem grupal do que aos conteúdos de ensino. Mello (1994) opõe-se ao professor em relação à sua concepção de educação, que tem como objetivo a transformação social.

Chama-nos a atenção o fato de que a obra de Libâneo (1986, p. 15) criticada por Mello (1994) faz menção elogiosa à professora, como integrante de um grupo inovador de intérpretes da educação brasileira que orientou seu trabalho:

A linha orientadora destas ideias foi colhida, principalmente, dos estudos e pesquisas conduzidas por Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury que, ao lado de outros, vêm dedicando a fundamentar uma tendência de pensamento pedagógico diferenciada [...] essa tendência busca

inspiração nos escritos de Marx e Gramsci sobre educação e nas obras de Snyders, Suchodolski, Manacorda e outros [...] Guiomar N. de Mello se preocupa em traduzir esta mediação em termos práticos, isto é, entender a mediação tal como se dá no cotidiano escolar.

Libâneo (1986) compreende o trabalho de Mello, principalmente a sua tese, como de extrema relevância para o campo da educação, do mesmo modo que Lüdke e André (1986), que lhe atribuíam a condição de “[...] pesquisadora, autora de obras de grande importância” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 8). Além disso, as autoras identificaram a tese de Mello (1982) como um dos mais importantes trabalhos de pesquisa em educação publicados nos últimos anos. Consideram que sua atuação como pesquisadora forneceu elementos significativos para a formulação de políticas públicas.

Assim, Libâneo e Lüdke tinham pensamentos em consonância com as concepções de Mello até meados da década de 1980, mas seus entendimentos passam a ser divergentes em período posterior, sobretudo depois de seu alinhamento com as recomendações dos organismos multilaterais para a educação, alegando que sua compreensão de reforma educacional se firmava na formação do cidadão global.

Desse modo, Lüdke tem um posicionamento contundente e contrário ao ideal neoliberal na educação. A conselheira analisa as reformas educacionais brasileiras daquele período (do governo FHC) a partir da formação de professores, o seu principal objeto de estudo, mas compreende que esta deve ser entendida fundamentada na reforma educacional de maneira geral, pois está articulada a uma concepção de educação e a um projeto de país.

Lüdke compartilha com Mello os referenciais dos autores Bourdieu e Passeron (conforme Figura 5), cujas ideias, segundo as autoras (LÜDKE; MOREIRA, 2002), passaram a ser mobilizadas no Brasil com certo atraso para entender a reprodução da relação da classe dominante sobre as classes dominadas no ambiente educacional. Para Lüdke e Moreira (2002), foi a partir de 1995, no governo FHC, que o caráter neoliberal das políticas públicas foi acentuado, conseqüentemente, as políticas educacionais acompanharam essa tendência, o que eles identificaram como “[...] perversas e contraditórias políticas educacionais” (LÜDKE; MOREIRA, 2002, p. 56).

Com a formação de professores como objeto bem delineado, Lüdke e Moreira (2002) acreditam que não é possível compreendê-lo sem situá-lo no que chamou de “senso comum dos nossos tempos”, o neoliberalismo. A conselheira critica, essencialmente: a) o conceito de flexibilidade (um dos aspectos principais da reforma educacional da década de 1990), sobretudo o acesso de profissionais de outras áreas

garantido por rápida formação pedagógica; b) o caráter psicologizante baseado no modelo curricular de Cesar Coll (consultor dos PCN); c) o aspecto antidemocrático que submete os professores e a educação como um todo a modelos preestabelecidos por organismos multilaterais; d) o enfraquecimento da pesquisa no processo de formação dos professores e na tomada de decisão do próprio governo, reduzindo sua área destinada à pesquisa a meros levantamentos numéricos desprovidos de análise.

Em relação aos conselheiros que apoiavam a condução da reforma educacional pelo governo, em suas produções acadêmicas, destacamos a mobilização dos estudos de Sérgio Costa Ribeiro (conforme Figura 5, RIBEIRO, S. C.), principalmente sua obra *A pedagogia da repetência* (1990), utilizada na produção de Mello (1991) e Prado (2000). Ribeiro também foi um dos referenciais mais citados na produção dos membros da Equipe Dirigente, conforme o Capítulo 2, sobretudo por ser um autor que se distanciava das chaves interpretativas marxistas, realizando um contraponto teórico com aqueles que se opunham ao projeto educacional do governo.

Prado compunha tanto a equipe dirigente como o CNE/CEB. Desse modo, esse referencial (Ribeiro) se repete em ambas as análises, todavia a aproximação de Mello em relação à concepção educacional e teórica (a partir de certo período, conforme já abordado) do lugar de poder indicia para sua constituição como a principal representante em termos acadêmicos e políticos no CNE/CEB.

Há contundente contestação das posições de Mello a partir do final da década de 1980 e início dos anos de 1990 e que passam a ser maiores a partir de 2000 com sua associação a ONGs educacionais (tema abordado no tópico 3.7), mas sua relevância acadêmica é reconhecida pelos pares, mesmo que destaquem a sua produção anterior à mudança de concepção, o que fortalece a importância da professora no CNE/CEB, pois ela estava equiparada (academicamente) a Cury, Lüdke e Bizzo.

Luiz Antônio Cunha é um autor que se repete em ambos os períodos de produção dos conselheiros (até 2002 e de 2003 a 2020). Ele é mobilizado por Mello, Cury e Lüdke no período até 2002, e por Mello, Cury e Bizzo de 2003 a 2020. Cunha integrou o mesmo grupo de orientandos do professor Saviani, do qual faziam parte Mello e Cury, e manteve as suas concepções e as chaves interpretativas que nasceram a partir dos estudos do grupo nesse período. Enquanto Cury, Lüdke e Bizzo mobilizam a teorização de Cunha para reforçar suas análises críticas à ascendência do capitalismo no campo educacional, Mello o faz (a partir do final da década de 1980) para contextualizar suas pesquisas em relação a estudos anteriores que abordaram o mesmo objeto.

No período de 2003 a 2020, as chaves interpretativas, assim como os referenciais de Cury, Lüdke e Bizzo não sofreram mudanças que pudessem alterar a maneira como entendem a reforma educacional. Na verdade, houve um aprofundamento das análises e das críticas, à medida que as reformas educacionais promoviam transformações expressivas. O referencial mobilizado por Mello foi sendo alterado à medida que se afastava mais da sua formação no doutorado e se aproximava das concepções dos organismos multilaterais e das ONGs educacionais.

Assim, os conselheiros entendiam a necessidade de reformar o sistema educacional brasileiro, mas a partir de diferentes concepções, com diversas propostas para as políticas educacionais: aqueles que entendiam que a reforma educacional deveria reformar a estrutura social: Cury, Lüdke, Bizzo; e aqueles que acreditavam que a reforma educacional deveria estar focada na aprendizagem para que os menos favorecidos pudessem ascender socialmente: Mello, Prado e Assis.

3.6.3 Avaliação e os conselheiros do CNE/CEB (1996-2002)

Uma das políticas educacionais de maior foco da década de 1990, a avaliação, também foi importante tema de análise dos conselheiros do CNE/CEB naquele período. Lüdke é a conselheira que tem maior relevância nos estudos sobre esse tema, tanto em relação ao número de publicações, quanto à consolidação do objeto, com 25 publicações sobre avaliação até 2002 (LÜDKE, 1983a, 1983b, 1984, 1985, 1987a, 1987b, 1987c, 1988a, 1988b, 1989, 1990, 1991, 1992, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d, 1995a, 1995b, 1995c, 1997a, 1997b, 2001, 2002a, 2002b) e oito no período de 2003 a 2020 (LÜDKE, 2003, 2005a, 2005b, 2007, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d). Cury tem três publicações sobre o tema (CURY, 1997, 1998, 2010), Mello, uma (MELLO, 2013) e Bizzo, duas publicações (BIZZO, 2018, 2019).

Entendemos que o tema também era abordado em publicações que não eram específicas sobre avaliação, a exemplo das produções que tinham como objeto a reforma educacional, o currículo, ou mesmo a formação de professores. Todavia, mesmo tendo ficado apenas dois anos no CNE/CEB (1996-1998), Lüdke se constituía como a autoridade acadêmica nesse tema dentro do Conselho.

No estudo mais antigo de Lüdke (1983) a que conseguimos ter acesso, a professora já demonstrava a preocupação com a dimensão política da avaliação, e não apenas os aspectos técnicos e os métodos mais eficientes. Para ela, a avaliação educacional não

poderia aprofundar ainda mais a desigualdade brasileira a partir da seletividade, fazendo com que aqueles que já têm dificuldades de acessar a escola e nela se manter – por questões alheias ao ambiente escolar (associadas à organização social e econômica) – encontrem ainda mais problemas. Esse movimento indicia o engajamento político da intelectual expresso na sua produção acadêmica, evidenciando que o engajamento não é manifestado apenas na ocupação de espaços que influenciem a política diretamente, mas a influência do intelectual pode se dar de maneira indireta, nesse caso, acadêmica.

Constituindo-se como uma autoridade no campo da pesquisa educacional, em específico, da avaliação educacional brasileira, Lüdke busca, em autores estrangeiros (BROADFOOT, 1979; NISBET, 1993; FOSTER, 1999) e na experiência de outros países, o diálogo com o tema, predominantemente, mas sem deixar de estabelecer relação com autores nacionais (LUCKESI, 1986; ARROYO, 1992). Ressaltamos esse aspecto por entendemos que a concepção de avaliação e de educação da professora tem suas bases em teóricos de outros países, sobretudo da França, onde a professora fez seu doutorado.

Lüdke analisava a avaliação educacional como um objeto isolado, mas também articulado à formação de professores, seu objeto principal. A professora problematiza o conceito de avaliação (LÜDKE, 1995), que para ela não poderia ser reduzido à concepção de provas e testes, como também critica o caráter quantitativo (aproximando-se das ciências exatas) da avaliação da aprendizagem dos estudantes.

A autora, apropriando-se da teorização de Bourdieu e Passeron (1964) – conforme Figura 5 –, relaciona a análise educacional realizada no final da década de 1970 e início de 1980 com a reprodução das relações sociais daquele período, como se os alunos parecessem “[...] ser guiados através daquele labirinto como por um fio de Ariadne, sustentados pela condição do nascimento. Ao nascer em determinada classe social eles já se credenciavam como herdeiros de um futuro escolar, garantido pelos pais” (LUDKE, 1995. p. 74). A avaliação seria um instrumento utilizado para manter essa situação.

Todavia, Lüdke (1995), apesar de reconhecer a importância da mobilização da teorização de Bourdieu e Passeron na pesquisa educacional (em específico na avaliação educacional) a partir da década de 1970, acredita que foi mobilizada de maneira insuficiente, à medida que se reduz à chave interpretativa de “replicação das relações de dominação social na escola”, o que, em sua concepção, é pouco em relação ao que tem a oferecer.

Nesse sentido, a professora acredita que a Sociologia poderia contribuir mais para a análise da avaliação educacional, assim como a própria teoria de Bourdieu e Passeron:

As clássicas proposições de Bourdieu e Passeron (em *A Reprodução*) sobre os exames e suas funções continuam uma fonte importante de referência. Só que agora qualificadas pelas atenuações insistentemente feitas, mais recentemente, por Bourdieu (por exemplo, 1992), sobre seu caráter inelutável. Pois, também neste aspecto pudemos constatar, entre os professores observados, comportamentos que ilustram posições bastante diferentes [...] (LÜDKE, 1995, p. 78).

Evidenciamos as análises da professora sobre a teorização de Bourdieu e Passeron, pois essa mobilização foi muito importante para a compreensão da educação na transição democrática (principalmente pelo grupo coordenado por Saviani), além do aprofundamento analítico realizado por Lüdke, sobretudo em considerar as nuances existentes na aplicação da teoria, entendendo a escola e o processo de avaliação não como uma reprodução estrutural inevitável, mas como espaços movidos pelas práticas dos sujeitos (professores).

Nesse sentido, mesmo que esteja alinhada àqueles conselheiros que compreendiam que a educação deveria ter como objetivo uma mudança social (Cury e Monlevade, por exemplo), existiam discordâncias teóricas entre os sujeitos e, mesmo compreendendo a educação (de maneira geral) similarmente, essa concordância não era unânime, principalmente em relação às chaves interpretativas e perspectivas de análise.

Ao analisar as justificativas para se reformar a educação do governo FHC, Lüdke (2002) assinala os professores como os que compunham os problemas relacionados pelo governo, que os identificava como malformados e desmotivados. Como solução para esse problema (crise educacional), tinham como medidas a definição de parâmetros e diretrizes curriculares, a reformulação da formação de professores e a implantação de um sistema nacional de avaliação.

Desse modo, dois temas centrais da reforma educacional da década de 1990 eram a flexibilidade e a avaliação (alinhados às recomendações dos organismos multilaterais). Para Lüdke (2002), os provões e exames são exemplos de foco no produto, segundo ela, dominantes nos procedimentos de avaliação daquele período, assim como a característica de individualidade dos resultados, afastando-se de uma avaliação sistemática e institucional para focar o desempenho pessoal, o que, em sua opinião, seria a essência do neoliberalismo.

A conselheira defendia uma avaliação que fosse focada no processo e envolvesse diferentes sujeitos do processo educacional, possibilitando compreender as dificuldades e facilidades da prática educativa:

Nesse caso, a avaliação deixa de ser vista como instrumento de controle da escola, do professor e do aluno e passa a ser vista como instrumento voltado para aprimorar o trabalho que desenvolvem. Assim, a avaliação pode sintonizar-se com reformas na formação de professores que se voltem para formar e aperfeiçoar profissionais autônomos, competentes, críticos, comprometidos e criativos (LÜDKE, 2002, p. 79).

A professora criticava a condução da avaliação educacional pelo governo FHC, com políticas que reforçavam a culpabilização de professores e das escolas (responsabilização, *accountability*), sem que o foco estivesse efetivamente na aprendizagem dos estudantes e na melhoria da prática educativa.

Cury (1997), em reflexão apropriada por Lüdke (2002), acredita que os dois principais eixos da LDBEN/1996 são a flexibilidade e a avaliação, que aparecem em 13 artigos e são repetidas 23 vezes, segundo o autor. A criação de um Sistema Nacional de Avaliação é vista pelo conselheiro como a manifestação da concepção de formação em que o lugar de poder estava estabelecido, entendendo que o rendimento escolar deveria ser medido a partir dos resultados de provas, trabalhos e seminários, expressos quantitativamente.

Os principais eixos da LDBEN/1996 (flexibilidade e avaliação) pareciam antagônicos em relação ao federalismo garantido pela CF/1998. Para o conselheiro “[...] não faz sentido abrir-se para uma flexibilidade processual se depois a avaliação se transformar em uma camisa de força dos sistemas e dos estudantes” (CURY, 1997, p. 9). Cury relacionava a avaliação estabelecida pela reforma educacional daquele período com o direito à educação. Para ele, avaliar significa estabelecer uma relação de não diferença e não o contrário disso:

1º eixo: à dominância da flexibilidade (ao invés do engessamento) se contrapõe a função complementar da normatização (não cartorial)
2º eixo: à dominância da avaliação se contrapõe a função colaborativa que estrutura a federação republicana (ao invés da subordinação) (CURY, 1997, p. 9).

Além disso, Cury (1997) critica a avaliação reducionista imposta pela legislação educacional como promotora de cidadãos passivos e não cidadãos ativos, o que deveria ser o objetivo de toda sociedade democrática. Na verdade, a crítica do professor se estende à política educacional daquele período, como um todo, considerando-a democraticamente frágil. Desse modo, a sua concepção de avaliação é analisada similarmente à sua maneira de compreender a globalização e a reforma educacional a partir do direito à educação e

da cidadania. Consequentemente, Bobbio e Marshall são os referenciais mais relevantes do conselheiro, em ambos os períodos (até 2002 e de 2003 a 2020 – Figuras 5 e 6).

Nesse sentido, a maneira de compreender a avaliação de Cury (1997) estava alinhada com a de Lüdke, sobretudo ao atribuir uma avaliação do processo (não quantitativa) e com a participação de mais sujeitos da educação (não apenas professores e autoridades), como a maneira mais adequada à educação democrática, como instrumento de uma política republicana, no intuito de preservar e fazer exercer o direito à educação.

Com o olhar retrospectivo para as propostas educacionais do período de FHC, Cury (2002) entende a política de avaliação como articulada à política curricular, a exemplo da configuração do Enem e do Exame Nacional de Cursos (Provão) que, fundamentados na teoria de resposta ao item, buscam avaliar competências e habilidades, o foco da política curricular daquele período. Além da crítica em relação ao eixo da flexibilidade e do regime de colaboração federativa que podem encontrar barreiras na avaliação, Cury compreende que o princípio da equidade não pode ser substituído da igualdade (como quer fazer crer a política educacional de FHC). Para o autor: “[...] não há saída para as políticas da educação básica sem um horizonte universalista próprio do princípio da igualdade” (CURY, 2002, p. 196).

Posicionando-se a partir de uma outra perspectiva em relação à avaliação, Mello (1994) conclui que induzir avaliações internas e promover avaliações externas favorecem o aparecimento da cultura do sucesso, necessária para a melhoria da eficácia da educação. A professora se apropria dos estudos de Tedesco (1992) e da Unesco (1992) – referenciais presentes no *cluster* (azul) da conselheira nas Figuras 5 e 6 – para sustentar a importância das avaliações externas para a definição de políticas educacionais e para a organização do sistema nacional de avaliação.

Dessa maneira, para a conselheira, a avaliação externa do desempenho é entendida como primordial para promover a eficácia na educação, gerar dados estatísticos que permitirão melhor gestão dos recursos e o planejamento, além de ser uma estratégia para induzir, nos estabelecimentos, a responsabilidade pelos resultados (*accountability*). O padrão de qualidade que Mello (1992) almejava que fosse alcançado pela educação encontrava amparo nos estudos de Tedesco (1991, 1992) e também de Moura de Castro (1991), dos quais a professora retira alguns requisitos:

- [...] - escola como centro das decisões;
- recursos e poder alocados no nível da escola;
- responsabilidade e prestação de contas pela direção;
- salários competitivos que possam atrair melhores professores;
- **mecanismos de controle e avaliação;**
- pais e mantenedores que se preocupam e controlam a qualidade do serviço educacional (MELLO, 1992, p. 182, grifo nosso).

Além disso, Mello busca, no exemplo de países desenvolvidos, mas também em casos (entendidos por ela) bem-sucedidos da América Latina, a sustentação de seu pensamento educacional daquele período, sobretudo no Chile:

[...] a explicação dos bons resultados de aprendizagem em alunos provenientes de famílias de baixos recursos não está radicada tanto no caráter estatal ou privado, e sim na dinâmica institucional do estabelecimento escolar. Os melhores rendimentos parecem estar associados à possibilidade de definir um projeto educativo do estabelecimento escolar, definido pela consciência de certos objetivos, pela existência de tradições e metodologias de trabalho compartilhadas, espírito de equipe e responsabilidade pelos resultados, ou seja, pela identidade institucional (TEDESCO, 1991, p. 56, *apud*, MELLO, 1992, p. 183).

O binômio qualidade e equidade (diferentemente do princípio defendido por Cury, igualdade, e pela própria professora em sua tese) era o objetivo que deveria ser alcançado, segundo Mello (1992), e isso somente seria possível com uma adequada política de avaliação na educação e, a partir dela, os subsídios necessários para as políticas de descentralização que possibilitariam o atingimento do referido binômio.

Discordando do grupo de educadores representados no CNE/CEB por Cury e Lüdke, a concepção de educação defendida por Mello, alinhada ao lugar de poder, ancorava-se no princípio do *accountability* em relação à avaliação. Além disso, a equidade educacional era um objetivo a ser atingido pela social democracia que ocupava o governo e que tinha em Mello a sua intelectual da educação. Desse modo, a diferença entre os objetivos almejados era outra: enquanto o grupo representado por Mello buscava a equidade educacional, o outro grupo, liderado por Cury e Lüdke, buscava a igualdade, aspecto que por si só direcionava toda concepção de avaliação e de educação dos conselheiros.

3.7 CIRCULAÇÃO DOS SUJEITOS APÓS A REFORMA DA DÉCADA DE 1990 (A PARTIR DE 2003)

Fundamentado nas novas redes de sociabilidade criadas a partir de 2003, identificadas pelos espaços nos quais os conselheiros passaram a circular após o término do governo FHC, será possível compreender as (des)continuidades da atuação desses intelectuais na educação brasileira. Nem todos os conselheiros eram alinhados à cultura político-educacional que se estabelecia naquele período, assim influenciavam a política educacional de maneira diferente – conforme analisamos nos tópicos anteriores. A partir de suas concepções educacionais, suas trajetórias e suas relevâncias acadêmicas e políticas, contribuíam para fortalecer ou enfraquecer o projeto educacional daquele período.

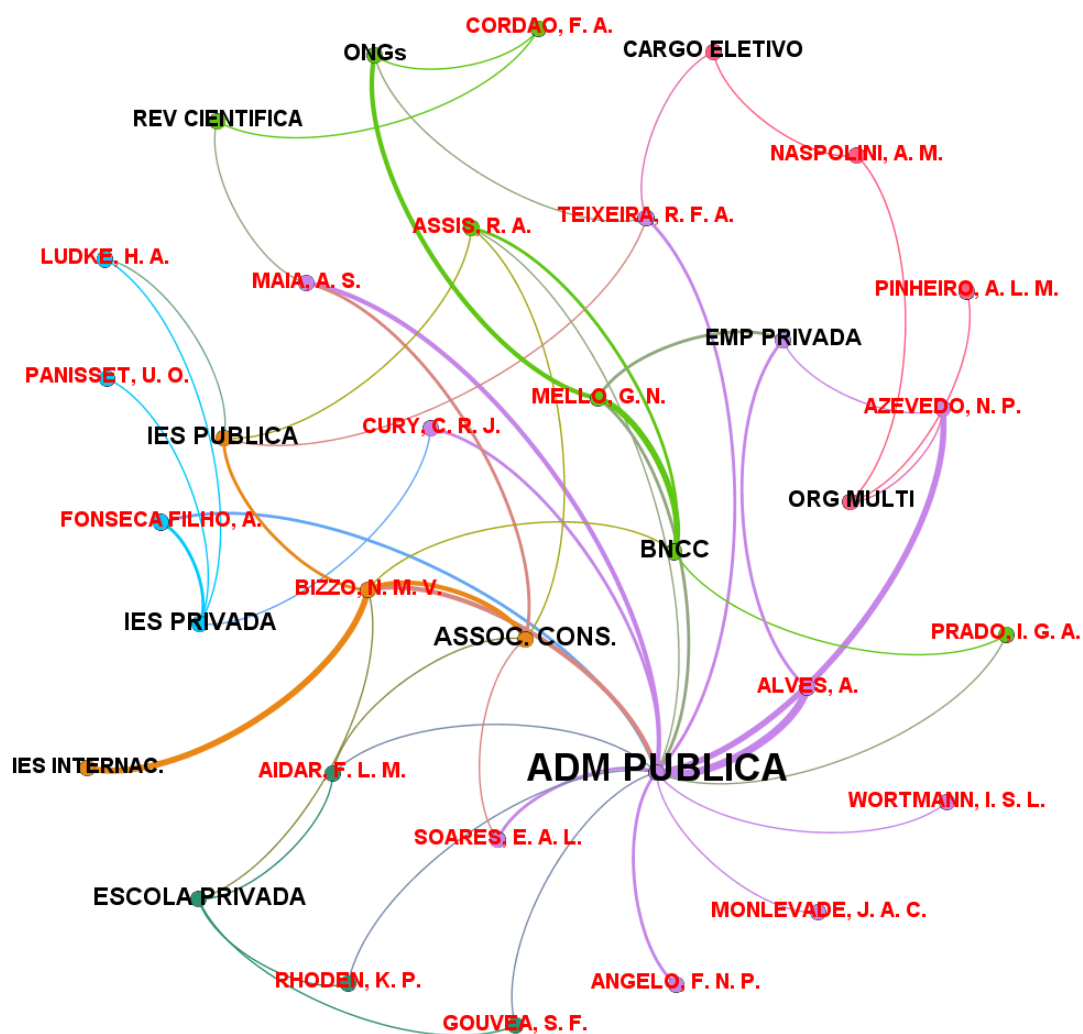
Em oito anos (1995-2002), não seria possível que o estabelecimento da concepção de educação constituída naquele período atingisse a capilaridade que se pretendia. Com outro grupo assumindo o Governo Federal brasileiro a partir de 2003, aqueles que fortaleciam a concepção de educação do período anterior e aqueles que buscavam enfraquecê-la tendiam a ter seus papéis invertidos. Enquanto os primeiros procuravam tensionar o lugar de poder de formas mais sofisticadas, os segundos pretendiam estabelecer as proposições que antes se constituíam como tática e agora eram estratégia do lugar de poder (pelo menos era o que se esperava).

Após o governo FHC, alguns conselheiros mantiveram seus mandatos por algum período. Arthur Fonseca Filho, Francisca Novantino Pinto de Ângelo, Francisco Aparecido Cordão, Neroaldo Pontes de Azevedo permaneceram até 2006. Já Ataíde Alves, Carlos Roberto Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vicenzo Bizzo e Sylvia Figueiredo Gouvêa mantiveram-se até 2004 (conforme APÊNDICE B). Desse modo, consideramos a permanência desses sujeitos como uma forma de circulação após o período 1995-2002, de maneira que o lugar de poder foi ocupado por outro tipo de concepção de país e de educação.

Nessa direção, categorizamos os espaços pelos quais os sujeitos circularam da seguinte maneira: a) Administração Pública (AMD PÚBLICA) onde estão órgão e entidades que fazem parte da administração federal, estadual ou municipal; b) Associações e/ou Conselhos (ASSOC. CONS.), instituições dessa natureza e que não fazem parte da administração pública; c) BNCC, aqueles que fizeram parte de sua elaboração oficialmente; d) Cargo eletivo (CARGO ELETIVO), os que ocuparam algum

cargo eleito pelo voto; e) Empresas Privadas (EMP PRIVADA) educacionais ou não; f) Escola Privada (ESCOLA PRIVADA); g) Instituições de Ensino Superior Estrangeiras (IES INTERNAC.); h) Instituições de Ensino Superior Privadas (IES PRIVADA); i) Instituições de Ensino Superior Públicas (IES PUBLICA); j) Organizações Não Governamentais (ONGs), educacionais ou não; k) Organismos Multilaterais (ORG MULTI); l) Revistas Científicas (REV CIENTIFICA), fazendo parte do corpo editorial.

FIGURA 7 – Circulação dos conselheiros CNE/CEB (1996-2002) a partir de 2003



Fonte: O autor.

A partir da Figura 7, identificamos a administração pública (ADM PUBLICA) como o espaço em que os sujeitos mais circularam, com 17 deles ocupando algum cargo ou posição nessa categoria. ADM PUBLICA aparece em maior tamanho na figura, pois parametrizamos o *software* de modo que ficassem em evidência aquelas categorias às

quais os sujeitos fossem mais vinculados. Além disso, os rótulos (nomes) em vermelho referem-se aos conselheiros e, em preto, às categorias dos espaços em que circularam.

Destacamos, também, que, à medida que as arestas (linhas que ligam os conselheiros às categorias) ficavam mais espessas, significava que o conselheiro esteve em mais de um cargo ou posição naquela categoria, ou em espaços diferentes, mas que fazem parte da mesma categoria (nas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, por exemplo).

Ressaltamos os conselheiros que ocuparam espaços como secretários de Educação, municipais ou estaduais: Iara Silva Lucas Wortmann foi secretária adjunta de Educação de Porto Alegre, RS (2015-2020); Nélio Marco Vicenzo Bizzo foi secretário de Educação da cidade de São Paulo (2003) e depois assessor especial da mesma Secretaria (2015-2016); Neroaldo Pontes de Azevedo foi secretário de Educação em Santa Rita, Paraíba, e depois secretário de Educação da Paraíba (2003-2009); e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira que foi secretária de Educação de Goiás em dois períodos (2005-2006/ 2015-2018).

Entendemos que a circulação dos conselheiros pelas secretarias de Educação municipais e estaduais no país teve influência para eles comporem o CNE/CEB. Os sujeitos que foram indicados pelas instituições para o CNE, como Wortmann (indicada pelo Consed), pressupõem os atributos técnicos e políticos considerados por aqueles que os indicaram, devido à natureza do cargo que iriam ocupar, o que é levado em conta para nomeação para ocupar cargo no Executivo (municipal ou estadual) como característica a eles inerente.

Consideramos, também, a que governo esses conselheiros se associaram como secretários, o que indicia a concepção de educação e o tipo de influência que exerceram: Wortmann foi secretária adjunta de Educação de Porto Alegre na gestão do prefeito Nelson Marchezan Júnior (PSDB); Bizzo foi secretário de Educação de São Paulo no período em que Marta Suplicy era prefeita (PT) e depois foi assessor especial da mesma secretaria quando Fernando Haddad (PT) ocupava a prefeitura da cidade, indiciando o alinhamento da sua concepção educacional; Azevedo foi secretário estadual de Educação da Paraíba durante os dois mandatos de Cássio Cunha Lima (PSDB); e Teixeira, secretária de Educação de Goiás em dois mandatos diferentes de Marconi Perillo (PSDB).

Desse modo, compreendemos que aqueles que ocupam cargos eletivos no Executivo tendem a compor suas equipes, sobretudo a educação, com profissionais que

sejam alinhados políticos explícitos (filiações aos mesmos partidos, ou partidos da coligação), ou implícitos (com alinhamento da concepção de educação).

Após o período como conselheiro, Ataíde Alves ocupou cargo como secretário Executivo do MEC (2009-2012), como chefe de Gabinete da Secretaria de Educação Básica (2012) e como chefe de Gabinete e assessor na Secretaria de Educação Superior (2016-2019), passando, portanto, pelos governos Dilma Rousseff (PT), Michel Temer (PMDB) e Jair Bolsonaro (sem partido). Esse movimento expressa o não determinismo na composição das equipes pelos Executivos (federal, municipal e estadual) e os motivos para a composição estão para além da consonância partidária e de concepção educacional.

Nesse sentido, Cury, após seu mandato no CNE, recebeu o convite do então novo ministro da Educação, Cristovam Buarque, para assumir a presidência da Capes:

Com relutância, fui a Brasília. Na primeira conversa, percebi que eu não era o candidato do ministro, mas como você foi indicado como representante da comunidade científica, acabei aceitando. Foram meses de contínuas perturbações. Percebi que, naquele ministério, a pós-graduação não era prioridade e por isso sofri muito [...] ao assumir a Capes abri mão da bolsa de produtividade do CNPq, pois julgava e julgo incompatível a tarefa de pesquisador atuante e de gestor tão demandado como o de presidente da Capes. Mesmo assim, terminei minha pesquisa sobre o direito à educação no Uruguai nos primeiros meses de 2003 (CURY, 2011, p. 42).

Os espaços políticos ocupados pelo professor decorreram da sua relevância acadêmica e política entre os pares, que tensionavam o lugar de poder (independentemente por quem fosse ocupado) a nomear Cury para importantes posições que gerariam frutos para a educação brasileira, sobretudo em defesa da educação pública e gratuita, em consonância com a CF/1988 e com a profundidade dos estudos do professor sobre o direito à educação e à cidadania. O professor não ficou muito tempo à frente da Capes (como presidente, mas permaneceu como membro em comissões internas até 2011), mesmo que sua concepção de educação, aparentemente, fosse alinhada aos propósitos dos que estavam ao lugar de poder, indiciando as frustrações das expectativas em relação às políticas educacionais naquele período.

Destacamos, ainda na administração pública, a circulação considerável dos sujeitos em Conselhos de Educação estaduais e municipais: a) Arthur Fonseca Filho no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1983-2013); b) Edla de Araújo Lira Soares no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (2014); c) Fábio Luiz Marinho Aidar no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2019); d) Francisca Novantino Pinto de Ângelo no Conselho Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso (2003-2005);

e) Guiomar Namó de Mello no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2018-atual); f) Kuno Paulo Rhoden no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (até 2010); g) Sylvia Figueiredo Gouvêa no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2016-2019).

Esse movimento evidencia a construção de novas redes de sociabilidade capilarizadas em diferentes espaços da administração pública do país, possibilitando tanto a aplicação do aprendizado adquirido no CNE, como a propagação e defesa de suas concepções educacionais na normatização das legislações estaduais e municipais, garantindo o prosseguimento da cultura político-educacional constituída na década de 1990, ou realizando um movimento de constituição de nova estratégia.

Napolini e Teixeira ocuparam cargos eletivos (CARGO ELETIVO). O primeiro foi deputado federal pelo PSDB (2003-2007) e a segunda foi deputada federal também pelo PSDB em dois mandatos (2002-2006/ 2007-2011). A Câmara dos Deputados é um importante espaço na elaboração de políticas educacionais. Napolini foi titular da Comissão de Educação e Cultura durante todo o período de seu mandato, e Teixeira foi uma das fundadoras da ONG empresarial TPE.

Assim como Teixeira, Francisco Aparecido Cordão também foi sócio-fundador do TPE, permanecendo vinculado a essa organização ainda nos dias atuais. De igual modo, Mello está associada ao TPE na atualidade, porém como sócia efetiva. Em recente documento da ONG, *Educação Já!* (2018), tanto Cordão como Mello são relacionados como profissionais que contribuíram para a construção do documento. Mello também tem dois de seus trabalhos referenciados no documento (MELLO, 2000, 2014), ambos relacionados com a formação de professores. Um deles aborda a sua experiência com o tema no Estado de São Paulo.⁸¹

Esse movimento evidencia a base conceitual de concepção do TPE e de Mello para a formação de professores. A ONG e a professora foram entusiastas da DCN para Formação de Professores Inicial e Continuada, aprovadas em 2019 e 2020, e que já eram defendidas no documento do TPE. Além disso, Mello também esteve vinculada às ONGs Movimento pela Base Nacional Comum e Fundação Lemann, atuando como consultora e reforçando as iniciativas defendidas por elas. Mello encontrou-se com sua orientadora do mestrado, Bernadete Gatti, na equipe de especialistas do documento *Educação Já!*. Ambas tiveram suas produções amplamente mobilizadas na publicação do TPE.

⁸¹ Trata-se de um capítulo no livro *Educação básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios* (2014), organizado por Barjas Negri e Maria Helena Guimarães de Castro, no governo Geraldo Alkmin (PSDB).

Nesse sentido, em palestra sobre o lançamento do livro *Aula nota 10* (2011), do professor Doug Lemov, na Fundação Lemann, com revisão técnica de Mello, a professora, em sua fala, indicou o momento que a levou a alterar sua concepção de educação, assim como os motivos que a conduziram a isso:

Eu tenho um completo fanatismo por acompanhar o que está acontecendo na educação no mundo. Eu adquiri isso porque logo que eu saí da Assembleia Legislativa, tinha sido secretária, deputada etc., e fui fazer um pós-doutorado na Inglaterra e eu tomei um choque [...] o Brasil dá conta da cabeça da gente, e a gente fica completamente alienado das coisas que estão ocorrendo fora [...]. Pra mim foi um batismo de fogo chegar na Inglaterra um pouco depois que a Margaret Tactcher tinha mandado para o Parlamento e tinha sido aprovado o *Education Act* de 1988. Eu fui pra lá em 1991 [...] e eu vi um debate, onde tinha o *speaker* do Partido Trabalhista, o *speaker* do Partido Conservador, o Weber, aquele que escreveu o Fantasma da Ópera, um grande músico de música jamaicana e um outro que eu não conhecia, que era especialista em música clássica, discutindo o currículo nacional na área de música [...]. Eu olhei e disse: ‘Onde é que eu tô?’ [...]. O *speaker* do partido trabalhista era um grande educador, o *speaker* do partido conservador era um grande educador [...] então, acho que foi desde essa temporada minha na Inglaterra, que eu fiquei com essa mania de acompanhar o que está acontecendo fora, sobretudo nos EUA e na Inglaterra, e um pouco na UE como um todo [...]. Eu me deparei [*no New York Times*] com um artigo de uma jornalista chamada Elisabeth Green [...] falando de duas grandes tendências que estava ocorrendo na investigação e na prática da educação americana, uma delas ela fala do Lemov [...] e a outra é a linha de investigação [...] na área da Matemática [...] que é da Debra Paul, da Universidade de Michigann, sobre a investigação do que é o conhecimento, o que se ensina. [...] sobre o Lemov [...] eu traduzi o que ela escreveu e falei com a Ilona [*Ilona Beckehazy*]. Eu encontrei um artigo tão fantástico e traduzi o grosso dele. Se a gente puder colocar para o pessoal daqui, do seminário [livro de Doug Lemov, *Aula nota 10*] [...]. Eu realmente me empolgo quando vejo algo novo, não que eu já tenha pensado em tudo [...] mas vivi nesse meio e eu fui me empapando desse pensamento ao longo da vida, então, realmente, tem pouca coisa na educação que eu que possa dizer: ‘Eu nunca pensei’ (MELLO, 2011).

Mello continuou a sua explanação evidenciando a importância da avaliação e a formação de professores. Em sua perspectiva, o professor é a única coisa que a escola realmente controla. Para ela, o professor em sala de aula não sabe o que fazer. A pesquisadora considera que o professor fazer da sala de aula seu objeto de pesquisa é um erro (desaprovando a si mesma) e ainda critica o progressismo e o construtivismo em educação.

A circulação dos sujeitos nos espaços responsáveis por tensionar o lugar de poder para que a sua concepção de educação seja apropriada não se dá pela ocupação de cargos nessas instituições, apenas, mas, sobretudo, pela contratação desses “respeitados educadores”, como consultores da entidade, e da concepção de educação que defendem. Mello, no exemplo citado, firmou parceria com a Fundação Lemann para que ela

financiasse a publicação de um livro que a educadora acreditava ser importante para a educação brasileira. O ponto de convergência entre a professora e a ONG é o compartilhamento da mesma concepção de educação. Esse é apenas um exemplo de outras parcerias de professores como Mello nessas instituições, além de consultores: leitores críticos, especialistas consultados e redatores.

A elaboração da BNCC foi outro espaço em que alguns conselheiros circularam. Quatro ex-conselheiros, participaram do documento: a) Guiomar Namó de Mello, como redatora da versão final da BNCC para educação infantil e ensino fundamental, redatora da 3ª versão e versão final da BNCC do ensino médio, e também foi uma das participantes da versão preliminar; b) Iara Glória Areias Prado, como leitora crítica da versão final da BNCC da educação infantil e ensino fundamental; c) Nélio Marco Vicenzo Bizzo como leitor crítico da versão final da BNCC da educação infantil e ensino fundamental; d) Regina Alcântara de Assis como secretária de Articulação dos Sistemas de Ensino, participando das versões finais da educação infantil e ensino fundamental e do ensino médio.

Assim, a participação desses sujeitos na elaboração da BNCC indicia que, mesmo com diferentes concepções de educação, de alguma maneira, há congruência em certos aspectos. Mello, Prado e Assis compunham o grupo com concepção de educação associada ao lugar de poder, ancorado no alinhamento às recomendações internacionais. Bizzo era um crítico a esse entendimento. Isso não significa que estivessem em concordância completa naquele momento (BNCC), mas que, em alguma medida, compreendiam a necessidade do documento.

Bizzo (2015) entende que a BNCC, especificamente sobre o ensino de Ciências, retoma alguns pontos já abordados nos PCNEMs. Sobre a necessidade de um currículo único no país, o professor entende:

Essa é uma grande discussão, porque nós temos uma tradição, desde a primeira Constituição do Império [...], de descentralização das atribuições educacionais, então os sistemas de ensino, os estados e muitos municípios têm o seu documento/currículo e têm a autonomia assegurada na CF [...]. Ao mesmo tempo, nós temos assegurada a necessidade de uma base nacional comum, pelo menos para o ensino fundamental. A CF fala do ensino fundamental. Essa ideia de que temos que unificar ações nacionalmente, ela também é antiga, não é recente, vem do tempo de Getúlio Vargas [...]. A Federação brasileira não pode caminhar de uma maneira totalmente independente, um estado independentemente do outro [...]. A grande questão é o nível de detalhamento dessa base nacional comum [...] as diretrizes curriculares nacionais que vêm sendo editadas desde 1998, foi a primeira após a LDB, já era a primeira ... de onde saiu a história que não deveria haver mais estudos sociais, por exemplo [...] veio justamente das diretrizes curriculares nacionais [...] os sistemas de

ensino têm algo a contribuir e fazer seu documento curricular [...]. Eu acho que um currículo, pra dar certo, ele precisa consolidar aquilo que já é feito. Você quer inventar [...]. Será que precisamos chegar a tanto? Até sugerir o título, o programa pra achar na internet. Acho que é um pouco pretensioso achar que um órgão federal pode [...] chegar a um nível de detalhamento quase que aula por aula [...] acho que é um pouco demais (BIZZO, 2015).

Desse modo, o professor está de acordo com o entendimento da necessidade em se ter uma BNCC, todavia discorda da possibilidade de uma unificação total (material didático, formação de professores) e o nível de detalhamento que poderia excluir os outros entes federativos da discussão e da formulação do currículo.

Alguns conselheiros mantiveram os espaços de suas atuações que tinham antes do período em que estiveram no CNE: Lüdke permaneceu na PUC- RJ e em suas ações na ANPEd e Endipe; Cury, na PUC-MG e também na ANPEd e SBPC; Rhoden continuou seu trabalho como diretor do colégio privado Catarinense; e Pinheiro manteve seu trabalho na Unesco. Nesse sentido, também com atuação em organismos multilaterais, estiveram os professores Napolini, que foi consultor da região Angola/África da Unicef, e Azevedo, consultor da Unesco.

Assim, a circulação dos conselheiros do CNE/CEB do período 1996-2002, a partir de 2003, é diversa quanto à natureza dos espaços educacionais, possibilitando que as influências das concepções de educação dos sujeitos tenham capilaridade em relação às unidades federativas e também aos tipos de espaços e âmbitos educacionais alcançados.

Nesse sentido, a presença de sujeitos que atuaram significativamente na elaboração de políticas educacionais da década de 1990 no Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio, por exemplo, pode justificar o fato, como apontado por Bizzo (2015), de que a BNCC encontra suas bases nos PCNEMs, um documento elaborado naquele período (como abordaremos no Capítulo 5).

As associações, frequência de reuniões e as redes de sociabilidade dos sujeitos (BERSTEIN, 2003) poderiam ser mais significativas do que a densidade formativa e a produção acadêmica. Destacamos Ana Luiza Machado Pinheiro que, mesmo sem trajetória na pesquisa, tinha considerável influência na elaboração das políticas educacionais, sobretudo devido aos espaços pelos quais circulou, como a Unesco, um dos principais organismos multilaterais e de onde emanavam as recomendações internacionais para os países periféricos.

Nessa direção, a relação dos sujeitos com os partidos políticos também era um ponto que fortificava seus posicionamentos, seja na perspectiva de tensionamento, seja

de fortalecimento da estratégia, como aqueles filiados ao PSDB e a partidos da coalizão governista.

Desse modo, compreendemos que a trajetória dos sujeitos, nela incluída as redes de sociabilidade e a formação, contribui para a constituição de suas culturas políticas educacionais que, por sua vez, serão decisivas em relação aos espaços nos quais esses sujeitos irão circular. Conforme Berstein (1998), a cultura política raramente é alterada radicalmente, mesmo que os sujeitos – responsáveis pelas práticas que lhe dão os contornos – possam ser mais suscetíveis a alterar suas concepções (em decorrência de suas trajetórias).

O CNE era composto por sujeitos que, por meio de suas práticas, elaboravam as políticas normatizadoras da legislação educacional. Como era diverso quanto à sua constituição, teve sua atuação questionada inclusive pelos seus membros:

Embora a concretização do CNE não tenha correspondido exatamente às expectativas que sobre ele tinham os educadores ao discutirem as várias propostas educacionais apresentadas para a Constituição de 1988, ainda assim ele constituiu um órgão representativo da nação e da diversidade que ela envolve [...]. Minha percepção é de que o Ministério da Educação pode ter nesse órgão um importante contraponto, para ajudá-lo a ver sob diferentes ângulos suas propostas para a educação, possibilitando-lhe assim uma percepção maior da realidade nacional (LÜDKE, 1998, p. 35).

Destacamos a reflexão da professora sobre o CNE, pois representa aqueles que se opunham à concepção de educação do lugar de poder e buscavam tensioná-la com o objetivo de enfraquecer a cultura político-educacional que se constituía naquele período. Evidenciavam, assim, as tensões, negociações e disputas que ocorriam no interior do Conselho, que nasceu para ser diverso e ceder espaço para entendimentos da educação por diferentes perspectivas, mas a tentativa da imposição do projeto educacional do lugar de poder era uma constante.

CAPÍTULO IV

SUJEITOS DA PROPOSTA DE PNE DO II CONED: TRAJETÓRIAS E CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL

4.1 INTRODUÇÃO

A proposta de PNE, *Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira* foi uma iniciativa de um grupo de professores e entidades educacionais que não se sentiam legitimados pelo projeto educacional do lugar de poder daquele período e buscavam tensioná-lo por meio de uma proposta alternativa de plano nacional de educação. Assim, a proposta foi elaborada e sistematizada no II Congresso Nacional de Educação (II Coned), no qual professores, representantes de instituições educacionais e de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação se reuniram e o elaboraram.

Para Beisiegel (1999), a proposta de PNE remetia às articulações dos educadores e associações docentes na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, na proposta preparada no âmbito do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, ao regulamentar o art. 214 da CF/1988, atribuía à sociedade a incumbência de elaborar um PNE.

Desse modo, a proposta apresentada no II Coned, no ano de 1997, buscava se constituir como essa iniciativa da sociedade, prevista na Carta Magna, partindo da premissa de que “[...] a crise da educação atinge níveis intoleráveis. A política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade cada vez mais vem excluindo crianças, jovens e adultos da escola e aprofundando as desigualdades sociais” (II CONED, 1997, p. 2).

Entendemos que muitos foram os sujeitos que participaram da construção da proposta *PNE – proposta da sociedade brasileira*, além das instituições que atuaram nesse processo. As entidades responsáveis pela coordenação do processo de elaboração do PNE eram 27, e as entidades que compunham a *Coordenação de Apoio*, 26. Entretanto, focalizamos os sujeitos e a maneira como suas práticas contribuíram para a constituição da cultura político-educacional que foi base dos tensionamentos do lugar de poder naquele período (1995-2002) e perduraram, a partir de 2003, com outra configuração, de modo que, nesse período, a cultura política do lugar de poder alinhava-se àquela defendida pelos professores do II Coned.

A sugestão de criação de um Fórum Nacional de Educação foi do professor Dermeval Saviani durante o I Coned. Para ele, o fórum deveria ter caráter permanente e estruturado à base de comissões técnicas, que teriam a tarefa de formular as metas de curto, médio e longo prazo,

a partir do diagnóstico realizado e em contraposição ao projeto “neoliberal” que estava em curso: “[...] a esse Fórum caberá a tarefa de não apenas formular uma proposta de plano, mas também de acompanhar e avaliar a execução do referido Plano Nacional de Educação” (SAVIANI, 1997, p. 237), que teve sua culminância no II Coned.

Uma das comissões, após as discussões realizadas, foi a de Sistematização e Redação, que tinha como trabalho não apenas redigir o texto do PNE, mas também articular as sugestões advindas de diversas instituições educacionais, como afirmam:

A Comissão responsável pela elaboração deste documento agradece a todas as instituições e entidades que realizaram seminários locais, regionais e temáticos nacionais, aos educadores, sindicalistas, estudantes e pesquisadores que enviaram propostas e conclusões de grupos de trabalho, cujas contribuições possibilitaram esta sistematização. Agradece, também, as pessoas que, direta ou indiretamente, participaram da preparação e da realização do II Coned (II CONED, 1997, p. 7).

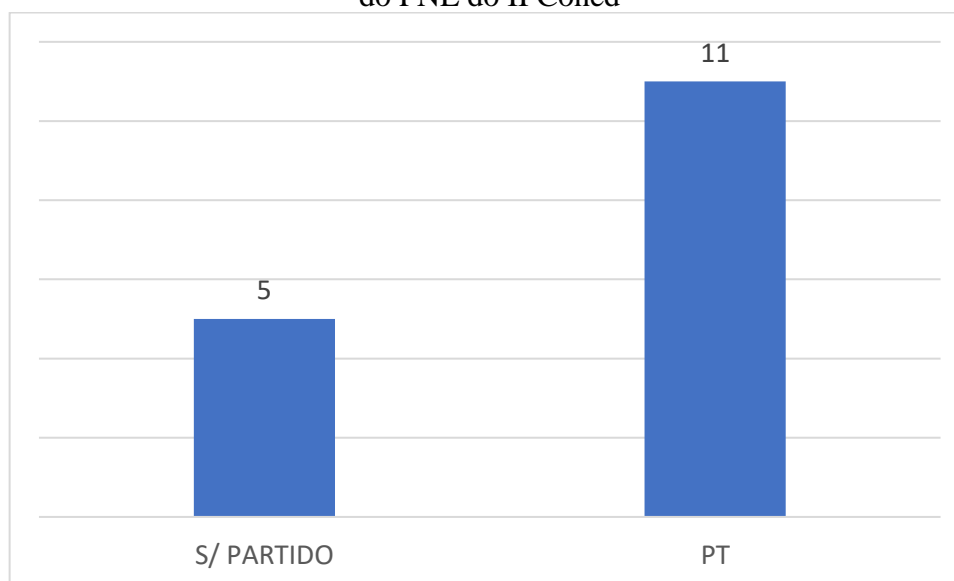
Desse modo, o documento se caracteriza como a síntese do esforço coletivo de propor alternativas para a educação brasileira, que teve sua finalização no II Coned, mas que foi antecedido de discussões em mesas-redondas, conferências, apresentações de trabalhos, comunicações, plenárias temáticas e a plenária final.

Este capítulo será dividido em cinco tópicos, nos quais iremos analisar as associações, a frequência de reuniões, as redes de sociabilidade dos sujeitos, suas formações, suas produções acadêmicas, suas concepções de educação e, por fim, a circularidade desses sujeitos a partir de 2003, de modo a compreender a cultura político-educacional do grupo que tensionava o lugar de poder e compunha parte fundamental na formação da concepção de educação daquele período e suas (des)continuidades a partir de 2003.

4.2 ASSOCIAÇÕES, FREQUÊNCIA DE REUNIÕES E REDES DE SOCIABILIDADE

Neste tópico, analisaremos tanto as vinculações partidárias como as apartidárias dos sujeitos. Entendemos que a afinidade desses com as entidades que se vinculam reúne pistas da cultura política que assumem e que constituem seus pensamentos. A partir do Gráfico 10, notamos que, contrariamente aos sujeitos do Capítulo III e do Capítulo IV, que, majoritariamente, tinham suas vinculações partidárias alinhadas à coalizão do lugar de poder, os sujeitos da *Comissão de Sistematização e Redação do PNE – proposta da sociedade brasileira* tinham suas vinculações partidárias alinhadas à oposição:

GRÁFICO 11 – Vinculação partidária dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned



Fonte: O autor.

De acordo com o Gráfico 11, podemos constatar que 69% dos sujeitos (11) que formavam a Comissão de Sistematização e Redação eram filiados ao PT, principal partido da oposição daquele período. Esse movimento indicia uma concepção de educação diversa daquela que se formava a partir do lugar de poder, pois, conforme Berstein (2003), a filiação partidária é um indício importante da cultura política dos sujeitos, sobretudo porque os partidos se constituem como o lugar a partir do qual se opera a mediação política, evidenciando a capilaridade dos sujeitos em tensionar o lugar de poder fora do âmbito político tradicional (casas legislativas) e para além das próprias instituições oficialmente ligadas a ele.

Desse modo, o partido político se coloca entre o problema e a narrativa e busca articular as necessidades e as aspirações da sociedade (BERSTEIN, 2003). No caso da elaboração dessa proposta de PNE (da sociedade), e principalmente na composição da Comissão de Sistematização e Redação, apresenta-se como representante da sociedade como um todo, ao estabelecer seus filiados como redatores e sistematizadores.

A criação do PT aconteceu entre os anos de 1978 e 1979, impulsionada pelas greves dos trabalhadores que tinham como líder Luís Inácio Lula da Silva (Lula), culminando na sua fundação oficial no dia 10 de fevereiro de 1980 (MELO, 2009). Em relação à educação, Gadotti (1989) compreende que o partido empenhava esforços na busca pela educação pública, popular e socialista.

No período de surgimento do PT (década de 1980), as discussões no campo sobre o desenvolvimento de teorias educacionais eram fecundas, com destaque para a ascensão de

grupos de pesquisadores (a exemplo da turma de doutorado da PUC-SP, principalmente os orientandos do professor Saviani), além da fundação da Ande, ANPEd e Cedes. Nesse sentido, os movimentos de esquerda buscavam se aliar aos críticos da educação tecnicista fundamentada em preceitos neoliberais em ascensão naquele período. Saviani (2011, p. 414) nomeia esses movimentos educacionais como “pedagogias de esquerda” e evidencia o protagonismo do PT:

Nesse contexto (de reabertura política) [...] parece apropriado considerar como Snyders, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas, seria a expressão ‘pedagogias de esquerda’ e não pedagogia marxista ou revolucionária: uma pedagogia ‘de esquerda’ [...]. Grosso modo, poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar, e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão popular e de exercício de autonomia popular [...].(Tal tendência) inspirava-se principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, estando próxima da igreja em afinidade com a ‘teologia da libertação’ e secundariamente nas ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista. **Em termos da conjuntura política, a referência principal era dada pelo Partido dos Trabalhadores (PT)** (grifo nosso).

A constituição de uma proposta de plano nacional que buscasse tensionar o lugar de poder com outro projeto para a educação brasileira se alinhava politicamente ao grupo que tinha seu pensamento firmado na contraposição do projeto que ocupava o centro político.

Alguns professores da *Comissão de Sistematização e Redação do PNE – proposta da sociedade brasileira* filiados ao PT atuaram na política em cargos eletivos. Géria Maria Montanri Franco foi vereadora de São Carlos (SP) nos períodos de 2001 a 2004 e de 2005 a 2008; Juçara Dutra Vieira foi vereadora de Vacaria (RS) de 1992 a 1995; e Maria Teresa Leitão de Melo é deputada estadual pelo Estado de Pernambuco desde 2003. Assim, compreendemos que a vinculação desses sujeitos ao partido estava além da afinidade de concepções, de maneira que atuaram (ou ainda atuam) diretamente na política partidária.

Além disso, outros sujeitos tinham suas atuações relacionadas com o partido sem que tivessem sido eleitos pelo voto. A professora Lisete Regina Gomes Arelaro (2008, p. 41), em seu Memorial, exigência parcial para o concurso de títulos e provas para provimento de um cargo de Professor Titular da USP, explicita o momento de sua filiação ao PT e sua relação com o partido:

Vou me filiar ao PT não exatamente na data de sua criação, mas no final de 1980, pois queria observar um pouco para ver se o PT não iria cobrar dos seus militantes uma opção radical pelo movimento operário, em que professores tivessem que usar necessariamente ‘macacões de operário’. Já havia passado por movimentos clandestinos em que isto tinha se constituído em exigência, e eu queria me assumir

como pessoa de classe média, gostaria de ter uma atuação na condição de professora-militante – uma intelectual orgânica, como aprenderia com A. Gramsci.

A professora participou de maneira ativa das atividades do partido, compondo a Comissão de Educadores que redigiu a proposta do capítulo que tratava da educação a ser inscrita na CF/1988, e também da elaboração de uma Proposta-Base para as Constituições Estaduais e para as Leis Orgânicas, que seriam distribuídas para deputados e vereadores do PT. Arelaro foi chefe da Assessoria Técnica de Planejamento da Prefeitura de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina (PT), e participou da equipe responsável para elaborar os Programas de Governo Lula Presidente, em 1989, ano em que foi criada a Comissão de Assuntos Educacionais do PT (Caed).

A Caed, nascida no *I Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores*, foi responsável por elaborar o pensamento educacional do PT e também propor rumos para a política educacional. Damasceno (1990, p. 8) acredita que o encontro educacional do partido teve como produto final a linha educacional petista e seria capaz de “[...] unificar a atuação partidária nas lutas populares e institucionais dos próximos anos e de constituir-se num ponto de referência para todos quantos, na sociedade brasileira, vivem os problemas da educação”.

Notamos que o partido se posicionava como representante da sociedade brasileira e, em específico na área educacional, das camadas mais pobres da sociedade, na busca pela democratização da educação. Desse modo, o fato de filiados ao partido constituírem a Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned pode também ser justificado pela experiência desses professores em elaborar alternativas que se contrapunham ao lugar de poder, como foi o caso da professora Lisete Regina Gomes Arelaro.

Para Oliveira (2006), o PT teve seu surgimento marcado pela confluência entre intelectuais e trabalhadores na busca de uma elaboração crítica do capitalismo e da sociedade brasileira. Todavia, o autor destaca que tal crítica foi superficial e mais analítica do que teórica. Segundo o autor, o partido adotou o keynesianismo e fez as políticas de FHC serem tenazmente perseguidas a partir dessa concepção: “[...] o cardosismo, a versão brasileira do neoliberalismo, é teoricamente infértil: não tem uma única ideia nova, mas apesar disso é grande vitoriosa” (OLIVEIRA, 2006, p. 302).

O autor entende que a não adoção do marxismo para compreender e criticar o capitalismo por parte do PT contribuiu para que as políticas de FHC fossem bem-sucedidas e suas concepções fossem apropriadas pela sociedade. Acrescenta:

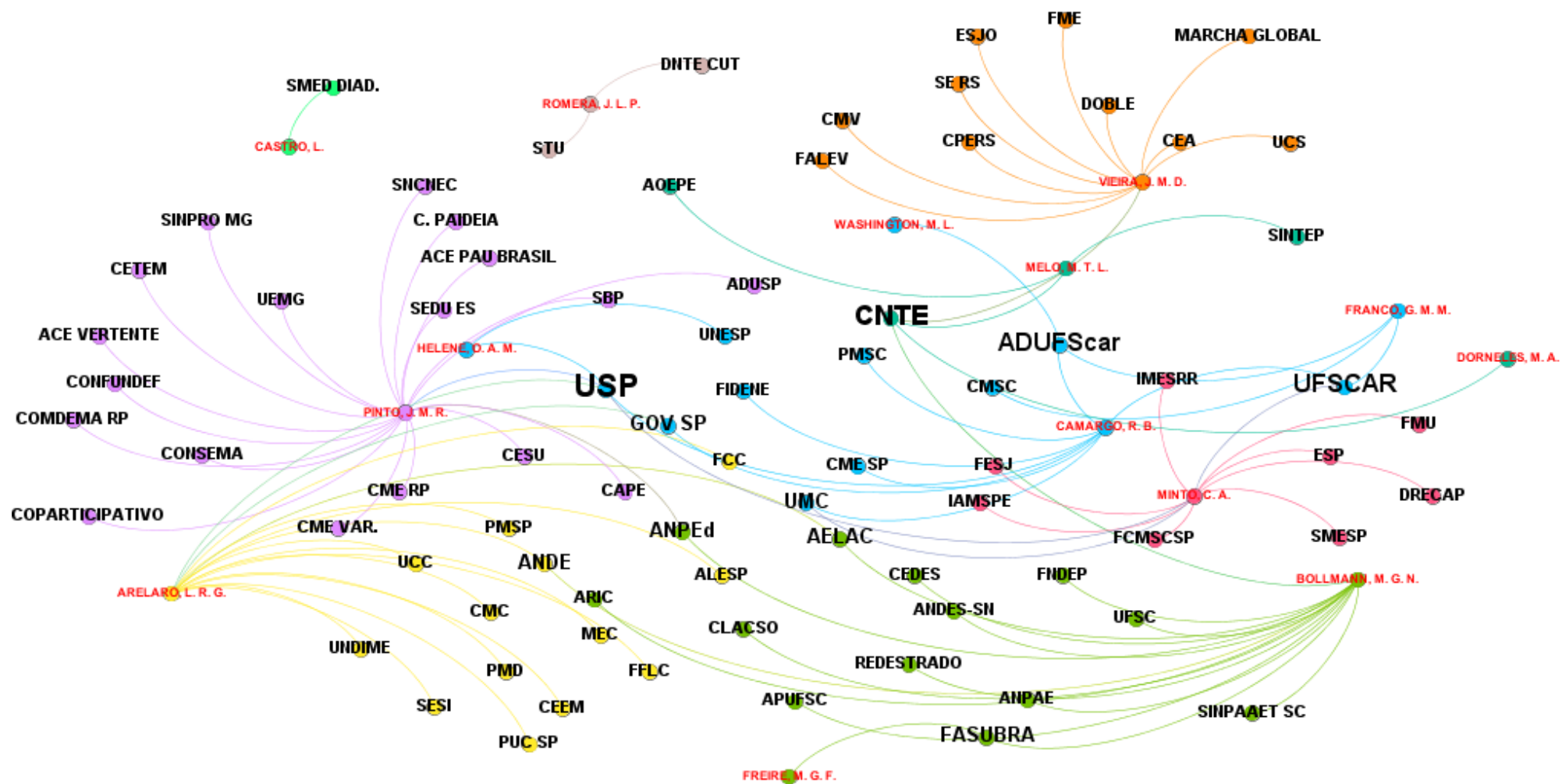
A passagem do PT à condição de ‘partido da ordem’ sequestrou as organizações e movimentos sociais, e casou-se com uma progressiva profissionalização da academia, transitando agora, com desenvoltura, pelas grandes reuniões internacionais, onde o marxismo é, no máximo, tolerado com certo fastio, um dar de ombros. Há um constringido silêncio entre os intelectuais de esquerda (OLIVEIRA, 2006, p. 302).

Assim, a crítica de Oliveira (2006) contribui para pensarmos as relações de força, do ponto de vista teórico e epistemológico que aconteciam dentro do partido, e também nos aponta indícios da capilaridade do partido nas organizações e movimentos sociais que não eram diretamente vinculados a ele, mas eram indiretamente influenciados por aquilo que o partido representava.

Os sujeitos que não tinham suas atuações partidárias em cargos eletivos, ou na organização interna do partido, atuavam por meio das instituições que, de certa maneira, se alinhavam em termos de concepção ao PT, a exemplo de sindicatos, associações docentes e outras instituições educacionais, conforme Figura 8.

Os rótulos (nomes) que estão em vermelho na Figura 8 referem-se aos membros da *Comissão de Sistematização e Redação* do PNE do II Coned, e os rótulos em preto são as instituições às quais estavam vinculados. Além disso, configuramos o software Gephi para que as instituições com mais vinculações apareçam em maior tamanho.

FIGURA 8 – Instituições vinculadas aos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned até 2002



Fonte: O autor.

As instituições que aparecem em maior tamanho e se destacam na Figura 8 são: USP (cinco sujeitos vinculados), CNTE (quatro sujeitos vinculados), ADUFScar (três sujeitos vinculados) e Ufscar (três sujeitos vinculados). Destacamos também Aelac, Ande, ANPEd, Fasubra, GOV SP e UMC com dois sujeitos a elas vinculados. As demais entidades possuem apenas um sujeito conectado.

Entendemos que as instituições que apresentam apenas um sujeito vinculado têm importância na constituição da cultura política e são indícios do movimento que tensionou o lugar de poder naquele período. Desse modo, diferentes tipos de instituições foram categorizadas: a) universidades; b) organizações sindicais; c) associações educacionais; d) administração pública.

Conforme Rioux (2003), as associações exercem a função de reabastecimento das concepções políticas dos sujeitos, estabelecendo-se como indícios da formação da cultura política, na medida em que alimentam os partidos políticos com suas propostas e seus militantes, e também são alimentadas pelos partidos, potencializando suas concepções. Entendemos que o partido político predominante na filiação dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação (PT) e as instituições da Figura 8 tinham como ponto em comum tensionar o lugar de poder a partir de projetos educacionais que se assemelhavam.

As universidades não eram representadas oficialmente (como instituições) na Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned, entretanto a vinculação dos sujeitos a elas tem relevância em relação às suas trajetórias formativas e políticas. A USP e a UFSCAR são instituições que se destacam na Figura 8. Da USP vieram os professores: César Augusto Minto, João Marcelino de Rezende Pinto, Lisete Regina Gomes Arelaro, Otaviano Augusto Marcondes Helene e Rubens Barbosa de Camargo. Da Ufscar, César Augusto Minto, Géria Maria Montanri Franco e Rubens Barbosa de Camargo. Destacamos que o professor Minto esteve na Ufscar no período de 1989 a 1999 e Camargo de 1993 a 1998. Após os respectivos períodos, foram para a USP.

Outras universidades às quais os sujeitos se vinculam também aparecem na Figura 8: PUC-SP, UCC, UCS, UEMG, UFSC, UMC, Unesp, FCMSCSP. Compreendemos que esse movimento aponta para a relevância acadêmica dos sujeitos, em sua maioria doutores (abordaremos no próximo tópico a formação dos sujeitos) e professores de universidades públicas.

Entendemos que a universidade é um ambiente com diversidade de concepções políticas e de educação, todavia as concepções dos sujeitos – em sua maioria vinculados às Faculdades de Educação dessas instituições – indiciam o pensamento educacional

predominante nesses ambientes, sobretudo por também estarem vinculados a associações de pesquisa (científicas) e organizações sindicais, apontando para uma boa aceitação e representatividade entre os pares.

A USP foi palco da ascensão dos intelectuais nas discussões que colocavam em foco o autoritarismo e a democracia na década de 1970, com destaque para o grupo liderado pelo professor Florestan Fernandes, que contribuiu para a construção de uma outra maneira de pensar o país. Realizaram uma revisão do pensamento político, na perspectiva de superar o viés terceiro-mundista e de Estado paternalista, assumindo “[...] a participação nas instituições da ‘sociedade civil’ como o caminho para se democratizar e substituir a forma de Estado autoritária” (LAHUERTA, 2001, p. 69), conforme abordamos no Capítulo II. Essa concepção e a maneira de pensar o país tiveram continuidade no campo educacional, fazendo com que as universidades tivessem o protagonismo nas discussões políticas e também na política educacional.

Na mesma universidade (USP) também atuaram Eunice Ribeiro Durham (da Equipe Dirigente do MEC, conforme Capítulo II) e Nélio Marco Vicenzo Bizzo (do CNE/CEB, conforme Capítulo III), o que reforça sua importância na constituição do pensamento educacional daquele período e também aponta para a diversidade de concepções dentro da instituição. Como discorrido no Capítulo II, Durham não tinha boa aceitação da Faculdade de Educação da USP (Feusp), e esse foi um dos motivos para o fim do seu grupo de pesquisas (Nupes), conforme afirma a professora: “[...] não conseguimos estabelecer um diálogo com a Faculdade de Educação – chegamos a propor uma disciplina optativa sobre Ensino Superior na Pós-Graduação, mas não houve interesse por parte da Faculdade” (DURHAM, 2009, p. 4).

Nesse sentido, entendemos que a cultura político-educacional predominante na Feusp, representada pela Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned, alinhava-se à própria concepção do documento e dos demais intelectuais que foram importantes direta ou indiretamente em sua elaboração. Sobre esse aspecto, corroboramos o entendimento de Beisiegel (2001, p. 364) que, ao realizar uma análise comparativa das pesquisas desenvolvidas pela Feusp nas décadas de 1960, 1970 e nos anos 2000, compreende que:

Continua sendo intensa e significativa a participação de professores da Faculdade na orientação e na condução de políticas públicas de educação no país, no estado e em numerosos municípios. Em parte significativa das pesquisas e dos estudos realizados na Faculdade, reencontram-se orientações

e preocupações identificadas com os valores da educação democrática. Há, nesses trabalhos, um claro compromisso com a educação pública. E, à medida que a escola pública vai-se identificando principalmente com a educação das grandes massas populares, numerosos estudos, pesquisas e atividades da instituição passaram a orientar-se para os imensos desafios colocados pela educação popular, em todos os níveis do ensino.

O período ao qual se refere Beisiegel (2001) é posterior à elaboração do PNE do II Coned, indicando a continuidade da concepção dos professores advindos da Feusp àquela defendida pelo documento para o qual contribuíram na elaboração. Esse movimento ficará mais claro no tópico 4.6, quando abordaremos a concepção de educação dos sujeitos.

As organizações sindicais também tinham considerável relevância entre os membros da comissão, de modo que 75% das entidades as quais os sujeitos representavam no documento eram sindicatos: a) Andes, representada por Géria Maria Montanri Franco e Maria da Graça Nóbrega Bollmann; b) DNTE-CUT, por José Luís Pio Romera; c) Adusp, por José Marcelino de Rezende Pinto, Lisete Regina Gomes Arelaro e Otaviano Helene; d) CNTE, por Juçara Maria Dutra Vieira, Márcia Alcalay Dorneles e Maria Teresa Leitão de Melo; e) Fasubra, por Maria da Graça Ferro Freire; f) Adufscar, representada por Marília Leite Washington e Rubens Barbosa de Camargo.

Desse modo, a escolha desses representantes, por parte das instituições, indicia o alinhamento de suas concepções de educação e também políticas. As organizações sindicais, a exemplo da Andes (1992), da Adusp (1998) e do CNTE (1999), posicionavam-se contrárias ao projeto que estava sendo implantado desde a redemocratização, considerado por elas como neoliberal e que aprofundava as desigualdades sociais, inclusive na educação. Esse aspecto será abordado no Capítulo V.

Além disso, as organizações sindicais constituíam-se como a iniciação (origem) política de alguns dos sujeitos da comissão, como Rubens Barbosa de Camargo, conforme afirma o próprio professor:

Segundo o prefeito eleito, um dos fatores que influenciou a [minha] indicação para o cargo, foi o de que os 4 vereadores do PT aceitavam o meu nome para estar à frente da secretaria. De fato, eu havia auxiliado a candidata anterior do PT (uma das vereadoras) na elaboração de seu programa de educação, com a colaboração de vários companheiros; também havia cooperado com o trabalho da Apeoesp, organização sindical onde se encontram algumas pessoas do segmento mais articulado e organizado do setor da educação na cidade (uma delas militante sindical e vereadora histórica do PT na cidade); participando de encontros, seminários e outras atividades sindicais (o vereador do PT também tem ação política no campo sindical, mas ligado à seguridade social); havia

participado do movimento docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), **sendo inclusive diretor da ADUFSCar-SS (origem política também de outra vereadora)**, portanto também conhecia um bom grupo de docentes, técnico-administrativos e estudantes da UFSCar (CAMARGO, 2003, p. 198, grifo nosso).

Dessa forma, o professor rememora a sua atuação como secretário de Educação de São Carlos (2001) e explicita seu alinhamento com o PT. Um dos motivos desse processo foi a sua passagem pela Adufscar – que aparece em destaque na Figura 8 – onde iniciou sua vida política. Entendemos que a vinculação do professor com o sindicato e o partido indiciam a sua concepção de educação e sua cultura política. Esse movimento também reporta à materialização da cultura política dos sujeitos na proposta de PNE, fundamentada da mesma concepção de educação, conforme abordaremos no Capítulo V.

As associações educacionais eram 19% da representatividade na Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned e faziam parte da base das vinculações dos sujeitos a instituições. Como representação direta dos sujeitos, estavam a ANDE, representada por César Augusto Minto e Nobuko Kawashita, e a AELAC, por Regina Panutti.

Todavia, conforme a Figura 8, os sujeitos estavam vinculados a associações sem que essas fossem representadas oficialmente por eles na comissão. Entre elas, destacamos: ANPED, Anpae, Cedes e Aoep. A ANPED foi uma instituição consultada tanto para elaboração da proposta de PNE do Executivo, como da proposta do II Coned, entretanto a concepção de educação defendida pela associação alinhava-se ao II Coned, posicionando-se contrária à instrumentalização do ensino, à privatização da educação e à adequação da educação brasileira às recomendações dos organismos multilaterais.

Nesse sentido, o indicado da ANPED para compor o CEB/CNE em 1996 e 1998 (Capítulo III), o professor Carlos Roberto Jamil Cury, tinha uma concepção de educação e cultura política que contribuía para os tensionamentos que realizava em relação ao projeto educacional do lugar de poder, o que indicia a concepção da instituição (ANPED) a partir de seu representante. A ANPED também se posicionava criticamente em relação à ideia de currículo comum desde de 1996, quando aconteciam as discussões sobre os PCNs, o que abordaremos no Capítulo VI.

Diferentemente dos sujeitos que constituem as análises dos Capítulos II e III, que tiveram em suas associações um destaque para organismos multilaterais, notamos que isso não acontece com os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do

II Coned. Destacamos a Associação de Educadores da América Latina e Caribe (Aelac)⁸² como uma instituição multilateral representada na comissão, todavia a associação não se constitui como um organismo multilateral aos moldes da ONU, Unesco e do Banco Mundial, que ocupavam o centro e tensionavam a periferia a partir da estratégia, mas se localiza na periferia e tensiona o centro taticamente, na busca de se constituir como estratégia, mesmo que seja na perspectiva da América Latina.

A cultura política da Aelac está alinhada às demais instituições, como a ANPED, principalmente em relação à concepção de educação e à defesa de uma escola pública e gratuita. Do mesmo modo que as instituições nacionais tensionam o lugar de poder, a Aelac se configura como o agrupamento das periferias para a sua maior relevância destas nas relações de força.

A Administração Pública foi um espaço pelo qual os sujeitos também circularam no período até 2002 (conforme Figura 8). Entre os diferentes setores, destacamos: Secretarias Municipais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação, Câmaras Municipais de Vereadores e Conselhos Municipais de Educação. A associação dos sujeitos a esses órgãos da Administração Pública estava relacionada com seus alinhamentos ao partido que ocupava o lugar de poder nos entes federativos específicos.

A professora Lisete Regina Gomes Arelaro foi secretária de Educação da Prefeitura de Diadema entre os anos de 1993 e 1996 e de 2000 e 2002, quando o prefeito foi José de Filippi Júnior, do PT, nas duas ocasiões, reforçando o alinhamento da professora às concepções do partido, conforme já abordado. Já o professor Rubens de Barbosa de Camargo foi secretário de Educação da Prefeitura de São Carlos em 2001, quando o prefeito foi Newton Lima Neto, também do PT. Géria Maria Montanri foi vereadora de São Carlos entre 2001 e 2004, pelo PT, e Juçara Maria Dutra Vieira ocupou o mesmo cargo em Vacaria (RS) em 1992, também pelo PT.

Nesse sentido, a ocupação nos Conselhos Municipais de Educação nem sempre estava alinhada aos Executivos (municipais) que o PT ocupava. José Marcelino de Rezende Pinto foi conselheiro (2001 a 2004) entre gestões de dois prefeitos do PT, Antonio Palocci Filho e Gilberto Sidnei Maggioni, mas, quando ocupou o Conselho

⁸² De acordo com sua página no Facebook: “A Associação de Educadores da América Latina é uma associação não governamental (ONG) que reúne instituições e educadores da região, interessados no estudo, pesquisa e solução de problemas da educação e da cultura na região latino americana. A AELAC foi constituída no Congresso Pedagogia 90, realizado em Havana, Cuba, conforme acordo solicitado pelos educadores presentes. A sede da Presidência localiza-se em diferentes países conforme a eleição do Presidente e a da Secretaria Geral está em Havana, Cuba” (AELAC, s.d.).

Municipal de Varginha, foi na gestão de Antônio Silva, do PMDB. O professor Rubens Barbosa de Camargo esteve no Conselho Municipal de Educação de São Paulo entre as gestões de Marta Suplicy (2001-2004) do PT, José Serra (2005-2006) do PSDB e Gilberto Kassab (2006-2012) do DEM. A forma como os Conselhos de Educação são formados, por indicação das instituições educacionais, possibilita que sujeitos de diferentes concepções ocupem esses espaços, conforme abordado no Capítulo III, sobre a composição do CNE/CEB.

A vinculação dos sujeitos às instituições de diferentes características tinha como ponto comum a concepção de educação que aproximava os sujeitos desses órgãos, de forma que eles contribuíam para a formação da cultura política dessas organizações e vice-versa. Desse modo, entendemos, conforme Rioux (2003), que as associações, que são conectadas pela concepção de educação em comum, compunham um aspecto essencial para se compreender a cultura política dos sujeitos ou de um grupo (nesse caso, os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned).

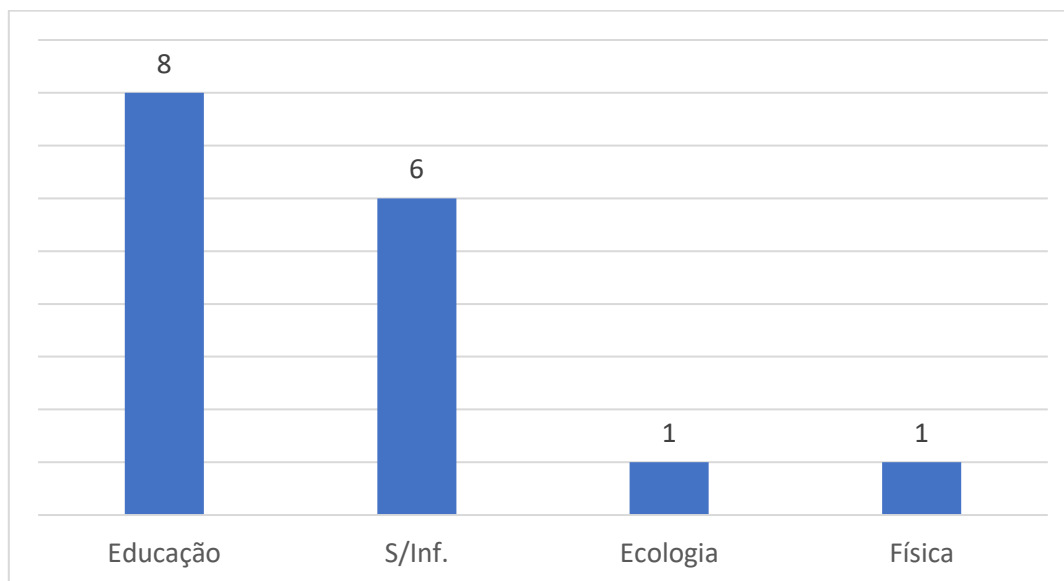
4.3 FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO E REDAÇÃO DO PNE DO II CONED

A Comissão de Sistematização e Redação do II Coned era formada por 16 professores. Em relação ao nível de formação, nove possuem doutorado, uma tem o título de graduação e não conseguimos encontrar as informações sobre as titulações de seis deles.

A maior parte dos professores doutores provinha da docência em universidades, como César Augusto Minto, José Marcelino de Rezende Pinto, Lisete Regina Gomes Arelaro, Otaviano Augusto Marcondes Helene, Rubens Barbosa de Camargo, da USP; Géria Maria Montanri Franco, da Ufscar; e Nabuko Kawashita e Maria da Graça Nóbrega Bollmann, da UFSC. Juçara Maria Vieira Dutra, que também possui doutorado, não esteve em universidades, ela foi professora da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Entendemos que a Comissão de Sistematização e Redação do II Coned não tinha como objetivo apenas organizar as ideias e proposta já realizadas por instituições e sujeitos, mas também era formada por intelectuais responsáveis por pensar a concepção de educação da proposta, no intuito de sistematizar as colaborações respeitando a linha epistemológica assumida pelo Fórum Nacional de Educação e pelo II Coned.

GRÁFICO 12 – Áreas de formação dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned



Fonte: O autor.

Para elaboração e análise do Gráfico 12, consideramos sempre a última titulação, mas entendendo que todo o processo formativo é importante e será considerado nas análises. Desse modo, a partir do Gráfico 12, notamos que a formação dos sujeitos estava coerente com a função que desempenhavam na comissão, pois suas práticas extrapolavam a organização das propostas, por se constituírem também como responsáveis por pensar a proposta de plano nacional. Oito dos membros da comissão são da área da Educação, sete deles com doutorado, e uma professora (Maria Teresa Leitão de Melo) com graduação em Pedagogia. Não conseguimos encontrar informações sobre a formação de seis deles. Além disso, um professor possui doutorado na área de Ecologia, e outro em Física.

A formação em Educação (doutorado ou graduação) era predominante entre os sujeitos da comissão, por se tratar da elaboração de um PNE, mesmo que o plano abordasse aspectos específicos, como a educação especial, a de jovens e adultos e o financiamento educacional, por exemplo.

Nesse sentido, mesmo que a área da Educação prevaleça, os focos de estudos dos professores eram diferentes, mas complementares entre si. O professor José Marcelino de Rezende Pinto tem seu objetivo de pesquisa, desde o mestrado, na área de financiamento da educação, circulando por espaços específicos desse campo educacional (Fineduca, por exemplo). Assim como Pinto, o professor Rubens Barbosa de Camargo também tem suas

pesquisas, predominantemente, relacionadas com o Financiamento da Educação. Os dois professores possuem projetos de pesquisa sobre a temática, nos quais atuam conjuntamente, assim como publicações em coautoria. Entretanto, os projetos dos professores que são financiados – Pinto pelo CNPq, e Camargo pela Fapesp – abordam a política educacional de maneira mais abrangente.

Também com foco de estudo mais específico, a professora Juçara Maria Dutra Vieira tem suas pesquisas voltadas para a valorização dos trabalhadores em educação e sobre as organizações sindicais, condizentes com a sua atuação política no campo da educação. Os professores César Augusto Minto, Lisete Regina Gomes Arelaro, Maria da Graça Nóbrega Bollmann e Nobuko Kawashita têm suas pesquisas relacionadas com a política educacional de maneira mais abrangente e não focalizam aspectos específicos. Abordaremos essa questão de maneira mais aprofundada no tópico 4.6, quando discorreremos a respeito da concepção de educação dos sujeitos.

Diferentemente dos professores acima, com as vidas acadêmicas voltadas para o campo da educação, Géria Maria Montanri Franco e Otaviano Helene têm seus estudos focalizados em outras áreas: a primeira na Biologia, e o segundo em Física Nuclear e Estatística. Destacamos que Helene tem publicações sobre a política educacional (dois artigos e dois capítulos de livro), mas não é o foco de seus estudos.

O processo de formação dos sujeitos, sobretudo aqueles com título de doutor, tem a contribuição fundamental de seus orientadores, alguns deles prosseguem no caminho trilhado a partir do doutorado, e outros realizam um afastamento daqueles que os formaram. Compreendemos que o movimento de afastamento não retira a importância do orientador como o formador intelectual dos sujeitos.

Destacamos o professor José Camilo dos Santos Filho, orientador de José Marcelino de Rezende Pinto, e o professor José Mario Pires Azanha, orientador de Lisete Regina Gomes Arelaro, como importantes pesquisadores do campo da educação e que tiveram influência na constituição do pensamento de seus orientandos.

José Camilo dos Santos Filho foi um dos criadores do Programa de Doutorado da PUC-RJ, o primeiro doutorado em educação criado em universidade brasileira, mas foi na Unicamp que ele construiu e solidificou sua carreira acadêmica. O professor participou da fundação da ANPED e também do Cedes. A respeito da sua relevância como formador de pesquisadores, Santos Filho (2018, p. 170) reconhece: “No campo da formação de pesquisadores, fui orientador de mais de uma centena de mestres e doutores e participei

de centenas de bancas de mestrado e de doutorado na Unicamp e em várias universidades brasileiras”.

Entendemos a importância do professor na constituição do pensamento educacional dos seus orientandos e também do pensamento educacional brasileiro, todavia, especificamente em relação à José Marcelino de Rezende Pinto, notamos que não houve continuidade em termos de parceria acadêmica entre o formador e aquele que foi formado, pois não há publicações em conjunto, nem compartilhamento de projetos de pesquisa e nenhuma outra ligação acadêmica entre eles (como a participação em qualificações e bancas). De todo modo, a formação de Pinto no mestrado e doutorado (ambos orientados por José Camilo dos Santos Filho) foi importante para sua atuação na política educacional, assim como a sua constituição como relevante pesquisador, sobretudo no estabelecimento de parcerias em publicações e projetos de pesquisa compartilhados com outros pesquisadores.

Sobre a relevância acadêmica de Azanha, Carvalho (2010, p. 95) ressalta:

A obra de José Mário talvez seja um exemplo no qual a ‘reputação’ e o ‘prestígio’ adquiridos em seletos meios acadêmicos e o ‘reconhecimento’ entre profissionais da rede pública nunca se traduziram em ‘fama’; pelo menos no sentido específico que esta adquiriu numa sociedade de massas. Àqueles que conhecem bem sua obra sempre advém uma sensação de que a difusão de seu pensamento – relativamente restrita – não corresponde à grandeza de sua contribuição e à lucidez de seu espírito crítico.

Azanha, que é professor emérito da USP, onde constituiu boa parte de sua carreira, tinha seus estudos, fundamentalmente, na pesquisa educacional de forma abrangente e na política educacional e democratização do ensino. Carvalho (2010) compreende a obra *Educação: alguns escritos* (1985) como um exemplo da mobilização do pensamento de Azanha, na qual o autor apresenta discussões aprofundadas sobre a democratização do ensino e as complexas relações entre ciência, tecnologia e práticas educacionais. O professor é um referencial que aparece em destaque na Figura 5 (Capítulo III), mobilizado por Guiomar Namó de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury. Destacamos o estudo do professor, *Políticas e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão* (1993), considerado por Cury como imprescindível para se entender, por uma perspectiva histórica, as tentativas de implementação de PNEs.

O autor (1993) considera a criação de planos de educação como inevitáveis na Administração Pública, devido à necessidade de planejamento que teria alcançado a

organização política e, a partir da CF/1988, passou a ser um imperativo. Em trabalho publicado antes da promulgação da Constituição, Azanha (1987) evidenciou:

[...] o estabelecimento de um plano de educação implica, preliminarmente, a definição de uma política educacional [...] nesses termos, um plano de educação se define como um conjunto de medidas de natureza técnica, administrativa e financeira – a serem executadas num certo prazo – e selecionadas e escalonadas a partir de uma política educacional [...].

No entendimento do professor, o plano pressupõe uma concepção de educação e não é independente do projeto educacional que se pretende implantar com base em uma cultura política que se almeja constituir. Assim, um PNE carregaria a agenda educacional do lugar de poder, majoritariamente, e, como abordaremos no Capítulo V, podendo ser influenciado por negociações e disputas, a exemplo dos tensionamentos gerados pelo próprio grupo analisado neste capítulo.

Arelaro possui não apenas respeito e consideração por ter sido formada por Azanha, mas a sua admiração é percebida também na sua relação com o campo acadêmico. A professora coordenou mesas (1981, 2011), produziu textos (2004a), orientou trabalhos (2010) e participou de bancas de defesa de mestrado (1997, 2004b) que evidenciavam a contribuição do professor para o campo educacional. Entretanto, não encontramos coautoria de Arelaro com Azanha, talvez devido à característica do campo, que faz com que os pesquisadores realizem publicações autorais, majoritariamente. Todavia, essa característica vem sendo modificada. Arelaro, por exemplo, passou a ter mais publicações em coautoria a partir de 2007.

Paulino (2010, p. 110), em dissertação orientada por Arelaro, evidencia o posicionamento de Azanha em relação aos PCNs:

Para Azanha, os PCN são mais que um conjunto de parâmetros; são uma proposta de reforma, e apresentam um aspecto de comunicação de verdades, e desse modo não favorecem o diálogo nem discussão. Desprezando [dessa forma] ‘[...] a importância de um pluralismo crítico capaz de diferentes encaminhamentos das questões de ensino e aprendizagem cuja complexidade não recomenda senão prudência’.

Entendemos, assim, que o posicionamento de Azanha em relação aos PCNs pode ser estendido à política educacional daquele período (1995-2002), em confluência com a concepção da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned, da qual Arelaro fazia parte. A relevância acadêmica e o reconhecimento do professor entre os pares influenciaram a constituição do pensamento educacional brasileiro, além

da sua relevante e aprofundada produção acadêmica. O fato de ter participado da formação de preeminentes intelectuais engajados politicamente contribuiu para esse movimento.

O orientador de Rubens Barbosa de Camargo, o professor Vitor Henrique Paro, também se constitui como um importante pesquisador com influência em membros da comissão do PNE do II Coned. Além de Carmargo, que Paro orientou, há o estabelecimento de parcerias, publicações em coautoria e participação em bancas de qualificação e defesa de teses e dissertações com o professor José Marcelino de Rezende Pinto. Notamos uma continuidade da relação acadêmica de Paro com Camargo, assim como o compartilhamento da mesma concepção de educação do formador com aquele que foi formado.

Tanto Camargo como Paro e Pinto fazem parte da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), instituição que se dedica a estudar o financiamento da educação brasileira de maneira crítica, sobretudo em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. Um dos focos de estudo de Paro é a Gestão Democrática Escolar. Camargo mobiliza as teorizações de seu orientador a esse respeito quando escreve sobre a gestão dos recursos:

Para mudar o quadro da escola pública, é preciso uma nova ética, segundo Paro (2001), uma ética alimentada pelos objetivos finais da escola em sua função educativa, fundada na formação histórica do sujeito e na gestão democrática da escola pública. Neste sentido, questiona-se: tem sido, de fato, promovida, orientada e acompanhada pelos órgãos centrais do sistema de educação a gestão democrática dos recursos da escola? (VIANA; CAMARGO, 2011, p. 15).

Além disso, Paro é um defensor da eleição direta de diretores escolares, aspecto aprofundado em sua tese de doutorado (1986), e é crítico à gestão tipicamente capitalista e autoritária da escola. A influência do professor na constituição do pensamento educacional brasileiro é substantiva, principalmente no grupo da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned. Além de Camargo, Paro foi orientador de pesquisadores importantes no campo da educação, como Theresa Maria de Freitas Adrião, hoje professora da Unicamp; Teise de Oliveira Guaranha Garcia, atualmente

professora da Unifesp; Daniel Tojeira Cara, professor da USP e também coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação,⁸³ para citar alguns.

Paro fez um importante trabalho de nucleação de seus orientandos que formaram grupos de pesquisa e ocupam espaços importantes para o pensamento da educação brasileira e reflexão sobre os tensionamentos que surgem a partir desses movimentos.

Ressaltamos a estreita relação acadêmica entre os professores Camargo, Pinto e Arelaro em projetos de pesquisa comuns e publicações em coautoria, indiciando a manutenção de cooperação acadêmica para além da elaboração do PNE do II Coned, de modo que compartilham projetos de pesquisa com financiamento da Capes⁸⁴ e do CNPq.⁸⁵ Isso se deve ao fato de os professores fazerem parte da Faculdade de Educação da USP, mas também por terem a mesma concepção de educação, além de estarem conectados à mesma cultura política.

Destacamos, ainda: a professora Maria Cecília Sanchez Teixeira, orientadora de César Augusto Minto; o professor José Galizia Tundisi, orientador de Géria Maria Montanri Frnaco; a professora Regina Vinhaes Gracindo, orientadora de Juçara Maria Dutra Vieira; o professor Leandro Konder, orientador de Maria da Graça Nóbrega Bollmann; a professora Sonia Teresinha de Sousa Penin, orientadora de Nobuko Kawashita; e o professor Iuda Dawid Goldman vel Lejbman, orientador de Otaviano Helene, como relevantes na constituição do pensamento educacional dos seus orientandos, mesmo aqueles de áreas específicas, que não a Educação (como Lejbman, da Física, e Tundisi, da Biologia).

A formação dos sujeitos era aspecto essencial para o estabelecimento de suas concepções de educação. Muitas vezes, é durante o processo formativo que o sujeito tem o primeiro contato com algum tipo de engajamento político vinculado à sua área de formação específica (educação). O papel, tanto da área de formação, como do nível (graduação, mestrado e doutorado) e do formador, faz parte da constituição da cultura política dos sujeitos manifestada em suas práticas.

⁸³ Organização responsável por produzir tensionamentos no lugar de poder e disputa com o projeto educacional imposto pelas organizações empresariais. O professor deixou a coordenação da instituição quando foi nomeado professor da USP.

⁸⁴ Projeto *Acompanhamento da Implantação do Fundef no Estado de São Paulo (1996-2000)*.

⁸⁵ Projeto *Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas*.

4.4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS SUJEITOS DA COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO E REDAÇÃO DO PNE DO II CONED

A partir da análise da produção intelectual dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned, captaremos os indícios de suas relevâncias acadêmicas, além da circulação das suas concepções na comunidade científica, em períodos específicos (Gráficos 12 e 13) e por ano de publicação (Gráfico 14).

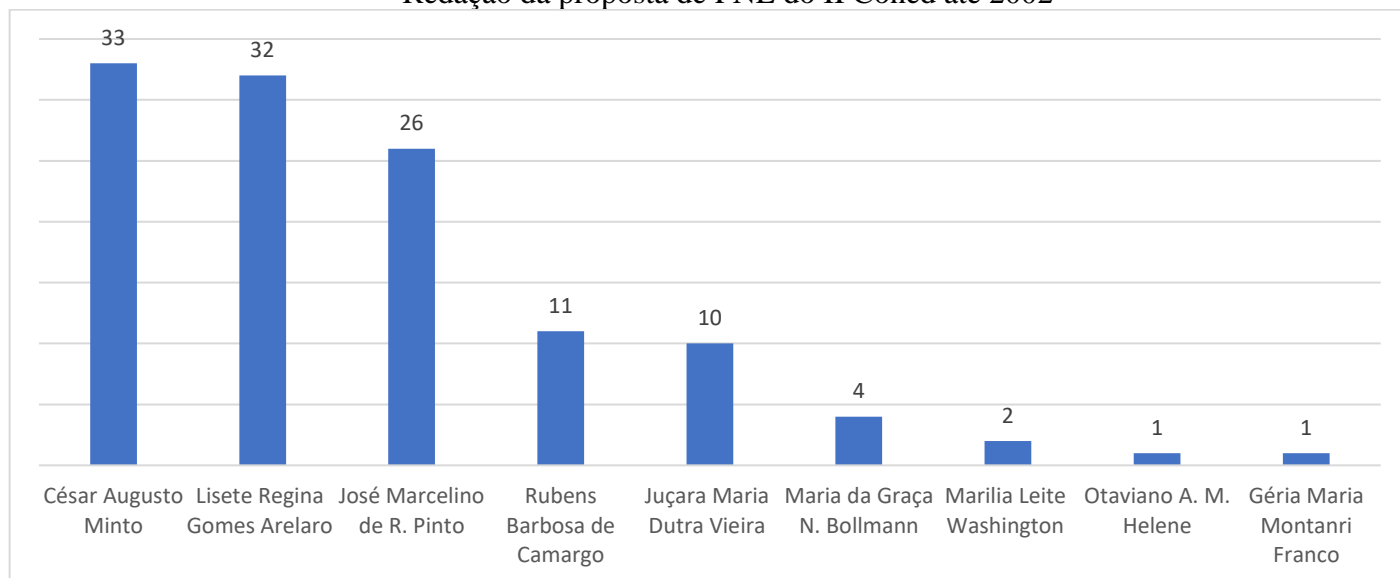
Dos 16 sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned, dez deles tinham alguma produção acadêmica, entre artigos, livros e capítulos de livro, produções que consideramos nas análises deste estudo, mesmo que outros tipos de produções e fontes sejam gerados pelos sujeitos decorrentes da característica como intelectuais.

A compreensão de Sirinelli (2003) de que os grupos de intelectuais se agregam devido a uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e afinidades que podem ser responsáveis pela vontade de eles conviverem se aplica à formação da Comissão de Sistematização e Reunião do II Coned – diferentemente do tipo de formação do CNE/CEB (Capítulo III), por exemplo. Entendemos que a principal característica do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e do II Coned consiste no tensionamento do lugar de poder em relação ao projeto educacional. Dessa forma, o aspecto determinante que fez com que os sujeitos se reunissem nesse grupo foi a afinidade com esse propósito.

Assim, os intelectuais que compunham a Comissão de Sistematização e Redação do PNE DO II Coned formavam uma sociabilidade genuína de acordo com Sirinelli (2003). A comissão contempla tanto o aspecto de *rede organizacional*, que diz respeito a uma sociabilidade do cotidiano que se caracteriza pela regularidade de um modo racional e pela interiorização de normas de comportamento de um determinado grupo, como também o aspecto de *microclima*, configurando-se como uma sociabilidade organizada a partir de práticas relacionais estruturadas por escolhas e objetivos congruentes.

A partir da análise da produção acadêmica, de maneira cronológica, captamos indícios das aproximações entre os sujeitos que, mesmo tendo concepções semelhantes em relação à política educacional, podem distanciar-se no entendimento de objetos específicos da área da educação.

GRÁFICO 13 – Produção acadêmica dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned até 2002



Fonte: O autor.

César Augusto Minto possui o maior número de publicação acadêmica no período até 2002 (33). A produção do professor tem como objeto principal a política educacional de maneira abrangente, sem que esteja focado em um aspecto. O primeiro artigo publicado pelo autor é do ano de 1973 e seguia sua formação inicial, em Ciências Biológicas, e assim prosseguiu com a produção intelectual até 1974 (MINTO, 1974a, 1974b, 1974c, 1974d). Após um hiato de dez anos, a partir de 1985, Minto passa a publicar sobre a política educacional, com um artigo sobre evasão e repetência (MINTO, 1985), na *Revista de Educação da Apeoesp* (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), o que indicia a vinculação do professor aos movimentos sindicais, influenciando a sua concepção de educação.

Destacamos, ainda, que o ano de 1985 foi marcado pelas discussões sobre a constituinte, a iminência de restabelecimento da democracia no país e a possibilidade de que grupos, antes silenciados, pudessem expressar suas contribuições para um novo projeto de país. As publicações de Minto no periódico da Apeoesp mantiveram-se até 1988 (MINTO, 1987, 1988). A última delas teve como tema as mudanças curriculares. Para Silva (2008), a Apeoesp se configura como um sindicato que formula e delibera propostas de políticas educacionais, pensando a educação para além dos interesses dos trabalhadores, mas a partir da concepção de um projeto mais amplo (de país), no qual a educação estaria assentada nas relações democráticas.

Notamos que as vinculações sindicais dos sujeitos da Comissão de Sistematização do PNE do II Coned estavam para além de atuações das reivindicações dos trabalhadores

em educação, extrapolando a atividade-fim desse tipo de entidade, abrangendo a área acadêmica. O papel dos sindicatos na constituição da cultura político-educacional desses sujeitos propunha-se pensar a educação como um todo e não apenas o aspecto educacional que se espera do movimento sindical (lutar pelos direitos dos trabalhadores).

As publicações de Minto, de 1989 a 1993, abordavam a política educacional e aconteceram na *Revista de Educação da Ande*. No ano de 1993, o professor publicou, no periódico *Cadernos Adusp*, um artigo que abordava as políticas educacionais daquele período relacionadas com a adoção de um projeto neoliberal (MINTO, 1993). De 1994 a 2012, o professor teve oito artigos publicados em periódicos articulados aos movimentos sindicais (Ande-SN e Adusp), indiciando a presença constante dos sindicatos no pensamento educacional do professor.

Nesse sentido, Lisete Regina Gomes Arelaro se configura como a intelectual com maior número de publicações após Minto (com 32 publicações no período) e teve sua primeira publicação (ARELARO, 1966), assim como Minto, em um periódico que buscava tensionar o lugar de poder, a *Revista Brasil Revolucionário*. Destacamos a publicação da professora em parceria com Elba Sá Barreto, Maria M. Campos e Guiomar Namó de Mello, em 1979, período em que estavam alinhadas em relação à concepção de educação e também politicamente, antes da mudança do seu posicionamento, conforme analisado no Capítulo 3.

O tipo de produção de Arelaro seguiu a linha analítica do primeiro artigo publicado pela professora, no sentido de tensionar o lugar de poder, publicando sobre diferentes assuntos associados à educação: descentralização (1981, 1985a, 1985b, 1986a, 1986b, 1988, 1989, 1998), sobretudo no contexto dos intensos debates sobre a municipalização da educação; currículo (1986); Sistema de Educação (1997a, 1997b); financiamento educacional (1997c); neoliberalismo e educação (1997d); e a política educacional de maneira mais abrangente (1995).

Conforme o Gráfico 13 (até 2002), os professores José Marcelino de Rezende Pinto e Rubens Barbosa de Camargo já se constituíam como preeminentes pesquisadores, com 26 e 11 publicações, respectivamente. Nesse recorte temporal, as características que identificam os professores, a partir de seus focos de pesquisa, já eram notadas nas suas produções intelectuais.

Pinto, desde a sua primeira publicação (1991), já discutia sobre o financiamento da educação, em artigo que analisa as reais disponibilidades de recursos públicos por aluno, com base nas receitas tributárias dos três níveis do governo. Essa perspectiva

analítica do professor se seguirá nos anos seguintes (PINTO, 1996, 2001, 2002) somada à problematização recorrente do campo educacional naquele período: a municipalização do ensino (PINTO, 1992a, 1992b, 1992c, 1993, 2000). Além disso, ressaltamos a única publicação decorrente da tese do professor que encontramos (PINTO, 1995), na qual ele analisou o Conselho de Escola à luz da teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, importante pensador para potencializar a análise desse objeto, pois:

[...] será o autor que buscará enfrentar os fantasmas detectados por Weber, Adorno e Horkheimer nos processos de racionalização societária. Estes autores mostraram em suas análises, o processo pelo qual o Iluminismo que, na forma da razão científica, surgiu no séc. XVIII como o grande agente de libertação social, de conquista da maioria pelo ser humano, de destruição dos mitos, transforma-se ele próprio em um novo mito e consolida-se enquanto ideologia de dominação que legitima a sociedade capitalista (PINTO, 1995, p. 78).

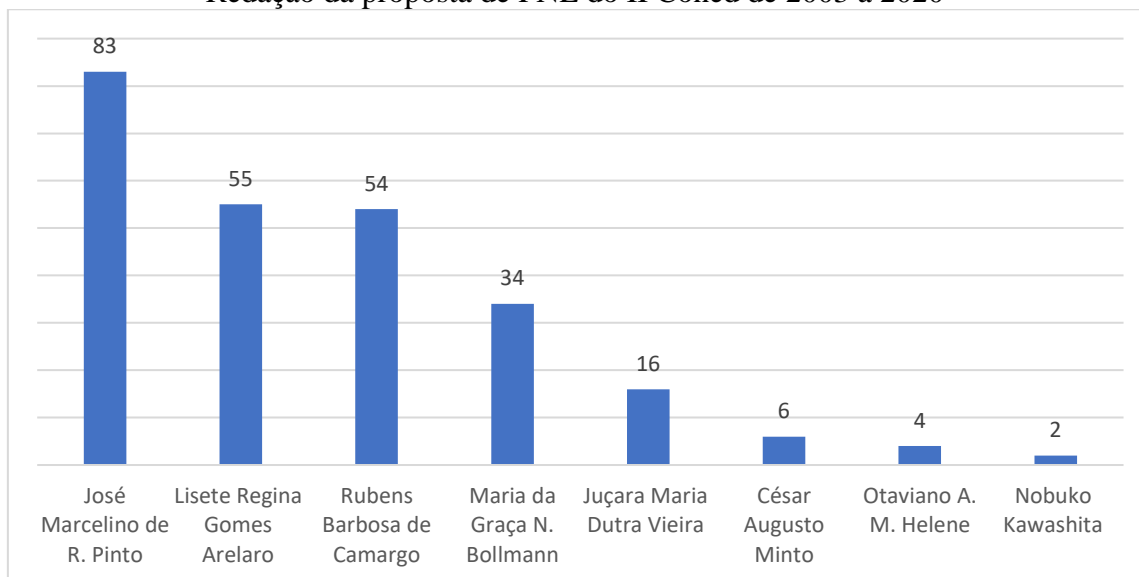
A base interpretativa de Pinto indicia para uma compreensão do capitalismo à luz da Teoria Crítica pelos professores da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned, ou mesmo na própria teoria marxista. Rubens Barbosa de Camargo também estudou o Conselho de Escola em sua tese (CAMARGO, 1997) e, mesmo que não tenhamos conseguido identificar os autores de referência para seus estudos, entendemos que suas análises se aproximam das ideias de Pinto. Camargo se dedica, desde sua primeira publicação acadêmica, à política educacional (CAMARGO 1994, 1995, 1999), mas vai se consolidar como pesquisador no período de 2003 a 2020 (conforme veremos no Gráfico 14).

A professora Juçara Maria Dutra Vieira, que aparece com dez publicações no Gráfico 13, teve sua tese sobre o piso salarial dos trabalhadores em educação e suas chaves interpretativas sob a perspectiva marxista. A publicação que inaugura a sua vida acadêmica tinha os direitos dos professores como objeto (VIEIRA, 1996a), artigo veiculado na revista do CNTE. As publicações no período até 2002 foram todas realizadas na revista do sindicato, mas não apenas sobre o direito dos trabalhadores em educação (seu objeto principal), pois abordavam também a formação de professores (1996b, 2000), currículo (1997a) e legislação (1997b).

No Gráfico 14, analisaremos o quantitativo da produção acadêmica dos conselheiros entre 2003 a 2020, na perspectiva de identificar as (des)continuidades nas análises dos professores, levando em consideração o período em que esses intelectuais

iniciaram a vida acadêmica, mais precisamente, o ano de conclusão do doutorado. A partir desse período, as chaves analíticas podem sofrer alterações ou serem aprofundadas.

GRÁFICO 14 – Produção acadêmica dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned de 2003 a 2020



Fonte: O autor.

Para elaboração do Gráfico 14, consideramos a produção acadêmica dos membros da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned publicada de 2003 até 31-12-2020. O professor Cesar Augusto Minto que, no Gráfico 13, apareceu como o pesquisador com mais publicações (33), apresenta, no Gráfico 14, seis publicações. O último artigo foi publicado em 2012, e não há atualização do *Currículo Lattes* do professor desde 2014, mesmo que ainda se configure como professor ativo da Feusp.

Arelaro mantém o ritmo de produção, inclusive aumentando ao longo dos anos, assim como manteve o foco de seus estudos no mesmo objeto nos dois períodos, abordando a política educacional de maneira mais ampla (ARELARO, 2005a, 2005b, 2017) e de forma específica o financiamento da educação (ARELARO, 2003, 2004), a relação público-privada (ARELARO, 2007; GARCIA; ADRIÃO; BORGHI; ARELARO, 2009, 2012; ARELARO, 2009) e as recentes reformas educacionais (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019), o que aponta a persistência na concepção de educação da professora, seus focos de estudo, indiciando, também, a continuidade da cultura política que lhe é própria desde sua constituição como pesquisadora.

O desenvolvimento de José Marcelino de Rezende Pinto como pesquisador relevante no campo é evidenciado a partir do Gráfico 14. O professor já tinha uma

produção acadêmica consistente no período representado pelo Gráfico 13 (até 2002), principalmente ao considerar o ano de defesa do seu doutorado (1994) e o ano em que iniciou suas publicações (1991). Esse fluxo sinaliza um movimento de ascensão em relação ao ritmo de produção do professor, configurando-se como o sujeito com mais produções.

O professor aprofundou suas pesquisas sobre o financiamento educacional, seu principal objeto (PINTO, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009a, 2009b; AMARAL; PINTO, 2010; PEREIRA; PINTO, 2011; PINTO, 2011; PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011; PINTO; ALVES, 2011; PINTO, 2015, 2016, 2018; PINTO; SONOBE; RIBEIRO, 2018; PINTO, 2019; PINTO; CORREA, 2020; ALVES; PINTO, 2020; ALVES; FARENZENA; SILVEIRA; PINTO, 2020), mas também se dedicou a estudos que tinham o tratamento estatístico de alguma maneira envolvido (PINTO; BRANT; SAMPAIO; DESAIN, 2003; SAMPAIO; SOUZA; SANTOS; PEREIRA; PINTO; BRANT; MELLO; NÉSPOLI, 2003), o que se deve à sua passagem pelo Inep (conforme abordaremos no tópico 4.6). Outros estudos relacionavam-se com a política educacional (SILVA; PINTO, 2013) e a educação do campo (BRANCALEONI; PINTO, 2012).

Pinto se constituiu como uma autoridade, principalmente no que diz respeito ao financiamento da educação. Juntamente com o professor Rubens Barbosa de Camargo, é uma referência constante nos trabalhos que abordam o tema. Os dois professores também são membros (com destaque) da Fineduca, associação que se dedica ao estudo do financiamento da educação. Pinto, inclusive, era o presidente no momento da sua criação.

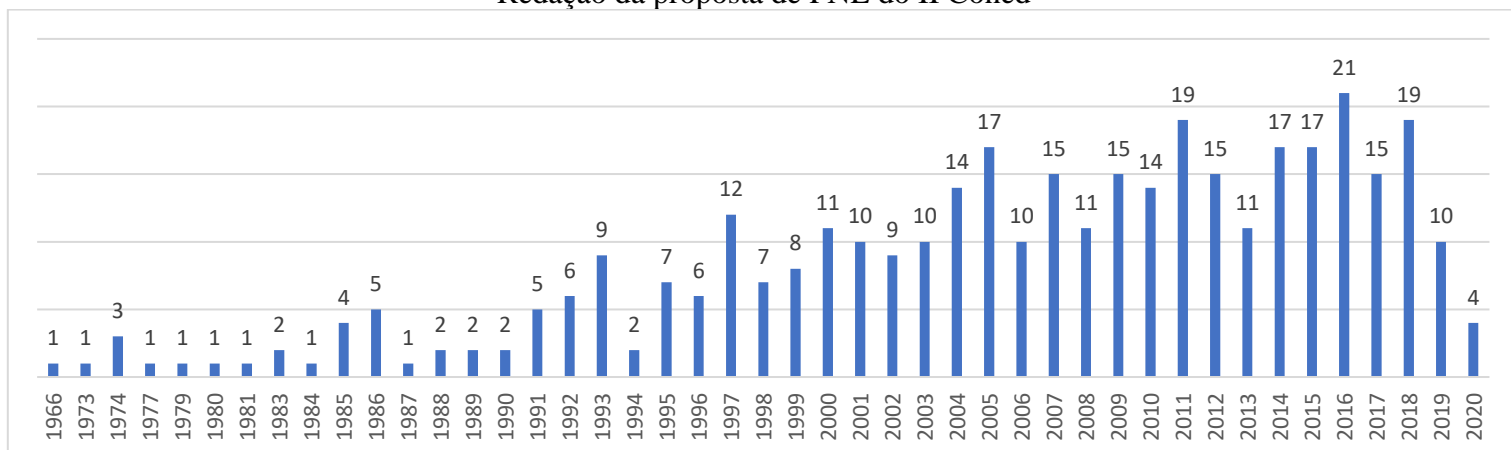
Camargo aparece na terceira posição, em termos de produção acadêmica, no Gráfico 14. A quantidade de artigos científicos publicados do professor encontra-se, na maior parte, a partir de 2003 (25 artigos). Apenas dois foram veiculados no período até 2002, e suas outras 19 produções acadêmicas são capítulos de livros. Sua produção intelectual, nesse período, é dividida entre os objetos financiamento da educação (CAMARGO; ARELARO; HELENE; MATSUSHIGUE, 2004; GOUVEIA; CRUZ; CAMARGO; OLIVEIRA, 2006; CAMARGO; BASSI, 2007; CAMARGO; PINTO; GUIMARÃES, 2008; CAMARGO; GIL; MINHOTO; GOUVEIA, 2009; JACOMINI; CAMARGO, 2012; CAMARGO, 2019a, 2019b), gestão democrática e administração da educação (CAMARGO; ADRIÃO, 2003; ARELARO; CAMARGO; ADRIÃO; BASSI; SILVEIRA; NASCIMENTO, 2007; CAMARGO; OLIVEIRA; GOUVEIA; CRUZ, 2009; CAMARGO; BASSI, 2010)

Pinto e Camargo tinham relevância específica na Comissão do II Coned, de modo que um dos principais focos da proposta era a destinação de porcentagem do PIB para a educação (previa 10%), tornando essencial a presença de professores que se debruçam sobre o tema financiamento da educação.

Estabelecemos, como critério para entendermos a constituição dos sujeitos como pesquisador, a data de defesa da tese de doutorado dos autores, entretanto, compreendemos que Juçara Maria Dutra Vieira já tinha uma atuação na pesquisa, com 2 artigos, 3 livros e 12 capítulos de livros publicados no período anterior ao término de seu doutorado (2012). A professora contou com a participação de João Antônio Cabral de Monlevade em sua banca de defesa. Ele foi conselheiro do CNE/CEB, indicado pelo CNTE (conforme abordado no Capítulo III), o que indicia as relações congruentes da professora, tanto políticas, como acadêmicas. Vieira manteve o mesmo comportamento de suas publicações no período indicado no Gráfico 12. No período do Gráfico 13, a maior parte delas encontram-se na revista do CNTE (*Retratos da Escola*).

A partir do Gráfico 15, ao analisarmos a cronologia do quantitativo das publicações dos sujeitos, relacionamos os picos de maior produção com o momento político e as movimentações na elaboração das políticas educacionais.

GRÁFICO 15 – Ano de publicação dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned



Fonte: O autor.

Analisaremos o Gráfico 15 dividindo os anos em quatro períodos: a) 1966 a 1985, pois essas produções aconteceram na época do regime militar autoritário e, dessa forma, apresentam características próprias do contexto em que estão inseridas; b) 1986 a 1994, período de transição democrática e mudanças relacionadas com o estabelecimento da

democracia; c) 1995 a 2002, que diz respeito ao recorte temporal desta dissertação, constituído de reformas educacionais importantes; d) 2003 a 2020, para entendermos as (des)continuidades dos objetos e das preocupações educacionais.

No primeiro período (1966 a 1985), as produções acadêmicas foram influenciadas pelo contexto ditatorial e autoritário do país. Além disso, a baixa produção também se deve ao fato de que a maior parte dos sujeitos ainda não tinha se formado como pesquisadores. Até o ano de 1985, quatro sujeitos possuíam publicações: Arelaro (1966, 1979, 1981, 1983a, 1983b, 1984, 1985a, 1985b), Minto (1973, 1974a, 1974b, 1974c, 1985), Washington (1977, 1980) e Helene (1985). Esses professores se constituíram como pesquisadores entre o período de 1983 e 1996 (término do doutorado). Entendemos que, naquele tempo, os sujeitos com mestrado se configuravam como professores de universidades com maior facilidade, período em que essa titulação era um diferencial no ambiente acadêmico brasileiro, fortalecendo a inserção desses professores no meio científico com publicações.

O período autoritário brasileiro (1964-1985) influenciou a baixa expressividade quantitativa da produção acadêmica. Motta (2013) compreende que a ditadura brasileira foi fruto do encontro entre fatores conjunturais e estruturais e faz algumas distinções entre as ditaduras na América Latina, entre elas, uma certa tolerância com os intelectuais e valores culturais de esquerda. Isso pode explicar artigos como o de Arelaro (1966), *A incrível situação do ensino brasileiro*, divulgado no periódico comunista *Revista Brasil Revolucionário*, entre outras publicações, quando o período autoritário já estava se enfraquecendo (ARELARO, 1981; MINTO, 1985; HELENE, 1985).

Para Motta (2013), essa tolerância faz parte da cultura política brasileira que, de característica ampla, influencia as culturas políticas de projetos específicos. O autor também evidencia que, entre os países da América Latina, o Brasil apresenta um dos mais baixos percentuais de adeptos a valores democráticos, enquanto o grupo que combina valores democráticos e autoritários é o mais alto da região.

Entretanto, o fato de o período autoritário ter sido mais tolerante com os intelectuais de esquerda não significa que lhe foi dispensado um tratamento adequado, de modo que houve demissões por motivações políticas, remoções de cargos públicos e exílio. Motta (2013) defende que os jogos de acomodação e as estratégias ocorreram simultaneamente à violência, característica própria da cultura política brasileira. Desse modo, percebemos que não há ausência de produção acadêmica (Gráfico 15), que

aconteceu de maneira tímida, o que pode ser um indício dessa característica da cultura política brasileira em alinhar autoritarismo com conciliação.⁸⁶

No período de transição democrática, Arelaro publicou alguns estudos sobre a municipalização e descentralização da educação, tema que estava no centro do debate naquele período (meados da década de 1980), e ressaltou:⁷

O momento histórico atual expressa um esforço de ampliação dos espaços de liberdade e de maior participação popular nos diferentes níveis da organização social. No bojo do processo de democratização da sociedade, o discurso sobre a importância estratégica da municipalização do ensino vem ganhando ênfase e propostas para concretizá-la começam a ser feitas. Atente-se, no entanto para o fato de que a municipalização do ensino, nos últimos anos, tem sido defendida tanto por grupos políticos progressistas como conservadores, o que chega a ser preocupante porque, ao que parece, nem a primeira tendência, nem a segunda, conseguem explicitar com clareza e objetividade onde querem chegar com a proposta, quando mais não seja, até pela falta de informação e debate mais aprofundado sobre o assunto (BARRETO; ARELARO, 1985, p. 1).

As autoras evidenciam tanto o momento de transição democrática, como as discussões associadas à descentralização da educação da qual eram críticas. A professora atenta para o fato de grupos tradicionalmente opostos, em relação à concepção de educação, concordarem sobre esse aspecto que, na visão da professora pode ser explicado, pois, no decorrer das mudanças políticas que acabaram com o governo militar em 1983, reaparece com bastante força a reivindicação da recomposição do município, em um processo de recuperar a autonomia dos demais entes federativos, em contraposição aos anos de centralização excessiva.

No mesmo sentido que nos estudos do mesmo período (até 1985) abordados no Capítulo III, a discussão dos intelectuais da educação girava em torno de quais deveriam ser os rumos da política educacional brasileira. Minto (1985) problematizou a questão da repetência e da evasão, e Helene (1985), os aspectos da educação brasileira, perspectivando os caminhos que deveriam ser seguidos.

⁸⁶ Sobre essa característica da cultura política brasileira, em análise dos intelectuais, Motta (2013, p. 28) ressalta: “[...] o caso dos intelectuais com origem na esquerda contratados para cargos no próprio Estado autoritário. A situação é realmente curiosa, pois muitos desses intelectuais ou técnicos foram perseguidos nos anos iniciais da ditadura: sofreram demissão, às vezes prisão, ou tiveram passaportes bloqueados e demais tipos de restrição. E quando foram recontratados [...] eles continuaram sob vigilância dos órgãos de informação [...]. Nessa cota de cargos públicos, podem-se incluir também as funções de direção universitária, que eram indicações oficiais implicando compromisso formal ao menos de respeito às normas vigentes, aí incluídas as repressivas”.

De acordo com o Gráfico 15, percebemos que, no ano de 1986, houve aumento do número de publicações dos sujeitos, mas diminuiu em de 1988 a 1990, voltando a aumentar em 1991, atingindo um pico em 1993, com nove publicações. Nesse período, as discussões em relação à política educacional estavam focalizadas nas mudanças curriculares (MINTO, 1988), e também continuaram as discussões sobre a descentralização do ensino (ARELARO, 1986, 1988, 1989; PINTO, 1992a, 1992b) e as políticas educacionais do lugar de poder e sua relação com o neoliberalismo (MINTO, 1993; ARELARO, 1995; MINTO; CAMARGO; MURANAKA; MARQUES, 1994).

No ano de 1993, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da Unesco, que ocorreram em reunião em Jomtien, na Tailândia (1990). Esse documento foi a base da proposta de PNE do Executivo (1998). Já era motivo de críticas, sobretudo em relação ao seu alinhamento aos organismos multilaterais, como Unesco e Banco Mundial. Assim, o Plano Decenal foi alvo de críticas dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned. A publicação de Minto, Camargo, Muranaka e Marques (1994) evidencia as preocupações desse período, sobretudo no projeto de país e de educação que estava se desenhando, contra o qual os autores se posicionavam contrariamente, criticando a tentativa da adequação brasileira à Teoria do Capital Humano, às ideias neoliberais e ao Estado mínimo.

No período de 1995 a 2002, houve um aumento nas produções dos sujeitos, em relação aos períodos anteriores. O ano de maior publicação foi 1997, com 12 publicações). Esse foi o ano de elaboração de PNE do II Coned e também da proposta de PNE do Executivo, além de ser um ano após a promulgação da LDBEN/1996. Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Vieira (1997) publicou capítulo de livro no qual critica a nova lei, considerando-a incapaz de responder aos desafios da educação brasileira. Foi nesse mesmo ano que o CNE aprovou a Resolução nº 03/1997, que fixou as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, também alvo de críticas.

Arelaro (1997a) publicou sobre a LDBEN/1996 e a relação do neoliberalismo com a educação (ARELARO, 1997b), que, na visão da professora, tinha a Lei da Educação Brasileira como instrumento de sua inserção nesse campo. No mesmo entendimento, para a professora Bollmann (1997), os movimentos de elaboração da LDB foram iniciados de maneira democrática, mas sua consolidação na LDBEN/1996 aconteceu em sentido oposto, na medida em que:

[...] reduz a obrigação do Estado com a universalização do ensino fundamental e do segundo grau (ensino médio), com a educação infantil e com a educação de jovens e adultos trabalhadores. Desautoriza o Conselho Nacional de Educação a tomar decisões, caracterizando-o como 'assessor' do Ministério da Educação, retirando do âmbito do Fórum Nacional a responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação, o que ampliaria o seu alcance político; expressa uma política de financiamento da educação que não assegura a universalização da educação fundamental nem dá conta de prover um padrão unitário de qualidade em todos os níveis. Reduz também os mecanismos de controle social para as instituições privadas de ensino (BOLLMANN, 1997, p. 163).

A análise da professora resume bem de onde partiram os diagnósticos da situação daquele período para a proposta de PNE do II Coned e os tensionamentos que esse grupo de intelectuais realizaram no lugar de poder naquele momento histórico. A LDB continuou sendo objetivo das análises dos professores nos anos que se seguiram: Vieira (1998) com foco na valorização dos trabalhadores da educação, Minto (1998a) na educação superior, Minto (2000) na educação especial e também analisando criticamente a lei na sua integridade (MINTO, 1998b, 2001).

Evidenciamos, ainda, o artigo publicado por Pinto (2002), no qual realiza um balanço do governo FHC sob a perspectiva do financiamento, no ano de seu término. O autor compreende que, em poucas áreas, o governo FHC deixou uma marca política tão forte como na educação, consequência de:

Seu amplo prestígio junto ao presidente da República, entre as agências internacionais e com generoso, além de pouco crítico, espaço na mídia, possibilitou ao governo influenciar decisivamente na aprovação de vários instrumentos legais que regem hoje a estrutura e organização do sistema educacional brasileiro (PINTO, 2002, p. 109).

Além disso, Pinto (2002) ressaltou que o projeto colocado em prática pelo governo FHC teve suas bases ainda no governo Itamar Franco, com destaque para a participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos e o seu desdobramento no Plano Decenal de Educação para Todos (1993).

O período de 2003 a 2020 foi quando houve os maiores picos de produção dos sujeitos, com destaque para os anos de 2005 (17 publicações), 2011 (19 publicações) e 2016 (21 publicações).

As publicações no ano de 2005 se concentraram nos professores: Pinto (com 6 publicações), Vieira (1 publicação), Arelaro (6 publicações), Kawashita (1 publicação) e Camargo (3 publicações). A produção de Pinto manteve-se no seu foco de estudo

principal, o financiamento da educação, assim como Vieira persistiu com suas pesquisas em relação aos trabalhadores da educação. Já Arelaro (2005, p. 1058), em publicação sobre o ensino fundamental e sua relação com a política educacional, ressaltou:

A produção acadêmica na área da educação nos últimos 15 anos, no Brasil, consultando-se os diversos estados da arte disponíveis, da qual foram analisados, especialmente, as dissertações, as teses, os livros e artigos publicados no período, permite constatar que o tema ‘ensino fundamental’ e, nele, de forma especial, o ensino público fundamental representam parte significativa dessa produção, uma vez que aquele representa quase metade do total das publicações. Mesmo quando esses estudos têm um enfoque mais geral – sobre o cotidiano da ‘escola’, no seu sentido amplo –, o nível de ensino mais pesquisado ou mais ‘analisado’ tem sido o fundamental.

Além disso, a professora analisa em retrospecto as políticas educacionais do governo anterior (FHC) e critica os modelos neoliberais que entendem já serem suficientes os recursos financeiros que a educação tem e são apenas mal geridos. Arelaro (2005) também critica algumas medidas do governo Lula (os dois primeiros anos, 2003 e 2004), a sua atuação em relação ao custo-aluno (que não conseguiu atingir o previsto) e também estabelecimento de “bolsas-prêmio” de avaliação de competência docente, que não foi para frente graças ao tensionamento realizado pelo CNTE. Entendemos, assim, que a professora manteve a coerência em seus posicionamentos em defesa da educação pública, mesmo estando no lugar de poder um governo que tinha seu apoio e um partido do qual fazia parte, características inerentes à sua cultura política.

O tom de crítica que, no período de 2005 (com apenas dois anos de governo progressista), ainda era incipiente entre os professores que apoiavam esse governo, passou a ser mais contundente com o passar dos anos. Em 2011, notamos a potencialização desse processo, quando os professores passam a questionar o tratamento democrático das decisões e propostas educacionais do governo, a exemplo de publicação em coautoria, da qual participou Pinto:

O Projeto de Lei (PL n. 8.035) apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, ora em tramitação na Câmara Federal, em Comissão Especial constituída para esse fim, não refletiu o conjunto das decisões da CONAE. Os avanços contidos no documento final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no **espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados** no PL n. 8.035/2010. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos para que possamos aprovar no Congresso Nacional um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira (OLIVEIRA et al., 2011, p. 484, grifo nosso).

As críticas às ações do Governo Federal se repetem com Arelaro, Jiacomini, Klein (2011), Bollmann (2011) e Minto (MINTO; MUNAKATA, 2011). Nesse sentido, o outro pico de produções do período de 2003 a 2020 foi o ano de 2016, com 21 publicações dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned.

O ano de 2016 foi marcado pelo processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, além de intensas tensões e disputas no âmbito da educação, sobretudo pelas discussões da reforma do ensino médio e do advento da MP nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. Pinto (2016), com reflexões a partir de seu objeto (financiamento educacional), questionava os arroubos autoritários do governo de São Paulo e a ascensão do setor privado no financiamento da educação (recursos públicos). Assim, a privatização da educação passa a ter maior evidência nessa época.

Como no período que antecedeu e durante o governo FHC, as preocupações com a democracia (na relação com a educação) ficam evidentes nos estudos de Arelaro (2016) – que, nesse ano, já havia trocado o PT pelo PSOL – e a preocupação, também, com o enfraquecimento do direito à educação (BOLLMANN; VIEIRA, 2016). A partir de 2017, as pesquisas tratam desses temas com mais evidência, como Araújo e Pinto (2017) que trazem a discussão para a relação público-privada e o golpe (impeachment), entendendo-o como um enfraquecimento da democracia e uma maior (ainda) ascensão do setor privado.

Desse modo, os membros da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned se aproximam do *microclima particular* do qual fazem parte os professores Carlos Roberto Jamil Cury e Hermengarda Alves Lüdke (Capítulo III), influenciando as demandas sociais, os afetos e a tradição. Assim, fazem parte do grupo de intelectuais que se posicionaram taticamente em relação ao projeto educacional que se constituía como estratégia, compondo a cultura política no processo de redemocratização, sobretudo ao resistirem ao projeto da LDB (que se constituiu na LDBEN/1996) e aos desdobramentos desta. Além disso, a defesa da escola pública, principal ideal defendido pelos professores, ultrapassou as simpatias partidárias, indiciando que estas compõem a cultura política dos sujeitos, mas não a determinam.

4.5 CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DOS SUJEITOS DA COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO E REDAÇÃO DO PNE DO II CONED

Os grupos de intelectuais se organizam em torno de uma sensibilidade ideológica (nesse caso, de concepção de educação) e cultural comum e de outras afinidades mais diversas, mas igualmente importantes para formar uma rede de sociabilidade (SIRINELLI, 2003). Mesmo considerando que os sujeitos são dotados de subjetividade que lhes fornece características próprias, sua organização em uma rede de sociabilidade específica, como é o caso da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned, em alguma medida, conduz as decisões e os posicionamentos dos sujeitos naquele assunto específico (educação).

Os membros da comissão do PNE do II Coned se caracterizam como *mediadores culturais*, com suas atuações reconhecidas pelos pares, mas sobretudo pela *noção de engajamento* deles. Só o fato de fazerem parte de um documento, que tinha como objetivo principal tensionar o lugar de poder a partir de um projeto educacional diverso, já indicia essa característica dos sujeitos.

Desse modo, os intelectuais que compõem a Comissão de Sistematização e Redação do II Coned buscam – a partir do lugar que ocupam, das instituições que representam e da perspectiva epistemológica a qual estão vinculados – interpretar a realidade e propor soluções. Nesse caso, tensionando taticamente o lugar de poder à medida que representam um grupo de educadores e educadoras que não se identificavam com o projeto educacional que se constituía naquele período.

Sirinelli (2003) considera os textos impressos como o primeiro suporte dos fatos de opinião, em cuja gênese, circulação e transmissão, os intelectuais desempenham um papel decisivo. Nesse sentido, analisaremos, neste tópico, a concepção educacional dos sujeitos a partir das suas produções acadêmicas e do referencial teórico que os conectam e fundamentam seus pensamentos (Figura 9). Entendemos as produções acadêmicas dos sujeitos como indícios iniciais que, somados às entrevistas disponíveis e aos artigos de opinião, além de outras fontes, tecem o jogo escriturístico que impulsionará nossas análises.

Por meio do percurso que já trilhamos, compreendemos a coesão da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned, principalmente no que tange à concepção de educação, desde suas filiações partidárias, as instituições às quais eram associados ou

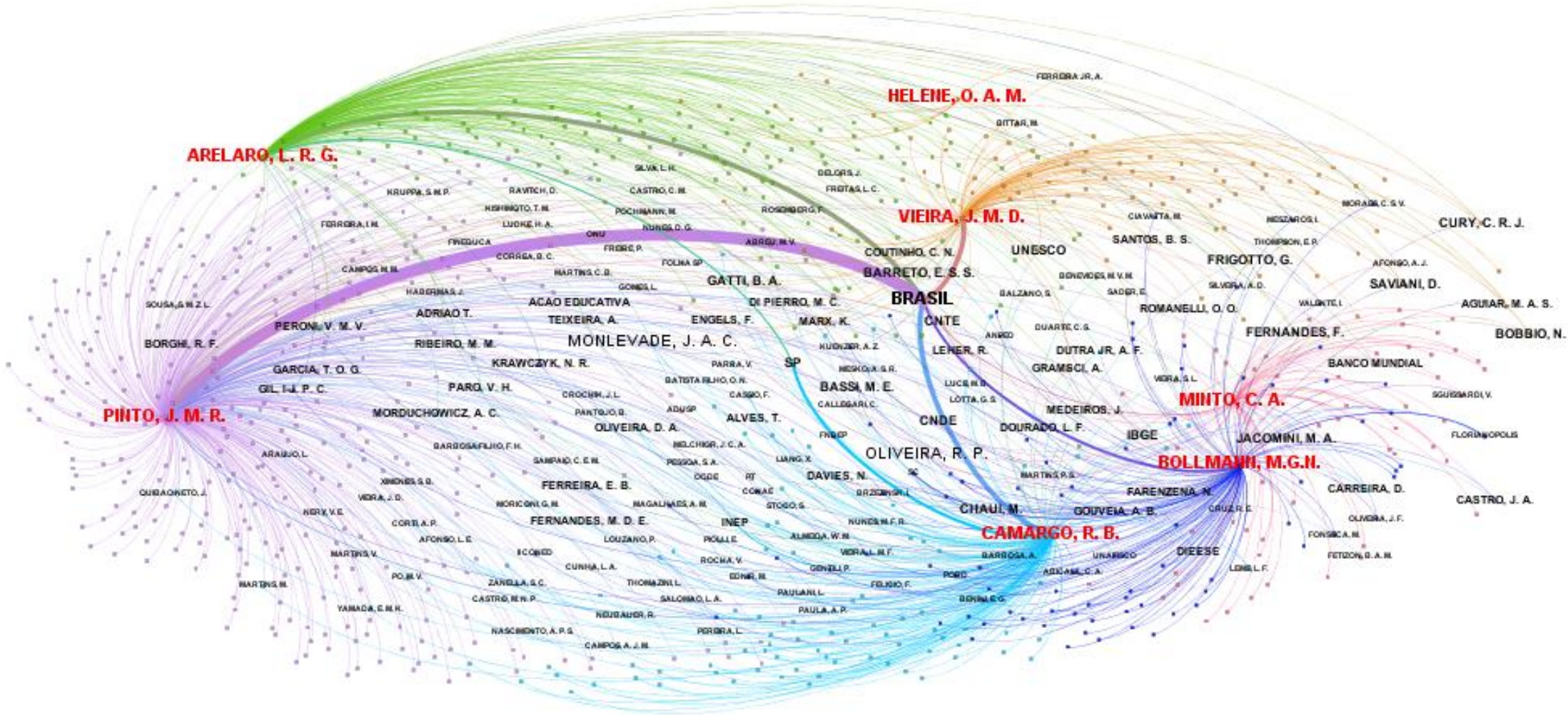
vinculados, suas trajetórias formativas, até a maneira como se relacionavam com o campo científico (quantidade de publicações). Ao buscar entender a cultura político-educacional dos sujeitos a partir de seus referenciais teóricos como rastros e pistas, compreendemos que esse processo levará nossas análises à concepção de educação do grupo e também às influências que esses sujeitos realizaram no campo da educação e à maneira que tensionavam o lugar de poder.

. No período (até 2002) conseguimos acessar a produção acadêmica de apenas dois sujeitos (José Marcelino de Rezende Pinto e César Augusto Minto).⁸⁷ Nesse sentido, entendemos que nossas análises seriam potencializadas ao considerarmos toda a produção dos sujeitos, ou seja, desde a primeira publicação até o final de 2020 (31-12-2020), para que as recorrências de referenciais, o mapeamento e a análise da concepção de educação pudessem atingir o refinamento necessário.

Após listarmos as produções dos sujeitos organizadas em planilha Excel com os nomes dos conselheiros na primeira coluna e a referência bibliográfica da publicação na segunda, buscamos cada um dos referidos textos (publicações), de cada um dos sujeitos, a fim de captarmos suas referências bibliográficas. Dessa forma, conseguimos acessar 114 produções de sete sujeitos, das quais extraímos as referências, gerando a Figura 9.

⁸⁷ Conseguimos acessar dez publicações dos sujeitos que compartilhavam apenas uma referência (Banco Mundial), enfraquecendo a possibilidade analítica por período, tal qual fizemos no Capítulo III.

FIGURA 9 – Mapa de referências da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned



Fonte: O autor.

Em relação à quantidade de *nós* e *arestas* (linhas que conectam os nós), elaboramos o Quadro 7.

QUADRO 7 – Características da rede de referências dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned na Figura 9

Número de nós	869
Número de arestas	1108
Número de nós com 2 conexões	110
Número de nós com 3 conexões	37
Número de nós com 4 conexões	15
Número de nós com 5 conexões	2
Número de nós com 6 conexões	1
Número de clusters	7

Fonte: O autor.

Dos 16 sujeitos que compuseram a Comissão de Sistematização e Redação do II Coned, encontramos produções acadêmicas de oito deles. Desses, foi possível acessar as publicações de sete, que aparecem na Figura 9, caracterizados por diferentes cores, separados em *clusters*, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 8 – Representação dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned na Figura 9

Cluster	Conselheiro	Quantidade de referências
Roxo	José Marcelino de Rezende Pinto	441
Verde	Lisete Regina Gomes Arelaro	183
Azul-Claro	Rubens Barbosa de Camargo	177
Azul-Escuro	Maria da Graça Nóbrega Bollmann	136
Laranja	Juçara Maria Dutra Vieira	97
Rosa	César Augusto Minto	65
Marrom	Otaviano Augusto Marcondes Helene	9

Fonte: O autor.

Assim, ao somarmos a quantidade de referências dos sujeitos, obteremos 1.108,⁸⁸ exatamente o número de *arestas*, pois são elas que conectam os *nós*, ou seja: o sujeito à

⁸⁸ Utilizamos o algoritmo *Grau de entrada* para evidenciar as referências com maior número de citações pelos sujeitos, o que fez com que as referências com recorrências de duas a seis citações fossem maiores. Além disso, configuramos os nomes dos sujeitos da comissão para que fossem em vermelho e maiores. Os nomes (*rótulos*) foram imputados no software respeitando a ordem do último sobrenome, seguidos das iniciais. Cada *rótulo*

referência, ou um sujeito a outro sujeito, no caso de este último ser uma referência de algum deles, como José Marcelino de Rezende Pinto (PINTO, J. M. R.), que é referenciado por Maria da Graça Nóbrega Bollmann (BOLLMANN, M. G. N.) e por Rubens Barbosa de Camargo (CAMARGO, R. B.). Além disso, configuramos o software para que ficassem aparentes apenas nos nomes (rótulos) com mais de uma citação pelos sujeitos (duas ou mais), pois, dessa forma, facilitou a visualização e análise.

Destacamos, ainda, que não consideramos as produções que tinham como objeto assuntos não relacionados com a educação. A professora Géria Maria Montanri Franco é um desses casos, pois possui produção acadêmica específica na área da Biologia.

Os professores Arelaro, Pinto e Camargo são os que mais têm referências vinculadas a si e aparecem com mais evidência na Figura 9. Também são os que mais compartilham referências. Todavia, contrariamente ao que aconteceu no Capítulo III (Figuras 6 e 7), com uma heterogeneidade quanto ao quadro teórico adotado pelos conselheiros, notamos que há maior compartilhamento de referenciais entre os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned. Desse modo, os outros sujeitos não ficam isolados na Figura 9, mesmo aqueles que possuem poucas referências (devido ao acesso a poucas publicações), como o professor Helene.

Entre as referências mais mobilizadas nesse período, estavam: BRASIL, citado por seis sujeitos; João Antônio Cabral de Monlevade (MONLEVADE, J. A. C.), por cinco sujeitos; e Romualdo Portela de Oliveira (OLIVERIA, R. P.), apontado por cinco sujeitos. Além disso, destacamos, entre aqueles referenciados por quatro sujeitos, os autores Norberto Bobbio (BOBBIO, N.), Bernadete Angelina Gatti (GATTI, B. A.), Marilena Chauí (CHAUI, M.), Carlos Roberto Jamil Cury (CURY, C. R. J.), Gaudêncio Frigotto (FRIGOTTO, G.) e Dermeval Saviani (SAVIANI, D.), por entendermos que compõem um importante quadro de diálogo entre a produção dos membros da comissão.

Nesse sentido, seguiremos com as mesmas categorias de análise que constituímos nos Capítulos II e III, considerando que o olhar para a educação daquele período estava assentado no tripé: globalização, reforma educacional e avaliação. Entretanto, as maneiras com as quais os membros da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned irão dialogar com essas categorias se diferenciam da forma adotada pelos sujeitos da equipe dirigente do MEC e dos

nomeia um *nó* (bolinha). Dessa forma, tanto os sujeitos como as referências se apresentam na Figura 9 como um *nó* (bolinha) e seu respectivo *rótulo* (nome).

procedimentos seguidos pelos conselheiros do CNE/CEB, sobretudo pelo nível da coesão que apresentam, como o que mais se aproxima da rede de sociabilidade de Sirinelli (2003).

4.5.1 Globalização e educação: sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned

Discorreremos, nos Capítulos II e III, sobre como os sujeitos da Equipe Dirigente do MEC e do CNE/CEB compreendiam a globalização. Quanto ao primeiro grupo, constatamos que havia certo consenso quanto ao entendimento de que esse fenômeno justificaria as necessárias mudanças na estrutura da administração pública brasileira, em específico na educação, para que fosse promovido o alinhamento a organismos multilaterais e aos países desenvolvidos. Já no CNE/CEB, não havia consenso quanto a esse tema. Alguns conselheiros se alinhavam à compreensão do lugar de poder, e outros se posicionavam contrários, promovendo os tensionamentos próprios do regime democrático.

As análises dos tópicos anteriores indiciam para certa coesão quanto à concepção de educação dos sujeitos, devido às vinculações deles a instituições com características semelhantes, assim como suas filiações partidárias e suas trajetórias formativas. Portanto, em relação à globalização, aproximam-se das chaves interpretativas de alguns conselheiros, como Cury, Lüdke e Monlevade, mas, como rede de sociabilidade, aproximam-se da Equipe Dirigente do MEC pela característica de coesão.

Os professores Minto, Kawashita e Camargo (2000), na publicação *Caminhos e descaminhos da docência*, compreendem a privatização como uma ameaça ao ensino superior, à qualidade da educação e também ao direito à educação. Os professores evidenciam que esse processo não era recente e que tinha como protagonistas organismos multilaterais:

A tentativa é a de desvelar intenções que encobrem interesses e razões das reformas educacionais implementadas pelos governos brasileiros, por iniciativa própria e ou por orientação direta da United States Agency for International Development (Usaid), nas décadas de 60 e 70, e do Banco Mundial (BIRD), nos dias atuais (MINTO; KAWASHITA; CAMARGO, 2000, p. 56).

Mesmo que os professores tenham como objeto dessa publicação o ensino superior e o trabalho docente, o processo de globalização foi tema transversal, pois, na visão dos autores, a formação e o exercício docente sofreram impactos das políticas educacionais, mas, anteriormente, foram influenciados pelas políticas de reforma do Estado, capitaneadas por

Bresser Pereira, no Ministério da Administração e da Reforma do Estado (Mare), que, por sua vez, teve influência direta das recomendações dos organismos multilaterais. Especificamente sobre as políticas educacionais do período em alinhamento com o projeto mais amplo de reforma do Estado, os autores entendem:

A LDB e as demais leis sobre a educação superior explicitam o projeto adotado pelos governantes: a privatização, já sinalizada em legislações anteriores, e a negação do modelo de universidade pautado na indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade. **Tal projeto traduz e aprofunda diretrizes dos organismos internacionais:** desresponsabilização do Estado, privatização generalizada, privilégio da racionalidade técnica, restrição da democracia, exclusão social. Para esse projeto, a formação de professores prescinde da pesquisa. Alega-se que o modelo de formação de profissionais que considera a tríade ensino, pesquisa e extensão (sequer consolidado no país) é muito oneroso. Esse pressuposto, que também interfere no exercício da docência, é utilizado para justificar: 1) o não investimento de recursos públicos, 2) a necessidade de buscar outras fontes de financiamento e 3) a oferta de formas diferenciadas de educação superior (MINTO; KAWASHITA; CAMARGO, 2000, p. 58, grifo nosso).

Mesmo que os autores não explorem a globalização como um conceito e fenômeno propriamente, compreendem que esta se dá por meio das diretrizes dos organismos multilaterais, que buscavam implantar as práticas internacionais na política educacional interna dos países periféricos, que não necessariamente eram suas políticas (dos países desenvolvidos), mas as recomendações dos organismos multilaterais.

Pinto (2002), em sua análise sobre a gestão de FHC (com foco no financiamento da educação), menciona, como um fato importante na constituição do pensamento e do projeto educacional na gestão 1995-2002, o relacionamento do governo com organismos multilaterais, como Unicef, Banco Mundial e Unesco. Estes dois últimos estão na Figura 9 – a Unesco referenciada por quatro sujeitos, e o Banco Mundial por três. De acordo com o autor, a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) inaugurou a política educacional patrocinada por esse banco internacional, com foco no ensino fundamental e a relativização do dever do Estado (Estado mínimo).

Nessa direção, os membros da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned dialogavam com os documentos e trabalhos do Banco Mundial e da Unesco para realizar críticas aos seus direcionamentos à educação da América Latina, em específico, do Brasil. Todavia, a influência desses organismos nem sempre era vista negativamente pelos pesquisadores. Vieira (2016), em análise sobre a valorização dos profissionais de educação entende de maneira positiva os esforços da Unesco, evidenciados na Conferência Mundial de Educação para Todos,

que se desdobraram em planos decenais no âmbito nacional e que previam a melhoria das condições de trabalho e valorização docente.

Entretanto, a professora critica o governo FHC por não ter cumprido esse compromisso firmado, sobretudo por ter desrespeitado o Acordo Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 1994), que tinha como inspiração a referida conferência patrocinada pela Unesco e pelo Banco Mundial, de modo que o acordo “[...] previa uma política nacional de formação que considerasse a variedade de situações existentes no Brasil; a implantação de um piso salarial profissional nacional do magistério [...]” (VIEIRA, 2016, p. 27).

Assim, mesmo que os sujeitos da Comissão do II Coned discordassem do projeto educacional proposto pelos organismos multilaterais, reconheciam a existência de recomendações (e compromissos) positivas para a educação brasileira, como a valorização dos profissionais da educação.

Vieira (2009), em trabalho no qual busca compreender o papel dos funcionários (de maneira ampla) na educação brasileira, critica a concepção adotada pelo país sob influência do Relatório Delors (1996) que, no seu entendimento, não considera relevantes as atividades desenvolvidas por outros profissionais dentro da escola, e teria como preocupação o suporte à aprendizagem e não à educação propriamente. Para Vieira (2009, p. 334), “[...] embora os funcionários apareçam em documentos que revelam aspectos de sua identidade, em políticas definidas por/para governos, como é o caso da Unesco, a figura do funcionário não tem vida própria; está colada à imagem da escola e de seus serviços”. A autora discerne as nuances das diretrizes desses organismos, absorvendo aquilo que compreende como positivo e tecendo críticas em relação àquilo de que discorda.

Em análise de como o documento da Unesco, Relatório Delors (1996), aborda a questão da gestão democrática, Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) compreendem, assim como Vieira (2009), que o documento evidencia a necessidade de liberar o professor de atividades administrativas para ter como foco a sua atividade-fim, a aprendizagem dos alunos, mas esvazia a atuação deles na gestão da escola, reduzindo-os ao papel de professores eficientes, pois:

[...] o caráter democrático nas instituições escolares deixa de ser a presença da comunidade escolar no fórum público, passando a ser essencial à gestão (descentralizada ou não) do sistema educativo. Desde então, participação deixa de ser exigência da gestão educacional (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1150).

De certo modo, para os autores, a concepção do organismo multilateral influenciou a maneira como a gestão educacional é entendida no Brasil: de forma democrática, como está prevista na CF/1988 e na LDBEN/1996, ou pautada na eficiência e nos resultados, conforme recomendações dos organismos multilaterais que eram impulsionadas pelo processo de globalização.

Nessa perspectiva de análise das influências das recomendações dos organismos multilaterais e dos respectivos alinhamentos, Arelaro (2005) realizou um contraponto entre aquilo que aconteceu no período FHC – que para a autora tinha o neoliberalismo como pano de fundo e guia das reformas – e as contradições do governo Lula que, até aquele momento (2005), teria dado prosseguimento às políticas anteriores, incluindo as educacionais, submetidas ao modelo de globalização e às características que esse processo demandava, como a privatização e suas nuances.

A globalização era entendida como o ponto de partida (justificativa) das reformas educacionais e também da política de avaliação implementada no país. Aqueles que se contrapunham ao projeto educacional, que se constituía naquele período (1995-2002) e que prosseguiu nos governos posteriores (2003 a 2020), utilizavam esse processo para fundamentar suas proposições.

Assim, Mendes, Caramelo, Arelaro, Terrasêca, Sordi e Kruppa (2015) mobilizam a teorização de Dale (2004) sobre a Agenda Globalmente Estruturada para compreender como a ascensão das recomendações externas produziram consideráveis efeitos no âmbito nacional:

Cabe, portanto, indagar sobre a formação de uma ‘Agenda Globalmente Estruturada para a Educação’, em que operam ‘forças econômicas supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstruem as relações entre as nações’ (DALE, 2004, p. 426), ensejando que ‘repensemos os modos como a sociologia da educação aborda conceitos como nacional, educação e sistemas’ (MENDES; CAMELO; ARELARO; TERRASÊCA; SORDI; KRUPPA, 2015, p. 1287).

Os autores mobilizam Dale para analisar e contextualizar as políticas de avaliação das quais são críticos, entendendo que a lógica da internalidade deveria ser reforçada em detrimento de determinações externamente orientadas (organismos multilaterais) com o pano de fundo da globalização, o que inclui a política de avaliação e as avaliações internacionais (como abordaremos no tópico 4.6.3). Dale (2004, p. 436) compreende a globalização a partir do conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), em que a globalização se constitui como um “[...] conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da

economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista”. Desse modo, a análise crítica dos autores, assim como as dos outros membros da comissão do PNE do II Coned sobre os processos de globalização se assentam na crítica que realizam sobre o sistema capitalista que necessita, para sua sobrevivência, que a globalização atinja todos os países e todos os âmbitos das administrações públicas, incluindo a educação.

Em recente análise sobre as reformas educacionais, como a BNCC, Peroni, Caetano e Arelaro (2019) apontam novas formas de atuação da AGE, a partir de conglomerados privados e Secretarias ligadas aos governos do PSDB (partido que governava o país no período abordado nesta dissertação):

Entre os agentes privados, estão instituições que produzem materiais didáticos como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos estão secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, Salvador, Goiás, Paraná, a Undime, representante dos secretários municipais de educação do país e o Consed, que representa os secretários estaduais de educação, além do INEP, do MEC e Conselho Nacional de Educação. Constitui-se num grupo hegemônico, que representa uma classe, em relação a um projeto educacional para o país. [...] esse grupo é composto de grandes instituições privadas que têm-se articulado com **instituições educacionais globais**, visando a promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 5, grifo nosso).

Além de evidenciar as sofisticadas formas para que a agenda global da educação se impusesse, as autoras conectam o êxito delas aos governos do PSDB, vinculando o partido (e seus partidários) aos ideais que sustentam as instituições educacionais globais, entre eles, a globalização.

Para realizar os tensionamentos (por meio de suas produções acadêmicas) em relação aos efeitos da globalização na educação brasileira, os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned utilizaram tanto os documentos dos próprios organismos multilaterais, como o Banco Mundial (1995, 1999, 2002), mobilizado por Pinto, Minto e Arelaro, e a Unesco (1966, 1988, 1990, 1994, 1998, 2000, 2003, 2004, 2010), mobilizada por Camargo, Helene, Pinto e Vieira. Fundamentaram-se também em autores que se dedicaram a criticar esse fenômeno, como Roger Dale (2004), mobilizado por Arelaro; Gaudêncio Frigotto (1996, 2005, 2011, 2017) mobilizado por Arelaro, Bollmann, Camargo e Vieira; e Ciavatta (2003, 2011), mobilizada por Arelaro e Bollmann.

Entendemos, assim, certa coesão dos sujeitos que compunham a rede de sociabilidade formada pela Comissão de Sistematização do PNE do II Coned, tanto na maneira de

compreender a globalização, o modo de mobilizar os documentos dos organismos multilaterais que foram base para esse processo, como também os autores nos quais buscam sustentação para suas análises.

4.5.2 Reforma Educacional e os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned

De maneira similar à Equipe Dirigente do MEC (Capítulo II) e aos conselheiros do CNE/CEB (Capítulo III), o tema da Reforma Educacional aparece, de alguma forma, nas produções intelectuais dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned, seja abordando-o como objeto principal, seja relacionando seus objetos específicos com as reformas, utilizando-as como contexto.

Minto busca contextualizar seus estudos sobre a política educacional, partindo da Reforma do Estado de maneira mais ampliada e da forma como a educação se insere e absorve os ideais nela estabelecidos, sobretudo a partir da racionalidade neoliberal (MINTO; KAWASHITA; CAMARGO, 2000; MINTO; MURANAKA, 2007). Pinto localiza suas análises sobre o financiamento da educação no contexto das reformas educacionais (PINTO, 2004; VASQUEZ; PINTO, 2009; PINTO, 2009; PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011; PINTO, 2014; GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017), assim como Camargo (CAMARGO; GIL; MINHOTO; GOUVEIA, 2009; CAMARGO; JIACOMINI, 2014; JIACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016). Vieira estabelece uma relação do seu principal objeto de estudo (a valorização dos trabalhadores da educação) com as reformas educacionais (VIEIRA, 2013; 2016a; 2016b). Arelaro evidencia as reformas educacionais como instrumentos de cada vez mais ascensão do privado sobre o público na educação (ARELARO, 2007; GARCIA; ADRIÃO; BORGHI; ARELARO, 2009; ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2012), também sobre o lugar da avaliação nas reformas educacionais (ARELARO; KRUPPA; SORDI; TERRASÊCA; CAMELO; MENDES, 2015). Bollmann realiza uma articulação entre as condições de trabalho de professores do ensino médio e o tema reforma educacional (COSTA; BOLLMANN, 2018). Já Helene traz a reforma educacional e sua relação com o que chamou de evolução da escolaridade brasileira (HELENE, 2012).

Ao utilizar a globalização como o pano de fundo que justifica a implantação de políticas educacionais, Minto, Kawashita e Camargo (2000) vinculam as reformas da educação à influência de organismos multilaterais (Banco Mundial), ou à ascendência de países específicos

(como foi o acordo MEC-Usaid). Os autores realizam uma contextualização para afirmar que mesmo as reformas não específicas da educação já realizavam uma desvalorização da docência, como a Reforma do Estado (capitaneada por Bresser-Pereira, no Mare), seguida das reformas educacionais que dela advieram: Lei nº 9.131/1995, LDBEN/1996, EC nº 14/1996, EC nº 19/1998 (Fundef).

Na visão dos autores, essas políticas educacionais compõem o projeto de reforma educacional do lugar de poder e são constituídas dos princípios que a sustentam, como a descentralização, a flexibilidade e a ascensão do privado sobre o público. Minto, Kawashita e Camargo (2000) mobilizam o estudo de Silva Júnior e Sguissardi (1999) para dialogar a partir do viés crítico pelo qual compreendem o processo que o país vivia, sobretudo pelo:

[...] conhecido processo de liberalização econômica, proposto a países como o Brasil por organismos multilaterais (FMI, BIRD/Banco Mundial e outros), que significa a busca de equilíbrio orçamentário via redução de gastos públicos no setor de serviços, abertura comercial, liberalização financeira (com livre ingresso de capital estrangeiro), desregulamentação e liberação dos mercados domésticos, privatização, das empresas dos serviços públicos, entre eles os de educação e saúde (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 1999, p, 93-94).

Nessa direção, Minto e Muranaka (2007) utilizam esse pano de fundo (a Reforma do Estado de maneira geral) para contextualizar o que chamaram de ataque do ex-governador de São Paulo, José Serra, às universidades estaduais, compreendendo que esse processo provém de uma concepção de Estado implantada no país do PSDB, que ocupava o Executivo federal, nomeada pelos autores como a “doutrina [neoliberal] elaborada por Bresser-Pereira”.

Vasquez e Pinto (2009, p. 43) localizam as políticas educacionais de atendimento à infância no município de Ribeirão Preto (SP), no contexto das reformas neoliberais, entendendo que estas “[...] seguem as premissas de Estado mínimo, de descentralização, flexibilização e privatização. Essas prescrições, adotadas por vários países, levaram ao recrudescimento da pobreza [...]”. Os autores ancoram-se nos estudos de Sônia Draibe – que aparece na Figura 9 vinculada à Arelaro e Pinto – para compreender a relação das políticas educacionais e o neoliberalismo. Para Draibe (1993), entre as características desse processo, estão a alteração das relações entre Estado e Mercado e o estreitamento das relações entre o público e o privado, abrindo espaço para a atuação das ONGs, por exemplo.

Goulart, Pinto e Camargo (2017), ao analisarem as reorganizações da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, relacionam as reformas gerenciais ocorridas com um projeto mais amplo desenvolvido no país em meados da década de 1990, e também com a adoção de

programas neoliberais. Entendemos que os autores sinalizam que a concepção de organização do Estado e de educação, inaugurada no país com a reforma educacional da década de 1990, encontrou adesão nos entes federativos naquele período (1995-2002) e ainda persiste, vide a recente tentativa de reorganização da rede pública (de SP) em 2015.

A reforma administrativa do governo de FHC foi mobilizada pelos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned em suas publicações para contextualizar as reformas educacionais, tanto daquele período (1995-2002), como dos períodos posteriores, entendendo que essa reforma fortaleceu o pensamento neoliberal no país, influenciando a organização da administração pública federal, estadual e municipal.

Vieira (2016, p. 52) também realiza esse caminho nas suas produções, mas reconhece que, apesar de, nos últimos 30 anos, ter predominado a orientação neoliberal nas políticas educacionais, houve avanços institucionais e políticos, entre os quais evidencia: “[...] expansão da educação superior pública; ampliou a obrigatoriedade da educação; aumentou os recursos destinados à educação; melhorou os índices de alfabetização; e investiu na educação profissional para jovens e adultos”. Essas conquistas a autora credits ao período que veio após 2002, quando o lugar de poder era ocupado por um governo que as apoiava.

Nesse sentido, em sua tese de doutorado, que tinha como referencial teórico principal Karl Marx e o materialismo histórico-dialético, Vieira (2012) apropriou-se das teorizações de Sacristán (1996) a respeito das reformas educativas, em que o autor chama a atenção para as saídas tecnicistas dessas iniciativas, com foco na redução de gastos, para a implantação de mecanismos de controle (avaliação dos professores e alunos), a volta de métodos tradicionais e a formação continuada dos professores fundamentadas nesses preceitos. Sobre a valorização dos professores, no contexto das reformas educacionais entre 2003 e 2012, a professora contemporiza com as ações do lugar de poder, pois, segundo ela, a Administração Pública encontrou entraves na materialização desse direito (aumento do salário dos professores) de modo que dependia do aporte de recursos e “[...] os setores detentores de capital não concordam com medidas dessa natureza porque não querem ter seus lucros reduzidos” (VIEIRA, 2012, p. 198).

Por sua vez, Arelaro assume uma perspectiva mais crítica em relação à manutenção do projeto educacional da década de 1990 a partir de 2003. A professora compreende o período em que FHC estava no lugar de poder como “ciclo neoliberal” (ARELARO, 2005, p. 39) que teve como instrumentos educacionais de sua implantação a LDBEN/1996, o Fundef e as avaliações nacionais como estratégias de controle e de padronização das ações. Em relação à

justificativa do governo Lula em não ter realizado uma “revolução educacional” por falta de recursos financeiros, a professora enfatiza que são os mesmos argumentos do governo anterior.

Em análise sobre a aquisição de “sistemas apostilados de ensino” por municípios paulistas, Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009) entendem esse fenômeno como uma sofisticada forma de privatização da educação e realizam um resgate histórico das raízes da privatização da educação, compreendendo a década de 1990 e as reformas da administração pública que tinham como foco a descentralização, a diminuição do Estado e a implantação da administração gerencial, tendo em vista o aumento das parcerias público-privadas. As autoras realizam um diálogo com Krawczyk (2000), Leher (2003), Oliveira (2000), Draibe (1998) e Dourado (2007), que aparecem na Figura 9, para compreender a reforma do Estado e sua relação com as reformas educacionais daquele período. Os dizeres de Leher (2003, p. 203) expressam o pensamento dos autores a esse respeito:

A reforma do Estado está situada no centro da agenda dos países periféricos, obedece às condicionalidades do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, assim como está presente nas políticas que ampliam a esfera privada em detrimento da pública. O determinismo tecnológico - expresso por meio da ideologia da globalização - e o uso de um léxico em que o discurso da direita e da esquerda parecem se confundir - como nos temas da autonomia, da sociedade civil e da crítica ao estatismo - contribuem para a formação da ideologia dominante.

Entendemos que a interpretação da reforma do Estado como a propulsora das reformas educacionais firmadas em preceitos neoliberais é transversal na produção intelectual dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned. Nesse sentido, Bollmann, Melo, Canarin e Eltermann (2012) analisam o ensino superior, o qual compreendem sob a hegemonia neoliberal. Na mesma direção, Costa e Bollmann (2018) criticam a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) que, sob a sombra do neoliberalismo, silencia a qualidade social do ensino médio e, conseqüentemente, a formação integral. Camargo, Gouveia, Gil e Minhoto (2009), ao analisarem o financiamento da educação e a remuneração docente, apropriando-se das reflexões de Oliveira (2000), vinculam a desvalorização docente à reforma do aparelho estatal (sobretudo a reforma administrativa da década de 1990), que tornou cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

As reformas educacionais eram compreendidas pelos sujeitos, sobretudo aquelas que aconteceram na década de 1990, como desdobramentos da Reforma Gerencial do Estado que aconteceu no Mare sob a coordenação de Bresser-Pereira. Mesmo as reformas (políticas

educacionais) implantadas no período dos governos progressistas que os sujeitos apoiaram eram entendidas como se já partissem dos pressupostos neoliberais, não conseguindo suplantar essa racionalidade que, na concepção dos sujeitos, fez parte, em alguma medida, das políticas educacionais desde a década de 1990.

4.5.3 Avaliação e os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned

O entendimento da avaliação como um dos focos do projeto educacional da década de 1990 (que prosseguiu nos anos posteriores) esteve presente na produção intelectual dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned. Nenhum dos sujeitos têm a avaliação como objeto de suas pesquisas, diferentemente do que ocorre no Capítulo II, no qual tínhamos a professora Maria Helena Guimarães de Castro como pesquisadora dessa temática; e no Capítulo III, a professora Hermengarda Alves Lüdke que também tem se dedicado a esse tema.

Todavia, o financiamento da educação, que entendemos ser o tema mais recorrente na produção dos sujeitos da comissão, tem a avaliação como aspecto a ser considerado, pois, além de a implantação de sistemas de avaliação necessitar de fontes de financiamento, a própria avaliação serve como instrumento de medição dos gastos e é a partir dela que se decide a destinação de recursos. Nesse sentido, Pinto (2006, p. 212) faz uma ressalva sobre os exames estandardizados, mesmo reconhecendo sua importância:

Embora os testes padronizados possam ser um importante instrumento, desde que se incluam enquanto parte de um sistema mais amplo de avaliação, o que os estudos no Brasil e no mundo mostram é que o desempenho dos alunos nestes testes é fortemente influenciado pelo nível socioeconômico (NSE) de suas famílias. Isto faz com que leituras apressadas dos seus resultados levem a considerar como ‘efeito escola’ o que é, na verdade, ‘efeito NSE familiar’.

O autor faz essa ponderação ao defender a implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que tem como um dos princípios não premiar escolas/professores com melhor desempenho em avaliações externas, mas fortalecer (com recursos) escolas que tiveram baixas notas nessas avaliações, por entender que são as que mais precisam de recursos. Ele se apropria do estudo de Grissmer, Flanagan e Willianson (1998) que, ao analisarem a realidade de escolas

da periferia americana, concluíram que o aumento de investimento para elas promoveu a melhoria do aproveitamento dos estudantes.

Nesse sentido, em análise sobre o financiamento das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Camargo, Pinto e Guimarães (2008) criticam a avaliação centrada no desempenho do aluno, além do estabelecimento de condicionantes para o repasse de recursos aos governos subnacionais, mediante metas previamente acordadas, incluindo o bom rendimento nas avaliações, mas concordam com Araújo nas ponderações que a professora realiza a esse respeito:

[...] PDE mantém a lógica de que o papel da União é de estimular a produção da qualidade e isso será feito pela comparação, classificação e pela seleção. Esses elementos incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados, a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação. Premiar as escolas que atingirem determinadas metas via aumento de recursos do PDDE é bem sintomático da permanência da visão enunciada acima (ARAÚJO, 2007, p. 8, *apud* CAMARGO; PINTO; GUIMARÃES, 2008).

Os professores compreendem que a intencionalidade das políticas de avaliação, que tiveram sua gênese no governo FHC, foram intensificadas no governo Lula, ao criar testes padronizados nacionais censitários, divulgando os resultados por escola. Evidenciam, assim, as conseqüências do prosseguimento dessa agenda, entre elas: “[...] a fuga das escolas com menores notas dos professores mais experientes e qualificados e dos alunos cujos pais apresentam maior envolvimento e possuem mais recursos, reforçando a desigualdade do sistema educacional” (CAMARGO; PINTO; GUIMARÃES, 2008, p. 833).

Desse modo, Pinto e Camargo (2008) compreendem que os exames standardizados são mobilizados para potencializar as desigualdades sociais, quando o papel da política de avaliação deveria ser justamente o oposto. Alves e Pinto (2011) associam a instituição do *accountability* (responsabilização), principalmente do professor, às reformas educacionais ocorridas na década de 1990, quando foram instituídos os testes padronizados que medem a educação (professores, alunos e escolas) a partir de *scores* e ranqueamentos. Além disso, os autores criticam a avaliação de apenas leitura, matemática e ciências dos exames standardizados, em detrimento dos outros saberes que são igualmente importantes.

Em análise sobre o ensino fundamental, Arelaro (2005) compreende que este assumiu uma sistemática centralizada de avaliação educacional. A autora também estabelece um tom de crítica à continuidade das políticas educacionais iniciadas na década de 1990, sobretudo as de avaliação:

É importante destacar que o conjunto de medidas adotadas a partir de 1996 – e não reformuladas até hoje – interfere na área de educação de formas variadas. O próprio conceito de avaliação de desempenho profissional do magistério é atingido por essas normas, e o estabelecimento de critérios quantitativos e qualitativos para avaliação do ‘mérito’ de professores e especialistas, contrariamente ao discurso da descentralização, autonomia escolar e criatividade docente, vai estabelecendo amarras à ação mais ousada dos professores e especialistas nas escolas, e convencendo-os a fazerem de um jeito só (ARELARO, 2005, p. 1054).

A professora evidencia a necessidade de criação do currículo único como uma das medidas necessárias para que a política de avaliação fosse bem-sucedida, pois, com um sistema de avaliação centralizado, a medição daquilo que se ensina deveria ser unificada. Notamos esse movimento primeiro com a instituição dos PCNs e depois foi sofisticado com a BNCC. A professora critica a atuação do governo Lula a esse respeito:

Atente-se que o MEC, no seu primeiro ano de gestão do Governo Lula, procurou viabilizar esse dispositivo legal por meio do estabelecimento de ‘bolsas-prêmio’ de avaliação de competência docente, contra o qual – felizmente! – os sindicatos dos profissionais do magistério, liderados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), conseguiram uma mobilização nacional, que impediu tal adoção. É verdade, também, que pesquisadores da área educacional admitem que, após a submissão das universidades à lógica da ‘produtividade’ em serviço, é muito difícil poupar os professores da educação básica, em particular os do ensino fundamental, de serem submetidos, regularmente, a sessões explícitas de controle de rendimento pedagógico, a partir de modelo único de avaliação estabelecido nacionalmente (ARELARO, 2005, p. 1056).

Arelaro, em publicação conjunta (ARELARO; KRUPPA; SORDI; TERRASÊCA; CAMELO; MENDES, 2015), aponta a autoavaliação como um instrumento de resistência às avaliações externas e ranqueadoras. Para os autores, a reflexão sobre as práticas docentes teria como objetivo construir alternativas (novas práticas) de efetiva melhoria da escola. Ressaltamos que os autores não defendem o banimento da avaliação, mas a “[...] luta por uma nova epistemologia da avaliação (a da complexidade)” (ARELARO; KRUPPA; SORDI; TERRASÊCA; CAMELO; MENDES, 2015, p. 1287), ligada mais aos meios do que aos fins, com o desafio de acionar perspectivas críticas com foco na resistência em relação à avaliação instrumental. Para tanto, apropriam-se das reflexões do professor Almerindo Afonso (2012) sobre a resignificação do *accountability*. Na visão do autor, é necessário configurar um *accountability* democrático, incluindo a responsabilização e a prestação de contas, mas que seja aberto e cabível à reflexão e problematização e que, sobretudo, esteja sustentado nos princípios de cidadania crítica, de participação, transparência e justiça.

Camargo, Minhoto e Jacomini (2014) relacionam suas análises a respeito da remuneração docente com a concepção de avaliação que predomina no país e constitui as

políticas educacionais sobre o tema. Os autores criticam a maneira como está organizada a movimentação da carreira docente no município de São Paulo, principalmente a Lei Municipal nº 14.660, de 2007, que vincula a evolução funcional à avaliação de desempenho, aspecto que se associa aos princípios de responsabilização e meritocracia, conceitos que compõem a racionalidade da avaliação educacional brasileira.

Desse modo, a concepção de avaliação dos membros da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned estava ancorada nos princípios que se expressam na proposta de Plano Nacional que, logo na Introdução, enfatiza que se diferencia do lugar de poder daquele período a respeito da concepção de avaliação, mas também em relação a outros aspectos: “[...] as concepções de homem, mundo, sociedade, democracia, educação, escola, autonomia, gestão, avaliação, currículo, [...] são bastante distintas daquelas que os setores sociais, hoje hegemônicos, se utilizam para manter o *status quo*” (II CONED, 1997, p. 10).

Entre as propostas do PNE do II Coned, está que a avaliação externa seria realizada por um Conselho Social autônomo e consultivo, o que retiraria o caráter meritocrático e pouco democrático, na visão dos formuladores da proposta. Nessa direção, também estaria a avaliação interna que seguiria uma dinâmica “[...] democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos”, princípios que coadunam com o pensamento dos sujeitos sobre avaliação, expressos em suas produções acadêmicas.

Entendemos que a concepção de educação dos sujeitos da Comissão do II Coned se diferencia bastante do lugar de poder (representado pela Equipe Dirigente do MEC no Capítulo II), e encontra aproximações com parte da formação do CNE/CEB (Capítulo III). Arelaro (2008, p. 77) expressou, quando fazia parte da diretoria da Undime, os tensionamentos quanto à concepção de educação que realizou em relação ao lugar de poder, especificamente com Eunice Ribeiro Durham e Barjas Negri:

O embate com a Profa. Eunice Durham sobre o conceito de autonomia universitária foi exemplar. É um momento político que me envolve totalmente, pois, obviamente, ‘morávamos’ em Brasília e íamos para vários outros estados empenhando-nos para que a UNDIME, de uma vez por todas, se tornasse uma entidade nacional no sentido de independência de posição e decisão colegiada [...]. O último embate que vamos ter, enquanto Diretoria Nacional da UNDIME, é com Barjas Negri, assessor do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, sobre o Projeto de Lei que regulamentava o FUNDEF, que recebeu depois o no. de Lei 9424/96, pois, apesar das negociações bastante objetivas, fomos surpreendidos com a restrição do uso dos recursos do FUNDEF para a educação de jovens e adultos. Vamos aprender, na prática política, que ministros e assessores mentem para fazer valer suas ideias.

O trecho do memorial da professora exemplifica os movimentos táticos sobre a estratégia, o modo como o grupo de professores (nesse caso, representados pela Undime e por Arelaro) buscava tensionar o lugar de poder para enfraquecer o projeto educacional que se estabelecia ou até mesmo pautar alguns temas.

Embora os sujeitos não tenham demarcado o marco teórico-epistemológico no qual estão fundamentadas suas análises (excetuando Vieira, que tem seus estudos fundamentados em Marx), os autores com os quais dialogam amparam suas concepções teórico-epistemológicas na matriz crítica de raiz marxista, como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Antonio Gramsci, Maria Ciavatta, Norberto Bobbio, Carlos Roberto Jamil Cury, João Antonio Cabral de Monlevade, Florestan Fernandes, Roberto Leher, para citar alguns que podem ser vistos na Figura 9.

4.6 CIRCULAÇÃO DOS SUJEITOS DA COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO E REDAÇÃO DO PNE DO II CONED A PARTIR DE 2003

A partir de 2003, com o grupo político que os sujeitos apoiavam assumindo o lugar de poder, as suas redes de sociabilidade sofreram modificações. Se antes tensionavam a estratégia, a partir desse período passaram a ser parte desta, e irão ser alvo das tensões, das negociações e das disputas provenientes do grupo que passou a se estabelecer na periferia e a realizar movimentos táticos.

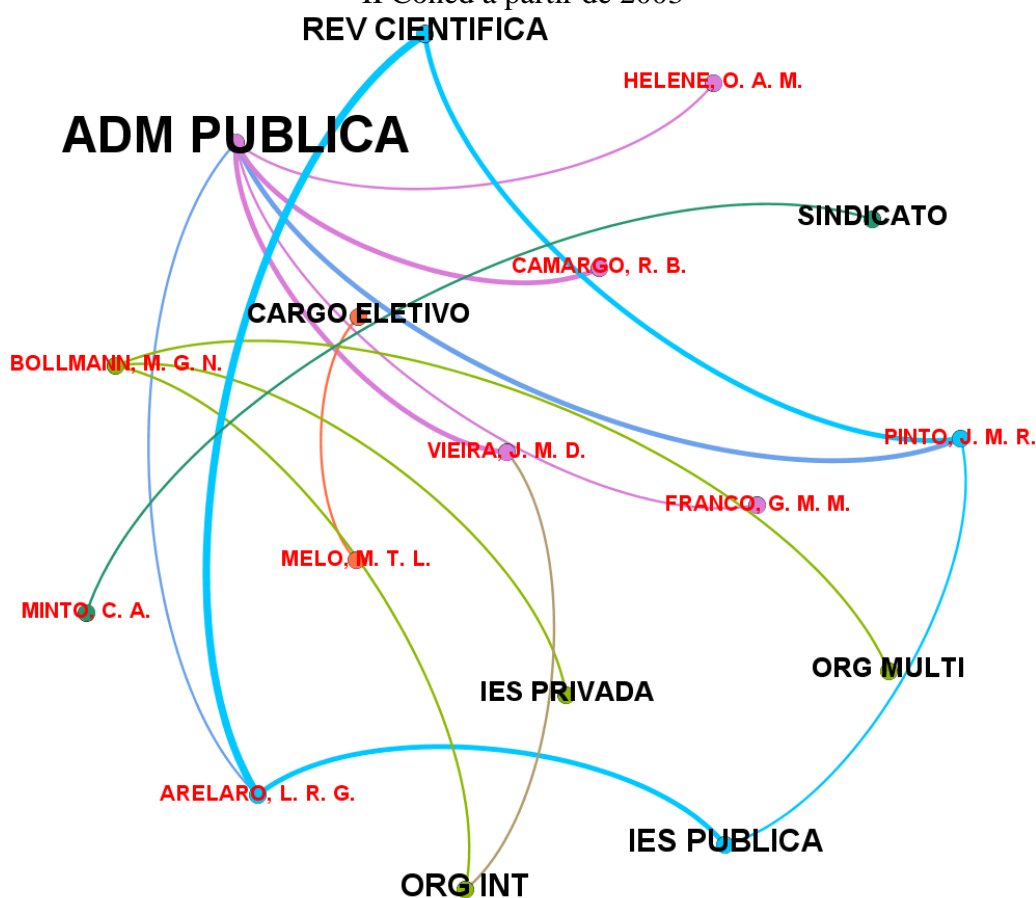
Nesse sentido, os professores que mantiveram posicionamentos de resistência (tática) à cultura político-educacional que se constituiu durante o período de 1995 a 2002 e ocupou a periferia do cenário educacional passaram a ocupar o centro nas discussões (pelo menos era o que se esperava), na medida em que a concepção educacional assumida pelos professores coadunava com a concepção de educação do lugar de poder. Assim, alguns desses sujeitos passaram a ocupar espaços no lugar de poder e contribuir para a constituição de uma nova cultura político-educacional.

Os nomes (rótulos) que aparecem em maior tamanho significam que mais sujeitos se vincularam àquela categoria. Além disso, configuramos os nomes dos sujeitos para que ficassem em vermelho para diferenciação daquilo que era categoria e o que era sujeito.

Desse modo, categorizamos os espaços pelos quais os sujeitos circularam da seguinte forma: a) Administração Pública (ADM PUBLICA) onde estão órgão e entidades que fazem parte da administração federal, estadual ou municipal; b) Revistas Científicas (REV

CIENTIFICA) fazendo parte do corpo editorial; c) Sindicatos (SINDICATO) onde os sujeitos atuavam em cargos de direção ou como membros; d) Cargo Eletivo (CARGO ELETIVO) ocuparam algum cargo eleitos pelo voto; e) Instituições de Ensino Superior Privada (IES PRIVADA); f) Organismos Multilaterais (ORG MULTI); g) Instituições de Ensino Superior Pública (IES PUBLICA); h) Organização Internacional (ORG INT) – reunião de grupos de educadores no âmbito internacional.

FIGURA 10 – Circulação dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned a partir de 2003



Fonte: O autor.

De forma similar aos Capítulos II e III, os espaços da Administração Pública foram por onde os sujeitos mais circularam a partir de 2003. Dentre eles, ressaltamos: Géria Maria Montanri Franco foi secretária de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de São Carlos de 2005 a 2012, quando o prefeito era Newton Lima Neto (PT), e depois Oswaldo Baptista Duarte Filho (PT); o professor Rubens Barbosa de Camargo também foi secretário de Educação de um município do Estado de São Paulo, Suzano, entre 2005 a 2006, quando o prefeito foi Marcelo de Souza Cândido (PT); Juçara Maria Dutra Vieira ocupou outra Secretaria, da Administração Pública Estadual no Rio Grande do Sul, quando foi secretária de Justiça e Direitos Humanos no

ano de 2014, período em que Tarso Genro (PT) foi governador. Antes disso (2013-2014) ocupou a Coordenação da Assessoria Superior no mesmo governo.

A circulação nas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, assim como Vieira que ocupou a Secretaria de Justiça e Direitos humanos, indicia para a proximidade desses sujeitos com o partido ao qual eram filiados (PT), sobretudo com as representatividades locais da legenda. Além disso, esse movimento evidencia a mudança de perspectiva quanto ao centro e periferia. A partir desse período, os sujeitos não tensionavam mais o lugar de poder, mas faziam parte dele (mesmo em outros entes federativos que não a federal), possibilitando a capilaridade da concepção de educação e da cultura político-educacional que pretendiam constituir.

Ainda na Administração Pública, José Marcelino de Rezende Pinto e Rubens Barbosa de Camargo circularam por Conselhos Municipais de Educação. O primeiro foi membro do Conselho Municipal de Ribeirão Preto entre os anos de 2000 e 2004, e o segundo compôs o Conselho Municipal de São Paulo entre 2001 e 2008. Mesmo que seus mandatos tenham iniciado quando ainda o lugar de poder era ocupado pelo grupo ao qual os sujeitos se contrapunham e, naquele momento, se posicionavam taticamente em relação à esfera Federal, entendemos que, nesse período (final do segundo mandato de FHC), já havia uma mudança política no país, de modo que Pinto foi nomeado como conselheiro por Antônio Palocci Filho (PT), e Camargo, por Marta Suplicy (PT). Os dois professores mantiveram-se no cargo quando o comando do país passou a ser ocupado pelo grupo cujas pautas educacionais eles apoiavam, o que indicia o fortalecimento de suas atuações nos espaços que ocupavam.

Nesse sentido, três sujeitos circularam em espaços da esfera federal: José Marcelino de Rezende Pinto, que ocupou a Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do Inep (2003-2004); Lisete Regina Gomes Arelaro, que foi membro editorial do Inep (2003-2004); e Otaviano Augusto Marcondes Helene, que foi presidente do Inep (2003).

No período analisado (a partir de 2003), apenas Maria Teresa Leitão de Melo ocupou cargo eletivo (pelo voto). A professora foi eleita, em 2002, deputada estadual pelo Estado de Pernambuco e foi sendo reeleita em 2006, 2014 e 2018. Foi presidente da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa de Pernambuco. Em entrevista, Melo (2016, p. 366) relembrou as tensões e disputas em torno da LDBEN/1996:

O processo de debate e formulação da LDB foi, sem dúvida, um bom exemplo de mobilização e articulação dos educadores e educadoras, entidades sindicais, acadêmicas e estudantis. Herdeiro do Fórum em Defesa da Educação Pública na Constituinte, esse processo conseguiu projetar concepções de educação coerentes com

o momento de redemocratização. Os atropelos patrocinados pelo governo FHC trouxeram à tona, de forma explícita, a disputa entre o público e o privado, com a posição neoliberal prevalecente, que abriu largos espaços para a iniciativa privada no projeto que deu origem a lei 9394/96.

Nesse período, a professora estava no seu terceiro mandato como deputada estadual. Entre os projetos que ela propôs, estavam a ampliação da participação da sociedade em reuniões extraordinárias relacionadas com a educação (a exemplo do Projeto de Lei Ordinária nº 601/2019) e a defesa do legado do educador Paulo Freire, propondo a instituição do Ano Educador Paulo Freire (Projeto de Resolução nº 758/2019). Isso indicia o prosseguimento da professora nas pautas educacionais defendidas no período do PNE do II Coned, além de representar as concepções do lugar de poder entre o período de 2003 e 2016 (na Assembleia Legislativa de Pernambuco), e de 2016 até o momento atual (2021), como um sujeito de tensionamento do projeto de educação nacional.

Nas instituições de ensino superior, circularam os professores: Maria da Graça Nóbrega Bollmann, José Marcelino de Rezende Pinto e Lisete Regina Gomes Arelaro. Bollmann na Unisul, instituição particular, Pinto na UFPR e Arelaro na Unicamp, ambas instituições públicas.⁸⁹ Esse movimento nos aponta a permanência dos professores na formação inicial e na pós-graduação, o que entendemos ser um importante lugar de circulação da concepção de educação dos sujeitos, além da possibilidade de potencializar a sua produção acadêmica, instrumento de expressão intelectual, contribuição do debate acadêmico, análise e tensionamento das políticas educacionais.

A atuação desses intelectuais em revistas científicas também compõe o movimento de circulação deles em espaços acadêmicos. Pinto e Arelaro fizeram parte do Conselho Editorial do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). O primeiro, entre o período de 2004 e 2006, e a segunda, de 2007 até o momento atual (2021). Pinto também foi membro do Comitê da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) entre 2003 e 2004. A ocupação desses espaços por Pinto e Arelaro condiz com suas representatividades em relação à produção científica, de modo que os professores são os que mais possuem produção acadêmica, em termos quantitativos e também em relação à densidade teórica.

Consideramos como Organismos Internacionais aquelas instituições que se caracterizam pela reunião de grupos de professores e professoras de vários países do mundo com pautas comuns. Nesse caso, dois membros da Comissão de Sistematização e Redação do

⁸⁹ Ressaltamos que Arelaro e Pinto mantêm-se vinculados à USP, mas circularam pelas universidades supracitadas com algum tipo de vínculo, sem que deixassem a instituição de origem.

PNE do II Coned que circularam por esses lugares: Juçara Maria Dutra Vieira e Maria da Graça Nóbrega Bollmann.

Juçara Maria Dutra Vieira ocupou, de 2004 a 2015, a vice-presidência da Internacional da Educação, organização que se caracteriza como uma Federação Sindical Global representante das organizações de trabalhadores da educação, que tem como principal finalidade a defesa de uma educação pública, gratuita e como um direito de todos.

Maria da Graça Nóbrega Bollmann foi coordenadora, entre 2011 e 2013, da Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas Educativas, organização que tem como objetivo potencializar a investigação sobre os impactos da globalização nas políticas educacionais, em contraposição às iniciativas do Banco Mundial e da OCDE. Bollmann é membro do Grupo de Trabalho do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais desde 2016, instituição associada à Unesco, que reúne centros de pesquisa e programas de pós-graduação na área das humanidades.

Desse modo, a circulação dos sujeitos em espaços internacionais evidencia a disseminação da cultura política que defendiam para além do âmbito nacional. Esse movimento também contribui para fortalecer a concepção de educação defendida por eles, à medida que se reúnem em grupos com pensamentos congruentes e em organizações com relevância no campo da educação e das ciências sociais e humanas de maneira mais ampla.

Destacamos, ainda, a ocupação da Presidência da Adusp pelo professor Cesar Augusto Minto no período de 2005 a 2007, o que indicia a manutenção das vinculações sindicais dos sujeitos, nesse caso, representados pelo professor. Entendemos que a ligação dos sujeitos às organizações sindicais constitui a base da concepção de educação dos professores desse grupo, que continuarão a tensionar o lugar de poder, mesmo quando ocupado por um partido que apoiam ou ao qual são vinculados, quando as ações destes não condiziam com aquilo que defendem.

Os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned se constituem como representantes de uma parcela considerável de professores e professoras que não concordavam com a agenda educacional implementada no período de 1995 a 2002. Entendemos que existiam outros intelectuais que se posicionavam criticamente ao projeto do lugar de poder, como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Mônica Ribeiro da Silva, Nora Krawczyk, José Carlos Libâneo, Luis Carlos Freitas e Luiz Antônio Cunha, para citar alguns, que não se configuram como sujeitos que têm suas práticas analisadas nesta pesquisa, mas que tangenciam a discussão, como orientadores, pesquisadores de referência e referencial teórico.

O estudo das trajetórias e das práticas dos sujeitos nos Capítulos II, III e IV evidencia a importância de suas participações na constituição da cultura político-educacional do período de 1995 a 2002, seja fortalecendo o projeto educacional do lugar de poder, como a Equipe Dirigente e a maior parte dos conselheiros do CNE/CEB (daquele período), seja tensionando-o com propostas com concepção de educação diferente.

Nesse sentido, as práticas desses sujeitos serão percebidas na constituição dos normativos educacionais desse período (1995-2002), compondo o próprio texto dos documentos ou se configurando nas tensões, negociações e disputas que antecederam a elaboração do documento, como as propostas de PNE do Executivo federal e da sociedade brasileira (II Coned), analisadas no Capítulo V e desdobradas em normativos educacionais, como as DCNEMs e os PCNEMs, discutidos no Capítulo VI.

CAPÍTULO V

PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE DIFERENTES CULTURAS POLÍTICAS

5.1 INTRODUÇÃO

Para que possamos compreender as relações de força, as apropriações e a instituição da cultura política nos documentos normativos educacionais, buscamos entender o contexto das reformas educacionais da década de 1990 por meio das tensões, disputas e negociações entre as duas propostas de Planos Nacionais de Educação (PNEs) que pretendiam ser implantadas naquele período, uma do lugar de poder que tinha como principais sujeitos da sua elaboração a Equipe Dirigente do MEC; e outra que se configurava como um instrumento de tensionamento daqueles que discordavam do projeto educacional, tendo como representantes os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned.

O objetivo deste capítulo é analisar as tensões da busca pela implementação de culturas políticas distintas quanto à concepção das políticas sociais, em específico da educação. Consideramos relevante o estabelecimento de um novo olhar sobre as fontes, sem desconsiderar as importantes contribuições de pesquisadores referentes às políticas educacionais (BUENO, 2000; SAVIANI, 2011; MOEHLECKE, 2012; CIAVATTA; RAMOS, 2012; CURY, 2018), principalmente no que tange a buscar os vestígios e os indícios daquilo que não pode ser compreendido à primeira vista.

Para fundamentar esse processo, baseamo-nos nas orientações de Bloch (2001, p. 78) sobre a necessidade de interrogar o passado, em que “[...] não nos resignamos mais a registrar pura e simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar” (BLOCH, 2001, p. 78). Dessa forma, perguntamos às fontes sobre a prática dos sujeitos envolvidos na elaboração dos planos nacionais e sobre suas bases de pertencimento político, para que, a partir desse arcabouço, pudéssemos compreender a cultura política na qual eles estavam estabelecidos e as implicações para a consecução das políticas educacionais que nos regem na atualidade.

As fontes foram analisadas por meio das categorias de análise *centro e periferia* (GINZBURG, 2002) e *estratégia e tática* (CERTEAU, 1994), para que, então, compreendêssemos a *cultura política* (BERSTEIN, 2009) na qual estavam estabelecidos os sujeitos, assim como a dinâmica das *relações de força* (GINZBURG, 1991). Utilizamos, como

ferramenta de análise, os softwares *Gephi* e *IRAMUTEQ*, por suas contribuições em relação à análise e compreensão das fontes.

5.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA

O PNE foi um objeto de discussões, disputas e negociações da sociedade civil, representada por instituições e pelo Estado, com seus membros constituídos, e representantes das instituições que faziam parte das propostas. Previsto no art. 214 da CF/1988 e no art. 87 da recém-aprovada LDBEN/1996, foi no II Congresso Nacional de Educação (Coned) que foi demonstrada a síntese do esforço coletivo de construção de uma proposta civil para o Plano Nacional de Educação em contraposição aos projetos governamentais.

Nesse sentido, de acordo com o art. 214 da CF/1988, o PNE deverá ter duração de dez anos, com os objetivos de: articular o sistema nacional de educação, respeitando a organização federativa do país, na definição de diretrizes, metas e estratégias de implementação na busca do desenvolvimento da educação; e conectar as esferas federativas e as esferas de poder em um comum esforço, além de garantir a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto [Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009] (BRASIL, 1988, p. 1).

Nessa direção, a LDBEN/1996 destaca, além do já instituído pela CF/1988, que o PNE deverá estar em sintonia com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Essa exigida consonância nos permitiu inferir o alinhamento da concepção de educação brasileira (periferia) com os organismos multilaterais, de modo que o documento em questão foi aprovado na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien (1990), que teve, como seus principais organizadores, o Banco Mundial, a OIT e a Unesco.

Os projetos educacionais propostos pelo governo, como o *PNE – Proposta do Executivo Federal* e a LDBEN/1996 eram considerados antiéticos pela oposição, com uma concepção de formação humana, de educação e de sociedade que não correspondia à maioria das entidades representativas educacionais. Ao tratar do ensino médio, o *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira* (1997) considerava que a formação integral do indivíduo anunciada pelo lugar de poder não era assegurada pela prática cotidiana. Além disso, para seus elaboradores, as políticas

para essa etapa garantiam o acesso de poucos ao ensino superior e não respondiam às necessidades de preparo para inserção no mundo do trabalho.

A participação dos sujeitos⁹⁰ que compuseram as comissões do II Coned e a formulação da proposta da sociedade civil de um PNE são um indício das relações de força e dos tensionamentos que permearam esse momento brasileiro, ressaltando a característica de que as mudanças no cenário internacional, que entendiam a necessidade de a educação seguir as exigências do processo de globalização, não aconteceram no Brasil sem uma constante resistência dos sujeitos do campo da educação.

Apoiadas no art. 61, § 2º,⁹¹ da CF/1988, que permite aos cidadãos a apresentação à Câmara dos Deputados de projeto de lei, as instituições representantes da sociedade contrapuseram o governo por meio de sua proposta de PNE, em 1997 (*PNE – Proposta da Sociedade Brasileira*, 1997).

Em contrapartida, o Governo Federal também lançou a sua proposta para o PNE. Assim, duas propostas político-pedagógicas tramitavam paralelamente no Congresso Nacional e na sociedade civil: a do governo, denominada *Plano Nacional de Educação Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*, e a da sociedade civil (II Coned), *Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira*.

Na busca de se caracterizarem como processos democráticos, a elaboração das duas propostas de PNE foi realizada tendo em sua composição entidades dos setores educacionais (professores, alunos, dirigentes, profissionais e pesquisadores), que, por sua vez, eram representadas por sujeitos escolhidos pela *Associação, Diretório, Central*, entre outras denominações de entidades representativas.

Embora a proposta do MEC em 1997 para o PNE considerasse, em sua introdução um amplo processo de consultas e debates, isso foi visto como inviável em relação aos prazos,

⁹⁰ **Entidades elaboradoras:** Aelac, Ande, Andes-SN, Anfope, CNTE, Contee, DNTE – CUT, Fasubra Sindical, Sinasefe, Ubes, Undime, UNE, Adcefet-MG SSindical, ADUFSCar-S Sindical, Adusp-SSindical, APUBH-SSindical, CUT-Estadual – MG, Fitee, Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública, Fórum Norte Mineiro em Defesa da Escola Pública, Regional Leste do Andes-SN, SBPC-MG, SIND-UTE-MG, Sindifes, Sinpro-MG, Seed-Betim, UEE-MG

Entidades colaboradoras: Adufpa-SSIND, Adur/RJ-SSIND, ANPEd, Apeoesp, Cedes, CUT, EEEPe/SP, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Fóruns Estaduais e Municipais de Educação, MST, Prefeitura Municipal de Belém/PA, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/MG, Prefeitura Municipal de Betim/MG, Prefeitura Municipal de Blumenau/SC, Prefeitura Municipal de Diadema/SP, Prefeitura Municipal de Hortolândia/SP, Prefeitura Municipal de Icapuí/CE, Prefeitura Municipal de Ipatinga/MG, Prefeitura Municipal de Joticabal/SP, Prefeitura Municipal de Lages/SC, Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS, Prefeitura Municipal de Santo André/SP, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, UFMG, UFSC, UFSCar.

⁹¹ CF-88, Art. 61 §2º: “A iniciativa popular pode ser exercida pela apresentação à Câmara dos Deputados de projeto de lei subscrito por, no mínimo, um por cento do eleitorado nacional, distribuído pelo menos por cinco Estados, com não menos de três décimos por cento dos eleitores de cada um deles”.

considerados curtos para que esse processo acontecesse. Dessa forma, a base da proposta do governo veio da experiência obtida por meio do Plano Decenal, de 1993, que viria ser o cerne do *PNE – Proposta do Executivo Nacional*.

5.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PROPOSTA DO EXECUTIVO FEDERAL

O *PNE – Proposta Executivo Federal* é organizado – após os apontamentos iniciais da apresentação, exposição de motivos, anteprojeto e introdução – pelas *etapas da educação básica*, seguidas pelas *modalidades de ensino, formação de professores, educação a distância* e, por último, o *financiamento e a gestão*. Ao abordar as etapas, o PNE faz um diagnóstico por esfera federativa, área urbana ou rural e por faixa etária dentro das próprias etapas e das modalidades de ensino.

Dessa forma, compreendemos o motivo pelo qual o *software* criou duas classes que se destacam (conforme veremos na Figura 11), pois toda a organização do *PNE – Proposta do Executivo* tem como balizador o diagnóstico dos estados, dos municípios, da União, das etapas e das modalidades. Os dados referentes às regiões e estados são as fontes utilizadas por seus formuladores para a definição de metas e objetivos, em conexão com a concepção de educação e as intencionalidades formativas dos que ocupavam o lugar de poder.

Ao iniciar a apresentação do plano, o Executivo Federal deixa claro quais são os interlocutores que tiveram suas contribuições tratadas com maior relevância nesse documento: o Consed e a Undime. Entendemos que, ao citar essas duas instituições, é evidenciada a concepção democrática afirmada durante todo o documento: a participação de representantes dos estados e dos municípios na elaboração da proposta. Os entes federativos foram representados por essas instituições, o que foi justificado pelo curto prazo que ainda restava até a aprovação do plano, estipulado por lei, fazendo-se necessária, na visão dos formuladores do PNE, que essas instituições educacionais representassem as unidades federativas nessa política educacional federal.

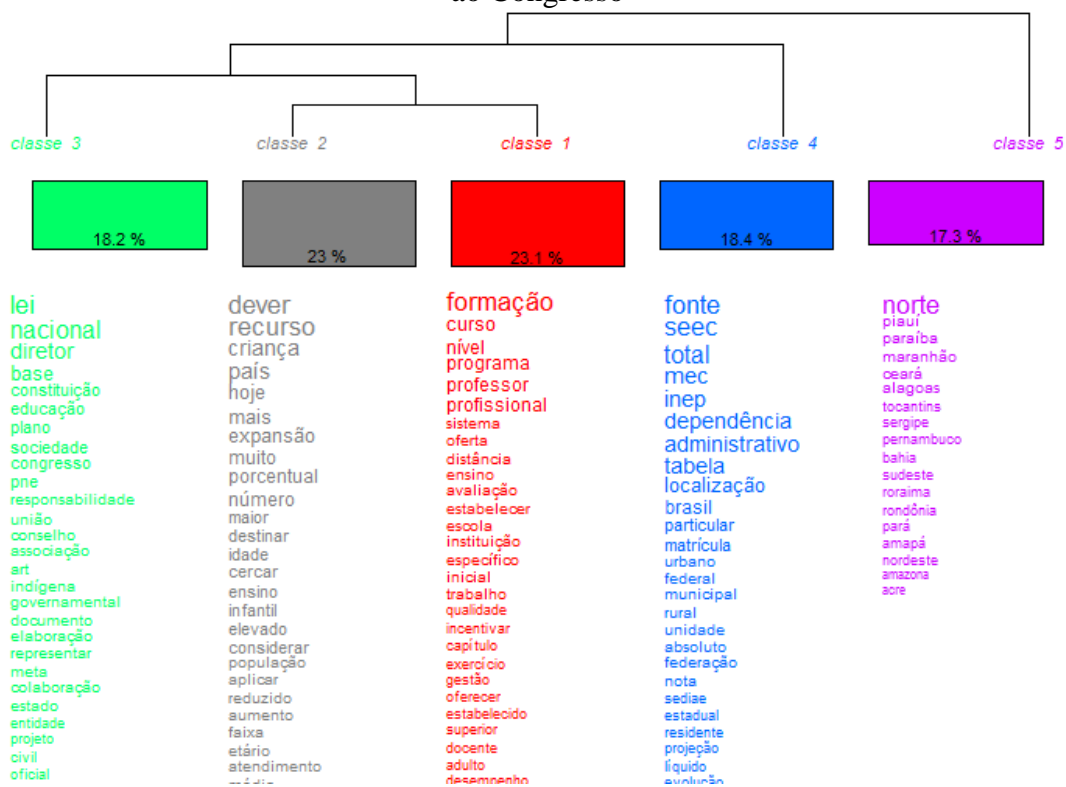
Além disso, é frisado o caráter democrático do documento não apenas na participação dos estados e municípios e em respeito ao pacto federativo, mas destacando as relações de força, quando menciona: “[...] a participação dos setores tradicionalmente refratários ao diálogo” (BRASIL, 1997, p. 2). Acreditamos que esses setores dizem respeito às instituições vinculadas aos ideais da oposição e àquelas entidades que aparecem tanto na proposta do Governo Federal, como no *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira*, sobretudo as instituições às quais estão

vinculados os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned (Capítulo IV).

Após a leitura atenta das duas propostas de PNE, compreendemos a necessidade de um refinamento analítico e, nessa perspectiva, buscamos instrumentos que pudessem potencializar nossas análises, a fim de que as minúcias fossem evidenciadas, levando-nos a compreender os indícios, intencionalidades e, sobretudo, o projeto de formação, além de diferenciar nossa leitura das análises já realizadas.

Assim, submetemos o texto de cada um dos documentos, em sua íntegra, ao *software* IRAMUTEQ, sob o algoritmo *Método Reinert*, e à *Classificação Hierárquica Descendente* (CHD), que agrupou as palavras em classes em relação à afinidade entre elas, representada pela Figura 11, no denominado dendrograma⁹² do *corpus* textual do *Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso*.

FIGURA 11 – Categorias de classes do Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso



Fonte: O autor.

Para compreender a Figura 11, foi necessário fazer sua leitura de cima para baixo. Nesse caso, identificamos que o *Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso*

⁹² *Dendro* significa árvore. É um tipo específico de diagrama que organiza determinados fatores variáveis.

é dividido em duas partes: a primeira contempla as classes de palavras 1, 2, 3 e 4 (vermelho, cinza, verde e azul, respectivamente), e a segunda representa a classe 5 (rosa). Destacamos que a utilização do *software* não dispensou a atenta leitura integral dos documentos, e a análise foi potencializada pela utilização dessa tecnologia.

Um segundo movimento de análise consistiu em produzir categorias a *posteriori*, tomando como referência essas classes, fazendo, inclusive, a interpretação a partir de uma leitura horizontal do dendrograma. Nesse caso, definimos as seguintes categorias: classe 3 *Natureza* (verde); classe 2 *Metodológica* (cinza); classe 1 *Epistemológica* (vermelho); classe 4 *Dados* (azul); e classe 5 *Estados* (rosa).

As porcentagens das classes representam a abrangência que cada uma delas tem no texto, e as palavras que aparecem no topo são aquelas que têm mais relevância dentro da classe e, portanto, aparecem em maior tamanho, que vai diminuindo à medida que elas assumem menos relevância.

A categoria *Natureza* está vinculada às fontes utilizadas para embasar as metas e objetivos do PNE proposto pelo governo. Essa categoria mostra que os pressupostos legais e, sobretudo, a CF/1988 foram primordiais para afirmar as bases do plano. A natureza da proposta fica evidente na sessão *Exposição de motivos*, assinada pelo ministro Paulo Renato Souza (BRASIL, 1997, p. 7):

A concepção do Plano teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, bem como a experiência da atual política educacional do governo de Vossa Excelência, que, pela adoção de várias iniciativas inovadoras e exitosas, indicou alternativas seguras para o estabelecimento das políticas públicas de educação.

A experiência com o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993) é destacada na proposta do governo, e muito do que já se havia discorrido nesse documento estava no PNE governista. Esse plano foi elaborado seguindo as recomendações da reunião organizada pela Unesco em Jomtien (1990), conforme exigido pela LDBEN/1996,⁹³ e mencionado como o “primeiro e mais importante subsídio ao PNE”. Na verdade, trata-se de um documento

⁹³ Conforme expressa a LDBEN/1996, art. 87: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”.

“§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**” (BRASIL, 1996, p. 1, grifo nosso).

elaborado em 1993 pelo MEC, destinado a cumprir (entre 1993 e 2003) as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), com o objetivo principal de seguir um conjunto de diretrizes políticas voltadas para o desenvolvimento do ensino fundamental brasileiro.

Desse modo, a lei-base da educação brasileira afirma, em seu art. 87, § 1º, a necessidade de alinhamento do PNE com as recomendações dos organismos multilaterais. A palavra *lei*, que aparece na Figura 11, na categoria *Natureza*, não nos conduz diretamente a compreender essa vinculação, mas a puxar os fios e analisar aquilo que foi expressamente o fundamento da proposta de PNE (neste caso, a LDBEN/1996). Identificamos os indícios das associações para além das explicitamente citadas.

Além disso, ainda na *Exposição de Motivos*, Souza (1997) estabeleceu uma correlação da proposta de PNE do governo com as reivindicações do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), sobretudo na construção de um PNE brasileira, na tentativa de reafirmar compromissos apontados desde o escolanovismo da década de 1930. De fato, algumas similaridades são identificadas no projeto educacional da década de 1990, com o Manifesto dos Pioneiros, principalmente no que se refere à dimensão do *aprender a aprender*, uma das inspirações da educação por competências e habilidades que se fortaleceu a partir da década de 1990, evidenciando a concepção de *Sociedade do Conhecimento* adotada por Souza.

Nessa direção, em relação ao alinhamento da política educacional brasileira às recomendações de organismos multilaterais, Souza (2005) entendia que a *Sociedade do Conhecimento* era compreendida como um período da educação mundial em que era precípuo o desenvolvimento da capacidade de aprender e, especificamente, no ensino profissional, o desenvolvimento de competências específicas para o trabalho, sendo necessário um alinhamento estreito das instituições especializadas na profissionalização com o mercado de trabalho.

As alterações no cenário mundial em relação à educação eram a preocupação central de Souza em frente ao MEC. As avaliações dos organismos multilaterais (OCDE) e o surgimento, naquele período, de conglomerados educacionais com capital em bolsa (nos EUA) demonstravam, para o professor, uma mudança ocasionada pela globalização no setor educacional. Souza (2005) acreditava que o *Novo Mundo* trazia consigo novas oportunidades, inclusive estreitando os laços entre o público e o privado na educação, devido à necessidade de investimento privado para o desenvolvimento do setor, sobretudo na melhora da qualidade.

Nesse sentido, existia, na década de 1990, uma expectativa de que a globalização alcançaria todos os aspectos da sociedade no século XXI, o que levava os projetos educacionais,

sobretudo dos países subdesenvolvidos, a se prepararem para o mundo que se globalizava. O Relatório Delors (1996) identificou a interdependência planetária e a globalização como os fenômenos mais importantes daquele tempo, o que exigia uma reflexão conjunta, que ultrapassasse os campos da educação e da cultura sobre o papel e as estruturas das organizações educacionais.

Todavia, para a comissão do Relatório Delors (1996), não seria necessário e nem recomendado que se criasse mais um componente curricular que abrangesse a compreensão do mundo e os processos de globalização, pois os currículos já estariam sobrecarregados. Dessa maneira, o *aprender a aprender* se configurava como o dispositivo ideal para compreender e se preparar para a globalização, e também para a *Sociedade do Conhecimento*.

Duarte (2001) compreende a *Sociedade do Conhecimento* como uma ilusão. Para o autor, o *aprender a aprender* está intimamente vinculado ao desenvolvimento de competências e habilidades e encontra suas bases no *learning by doing* de John Dewey, assim como nas concepções da Escola Nova (construtivismo) e na concepção do *professor reflexivo*. Entre as cinco ilusões elencadas por Duarte (2001, p. 39), está a *falácia* de que a mobilização dos conhecimentos seria mais importante do que a aquisição de conhecimentos teóricos, como se as “[...] tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano” já estivessem superadas, sendo agora necessário dar mais um passo na forma de lidar com o conhecimento, na concepção dos reformadores, já acessível facilmente.

As concepções sobre a *Sociedade do Conhecimento* e o alinhamento às recomendações dos organismos multilaterais dos dirigentes da educação brasileira na década de 1990 fazem sombra à categoria *Natureza* por serem fontes para a elaboração da proposta de PNE do Executivo Federal, ou seja, compõem o conjunto de documentos e perspectivas que estão no ponto de partida da proposta governista. Ressaltamos que essas concepções e a influência desses organismos estarão presentes em todo o documento (e categorias), que constitui o cerne do pensamento educacional do lugar de poder naquele período, conforme abordado no Capítulo II.

Assim, o compromisso com os organismos multilaterais também é destacado como um desafio novo que o país enfrentou na nova ordem que se estabeleceu neste contexto global e vinculou a satisfação desses organismos às metas nacionais, que deveriam se sobrepor às metas estaduais e municipais. Esse comprometimento também se evidencia a partir do plano que estabeleceu o Fundef⁹⁴ para o ensino fundamental, em alinhamento com as recomendações

⁹⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi instituído para financiar o ensino fundamental público. No II Coned (1997) com a elaboração do *PNE*:

internacionais, como as emitidas pelo Banco Mundial, inclusive com uma das políticas mais importantes do governo FHC, com maior destinação de recursos para o ensino fundamental, designando para as demais etapas de ensino as porções residuais.

Nesse sentido, Cardoso (1998) compreendia, como eixo norteador das reformas, capitaneadas pelo seu governo (Equipe Dirigente do MEC), a universalização do acesso, o que justificaria a prioridade do ensino fundamental no âmbito educacional. Para ele, esse processamento era indício do movimento democratizador dos processos reformistas e não apenas a característica de racionalização formal da máquina pública e do livre mercado.

Para o Banco Mundial (1990), fornecer aos pobres saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação primária era um dos objetivos destinados aos países em desenvolvimento, tendo definido como estratégias:

*Efficient labor-intensive growth based on appropriate market incentives, physical infrastructure, institutions, and technological innovation. Adequate provision of social services, including primary education, basic health care, and family planning services*⁹⁵ (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 138).

Assim, os países membros que compõem o Banco Mundial não têm por objetivo replicar nos países periféricos a sua política educacional e a sua cultura, mas propor uma agenda específica para essas nações, incluindo o Brasil, para que, por causa do desenvolvimento que lhes é característico, estejam em um lugar de poder (espaço estratégico) para decidir as políticas sociais e econômicas dos países da periferia. Documentos norteadores das reformas educacionais brasileiras na década de 1990, como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990)⁹⁶ e *Educação um Tesouro a Descobrir* (1996),⁹⁷ são exemplos da tratativa destinada aos países periféricos na busca por uma adequação de parâmetros globais e formação do *cidadão global*.

Desse modo, Delors (1996) identificou a relação entre *centro* e *periferia*, que classificou como *global* e *local*, como um obstáculo a ser superado. Para o autor, para tornar-se *cidadão global*, pouco a pouco, características inerentes à cultura local deveriam ceder espaço à *mundialização*, na busca de um bem comum no mundo que caminhava em uma *marcha caótica para uma certa unidade*.

Proposta da Sociedade Brasileira, a proposta do Fundef foi considerada um retrocesso por não atingir a EJA e a educação infantil.

⁹⁵ Tradução nossa: “Crescimento eficiente e intensivo em mão de obra, com base em incentivos adequados de mercado, infraestrutura física, instituições e inovação tecnológica. Prestação adequada de serviços sociais, incluindo educação primária, cuidados básicos de saúde e serviços de planejamento familiar”.

⁹⁶ A consonância com esse documento é prevista na LDBEN/1996.

⁹⁷ Relatório Delors (1996).

Nesse sentido, o pensamento educacional de Cardoso encontrava-se alinhado às recomendações do Relatório Delors (1998), ao compreender a necessidade de um apoio irrestrito das políticas educacionais, visando a uma profunda avaliação do sistema educativo. De acordo com o relatório, “[...] a avaliação da educação deve ser entendida em sentido amplo, não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino mas também os financiamentos, gestão, orientação geral e a prossecução de objetivos a longo prazo” (DELORS, 1998, p. 170). A apropriação das concepções educacionais dos organismos multilaterais era impulsionada pelas vinculações tanto de Cardoso como de Souza (ex-diretor do Banco Mundial) a essas instituições, como podemos perceber no texto da proposta de PNE do Executivo Federal, especificamente na exposição de motivos na qual localizam o plano em um contexto de alinhamento a essas organizações.

Desse modo, essas relações se davam não apenas no âmbito educacional, mas, sobretudo, sob a perspectiva econômica. Cardoso (2015) fez parte da comissão que acompanhava a dívida externa brasileira no governo Itamar Franco (1992-1994) no Senado e esteve com Pedro Malan no Banco Mundial, que era quem representava o Brasil na instituição naquele período. Essas relações de proximidade mantiveram-se durante seus dois mandatos (1995-2002), permitindo a vinculação perene de suas políticas a esses organismos.

Assim, o alinhamento com políticas de organismos internacionais – que para Dale (2008) se caracterizam como *transnacionais*⁹⁸ – é citado pelo plano ao discorrer sobre a relevância dos eventos internacionais dos quais o Brasil participou (BRASIL, 1997, p. 16):

- Declaração de Nova Delhi - Índia, 1993;
- Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento - Cairo, Egito, 1994;
- Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social - Dinamarca, Copenhague, 1995;
- 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher - Beijing, China, 1995;
- Afirmação de Aman - Jordânia, 1996;
- 45ª Conferência Internacional da UNESCO - Genebra, Suíça, 1996;
- Declaração de Hamburgo - Alemanha, 1997.

Por meio desse alinhamento, o *PNE do Executivo Federal* acreditava existir um *consenso atingido*, porém a crítica que se fazia (principalmente dos elaboradores do *PNE – Proposta da Sociedade*, conforme o Capítulo IV) era de que essa consonância existia em relação aos organismos multilaterais que expressavam os interesses transnacionais dos países que os

⁹⁸ Para Dale (2004, p. 4), “Tanto Mundial como Global implicam um foco extra nacional. A principal diferença relevante entre elas é que a primeira conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por estados-nação individuais autônomos; o que se pressupõe é essencialmente uma comunidade internacional. Global, pelo contrário, implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações”.

compunham, sobretudo aqueles que os financiavam, e não genuinamente da sociedade brasileira, como também os sujeitos que ocupavam lugares estratégicos (no MEC), o presidente FHC e o ministro Paulo Renato Souza, e as instituições consideradas cruciais para a realização do plano, como o Consed e a Undime.

O posicionamento do Executivo no texto do plano é contraditório em relação ao que está expresso logo na *Apresentação*, quanto à flexibilidade do governo em entender a participação de setores da sociedade *bastante refratários*, ao considerar o MEC “[...] bastante flexível, dilatando prazos para a apresentação de propostas e sugestões e realizando reuniões gerais para as quais todos foram convidados” (CASTRO, 1997, p. 2). Entendemos que as direções para o PNE já estavam concebidas pelo Plano Decenal de 1993 e pelos eventos organizados pelos organismos multilaterais, materializados em documentos, como o Relatório Delors (1996). Ao mencionar os setores da sociedade “tradicionalmente refratários”, Castro (1997) refere-se às entidades educacionais e aos sujeitos que as representavam, sobretudo às tensões e disputas que ocorriam no âmbito da educação na definição de um projeto de formação naquele momento.

Desse modo, a menção da colaboração da sociedade civil na proposta de PNE é amplamente explorada. Apesar de reconhecer que a garantia do direito à educação, protegido constitucionalmente, deve ser do Poder Público, a implantação de uma estratégia precede uma tática que se traduz pelo convencimento da sociedade e, dessa forma, a consolidação da cultura política de maneira perene. Esse foi o mesmo expediente utilizado na reforma do estado, na qual a reforma educacional está firmada.

O pacto federativo⁹⁹ aparece na categoria *Natureza*, mas sob o termo *responsabilidade*, e também no decorrer do texto do PNE, distinguindo as atribuições estaduais, municipais e nacionais no cumprimento das metas, “[...] que se seguem, imprescindíveis à construção da cidadania no País, requerem responsabilidade partilhada entre a União, os estados, os municípios e a sociedade organizada” (BRASIL, 1997, p. 43). Além disso, a atribuição de responsabilidade não se limita ao pacto federativo, mas se estende à sociedade civil e à família:

Deve-se considerar que o Plano Nacional de Educação está voltado, basicamente, para a ação do Poder Público, uma vez que é sua a responsabilidade fundamental de garantir o direito à educação consagrado na Constituição. Cabe lembrar, entretanto, que essa responsabilidade não se restringe ao Estado – é indispensável a colaboração da sociedade civil. Essa colaboração envolve diferentes segmentos. [...] a Lei de Diretrizes e Bases menciona a colaboração da própria família. A persistência de padrões tradicionais de dominação política e exploração econômica tem contribuído

⁹⁹ O federalismo pode ser caracterizado como o pacto de um determinado número de unidades territoriais autônomas para finalidades comuns. Para esta discussão, em relação à educação, ver Araújo (2013, 2018).

para alienar da escola a população pobre, especialmente a da zona rural, impedindo que essa valorize a formação escolar dos seus filhos como instrumento fundamental para lhes assegurar o exercício da cidadania e a inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 16).

Tanto a responsabilidade relacionada com entes federativos, quanto a responsabilidade delegada à sociedade e à família fazem parte da categoria *Natureza* (de onde parte a proposta) pois estão corroboradas na legislação e nos documentos, bases constituidoras da proposta.

Desse modo, entendemos que os aspectos do pacto federativo aparecem na categoria *Natureza*, pois a proposta de PNE tem como um dos pilares a definição do papel da União, distinguindo o que era responsabilidade desse ente federativo do que cabia ao regime de colaboração das três esferas da Federação.

Destacamos, ainda, que a proposta de PNE ocorreu após a concretização da LDBEN/1996 e a Lei do Fundef, que se constituía como mais um instrumento legitimador da estratégia do lugar de poder, com a cultura político-educacional já explicitada nos instrumentos normativos citados, tendo a possibilidade de manter essa concepção de formação (cultura político-educacional) ao longo do tempo, devido à característica de validade temporal do próprio documento.

Assim, ao pensarmos em uma lógica legislativa e de planejamento organizacional, o PNE deveria vir antes de qualquer outro tipo de política para a educação, pois seria ele o fundamento que ancoraria as legislações subsequentes. Todavia, o lugar de poder utilizou uma estratégia para consolidar a constituição da sua cultura político-educacional, ao priorizar políticas de efeito mais imediato (LDBEN/1996 e Fundef), com a concepção do lugar de poder arraigado em seus termos, haja vista as discussões da LDBEN/1996 que já estavam avançadas e a urgência de uma política de financiamento da educação.

Cardoso (2015) identificava a forma administrativa brasileira como permeada pelo clientelismo da política tradicional e emaranhada pelos interesses corporativos, estando longe do ideal weberiano de burocracia (antes da reforma do Estado de 1995). Os princípios da eficiência e da administração empresarial gerencial, constituídos a partir do governo FHC, permearam a administração pública, como também a área educacional. Dessa reforma do Estado, Cardoso (2015) cita, como desdobramento na educação, o Fundef e o Provão. Para Cardoso, o Fundef permitiu conciliar o objetivo nacional de universalizar o ensino fundamental e valorizar o magistério com a autonomia dos entes federativos. Pela primeira vez, tinha-se associado o montante de dinheiro transferido pelo Governo Federal ao número de matrículas, garantindo aos estados e municípios que atingissem o mínimo previsto em lei.

Desse modo, Cardoso vinculou uma das principais ações do seu governo na área da educação à reforma do Estado e aos princípios que a nortearam. A Exposição de Motivos nº 273, de 13 de outubro de 1995, que acompanhou a PEC do Fundef, esclarecia que se tratava de uma reforma complementar à do estado. Assim, o próprio ex-presidente apontou para as concepções de *eficiência* e *eficácia* na educação como pressupostos do Fundef (e de toda a política educacional). A política de financiamento da educação foi reconhecida como positiva pela comunidade acadêmica (HERMIDA, 2002; SENA, 2007; CURY, 2018), os mesmos autores que consideravam as políticas de Cardoso como *neoliberais*.

Dessa forma, as bases constituidoras do pensamento do governo e da sua política educacional já estavam estabelecidas antes da elaboração da proposta de PNE, o que garantiu ao documento terreno fértil em relação à concepção educacional, que não se encontrava isolada do projeto de país daquele período, análise que se constitui como ponto de partida daqueles que se opunham ao lugar de poder (MINTO; KAWASHITA; CAMARGO, 2000; PINTO, 2002; ARELARO, 2005).

Nesse sentido, de acordo com os pressupostos da proposta de PNE (1997), o exercício da cidadania e a formação para o mercado de trabalho permitiriam que, paulatinamente, a exploração econômica da população mais pobre deixasse de existir, e o acesso a essa instrução somente seria possível com a responsabilidade da família, o que contribuiria para o atingimento das metas. Compreendemos que, desde a LDBEN/1996 e também no PNE, o governo buscou eximir a União das responsabilidades, ora delegando (para estados e municípios), ora partilhando (com a família), trazendo a característica da flexibilidade (tão cara aos reformadores da década de 1990) também para as responsabilidades da União.

O destaque que o *PNE do Executivo Federal* concede é que a responsabilidade da família coaduna com uma das suas principais referências (DELORS, 1996), quando diz que o século XXI “[...] exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo” (DELORS, 1996, p. 20). Dessa forma, já que a criança e o adolescente não poderiam ser responsabilizados por esse esforço coletivo, era necessário o envolvimento da família para que fosse alcançado o empenho individual nesse processo de convergência global na educação.

Nessa perspectiva, a descentralização (já presente na LDBEN/1996 e no Fundef), que também foi um dos principais focos das reformas provenientes da reforma do Estado – como se caracterizam as reformas educacionais –, é explicitada no início da seção *Objetivos e Orientação Geral*:

O Plano Nacional de Educação tem como objetivo assegurar a continuidade das políticas educacionais e articular as ações da União, dos estados e dos municípios, ao mesmo tempo que se preserva a flexibilidade necessária para fazer face às contínuas transformações sociais (BRASIL, 1997, p. 12).

A articulação a que se refere o trecho acima está associada à definição de responsabilidades, principalmente no que concerne à União, de forma que não há um protagonismo desse ente federativo. É recorrente no texto que palavras, como *auxílio técnico* e *auxílio financeiro*, apareçam, evidenciando a relativização das responsabilidades do ente federativo com maior receita (União), mesmo que essa proposta venha corroborar as determinações do Fundef, considerado aquém das necessidades da educação nacional e das possibilidades da União.

Martins (2011) compreende que os fundos contábeis (como o Fundef) surgiram como uma estratégia para que se atingisse a *equidade*, a *autonomia federativa*, o *controle social*, a fim de aprimorar o *regime de colaboração*, movimento possibilitado a partir da redemocratização.

Desse modo, a Exposição de Motivos nº 273/1995 (relativa ao Fundef) esclarecia que essa política de fundos se tratava de reforma complementar à Reforma do Estado, com o objetivo de descentralização dos entes subnacionais, principalmente na direção da municipalização em locais onde a organização estadual era, de certo modo, centralizada. A legitimação desse modelo descentralizado que foi imposto, de certa maneira, pela reforma do Estado, ganhou legitimidade na educação, segundo Martins (2011), por meio da participação democrática das instituições e dos sujeitos que as representavam na constituição das propostas educacionais, especialmente pela participação ativa do Consed e da Undime.

Para Cardoso (2005, p. 2), os sujeitos envolvidos na constituição do rol de políticas educacionais do seu governo tinham um norte muito claro:

[...] a educação igual para todos e visando a preservação dos valores democráticos. Respeito absoluto à pessoa humana e a seus direitos. Descentralização administrativa para ativar recursos dos estados e municípios, sem atropelá-los. Noção muito clara de que no Estado republicano ir além dos valores democráticos para inculcar ideologias particularistas, quaisquer que sejam, é incorreto.

Assim, a descentralização percorria todos os aspectos da administração pública durante os governos de Cardoso, e não foi diferente no campo da educação. Entretanto, entendemos que, ao mesmo tempo em que respeitava o pacto federativo e a autonomia de seus entes, servia como um modo de a União se esquivar das responsabilidades que pairavam inevitavelmente sobre o governo.

Nessa perspectiva, a então diretora do Inep (1995-1998), Maria Helena Guimarães de Castro, é quem assina a carta de apresentação do *PNE do Executivo Federal*. A professora defendeu o alinhamento da educação com o *mundo globalizado*,¹⁰⁰ além de também se posicionar com simpatia em favor da cobrança de mensalidades em universidades federais,¹⁰¹ comparando nosso sistema de ensino com o americano (CASTRO, 2006). Na visão dos reformadores daquele período, os EUA eram um melhor exemplo para o Brasil do que os países europeus, pois foi onde conceitos, como *flexibilidade* e *descentralização*, tiveram maior êxito (SOUZA, 2005). Esse é um indício do alinhamento de concepções educacionais com o governo de Cardoso, que tinha a privatização de setores do estado como bandeira, o que também se estendia à educação. Ter a diretora do Inep assinando a proposta de PNE do governo diz muito sobre o avanço que se pretendia realizar em relação às políticas de avaliação,¹⁰² o que realmente aconteceu no governo FHC, e era uma recomendação de organismos multilaterais (PREAL, 1998). Castro (1997, p. 6) também expressou o entendimento de consenso que permeou o texto do PNE:

Espera-se que, como corolário deste esforço, o PNE consolide propostas lastreadas em amplo consenso nacional, indispensável para sua efetividade. Uma vez aprovado, caberá à sociedade cobrar das autoridades constituídas a sua implementação. Dessa forma, este plano se tornará um instrumento capaz de fortalecer e impulsionar as mudanças já desenhadas pelas atuais políticas educacionais, assentando em bases sólidas a educação nacional do século XXI.

Nesse sentido, a intenção de unidade das políticas governamentais era explícita também na introdução, onde se lê “[...] o Plano Nacional de Educação tem como objetivo assegurar a continuidade das políticas educacionais [...]” (BRASIL, 1998 a, p. 8). Essa unidade era um pressuposto que garantiria a *governabilidade* e a *governança*,¹⁰³ conceitos-chave da reforma do

¹⁰⁰ Castro (1999) compreende *mundo globalizado* como um contexto em que as relações econômicas, políticas e culturais atingiram dimensões globais, com exigências equânimes para todos os países do mundo, de modo que a acelerada mudança tecnológica e do processo produtivo tornaram a educação um vetor estratégico para que o país ocupasse lugar nesse espaço global. Para isso haveria de se adequar as políticas (educacionais) do país àquelas exigidas globalmente, pois “[...] a integração regional, no âmbito do Mercosul, e a globalização requerem maior homogeneidade educacional para assegurar uma inserção autônoma e competitiva do País” (CASTRO, 1999, p. 30).

¹⁰¹ Há indícios desse posicionamento em publicações da autora no tempo em que ocupava a Secretaria Executiva do MEC (CASTRO, 1999, 2000), quando teceu críticas às políticas educacionais do governo Lula em texto encomendado pela Cepal (CASTRO, 2006) e, mais recentemente, no ano da aprovação da reforma do ensino médio (2017), quando, em entrevista (JORNAL DO PROFESSOR, 2017, p. 8), defendeu abertamente a cobrança de mensalidades em universidades públicas, alegando que “[...] o Brasil não pode ficar de fora do mundo real”, e ditou a USP como uma possível impulsionadora desse processo: “E quando a maior universidade pública do país começar a cobrar as outras vão cobrar por que você quebra uma barreira” (p. 8).

¹⁰² Os instrumentos avaliativos aos moldes internacionais e como medidores das outras políticas educacionais foram uma das principais bandeiras do governo FHC.

¹⁰³ Para Torres (2016), o conceito de governança está interligado às concepções do Banco Mundial, pioneiro na utilização desse termo. Por meio desse conceito, busca-se entender os problemas políticos dos países periféricos

Estado – que se apresentavam na educação – e compunham um aspecto importante da cultura político-educacional que se constituía.

Por outro lado, reconhecemos, como uma referência da proposta do governo, a comparação do Brasil com países mais bem-sucedidos na educação, ora os utilizando como exemplos a serem seguidos, ora para dizer que, apesar dos bons resultados nesses países, a cobrança de mensalidades era uma realidade a partir do ensino médio e/ou a partir do ensino superior (Coreia do Sul e Estados Unidos, respectivamente) (BRASIL, 1997). A apropriação das práticas educacionais desses países (utiliza Japão, Indonésia e Cuba como exemplos) era realizada de acordo com os pressupostos do projeto educacional de Cardoso delineado desde a campanha, sobretudo para justificar o maior investimento no ensino fundamental e o envolvimento das sociedades nacionais na absorção da estratégia:

Este envolvimento não se restringiu à população mais rica e mais escolarizada, mas incluiu o conjunto da comunidade, criando-se, assim, uma forma de participação democrática efetiva na educação pública. Não pode uma sociedade democrática e participativa acomodar-se a uma visão paternalista do Estado, do qual se espera a resolução de todos os seus problemas. Só através do envolvimento direto terá a comunidade condições efetivas de fiscalizar e cobrar as ações necessárias que cabem ao Poder Público (BRASIL, 1997, p. 32).

Ao mesmo tempo em que o governo buscava apoio da sociedade para a estratégia de reforma que se instalava no estado brasileiro, as concepções neoliberais¹⁰⁴ eram articuladas intrinsecamente aos textos dos documentos. No trecho acima, há conexão da participação da sociedade na política educacional com o abandono da visão paternalista do estado,¹⁰⁵ criando as raízes, o que nos dias de hoje ascende no pensamento educacional: o empreendedorismo e o *self-made man*.¹⁰⁶

A categoria *Natureza* é compreendida pela resposta à questão *De onde parte a proposta?* Dessa forma, ela acaba por abordar vários aspectos educacionais, como: financiamento, concepção de formação, alinhamento político-ideológico e questões legais. A característica dessa proposta, por ter sido elaborada dois anos após o início do governo e com leis importantes já aprovadas (LDBEN/1996 e Fundef), fez com que ela partisse de concepções estabelecidas e

e as condições de emergência e funcionamento do bom governo, ou seja, do governo democrático. Já a governabilidade significa as possibilidades políticas para que o Poder Executivo possa exercer seu papel na relação com os demais poderes (Legislativo e Judiciário).

¹⁰⁴ Aqui nos referimos principalmente ao liberalismo econômico, presente nas políticas sociais daquele período.

¹⁰⁵ O estado seria provedor de todas as condições de sobrevivência dos cidadãos. Para Pereira e Brazzale (2017), paternalismo está atrelado à ideia segundo a qual certo sujeito, que se considera possuidor de maior conhecimento e capacidade, toma decisões em lugar de outrem. Neste caso, o Estado no lugar do indivíduo, cujo bem-estar e/ou interesses se pretende resguardar.

¹⁰⁶ O homem que se fez por si só, o que hoje chamamos empreendedor.

com sua gênese já em vigência, sobretudo em relação ao alinhamento com os organismos multilaterais (principalmente Unesco, Banco Mundial e OCDE). Nesse contexto, entendemos como pontos de partida da proposta: a) alinhamento às recomendações dos organismos multilaterais; b) descentralização; c) foco no ensino fundamental; d) apropriação da proposta pela sociedade.

A **categoria Metodológica** (Figura 11) consiste nos meios pelos quais o projeto pretendia se fazer valer. A palavra *recursos* – que se destaca – está, neste contexto, vinculada aos investimentos e gastos para que se atingissem as metas do PNE. O termo *recursos* está sempre conectado à austeridade e à responsabilidade no uso dos recursos públicos, caracterizando-se como um bom exemplo da característica da reforma do estado nessa proposta educacional.

Assim, o termo *recurso* – que em alguns momentos pode se tratar de *recursos humanos*, ou *recursos pedagógicos* – está predominantemente se referindo a *recursos financeiros*, a exemplo de quando aborda a *desigualdade*, especificamente no ensino fundamental:

A desigualdade regional é particularmente preocupante, tanto em termos de cobertura como de sucesso escolar. As regiões Norte e Nordeste, apesar do expressivo aumento de 11 pontos percentuais de crescimento entre 1991 e 1996, continuam apresentando as piores taxas de escolarização do País. O Plano Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, assim como o Projeto Nordeste, deve garantir os **recursos** para a correção dessas desigualdades. É preciso que a União continue atenta a este problema, priorizando o auxílio técnico e financeiro para as regiões que apresentam maiores deficiências. Mas a solução definitiva depende, mais do que tudo, de uma vontade política da população e dos governantes destas regiões para enfrentar a questão educacional (BRASIL, 1997, p. 31, grifo nosso).

Desse modo, *recurso* está associado à forma com a qual o problema da desigualdade regional será solucionado (método). Enquanto, na categoria *Natureza*, o Fundef estava relacionado com a questão *De onde parte a proposta?*, na categoria *Metodológica* a mesma política (de financiamento) está associada a *Como realizar a proposta?*. A separação em classes pelo *software* nos possibilitou compreender que uma mesma política, ou um mesmo termo, pode assumir concepções diferentes dentro da proposta.

Ao mesmo tempo em que o Fundef compõe o amálgama da cultura política – de forma que constitui o modo como o lugar de poder compreende a política, a educação e o projeto de país –, também compõe o aspecto mais instrumental da proposta. Ou seja: faz parte da concepção e do rol de instrumentos que permitem a implantação da concepção (da cultura político-educacional).

Notamos que, no trecho acima, no mesmo parágrafo, os elaboradores da proposta do governo mencionam o método para se atingir as metas traçadas, como também expressam a

necessidade da responsabilização da sociedade e das famílias e ainda delegam para os demais entes federativos a responsabilização pelo atingimento das metas. Entendemos que ficam claros aspectos primordiais do projeto educacional daquele período: descentralização, desresponsabilização da União e necessidade de apropriação, por parte da sociedade, da estratégia do lugar de poder.

A definição de competência, que normalmente vem acompanhada da palavra responsabilidade (explicando seu sentido), permeia todo o texto e mais abundantemente no item *11: Financiamento e gestão* da proposta de PNE. A preocupação do Executivo com o pacto federativo e com a destinação de atribuições está em todos os aspectos do plano (financiamento, gestão e etapas), demonstrando a necessidade de essas responsabilidades estarem bem definidas para que os objetivos da proposta fossem alcançados. Para não ficar repetitivo, pois tantas vezes foram mencionados, atribuíram símbolos para o que deveria ser responsabilidade da União (*) ou regime de colaboração (**).

Entretanto, apesar das exaustivas menções às responsabilidades dos entes federativos, não havia clareza, tampouco a devida responsabilidade da União, sobretudo no que dizia respeito ao financiamento da educação. Por mais que o Fundef, implantado pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, fosse uma importante política de financiamento, só começou a vigorar em 1998 e abrangia apenas o ensino fundamental.¹⁰⁷

No *PNE – Proposta do Executivo* estão presentes as convicções de Cardoso (2005, 2015) a respeito da descentralização como pilar da sua gestão. Castro (2016), também favorável a essa concepção, tinha alinhada às instituições, como Consed e Undime, a justificativa de melhor gestão dos recursos ao repassá-los diretamente aos estados e municípios. No *I Fórum de Dirigentes Municipais de Educação* (1986), a Undime, que já defendia o entendimento da descentralização, viu seus pleitos serem reafirmados na proposta do Executivo (o que já havia ocorrido em políticas educacionais anteriores, LDBEN/1996 e Fundef, por exemplo) o que garantiria maior durabilidade (até 2008)¹⁰⁸ dessa concepção.

As menções à reforma do Estado estão presentes desde o início da proposta de plano, mesmo que não sejam explícitas, como na apresentação, ao citar que “[...] as mudanças já desenhadas pelas atuais políticas educacionais, assentando em bases sólidas a educação

¹⁰⁷ A partir de 2007, com a Lei nº 11.494/2007, foi instituído o Fundeb com abrangência em toda a educação básica.

¹⁰⁸ O PNE só foi aprovado em 2001. Entendemos que, se fosse aprovado logo após a sua proposição, teria vigência até 2008 (10 anos), tendo em vista a data da proposta.

nacional do século XXI” (BRASIL, 1998a). As mudanças às quais se refere o trecho têm suas bases na reforma do Estado, e a LDBEN/1996 como representante desse alinhamento.

A categoria *Epistemológica* (Figura 11), capitaneada pela palavra *formação*, recebe esse nome pois nela foram agrupadas as concepções teóricas e epistemológicas que compõem o documento. Ela contém o pensamento sobre formação na educação básica, em todas as etapas, bem como a formação de professores. Por outro lado, a formação para cidadania aparece no plano compondo os objetivos gerais de todas as etapas da educação básica, todavia não há clareza sobre o que seja essa formação para cidadania – para os elaboradores da proposta de PNE –, de forma que não há uma conceituação ao longo do plano. Entretanto, compreendemos que existe uma vinculação da **cidadania** ao **trabalho** e ao **mundo globalizado**, constituindo seu sentido epistemológico.

Notamos, assim, que a formação aparece conectada tanto à cidadania, como também ao trabalho e ao mundo globalizado, compondo objetivos que são buscados não apenas na reforma do Estado, mas, de igual modo, na reforma educacional, especialmente no ensino médio (mesmo que esse não tenha sido o foco do governo), pois “[...] tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do Ensino Médio tem sido um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação do trabalhador” (BRASIL, 1997).

Entretanto, com o intuito de diminuir a distorção idade/série, e promover a universalização do ensino fundamental, para que o exercício à cidadania atingisse sua plenitude por meio da educação, era necessário que os problemas relacionados com essa etapa de ensino (fundamental) fossem resolvidos antes de qualquer outra questão. Para os elaboradores do *PNE – Proposta do Executivo*, a resolução dos problemas do ensino médio e do ensino superior seria facilitada pela melhora dos indicadores no ensino fundamental.

Esse movimento já estava exposto desde a campanha no documento das propostas de governo *Mãos à Obra Brasil* (1994, p. 108):

A prioridade fundamental da política educacional no governo Fernando Henrique consistirá em incentivar a universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar, de forma a garantir que as crianças tenham efetivamente a oportunidade de, pelo menos, completar as oito séries do ensino obrigatório. No entanto não cabe à União a responsabilidade direta pelo ensino básico.

Desde a campanha, o governo de Cardoso explicita o foco da sua política educacional e o modo como entende o pacto federativo, fortalecendo o papel da União em fornecer estímulos e instrumentos aos estados e municípios, para uma gestão descentralizada. Souza (2005)

ressaltou a importância da proposta contida no plano em reduzir as responsabilidades da União como instância executora, concentrando a função do ente federativo na coordenação e articulação das políticas educacionais com os demais entes subnacionais.

Também compunham a categoria *Epistemológica* os conceitos de *eficiência* e *efetividade*, que foram importados da administração gerencial e são base da reforma do estado. Esses conceitos são vistos como preceitos importantes para a tratativa do ensino fundamental, assim como de toda a educação. O entendimento do PNE governista é de que as reivindicações de aumento de verbas para a educação que havia naquele cenário precisariam “[...] ser colocadas no contexto do que efetivamente se gasta e se pode gastar” (BRASIL, 1997, p. 76).

A palavra *formação*, que capitaneia a categoria *Epistemológica*, faz referência à formação de professores, à formação profissional e, sobretudo, ao projeto de formação humana do governo de Cardoso. Para os formuladores do *PNE – Proposta do Executivo*, a formação continuada de professores era responsável por disseminar pelo Brasil o projeto educacional daquele período. Um dos instrumentos para que esse processo se efetivasse foi a criação da TV Escola, que funcionava como parte da estratégia do lugar de poder para a constituição da cultura político-educacional. Além disso:

[...] a TV Escola deverá se revelar um instrumento importante para orientar os sistemas de ensino quanto à adoção dos Novos Parâmetros e Diretrizes Curriculares. Estão também em fase inicial os treinamentos que orientam os professores a utilizar sistematicamente a televisão, o vídeo e o rádio como instrumentos pedagógicos auxiliares (BRASIL, 1997, p. 72).

Nesse sentido, Poppovic se configurava como um importante sujeito no processo de implementação da política educacional da década de 1990, como secretário da Educação a Distância, possibilitando que a cultura político-educacional atingisse lugares que antes ficavam aquém dos projetos governamentais. Poppovic (2011) acreditava que as mudanças nas mentalidades dos professores e alunos eram gradativas e que a TV Escola foi um importante meio para que essas mudanças pudessem ser mais rápidas e chegassem a mais pessoas, reduzindo o atraso educacional brasileiro.

Lima (1997) identificou uma boa aceitação dos professores da TV Escola como ferramenta para formação e capacitação de docentes. Draibe e Perez (1999) apontaram, entre os problemas para a implantação do programa: a falta de funcionários e a falta de tempo para realizar as tarefas de gravação, além de problemas técnicos nos aparelhos e desconhecimento dos procedimentos para operar os equipamentos. Já Schneider (2010), com maior distanciamento temporal da implantação do programa, sinalizou que a TV Escola não alcançou

seus objetivos, principalmente no que se propunha como foco principal: a educação a distância. Um dos pontos ressaltados por ele foi a descontinuidade das políticas públicas nas trocas de governo.

Entendemos que a tentativa de implantação de uma educação a distância nesse período no Brasil tinha dois objetivos claros: fortalecer a constituição da cultura político-educacional (na qual se ancora o projeto de formação) e perseguir a tendência de um mundo que se globalizava. Acreditamos que, do ponto de vista da disseminação da estratégia do lugar de poder, a TV Escola pode ter sido importante na apropriação de uma cultura político-educacional, gênese do que se verifica nos dias atuais.

Nessa direção, compreendemos que as associações de Poppovic com o Grupo Abril e, precisamente, com Victor Civita, indicia para a concepção educacional do governo de Cardoso e as vinculações realizadas que sustentavam essa concepção. A criação da Fundação Victor Civita em 1985 e da Revista Nova Escola em 1986 fazem parte do amálgama da constituição da cultura político-educacional da década de 1990 (gestada em período anterior), assim como Poppovic era um representante desse processo e desse setor no MEC, sem desconsiderar a sua relevância acadêmica.

Para Silva (2006), a Revista Nova Escola foi utilizada como veículo de disseminação de uma desejável cultura escolar que atendesse às novas estruturas técnicas, econômicas e de pensamento. Entre as concepções que a revista buscou disseminar nos docentes (público alvo), estavam: o construtivismo, a cultura da avaliação (de sistemas e a avaliação continuada em sala de aula), a interdisciplinaridade, a contextualização e a educação por competências e habilidades. Identificamos que, além da TV Escola, como um programa de governo, a gestão de Cardoso contava com parceiros para a disseminação da cultura político-educacional que se buscava constituir fora dos quadros do governo e de programas oficiais. Importante ressaltar que, nos dias atuais, a Fundação Victor Civita faz parte do conjunto de instituições que apoiam as reformas educacionais, compondo grupos empresariais organizados que buscam influenciar as políticas educacionais.

Ao tratar da formação profissional, associada à reforma do ensino médio a ser promovida naquele período, a proposta de PNE do governo explicita:

A reforma prevê ainda a integração entre dois tipos de formação: a formal, adquirida em instituições especializadas, e a não-formal, adquirida por meios diversos, inclusive no trabalho. Estabelece para isso um **sistema flexível de reconhecimento de créditos obtidos em qualquer uma das modalidades e certifica competências adquiridas por meios não-formais de educação profissional**. É importante também considerar que a oferta de Educação Profissional é **responsabilidade igualmente**

compartilhada entre o setor educacional, o Ministério do Trabalho, Secretarias do Trabalho, Serviços Sociais do Comércio, da Agricultura e da Indústria e os Sistemas Nacionais de Aprendizagem. Os recursos provêm, portanto, de múltiplas fontes. É necessário também, e cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas, as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos. A política de Educação Profissional é, portanto, tarefa muito complexa, que exige a colaboração de múltiplas instâncias do Poder Público e da sociedade civil (BRASIL, 1997, p. 46, grifos nossos).

Nesse trecho, a proposta governista une à sua concepção de formação profissional a outros princípios norteadores da política educacional, como a descentralização e a ampliação da relação público-privado. Assim, compreendemos que o projeto de formação não estava desvinculado ao projeto de país, sobretudo ao compartilharem os mesmos princípios balizadores da reforma do estado, que se desdobraram nas demais políticas públicas.

O ponto principal da reforma do ensino profissional dizia respeito à separação do nível médio e técnico e também compunha uma das metas (Meta 3) dessa modalidade de ensino, evidenciando a urgência da iniciativa ao projetar: “Implantar, em cinco anos, a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, obedecidas as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, conforme o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997” (BRASIL, 1997, p. 47).

Para Gomes (2004), essa separação significava o divórcio entre o saber e o fazer, que considerava controverso devido à necessidade de união da formação geral com a formação técnica exigida pelo mundo produtivo. Essa concepção faz parte do modo como a formação humana era compreendida pelo lugar de poder, sobretudo em uma maior instrumentalização do saber para que fosse aplicado no fazer (fortalecendo a educação por competências e habilidades).

Em relação ao ensino médio e ao ensino técnico, Souza (2005) acreditava que a *flexibilidade* era essencial para que os jovens e adultos fossem educados permanentemente. Essa *flexibilidade* atingiria tanto a entrada dos estudantes no ensino profissionalizante e nas universidades, quanto a organização do currículo. Essa característica também seria garantidora do acesso e da permanência no ensino médio, pois, para Souza, na *Sociedade do Conhecimento*, a continuidade dos estudos pós-ensino médio era necessária e, nesse caso, defendia o aumento da obrigatoriedade da educação básica para 12 anos.

Nesse sentido, mesmo que o ensino médio não fosse o foco dos esforços do governo na educação, essa etapa da educação básica aparece na proposta de PNE do governo vinculada ao desenvolvimento do país, também como um “[...] poderoso fator de formação para cidadania e de qualificação do trabalhador” (BRASIL, 1997, p. 35). Porém, no documento, a expansão do ensino médio dependeria da taxa de sucesso escolar do ensino fundamental, deixando claros os

objetivos do governo, ou seja, a adoção de políticas focalizadas no contexto do estado mínimo, em que as demais políticas são geradas espontaneamente pela lei da oferta e demanda. Assim, à medida que as políticas educacionais surtiram efeito no ensino fundamental, naturalmente beneficiariam o ensino médio.

Da mesma forma é abordada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com prerrogativa da alfabetização e do ensino fundamental. A globalização e as transformações tecnológicas também surgiram como introdutoras da abordagem dessa modalidade:

As profundas transformações que vêm ocorrendo, em escala mundial, em virtude do fenômeno da globalização e da acelerada mudança tecnológica, alteraram as concepções tradicionais relativas à Educação de Jovens e Adultos. Nos países desenvolvidos, a Educação de Jovens e Adultos é considerada hoje como educação permanente, oferecida a toda a população, qualquer que seja o grau de escolarização anterior, e tem como objetivo o contínuo desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações culturais, científicas e tecnológicas que repercutem inclusive no mercado de trabalho (BRASIL, 1998, p. 41).

Assim, a EJA é vista de maneira instrumentalizada e não conteudista, com o objetivo de formar para o trabalho. Compreendemos que a formação para o trabalho estava vinculada a uma concepção mais utilitária, em detrimento de uma formação ontológica. Para essa parcela dos educandos, o aspecto instrumental é ainda mais claro, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades, já que são mão de obra sem qualificação para o trabalho. Desse modo, a participação de instituições da sociedade, como igrejas e comunidades, foi vista como primordial para que o projeto fosse bem-sucedido.¹⁰⁹ Funcionariam como catalisadores da estratégia do lugar de poder.

A abordagem do trabalho em termos ontológicos é associada à teoria marxista e, de fato, essa concepção não é adotada pela proposta de PNE do Executivo federal. Para Della Fonte (2018), Marx aborda o trabalho não apenas como categoria econômica, fazendo parte da sua conceituação a compreensão de formação humana (pelo trabalho). Para a autora (2018, p. 48), a “[...] concepção ontológica do trabalho remete para o processo no qual o ser humano se constrói para o trabalho”. Consiste, assim, na transformação da natureza pelo ser humano, em que este modifica a natureza, criando uma natureza humanizada. Esse entendimento não faz parte das concepções externadas no *PNE – Proposta do Executivo*, que compreende o trabalho de maneira instrumental e não criadora, sobretudo na perspectiva de adaptação às novas exigências do mundo globalizado.

Souza (1980), em sua tese, dedicou-se a estudar a determinação dos salários em relação à força de trabalho, considerando o conceito de mercado de trabalho. Para tanto, o autor utilizou

¹⁰⁹ Ver Oliveira (2011, 2012, 2016) e Gohn (2017).

largamente a teorização marxista para realizar um diálogo com as conceituações de trabalho e salário, tendo capítulos inteiros dedicados à discussão da teoria de Marx na articulação com seu objeto de estudo.

Entretanto, em entrevista à revista *Veja*, Souza (2009, p. 1) vinculou o atraso educacional brasileiro às vazias discussões sobre o capitalismo nas faculdades de Pedagogia – segundo ele, elas deveriam se ocupar em ensinar didática, por exemplo –, que utilizavam o que ele chamou de “[...] um marxismo de segunda ou terceira categoria [...] o que se discute hoje nessas faculdades está distante de qualquer ideia que seja cientificamente aceita, mesmo dentro da própria lógica marxista”. Em documento preliminar sobre a política para a educação profissional de cooperação do MEC com o MTB, Souza (1995) compreendia que a educação profissional deveria ter como foco a empregabilidade (o mercado de trabalho), entendendo-a como:

Empregabilidade deve ser entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação com características e natureza cada vez mais diferentes daquilo que se conhece, desde a revolução industrial até hoje (BRASIL, 1995, p. 5).

Comprendemos que, a partir da reflexão de Souza (1995) sobre a educação profissional, há indícios do seu entendimento (expresso na política educacional) de trabalho, assim como a necessidade prioritária de adequação do Brasil ao mercado internacional, devido à crescente competitividade e à globalização.

Nessa perspectiva, a *formação escolar mínima para o exercício da cidadania* foi uma das prioridades estabelecidas pelo *PNE – Proposta do Executivo*, garantida, segundo seus formuladores, por meio da oferta do ensino fundamental obrigatória de oito anos, que asseguraria o usufruto do “[...] patrimônio cultural da sociedade moderna” (BRASIL, 1998a, p. 13), assim como a empregabilidade.

Nesse sentido, a formação escolar estava relacionada com o projeto de formação humana, implantado naquele período. O *PNE – Proposta do Executivo* funcionava como legitimador desse projeto, que já havia iniciado em políticas anteriores (como a LDBEN/1996 e o Fundef), e como uma forma de desdobrar a concepção de formação nas etapas, nas modalidades de ensino e também na formação de professores. Assim, a formação para o exercício da cidadania, que tinha como desafio o enfrentamento de questões globais, era o eixo do projeto de formação de maneira ampla e também o modo como esse projeto se configurava especificamente nas etapas e modalidades de ensino.

Souza (2005, p. 7), ao abordar a questão da cidadania e sua relação com a educação, compreendeu a importância da dimensão econômica dentro das suas limitações:

A consideração dos condicionantes sociais e econômicos não é capaz de explicar todas as dimensões do cidadão – deixa de fora, por exemplo, a questão ontológica –, mas ajuda a compreender o homem no seu meio, na sua relação com a produção e com a sociedade. Sabe-se que são muitas as dimensões do cidadão, mas na sua relação com a sociedade elas são basicamente três: a dimensão do cidadão consumidor, a dimensão do cidadão produtor e a dimensão do cidadão participante da vida do país. Esse é, em síntese, o cidadão moderno para cuja preparação foram criados os sistemas de ensino.

Nessa direção, para o autor, na *Sociedade do Conhecimento*, houve uma elevação dos requisitos educacionais para o exercício da cidadania e a educação teria passado a ser uma condição para o desenvolvimento das outras dimensões do indivíduo. Desse modo, Souza compreendia que a nova condição para o exercício da cidadania seria a *capacidade de aprender*, e ao estado caberia criar oportunidades para o permanente aprendizado.

Dessa maneira, compreendermos que a capacidade de aprender à qual se refere Souza (2005) está ancorada no *aprender a aprender*, uma das quatro dimensões da aprendizagem do Relatório Delors, assim como a sua preocupação com o desenvolvimento de um cidadão de um mundo global, onde seriam centrais temas como pluralidade cultural, paz, violência, disparidades sociais, consumo de drogas, entre outros aspectos, em um sentido amplo, de acordo com esta cidadania globalizada que se almejava desenvolver.

Assim, formar um *cidadão global* era o grande desafio do sistema educacional entendido por Souza (2005). Para ele, o cidadão passaria a se relacionar de forma independente dos estados nacionais, e as questões deveriam ser encaradas de maneira macro, global. Entendemos esse movimento como um abandono da *periferia* para evidenciar o *centro* que, neste caso, eram as questões humanas em uma concepção ampla, como se as questões periféricas, sobretudo de exercício da cidadania no aspecto nacional, já tivessem sido resolvidas, possibilitando um passo audacioso em direção às preocupações globais.

O pensamento de Souza (2005) corrobora as recomendações do Relatório Delors (1996) sobre a necessidade de ações de nível internacional para encontrar soluções satisfatórias para os problemas mundiais. Segundo Delors (1996), os países mais desenvolvidos, por meio de suas bem-sucedidas experiências, suas técnicas e financiamento, poderiam ensinar aos países periféricos sua expertise, enquanto a periferia poderia ensinar aos países do centro sua herança cultural, itinerários de socialização das crianças e diferentes modos de ser. Delors (1996) ainda defende que a educação traz consigo um espírito de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa *aldeia global*, fazendo-nos contribuir para uma cultura de paz.

Desse modo, Souza (2005) compreende que o *ensinar a aprender* pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para raciocinar, criticar e aprender. Para ele, era preciso universalizar o ensino fundamental e o ensino médio com o objetivo de preparar o jovem para a vida e não apenas para a universidade ou para a especialização precoce.

Souza (2005, p. 10, grifos nossos), ao discorrer sobre as novas demandas da *Sociedade do Conhecimento* e estabelecer objetivos, identificou os seguintes pontos:

- Preparar as crianças para este **novo mundo**;
- Desenvolver nas crianças e nos jovens a capacidade de aprender, pensar, raciocinar e criticar;
- Socializar as crianças e os jovens num ambiente heterogêneo em termos de gênero e diversificado socialmente;
- Usar o conhecimento acumulado como um meio e não mais como um fim a ser transmitido aos alunos:
 - Meio de aprender e pensar;
 - Meio de **compreender o mundo**;
 - Meio de despertar na criança e no jovem as preocupações com o **novo mundo global**: meio ambiente, violência, guerras.
- Formar o caráter da criança e do jovem segundo valores éticos, morais e, eventualmente, religiosos, mas principalmente **formar cidadãos**:
 - Respeito aos outros;
 - Pluralidade cultural, social e étnica;
 - Visão e vivência em **um mundo global**;
 - Temas de saúde e sexualidade;
 - Consumo saudável e responsável.

Dessa forma, as preocupações do projeto de formação capitaneado por Souza estavam em uma formação para a cidadania global, preocupado com questões que extrapolassem o âmbito nacional e estivessem vinculadas às exigências internacionais. Entretanto, entendemos que, para que essa cidadania global pudesse encontrar terreno fértil para ser estabelecida, a constituição de uma cidadania nacional plena já deveria ter sido concretizada.

As **categorias Dados (azul) e Estados (rosa)** configuram-se como categorias instrumentais. A primeira diz respeito às fontes e aos dados que foram usados (utilizaram como fonte dados do IBGE, Inep e do próprio MEC e Seec) para chegar ao diagnóstico e propor alternativas, ao traçar metas e estratégias para a educação. A segunda está relacionada com as regiões e estados do país, tratados no plano em suas particularidades em relação aos dados e metas, respeitando o pacto federativo e conectados à responsabilidade desses entes.

A palavra *fonte* é a que capitaneia a categoria *Dados*. Trata-se das fontes utilizadas para a elaboração dos gráficos e tabelas que compõem a proposta de PNE. Apesar de as fontes principais serem os dados gerados pelos órgãos do governo, entendemos que a apropriação de dados emitidos pela Unesco (*Anuário estatístico de 1994*) também diz muito sobre a concepção de educação da proposta em relação ao alinhamento epistemológico, assim como diz respeito à

administração pública. A Tabela 10.4 da proposta de PNE compara o percentual de investimento do PIB do Brasil e demais países, em seguida, seus elaboradores afirmam:

[...] verificamos que, se o percentual do PIB aplicado em educação compara-se favoravelmente com o de muitos países que contam com bons sistemas educacionais, a proporção de recursos públicos utilizados com esta finalidade é extremamente alta, maior do que a de qualquer país da Europa ou da América do Sul, com exceção da Venezuela (BRASIL, 1997, p. 77).

Desse modo, mais uma vez o documento buscou esquivar-se do aumento de responsabilidades da União, principalmente no que concernia ao aumento da porcentagem do PIB destinado à educação, evidenciando características presentes em todo o documento (naturalmente em todas as categorias de análise).¹¹⁰

A concepção de que, sem que a sociedade absorvesse a estratégia, não seria possível que as políticas encaminhadas pelo governo fossem efetivas foi ponto em comum nas propostas de todas as etapas e modalidades de ensino, como explicitado por Castro (1999, p. 25) a respeito das reformas educacionais daquele período:

Outro fator importante, que vem contribuindo para dar visibilidade às reformas, tem sido o crescente espaço ocupado pelos temas educacionais nos meios de comunicação, fomentando maior participação da sociedade no debate sobre as políticas públicas e o desempenho das instituições de ensino. A divulgação atualizada dos indicadores e resultados das avaliações nacionais contribuiu para chamar a atenção da mídia e prender o interesse da opinião pública.

Nesse sentido, mesmo que a sociedade não fosse um agente direto das relações de força neste primeiro momento, torná-la um sujeito de tensionamento poderia impedir que o projeto prosseguisse, inclusive nas casas legislativas. A constituição de uma cultura política que corporificasse a estratégia era primordial para o prosseguimento do plano de governo, sem a qual apenas por uma ruptura institucional poderia acontecer (BERSTEIN, 2009).

De tal modo, apropriando-se do Plano Decenal de 1993, que teve como base a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco), o *PNE – Proposta do Executivo* buscava reafirmar o modo como entendia o pacto federativo nas políticas educacionais, principalmente na alocação dos recursos e na concretização do Fundef, superando as limitações que o envolviam, sobretudo em reafirmar o foco no ensino fundamental, a descentralização e a formação para a cidadania global.

Assim, os sujeitos da Equipe Dirigente (Capítulo II) tiveram papel essencial na constituição da proposta de *PNE do Executivo* para que esta se tornasse (quase sem modificações) o PNE aprovado. Destacamos Poppovic e seu papel juntamente com o Grupo

¹¹⁰ Uma das grandes divergências da aprovação do PNE em 2001 entre o governo e a oposição foi o aumento do percentual do PIB para investimento na educação, em que o governo destinou ao setor menos do que o esperado (6,5%).

Abril e a disseminação da cultura político-educacional do lugar de poder; Castro com a sua atuação no Inep (política de avaliação) e sua relação com os veículos de mídia, contribuindo para a capilaridade da concepção educacional; e o próprio ministro da Educação com sua presença constante e atuando como verdadeiro gestor das reformas educacionais, conforme ele mesmo afirma (SOUZA, 2005).

5.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PROPOSTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Assumindo-se como um movimento de resistência, provocando tensionamentos táticos em direção à estratégia, o *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira* foi elaborado pela Comissão Organizadora do *II Congresso Nacional de Educação (II Coned)*¹¹¹ e buscava sistematizar as discussões nas diferentes instâncias organizativas e nos eventos programados (I Coned e Seminários locais). Essa proposta de PNE parte de um diagnóstico da realidade nacional que resultou na constituição de propostas (metas e estratégias) para a *Organização da Educação Nacional, Sistema Nacional de Educação, Gestão Democrática e Financiamento da Educação*. Esses aspectos são considerados para todas as etapas da educação e modalidades de ensino, além da formação de professores. Segundo os seus formuladores:

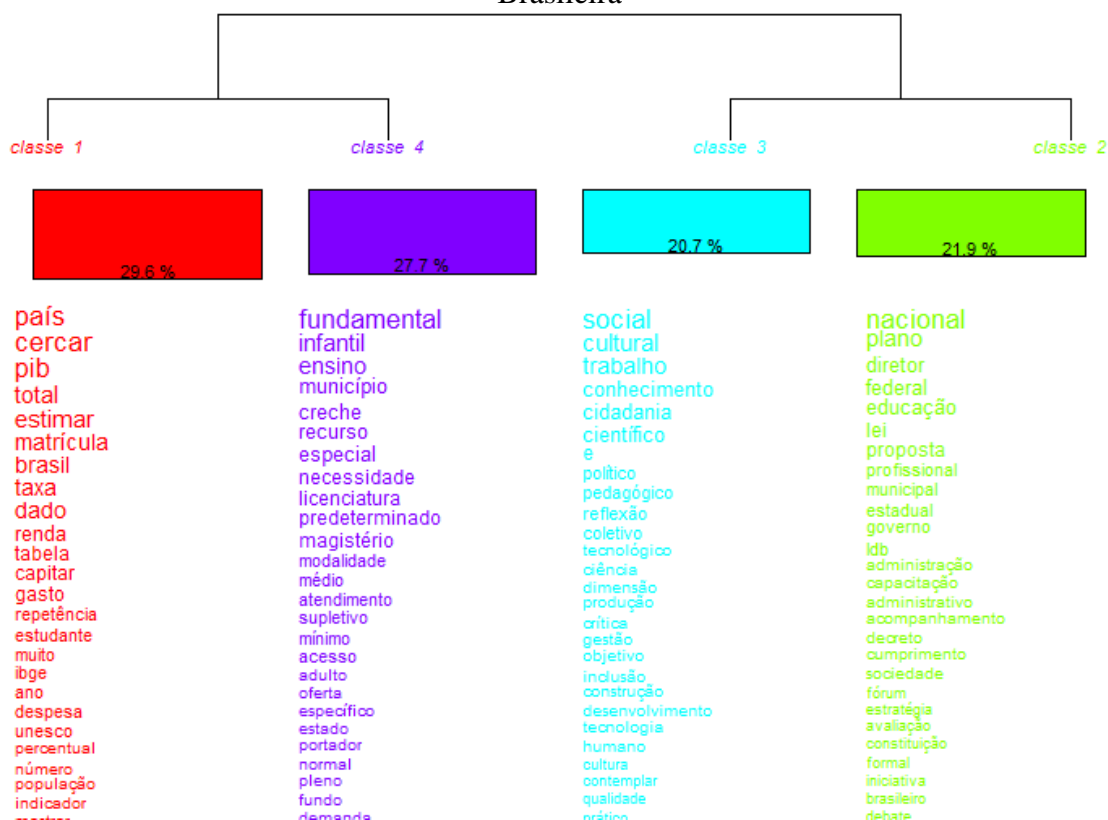
Tendo como horizonte a democracia e a inclusão social, as propostas aqui apresentadas buscam, em síntese, fazer cumprir a Constituição Federal e, assim, dar curso às transformações necessárias para melhorar a qualidade de vida da maioria da população, a conquista da justiça e da igualdade social (II CONED, 1997, p. 3).

Desse modo, apesar de os diagnósticos dos problemas educacionais convergirem, as soluções do *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira* eram bem diferentes. Compreendemos essa distinção a partir da distribuição das classes de palavras realizada por meio do *software* IRAMUTEQ, que nos permitiu sistematizar nossas análises e refinar o olhar sobre a fonte.

Para a elaboração da Figura 12, selecionamos todo o texto do documento (*PNE: Proposta da Sociedade Brasileira*), copiamos e colamos em um bloco de notas (arquivo .txt) para posterior tratamento no *software* IRAMUTEQ, no algoritmo *Método Reinert* e na Classificação Hierárquica Descendente (CHD), gerando quatro classes de palavras.

¹¹¹ O II Coned teve por objetivo principal a elaboração de um Plano Nacional de Educação, consolidando o trabalho iniciado no I Coned.

FIGURA 12 – Categorias de classes do Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira



Fonte: O autor.

Para as classes do *PNE: Proposta da Sociedade Brasileira*, definimos como categorias: *Dados* (vermelha), *Objeto* (roxa), *Epistemológica* (azul) e *Natureza* (verde). Salientamos que, para a compreensão da Figura 12, a leitura deve acontecer de cima para baixo. Dessa forma percebemos a divisão do documento em duas grandes classes, que se subdividem em mais duas classes (totalizando quatro classes).

As categorias *Dados* (vermelha) e *Objeto* (roxa) sintetizam as fontes consideradas para a elaboração das metas a serem atingidas e das propostas formuladas. A primeira diz respeito às fontes e aos dados que foram utilizados para chegar ao diagnóstico e propor alternativas e metas para a educação. A segunda está relacionada com os aspectos da educação que são o objeto central da proposta das instituições que a assinam: a educação nos seus diversos aspectos.

Desse modo, a categoria *Dados* (vermelha) poderia ser sintetizada pela palavra *como*, pois está associada às fontes utilizadas para o estabelecimento de metas e estratégias no alcance dos objetivos. Esta categoria é o diagnóstico, ou seja, de onde parte este documento. A palavra *país*, que lidera esta categoria, ocupa esse lugar pois os dados, as fontes, dizem respeito ao Brasil como um todo, trazendo à tona aquilo para o que o plano se destina: o nacional. Seguem os demais termos que compõem o corpo do diagnóstico utilizado: *PIB*, *taxa de matrícula*,

repetência, renda, gasto, aquilo que tem maior peso na composição do diagnóstico, assim como as fontes: *IBGE, Unesco*.

A categoria *Objeto* (roxa) podemos sintetizar por meio da pergunta *para quê?*, pois, vinculada à categoria *Dados* (vermelha), diz respeito à articulação desse diagnóstico para que se atingisse a melhoria da educação no ensino *fundamental* (palavra que capitaneia a categoria), na educação *infantil* e na formação dos professores, esta última representada pelas palavras *magistério, licenciatura*, assim como na educação de jovens e adultos, caracterizada pela palavra *supletivo*. Esta categoria é o objetivo do plano, e o alvo da mobilização dos dados e da concepção epistemológica.

Assim, os termos encontrados nessas duas categorias são semelhantes aos que surgem nas categorias *Dados* e *Metodológica* da proposta do governo (*PNE – Proposta do Executivo Federal*), pois as fontes utilizadas para realizar o diagnóstico e embasar as duas propostas foram as mesmas: Relatórios do Banco Mundial (1994), Unicef (1996), Unesco (1992), IBGE (1993, 1995, 1996) e Sinopses estatísticas do próprio MEC (1996).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira* criticava a vinculação do governo brasileiro com os organismos multilaterais, ele os utilizava como fonte:

O agravamento da crise vem sendo reforçado pelo conjunto das políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro, as quais, vale esclarecer, obedecem à matriz definida pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), para os países considerados em desenvolvimento. Os países alinhados com a política neoliberal vêm limitando as verbas destinadas à educação. Como exemplo, a própria recomendação da UNESCO e do Banco Mundial de destinar, ainda nessa década, 6% do PIB para o desenvolvimento da educação e que vem diminuindo progressivamente. Se na década de 80 a América Latina destinava cerca de 4,5% do seu PIB para a educação, na década de 90 reduz esse percentual para 3,7% (UNESCO: *Statistical Yearbook* - 1992) (II CONED, 1997, p. 14).

O diagnóstico, ponto de partida das propostas do *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira*, utiliza como fonte os alvos de crítica do próprio documento. No mesmo parágrafo, seus elaboradores consideram os organismos multilaterais como responsáveis por capitanear as políticas *neoliberais* na educação brasileira (centralidade das críticas) e também os referenciam para o estabelecimento do diagnóstico utilizado na composição das metas e estratégias.

Nessa direção, Pinto (2002) reconheceu o esforço inédito realizado pelo governo em promover políticas para assegurar o financiamento da educação (sobretudo pelo Fundef), entretanto critica a displicência com o ensino superior e com o ensino médio, ao privilegiar o

desenvolvimento do ensino fundamental em consonância com as políticas educacionais dos organismos multilaterais:

Digna de nota também foi a participação do Brasil, em março de 1990, na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa conferência, que teve como copatrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, vai inaugurar a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade. Não obstante, esse evento acabou por ter reflexos interessantes no Brasil em função da mobilização das entidades ligadas à educação naquele momento (PINTO, 2002, p. 110).

Para que a universalização da educação básica acontecesse (compromisso firmado pelos países signatários, incluindo o Brasil), deveriam ser criados planos decenais de educação. Pinto (2002) ressalta que o evento *Semana Nacional de Educação para Todos*, que gerou a elaboração do documento *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993), teve a participação do então ministro da Educação, Murílio Hingel (do governo Itamar Franco), do presidente do Consed, Walfrido Mares Guia, da presidente da Undime, Olindina Monteiro e do representante da Unesco no Brasil, Miguel Angel Enriquez. Destacamos que essas instituições tiveram representantes em lugares estratégicos nas reformas curriculares que se seguiram. O professor identificou a política educacional do governo Itamar Franco como o ponto de partida para o prosseguimento da mesma agenda, com maior inflexão no governo FHC.

Para Pinto (2002), os interesses privatistas, voltados para o mercado de trabalho e para o mercado financeiro, assumiram protagonismo a partir da Conferência de Jomtien e ganharam força com a coalizão centro-direita do governo FHC, na qual encontraram terreno fértil para prosperar. O educador, apropriando-se do pensamento de Saviani (1997), considerou que o projeto de LDBEN, que estava tramitando no Congresso, foi substituído por outro, por interferência do MEC, e teve como representante o senador Darcy Ribeiro.¹¹²

O autor considerava que o primeiro projeto tinha a participação democrática da sociedade, mas o que veio para substituí-lo foi imposto pelos interesses governamentais sem consulta das entidades representativas da sociedade brasileira. Esse processo foi parte constituidora das concepções que deram base para a proposta de PNE do governo, que tinha

¹¹² Darcy Ribeiro foi um educador, antropólogo e político brasileiro. Seus estudos foram essenciais para a reforma da educação brasileira na década de 1990, tanto que a LDBEN/96 leva seu nome, pois ele era responsável pelo projeto de lei que a originou. Foi ministro da Educação durante o Regime Parlamentarista do Governo do presidente João Goulart (18 de setembro de 1962 a 24 de janeiro de 1963) e chefe da Casa Civil entre 18 de junho de 1963 e 31 de março de 1964. Durante a ditadura militar, como muitos outros intelectuais brasileiros, teve seus direitos políticos cassados e foi obrigado a se exilar, vivendo durante alguns anos no Uruguai.

como um dos pontos de partida a LDBEN/1996, assim como era um dos aspectos de tensionamento por parte do *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira*.

Nessa direção, Pinto (2002) criticou a política econômica dependente do FMI e do Banco Mundial, atentando para os ínfimos benefícios dessa associação para a educação brasileira. Para ele, a política de empréstimos do governo FHC beneficiava somente os bancos e um grupo seleto de burocratas que tinham a possibilidade de fazer carreira nas agências multilaterais, como foi o caso do ministro da Educação Paulo Renato Souza, que veio desse mercado e manteve suas ligações com os organismos durante e após sua passagem pelo governo.

Do mesmo modo, Camargo (2004) também criticou a política de austeridade do governo FHC e os acordos firmados com os organismos multilaterais, principalmente em relação ao FMI. Para ele, os pagamentos de taxas e juros relacionados com esse acordo impediam o progresso de políticas sociais, sobretudo as educacionais.

A proposta de PNE realizada no II Coned foi uma tática de resistência que compôs as relações de força, não apenas no que diz respeito ao âmbito educacional, mas também em todo o projeto de governo de FHC, de modo que busca se contrapor aos principais focos políticos do então governo e ao seu projeto de país, conforme o trecho do documento abaixo:

Por coincidência, a tramitação final e a promulgação da nova LDB (Lei 9394/96) ocorreram quando dois aniversários poderiam ser comemorados: o Jubileu de Prata - 25 anos! – de sua antecessora, a Lei 5692/71, e os 28 anos da Lei 5540/68, que reformou o ensino superior. Todas – as de antes e a de agora – **geradas em nome da modernização e do aumento da produtividade do sistema educacional brasileiro**, sem o que, o argumento é de ontem e de hoje, o Brasil teria e terá sérias dificuldades para **integrar o concerto das nações**, hoje mais conhecido por **entrar – e permanecer – no 1º mundo** (II CONED: Proposta de Plano Nacional de Educação, 1997, p. 75, grifos nossos).

A comissão responsável pela elaboração do documento, na apresentação que precede a proposta, faz um agradecimento aos sujeitos¹¹³ que participaram de sua elaboração. São eles: professores, sindicalistas, estudantes e pesquisadores. Informa, ainda, que as contribuições desses sujeitos foram sistematizadas para a composição do documento. A preocupação em afirmar que a proposta de PNE elaborada e apresentada no II Coned é de toda a sociedade e que foi realizada de maneira democrática é uma constante. Esse movimento também é visto no

¹¹³ O documento não especifica quem seriam esses sujeitos que contribuiriam para a formulação da proposta, mas entendemos que se refere àqueles que representavam as entidades chamadas a contribuir para sua elaboração, entre as quais estão: ANPEd, Anpae, Undime, Consed.

documento do governo, que cita os mesmos sujeitos (genericamente) como contribuintes do processo de produção da proposta.

Entretanto, o posicionamento democrático do governo em relação à elaboração de propostas educacionais é questionado no documento do II Coned, que denuncia uma

[...] postura autocrática adotada pela administração federal, durante e após a elaboração da LDB e dispositivos legais correlatos - antecipados ou não a ela - mostra uma visão restrita de democracia através da qual o governo, porque eleito, se arvora em representante exclusivo da sociedade, desqualificando interlocutores legítimos, e pior, desconsiderando qualquer possibilidade de interlocução (II CONED: Proposta de Plano Nacional de Educação, 1998, p. 4).

A categoria *Epistemológica* (azul) demonstra a centralidade teórica da proposta de PNE e a concepção educacional, que é entendida como:

[...] um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país (II CONED: Proposta de Plano Nacional de Educação, 1998, p. 2).

Com base no exposto, identificamos tanto a concepção de educação quanto a de cidadania, nas quais esta proposta está firmada. A palavra que capitaneia esta categoria é *social*, e também é essa a dimensão que o plano objetiva atingir, assim como a maneira como a educação é entendida. A inclusão social é o eixo que guia as propostas constituintes do documento. Difere-se do *PNE – Proposta do Executivo Federal* por considerar esse aspecto como determinante.

A questão social está presente nas constatações de Minto (1998), ao entender o *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira* como socialmente participativo e democrático:

O Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira destacou alguns aspectos relevantes que significaram perdas do ponto de vista **democrático e social**, por exemplo, a perda da exclusividade das verbas públicas para as escolas públicas (já na própria CF/88), e outras ocorridas durante a elaboração e a tramitação da LDB: a indefinição de um Sistema Nacional de Educação coordenador e articulador dos diferentes níveis e modalidades de ensino; a não existência de um Conselho Nacional de Educação (CNE) representativo e democrático (MINTO, 1998, p. 2).

Desse modo, a compreensão do professor permeia a categoria *Epistemológica*, assim como todo o texto do documento: logo em sua *Apresentação*, ao considerar que o PNE brasileiro deveria estar voltado para a “emancipação social” e tendo como horizonte a “inclusão social”; na *Introdução*, ao localizar a proposta de PNE (da sociedade brasileira) como um documento em defesa da “justiça social”; no *Diagnóstico*, ao entender a educação brasileira

daquele momento com altos índices de “exclusão social” a serem sanados; na *Organização da Educação Nacional* quando, ao discorrer sobre o Sistema Nacional de Educação e a composição do CNE, apontou a necessidade de “ampla representação social”; na *Gestão Democrática*, ao considerar imprescindível a relação da instituição educacional com a sociedade, estabelecendo a “inserção social”; nos *Níveis e Modalidades de Educação*, ao compreender como uma necessidade a educação dar respostas à “dívida social”; e, finalmente, na *Formação dos Profissionais de Educação*, ao vincular como uma das responsabilidades formativas a “qualidade social”.

Nessa perspectiva, Minto (1998, p. 3) se contrapõe ao ministro da Educação, Paulo Renato Souza, identificando as ações do MEC como “*anti-sociedade*” e, mais uma vez, sinaliza que o PNE da sociedade, do qual foi elaborador, já havia denunciado a pouca sensibilidade em relação aos direitos sociais presentes no *PNE do Executivo Federal*:

Reflexo claro de políticas anti-sociais, as não-garantias, denunciadas no Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira, se revestem de maior gravidade quando se observa que, no Plano Nacional de Educação - Proposta do Executivo ao Congresso Nacional, o governo não só se exime de responsabilidade sobre o arremedo de diagnóstico, como o apresenta desacompanhado de qualquer relação denexo. Causa e efeito são ridiculamente naturalizados, embora se mencione um pretenso [...] resgate de uma dívida historicamente acumulada. (Exposição de Motivos, p. 7). A insensatez atinge o seu clímax quando o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, anuncia que o Plano do governo [...] representa um passo importante não somente para a continuidade da atual política educacional, como também para a adoção de outras medidas que se fazem necessárias (Exposição de Motivos, p. 8). Vale dizer: essa política anti-social será reforçada e agravada. É isso que a sociedade precisa e almeja?

O professor ainda evidenciou que a prioridade no ensino fundamental, que para ele é incontestável, não deveria significar o abandono das demais etapas que, em sua opinião, era o que estava acontecendo no Brasil naquele momento. Para esse problema, o professor sugere como solução o Sistema Nacional de Educação, que garantiria o padrão em todo o território nacional e em todas as etapas de ensino.

Nesse sentido, em entrevista ao *Observatório da educação* (2010, p. 7), o professor caracteriza o *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira* como um exemplo de participação social, quando contou com as contribuições de todas as entidades representativas e interessadas em questões educacionais, o que não aconteceu com o *PNE do Executivo Federal*, que veio após o *PNE da Sociedade*. Segundo Minto (2010), o governo FHC não tinha a intenção de propor um PNE, mas sim “[...] ficar livre de amarras que pudessem ser alvo de cobranças pelos setores sociais organizados”.

Em relação às críticas desferidas quanto ao foco no ensino fundamental e o abandono do ensino médio, Cardoso (2015, p. 290) as rebateu:

A matrícula nesses cursos cresceu nada menos que 300% entre 1995 e 2001, com o número de estudantes passando de 90 mil para 267 mil. De igual modo, o número de estudantes no ensino médio cresceu de 4,9 milhões para 8,8 milhões, entre 1994 e 2002, ou seja, um aumento de 70%. Para que se tenha uma ideia do progresso obtido, basta contrastar esses 4 milhões de novos alunos em oito anos aos somente 2,1 milhões acrescidos ao ensino médio nos 14 anos anteriores a 1994.

Entretanto, para Cardoso e sua equipe educacional, o aumento de matrículas no ensino médio ocorreu devido ao empenho de esforços no ensino fundamental, que teria preparado maior quantidade de alunos para o acesso à última etapa da educação básica (GOUVÊA et al., 2009), compreendendo, assim, que a política educacional focalizada no ensino fundamental foi a melhor opção, inclusive, para o ensino médio.

Apesar de mencionar em alguns momentos o cenário internacional e as transformações tecnológicas, adaptar-se a essa mudança não foi o foco da proposta do II Coned. Acreditamos que essas concepções foram utilizadas com o objetivo de fazer um contraponto e se diferenciar das propostas do governo, ao invés de realmente considerar isso como importante. Para os elaboradores do documento, o papel do estado em frente à nova realidade no cenário global:

[...] implica uma visão crítica em relação ao processo de globalização econômica e cultural. Sem ignorar as condições de competitividade dos Blocos Econômicos e do mercado mundial, trata-se de não aceitar o processo em curso como inexorável, frente ao qual só resta render-se de forma subalterna e subserviente (IICONED, 1997, p. 10).

Nessa direção, para a proposta, *educar para cidadania* está relacionado com uma cidadania nacional, em respeito às características locais. A cidadania é aqui entendida como algo próprio da nação, do país, assim como a educação, e não deve se adaptar às exigências transnacionais de organismos multilaterais. Essa é uma crítica que permeia todo o documento em relação à política educacional do governo, como também critica o que é chamado de “[...] uma política agressiva de privatização” (II CONED, 1997, p. 81), principalmente do ensino superior. Enquanto o *PNE – Proposta do Executivo* buscou cumprir os requisitos para atingir a cidadania global, o *PNE – Proposta da Sociedade* procurou se contrapor a esse processo, por entender que a educação nacional não deveria se render de forma subalterna e subserviente aos interesses multilaterais, considerando a cidadania global como parte dessas exigências externas.

Ou seja, a proposta do II Coned tinha como perspectiva considerar o Brasil como centro e não aceitar o lugar periférico em relação ao centro global, representado pelos organismos

multilaterais, o que não acontecia com a proposta do governo, que compreendia o país como periferia em busca de aproximação (adequação) do centro.

A concepção de formação explicitada no *PNE – Proposta da Sociedade* é apresentada em um movimento de negação à concepção de formação do governo de Cardoso:

O ser humano é concebido como ser ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive; para tanto é imprescindível seu acesso a uma escola que, além de formação ampla, desenvolva valores e atributos inerentes à cidadania. **Tal escola se opõe àquela que vincula a educação a prerrogativas mercadológicas globalizantes**, com o intuito de formar indivíduos pretensamente consumidores e competitivos (II CONED: Proposta de Plano Nacional de Educação, 1998, p. 11, grifo nosso).

Do mesmo modo, há uma contraposição a todas as políticas que já haviam sido implementadas pelo governo de Cardoso, como a política curricular (diretrizes e parâmetros); a política de avaliação, à medida que a entendiam como antidemocrática e sem a participação dos professores de maneira efetiva no processo (compreendiam a avaliação como um processo); e também à LDBEN/1996, ao entendê-la como permeada por uma visão restrita de democracia.

Segundo o *PNE – Proposta da Sociedade*, os pressupostos de formação previstos na CF/1988, sobretudo para o ensino médio (formação geral, ensino técnico e ensino profissional), não foram atingidos pelas ações do governo, principalmente a LDBEN/1996 e o Fundef, assim como outras legislações, decretos e portarias. Além disso, para os formuladores do PNE da sociedade, a política agressiva de privatização no ensino superior impossibilitava a qualidade formativa, tornando-se um empecilho à concretização do direito à educação.

Entendemos que o projeto formativo do *PNE – Proposta da Sociedade* era claro no sentido de propiciar uma formação emancipatória para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica. Entretanto, buscava sustentação na contraposição ao projeto do governo, sobretudo na negação ao alinhamento com os organismos multilaterais e a formação para uma cidadania global.

Instituições, como a Andes (1992) e a Adusp (1998), que tinham seus representantes na elaboração do *PNE – Proposta da Sociedade*, posicionavam-se contrárias ao modelo *neoliberal*. A primeira considerava que essa perspectiva está presente na sociedade brasileira desde o governo Collor, persistindo e se aprofundando com o passar dos governos; e a segunda entendia que essa característica tornava a política educacional de Cardoso um “*contra-modelo*”, no sentido de ser um retrocesso social.

Do mesmo modo, tanto Minto (1998), quanto Pinto (2002), que compunham a Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned, compreendiam que as políticas educacionais

do governo serviam aos interesses de organismos multilaterais, principalmente ao privilegiar as concepções privatistas. Para os autores, o estabelecimento desse alinhamento aconteceu na Conferência de Jomtien e teria moldado a concepção de formação do governo, diferentemente da proposta da sociedade.

Nesse sentido, para o CNTE (1999), a primeira etapa de implementação do projeto neoliberal foi constituída pela aprovação da LDBEN/1996, do Fundef e pela elaboração dos documentos educacionais curriculares que, para a instituição, atendia às exigências dos mecanismos internacionais, entendimento compartilhado por Vieira (2000). Já a segunda etapa consistiu no processo de municipalização e privatização da educação. O CNTE posicionou-se pela revisão da LDBEN/1996 e das normatizações que dela decorreram, no intuito de resgatar o projeto construído pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a proposta de *PNE da Sociedade Brasileira*.

A categoria *Natureza* diz respeito às bases legais nas quais a proposta busca referência e sustentação, além dos entes federativos que a compõem nas suas particularidades, ou seja, é a resposta da pergunta *De onde parte a proposta?*. Nesse aspecto, existe uma diferenciação fulcral entre as duas propostas. Enquanto a proposta do governo se baseia fundamentalmente na recém-aprovada LDBEN/1996, a proposta do II Coned tem a CF/1998 como alicerce principal, e seus princípios eram defendidos em contraposição às medidas aprovadas pelo governo.

Assim, o documento discorre sobre alguns artigos da CF/1988 (arts. 205 a 214), considerando que foram desrespeitados pela política educacional implantada pelo governo na década de 1990. Destacamos o que a proposta de PNE denunciou as incoerências em relação aos art. 205 e 208 da CF/1988, quando, na visão dos seus elaboradores, as políticas educacionais do governo buscaram se eximir do cumprimento do pacto federativo, ao colocarem a família em primeiro lugar em relação à educação, abrindo caminho para as incoerências em todo o texto, assim como a não garantia do ensino público e gratuito para todas as etapas da educação básica:

O conteúdo do Art. 205 fica comprometido pela própria LDB (Lei 9394/96), que ao regulamentar tais dispositivos constitucionais, referentes ao dever com a educação, inverte a responsabilidade do Estado, colocando a família em primeiro lugar. Assim, fica claro o propósito de desobrigar o Estado.

[...] Art. 208 - o Estado hoje não garante: o ensino fundamental obrigatório e gratuito nem à faixa etária dita regular e nem aos que a ele não tiveram acesso na idade prevista; nem a universalização e nem a gratuidade do ensino médio; o atendimento aos portadores de deficiência, menos ainda na rede regular de ensino; a educação das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas; o acesso aos níveis mais elevados de ensino; a oferta do ensino noturno regular. Ora, fica demonstrado que o

Estado não cumpre o seu dever, cabendo, pois, ser responsabilizado como autoridade (in)competente (§2º) que viola direito público subjetivo (§1º) (II CONED, 1997, p. 29).

Nesse sentido, uma das diretrizes e metas dessa proposta foi a revogação da Lei nº 9192/1995, da Lei nº 9131/1995, da Lei nº 9394/1996, da Emenda Constitucional nº 14/1996, da Lei nº 9424/1996 e do Decreto nº 2208/1997. Para os elaboradores do documento, essas leis feriam a organização e o funcionamento democrático da educação brasileira à medida que entendiam a política educacional desse período contrária aos pressupostos constitucionais, por isso defendiam “[...] revogar imediatamente toda a legislação que impede ou fere a organização e o funcionamento democrático da educação brasileira” (II CONED, 1997, p. 34).

Um dos pontos principais combatidos pela proposta de PNE foi o foco da política educacional do governo no ensino fundamental, principalmente em decorrência da Emenda Constitucional nº 14/1996, que instituiu o Fundef. Para os elaboradores da proposta, essa emenda feria o pacto federativo e permitia o sucateamento das demais etapas e modalidades de ensino.

Assim, para os elaboradores do *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira*, o princípio norteador da Emenda nº 14/1996 foi que União fazia *cortesia com o chapéu* dos estados e municípios, principalmente com a retirada da obrigatoriedade extensiva do ensino médio, além de que, por meio dessa emenda, a União contabilizava como gastos seus, com o ensino fundamental, os recursos globais do salário-educação, assim como os 25% aplicados sobre os Fundos de Participação dos Municípios (II CONED, 1997).

Nessa direção, um indício da dinâmica das relações de força nesse período foi o ajuizamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) impetrada pelos partidos políticos PT, PDT, PCdoB, PMDB e PV (requerentes). Essa ação tinha como requeridos a Mesa do Senado, a Mesa da Câmara dos Deputados, o Congresso Nacional e o Presidente da República e alegava que o Fundef ofendia o princípio federativo (STF, 1999). Entretanto, por maioria dos votos, o STF decidiu não reconhecer a ação direta, pois, segundo o acórdão proferido, a ação direta se destinava ao acessório e não ao principal.

Chama-nos a atenção a presença do PMDB como um dos requerentes da ADI. O partido compunha a coalizão do governo FHC e, na votação da matéria, apenas três deputados votaram contra, e um se absteve, enquanto 82 foram favoráveis à PEC nº 233/1995, que se transformou na EC nº 14/1996 (Fundef). Isso indicia que, mesmo compondo a coalizão, as relações de força são dinâmicas e recebem interferência não apenas de uma cultura política constituída, mas também de interesses e concepções pontuais.

Nesse sentido, a solicitação da revogação da Lei nº 9192/1995,¹¹⁴ que disciplina a escolha de dirigentes universitários (livre nomeação do Presidente da República), por parte dos elaboradores da proposta de PNE, segue um dos propósitos do documento: a gestão democrática. A autonomia universitária, assim como a criação de Conselhos em todos os âmbitos da educação (escolas, universidades, administração estadual, municipal e federal, dentre outras) eram bandeiras presentes e compunham as metas e diretrizes de todas as etapas e modalidades de ensino da proposta.

Todavia, as convergências das duas propostas vão além do diagnóstico, como a mobilização da sociedade civil, que apareceu como aspecto primordial em ambos os textos. Para que essa política de reestruturação de todo o sistema educacional, que interfere diretamente na vida privada das famílias se efetivasse, seria necessário que a sociedade se apropriasse dela, em um movimento tático na mesma direção da proposta que tinha a pretensão de se constituir como estratégia.

Assim, ao discorrerem sobre a EJA, diz a proposta do governo (BRASIL, 1998a, p. 43): “[...] universidades, igrejas, sindicatos, empresas, associações de bairro e inúmeros outros tipos de organizações civis devem ser mobilizados para esta tarefa”. Da mesma forma se posiciona a proposta realizada no II Coned (1997, p. 62):

Para isso, num verdadeiro esforço nacional para superação desse déficit educacional, mais que isso, para o resgate dessa imensa dívida social, outros segmentos da sociedade civil, além das instituições escolares e universitárias - Organizações Não Governamentais (ONGs), sindicatos, associações profissionais, movimentos organizados etc - deverão ser chamados.

Compreendemos, assim, que as relações de força estão em todo o percurso da política. A pressão da sociedade, que aparentemente estaria mais vinculada a uma influência externa, foi agente de tensionamentos em relação à educação profissional, conforme aponta a proposta do PNE do II Coned (II CONED, 1998, p. 68):

Coerente com a política de submissão e de atendimento às exigências de acordos internacionais, o Decreto 2.208/97 - que substituiu o Projeto de lei nº 1603/96, encaminhado à Câmara Federal, estrategicamente retirado diante da reação da comunidade - concebe o ensino profissional básico (não formal), técnico e tecnológico apenas para atender às demandas da produção, e não para formar profissionais críticos e competentes que participem ativa e criativamente do mundo do trabalho.

Desse modo, o reconhecimento da importância da sociedade, quanto à apropriação das políticas, foi identificado em ambos os documentos, que buscavam constituir culturas políticas

¹¹⁴ Essa solicitação não foi atendida pelos governos de Lula e de Dilma e, nos dias atuais, é objeto de polêmicas com a indicação de reitores que não eram o primeiro lugar das listas tríplices enviadas ao Executivo Federal. Em um caso, a indicação fora da lista tríplice.

diferentes, distintas no aspecto social. Portanto, compreendemos que as duas propostas educacionais são muito diferentes quanto à concepção de educação. A proposta do governo entende a educação de maneira mais instrumental e como um meio para se atingir um posicionamento no mundo globalizado, na esfera social e em relação ao trabalho. A proposta do governo provém de uma reforma do Estado que tem como eixo o desenvolvimento econômico, com foco na eficiência, e isso é apropriado no campo da educação.

O *PNE – Proposta da Sociedade* entendia que a educação deveria estar voltada para o social, e a cidadania (local, nacional) seria a forma para se conquistar a emancipação do sujeito. Compreendemos que nesta proposta a educação tem um fim em si mesma e não é instrumentalizada em atendimento às proposições dos organismos multilaterais, tampouco em desenvolver competências e habilidades para o mundo do trabalho. Mesmo que se visualize sua importância, a forma como essa dimensão é abordada difere da proposta do governo. O trabalho é compreendido no sentido ontológico, pois as concepções de formação humana são diferentes e respondem a culturas políticas educacionais que se distanciam quanto ao projeto formativo.

Nessa direção, para a proposta do II Coned (1998, p. 32), o trabalho é visto como mediador entre as relações do homem com a natureza e com os outros homens. Seus elaboradores compreenderam as políticas educacionais daquele período como seletivas e desarticuladas. Uma das preocupações do *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira* estava em garantir uma formação que propiciasse uma inserção consciente no mundo do trabalho e que garantisse o pleno exercício da cidadania. Consideravam, ainda, que a cidadania só seria possível por meio da educação, vista como um direito e um meio de inclusão social.

Desse modo, a concepção de trabalho do *PNE – Proposta da Sociedade* está alinhada ao pensamento marxista sobre essa dimensão humana. Mesmo que no documento Marx não seja citado, os autores referenciados, sobretudo os que irão discutir a educação profissional – na qual o trabalho tem maior preeminência – são autores de vinculação marxista, a exemplo da professora Acacia Zeneida Kuenzer em seu trabalho *Ensino médio profissional: as políticas do estado neoliberal* (1997). A utilização do termo *mundo do trabalho* ao invés de *mercado de trabalho* (utilizado na proposta do governo) é também outro indício da teorização de Marx, sobretudo para compreensão de trabalho e das mudanças ocorridas naquele período que estabelecia uma nova relação entre ciência e trabalho, assim como novas demandas à formação humana (KUENZER, 2000).

O *PNE – Proposta da Sociedade* (1997, p. 32), ao mencionar que a educação deveria estar centrada no “[...] trabalho como mediador das relações do homem com a natureza e com os outros homens”, remete-nos à clássica passagem de Marx (1985, p. 211):

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defrontando-se com a natureza como uma de suas forças, o homem põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...] pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.

Nesse sentido, ao distanciar-se do uso do termo *trabalho* associado à profissão, emprego e empregabilidade (que é a perspectiva de Paulo Renato Souza e, de maneira geral, da Equipe Dirigente do MEC), a *Proposta da Sociedade* pensa o trabalho como princípio educativo, de maneira ontológica, e não como categoria econômica.

A leitura dos movimentos de oposição ao governo de FHC com referência à educação e sua relação com o trabalho, a *formação para o trabalho* e a *formação humana integral*, caracteriza-se em uma exorcização do trabalho para que se tenha uma formação humana integral. Entretanto, não há formação integral que desconsidere o trabalho como um dos seus eixos. Assim, entendemos que não se deve formar tendo como único fim o trabalho (o mercado de trabalho). A oposição que se estabeleceu se configurou da seguinte forma: de um lado, uma “[...] educação voltada para a formação da elite e, de outro lado, aquela voltada aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho” (II CONED, 1997, p. 65), todavia isso contribuiu para esvaziar a discussão da ideia do trabalho como princípio formativo.

O *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira* também traz a discussão do trabalho como mediador das relações humanas:

Centrada no trabalho como mediador das relações do homem com a natureza e com os outros homens, ela deverá promover o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e artístico e, dessa forma, contribuir para a formação de cidadãos que, pelo domínio gradativo desses conhecimentos e pela reflexão crítica sobre seu uso sócio-político, atuem na perspectiva de uma sociedade democrática e inclusiva (II CONED, 1997, p. 32).

Nesse sentido, esse pode ser um dos motivos das tentativas do esvaziamento das ciências humanas na educação, para que a instrumentalização do trabalho e sua tratativa de forma utilitarista para o mercado, a partir das reformas da década de 1990, ganhem mais força nos dias atuais, com o estabelecimento de uma cultura político-educacional ainda mais instrumental. Entretanto, essa discussão é enfraquecida devido à dicotomia em relação às concepções educacionais e à contraposição realizada com o *PNE do Executivo Federal*.

Nesse aspecto, *O PNE – Proposta da Sociedade Brasileira*, ao discorrer sobre educação profissional, posiciona-se de maneira contrária às proposições do governo, entendidas, pelos

elaboradores do *PNE da sociedade*, como subservientes às demandas da produção. Em contrapartida, creditam à educação profissional a responsabilidade de formar “[...] profissionais críticos e competentes, que participem ativa e criativamente do mundo do trabalho” (II CONED, 1997, p. 60).

As palavras separadas nas classes pelo *software* são muito semelhantes em ambas as propostas de PNE. Acreditamos que isso ocorre devido ao mesmo diagnóstico que as embasa e também ao fato de as fontes que lhes dão suporte serem as mesmas. Todavia, como pudemos analisar, as soluções propostas e os caminhos a serem percorridos são muito diferentes.

O *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira* foi apresentado ao Congresso Nacional pelo deputado Ivan Valente (PT), no dia 11 de fevereiro de 1998, e iniciou sua tramitação na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados com o PL nº 4.155/1998. O *PNE – Proposta do Executivo Nacional* foi apresentado no dia 13 de fevereiro de 1998 para que tramitasse conjuntamente na mesma comissão com o PL nº 4.176/1998.

O PNE foi aprovado em 2001 com quatro anos de atraso do que tinha sido estabelecido pela LDBEN/1996. Para Aveiro (2006) e Saviani (2010), o *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira* foi praticamente desconsiderado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. O projeto colocado em votação foi a proposta do Executivo federal, transformado na Lei nº 10.172/2001, tendo absorvido ínfimos aspectos do *PNE da Sociedade Brasileira*. Um dos principais problemas apontados pelos autores foi o veto de Cardoso (de um total de 9 vetos) ao percentual de 7% do PIB para investimento na educação. A proposta inicial do governo era 6,5% e, no entender dos autores, o PNE ficou prejudicado quanto ao cumprimento das metas.

Para tanto, a atuação dos sujeitos da Equipe Dirigente foi essencial para que o projeto de educação, do lugar de poder, pudesse prosseguir, ganhando continuidade ao longo do tempo, de modo que o PNE tem duração de dez anos (2001-2011), ultrapassando a gestão daquele governo. A circulação desses sujeitos a partir de 2003 também indicia o prosseguimento do projeto educacional iniciado em 1995, configurando-se como agentes de tensionamento a partir desse período.

Em contrapartida, os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned também circularam por espaços importantes até 2002 e, mais ainda, a partir de 2003, quando se configuravam como agentes da estratégia (a partir de 2003 faziam parte do lugar de poder, ainda que na concepção de educação, conforme abordado no Capítulo IV).

Além disso, entendemos que o currículo é uma das principais políticas educacionais de disseminação de uma concepção de educação. Dessa forma nos questionamos: como se

configuraram as políticas educacionais curriculares para o ensino médio nesse período (1995-2002)?

CAPÍTULO VI

A POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (1995-2002): MATERIALIZAÇÃO DA CULTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL (DCNEM, 1998; PCNEM, 1999; PCN+ 2002)

6.1 INTRODUÇÃO

Compondo o rol de mudanças previstas na *Revolução Gerenciada* realizada no período de 1995 a 2002, as reformas curriculares se configuravam como instrumentos na constituição da concepção de educação. Além disso, constituíam-se como desdobramentos dos compromissos firmados pelo país em eventos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação (1990).

Nesse sentido, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), considerado o ponto de partida das reformas educacionais (também do PNE, como abordamos no Capítulo V), já previa a fixação de conteúdos mínimos para o currículo:

O MEC, com o concurso das representações educacionais e da sociedade, deverá propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal a ser oferecida a todas as crianças, consideradas suas diferenças. Complementações curriculares serão propostas em cada sistema de ensino e escolas, respeitando a pluralidade cultural e as diversidades locais. Igualmente pesquisas serão desenvolvidas para fundamentar avanços no âmbito das competências sociais, visando a enriquecer o processo curricular da escola (BRASIL, 1993, p. 45).

Desse modo, as reformas curriculares estavam na origem das reformas educacionais, principalmente pelo fato de funcionarem como o principal instrumento de disseminação da cultura político-educacional do lugar de poder. Para Apple (2006), o currículo não é somente um documento impresso, mas reflete toda uma complexidade em torno das relações sociais, jogos de interesse e concepção de educação de determinado momento histórico. Além disso, acreditamos que as políticas curriculares carregam em si pistas e rastros das práticas dos sujeitos que estiveram envolvidos em sua constituição, seja a partir do lugar de poder, seja dos tensionamentos táticos.

O objetivo deste capítulo é analisar as disputas pela concepção de formação humana e de educação por meio dos normativos curriculares para o ensino médio entre o período de 1995 e 2002. Esta etapa de ensino foi escolhida pois a preparação para o trabalho e a efetivação da

educação por competência se mostram mais intensas, apesar de que, no recorte temporal estabelecido, o ensino médio não tenha sido prioridade. Entendemos que as bases para as reformas que vivenciamos na atualidade (Lei nº 13.415/2017 e BNCCEM em 2018) são encontradas nesse período.

6.2 AS DCNEMs (1998)

Elaboradas pelo CNE, atributo que foi definido pela LDBEN/1996, as DCNEMs (1998) tinham como característica ser uma política pública de longo prazo – sobretudo pela propriedade atribuída por lei ao CNE, de tomar decisões privativas e autonomamente – que pudesse transpor governos e diferentes projetos educacionais. Do ponto de vista normativo, essas diretrizes tinham o intuito de sistematizar os princípios da LDBEN/1996, estabelecendo a direção para assegurar a formação básica comum, com a parte diversificada e para o trabalho.

Desse modo, as DCNEMs (1998) fazem parte de um projeto educacional amplo permeado de (des)continuidades resultantes das ações dos homens e mulheres no tempo. As relações de força são identificadas nos normativos educacionais curriculares do ensino médio, iniciando pelas DCNEMs, e se propagam até os dias atuais em reformas curriculares que remontam aspectos do processo de mudança epistemológico abordados nesta dissertação.

Assim, a intensidade das discussões em torno do ensino médio, sobretudo em relação à separação entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, além da inclusão ou não da obrigatoriedade de disciplinas, formou o centro da preocupação dos educadores nesse período. Além disso, esses focos específicos eram orbitados pelas disputas políticas de um projeto de país que tinha a educação como aspecto-chave para a abertura brasileira em direção ao mundo globalizado.

Nesse sentido, as políticas públicas se caracterizam como um instrumento político e de governo que pretendem atender às necessidades da sociedade (CHRISPINO, 2016). A sociedade escolhe os dirigentes dos poderes (Legislativo e Executivo) que produzem políticas públicas para retornarem ao cidadão na proteção e execução dos seus direitos. A política pública se materializa de diversas maneiras, por meio de diferentes instrumentos. A emissão de pareceres por Conselhos instituídos (Parecer nº 15/1998, no caso das DCNEMs), é um deles. Ademais, consideramos a existência de uma estrutura prévia, de onde emana a política pública educacional (a CF/1988 e a LDBEN/1996), e buscaremos analisar as relações de força que permeiam sua elaboração, assim como a própria DCNEM (1998).

6.2.1 As instituições nas DCNEMs (1998)

Assim como Ginzburg (2002) compreende que, para investigar as relações de força, devemos considerar que elas se constituem como prova ou evidência histórica referida pela retórica, objetivamos identificar os tensionamentos que orbitam os normativos educacionais e que podem não estar explícitos neles. Para tanto, houve necessidade de recorrermos a fontes para além dos documentos oficiais, para que delas pudéssemos inferir as evidências que compuseram a formação e o dinamismo das relações de força.

Para a elaboração das DNCEMs (1998), foram consultadas as seguintes instituições, citadas no documento: Undime; Instituições de Ensino Superior; Consed; Unesco; ANPED; Senar; Senac; Senai; CNTE; FNCEE; Abepar; Semtec. A partir delas, compreendemos as concepções de educação que influenciaram a elaboração do documento, além dos interesses envolvidos.

De acordo com o inciso IV do art. 9º da LDBEN/1996, cabe à União estabelecer, conjuntamente com os estados e municípios, competências e diretrizes para a educação básica. A elaboração das DCNEMs (1998) se configura como uma prerrogativa da União, representada pelo MEC, sob a liderança do ministro Paulo Renato Souza.

As iniciativas do MEC aconteciam conjuntamente ao CNE/CEB conforme o próprio Parecer nº 15/1998 (p. 4):

Essa incumbência que a lei maior da educação atribui à União reafirma dispositivos legais anteriores, uma vez que já em 1995 a Lei 9131, que trata do Conselho Nacional de Educação (CNE), define em seu artigo 9º, parágrafo c, entre as atribuições da Câmara de Educação Básica (CEB) desse colegiado, deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto. A mencionada incumbência da União estabelecida pela LDB deve efetuar-se assim por meio de uma divisão de tarefas entre o MEC e o CNE.

Após emissão de parecer positivo e deliberação, foi elaborada a resolução que se caracteriza como um Ato Normativo. Segundo Marinela (2017, p. 280), é “[...] todo ato emanado do Estado que visa a regular determinada situação de forma geral e abstrata, complementando previsão constitucional ou legal”. No caso das DCNEMs, elas se inserem no mundo jurídico por meio de uma Resolução de competência do CNE/CEB, conforme a Lei nº 9.131, de 1995. Assim, a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as DCNEMs (1998), entrou em vigor na data de sua publicação, assinada pelo presidente da CEB do CNE, que legitimou em 15 artigos a proposta do Parecer nº CNE/CEB nº 15/1998.

Na primeira página do Parecer 15/1998, seus elaboradores evidenciam que a maior parte dos educadores brasileiros tinham concepções que coincidiam com as do documento. Na verdade, não poderemos responder se, à época da elaboração das DCNEMs (1998), a maioria dos professores brasileiros tinham seus ideais alinhados àqueles expressados pelo parecer, mas nos propusemos a investigar as *relações de força* que tensionavam esse processo e as *apropriações* realizadas a partir do documento.

Nessa direção, são também mencionadas no documento as contribuições nacionais e estrangeiras no *Seminário Internacional de Políticas do Ensino Médio* (1996), organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed). Para tanto, alguns questionamentos se fazem necessários: a retórica manifesta no normativo educacional realmente corresponde à consonância das relações de força? Os tensionamentos que compuseram a elaboração do documento influenciaram o texto oficial?

Em 1996, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), em colaboração com a Secretaria de Educação de São Paulo, realizou o *Seminário Internacional de Políticas Públicas do Ensino Médio*, ampliando o debate sobre a última etapa da educação básica. A aproximação do Consed com o MEC, no contexto das reformas educacionais dos anos 1990, foi, assim, evidenciada.

O Consed¹¹⁵ surgiu nos anos 1980 com um posicionamento de contestação às medidas do Governo Federal relacionadas com a educação básica e buscava influenciar a formulação de políticas educacionais em direção à democratização da educação (AGUIAR, 2002). Assim, a instituição nasceu em um período (final do regime militar), quando se posicionava como uma tática de resistência em relação à cultura político-educacional do lugar de poder (estratégia).

Contudo, a partir da década de 1990, com a aproximação do MEC, com a mudança no cenário político e as promessas de uma melhoria econômica, o Consed assume uma conduta conciliatória em relação às reformas educacionais alinhadas às recomendações dos organismos multilaterais, tornando-se um dos principais aliados do Governo Federal nos contextos que percorriam a consecução da política educacional, conforme afirmação de Paulo Renato Souza:

[...] o CONSED tem sido o espaço privilegiado para essa articulação e integração das ações governamentais, facilitando o diálogo e levando ao que estou chamando de

¹¹⁵ O Consed se configura como pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação civil sem fins lucrativos, que tem por escopo congregar, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. De acordo com seu Estatuto (2010), tem por finalidade precípua promover a integração das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, com vistas à oferta de uma educação de qualidade e à universalização do acesso aos serviços educacionais, promovendo ações conjuntas para o fortalecimento das políticas públicas de educação.

pactuação, isto é, o consenso em torno de objetivos, responsabilidades e formas de atuação. É isto que caracteriza a modernização das relações intergovernamentais na área da educação (SOUZA, Relatório de gestão do CONSED, 1999).

Desse modo, a alteração na relação de forças envolvendo o Consed e o MEC é importante para se compreender o alinhamento que é expresso no texto das DCNEMs (1998). O processo de aproximação dessa instituição com o MEC teve como pano de fundo o novo pacto federativo, que passou a vigorar nesse período, quando o Governo Federal passou a ter maior centralidade das políticas e do orçamento, garantindo, assim, maior poder à esfera federal (ABRUCIO, 2005).

Todavia, o novo federalismo¹¹⁶ retirou do Governo Federal a responsabilidade dos serviços educacionais para a educação básica, delegados aos estados e municípios, tornando a aproximação das demais unidades federativas com o MEC essencial para o bom funcionamento da educação em um governo, cujo foco estava na descentralização. Para a professora Edla Soares, representante da Undime em audiência pública que discutia a implementação do Fundef, em 16-01-1996, a proposta trazia uma “[...] determinação clara do executivo no sentido de retirar da União a responsabilidade com o ensino fundamental” (BRASIL, 1996a, p. 21) assim como a municipalização da educação básica.

O Consed passou a se configurar como um importante agente nas relações de força que compunham o campo da educação, principalmente quando outras forças tensionavam esse processo, como as representações docentes que questionavam o Governo Federal pelo não cumprimento dos compromissos firmados na *Conferência Nacional de Educação para Todos* (1990), por exemplo. O Consed buscava promover uma melhoria na educação básica com ênfase na gestão educacional e no regime de colaboração (AGUIAR, 2002), sobretudo nos repasses financeiros diretos e maior autonomia das Secretarias Estaduais. Nesse sentido, as táticas do Consed em direção à estratégia do lugar de poder, a partir desse período, passam a ser de fortalecimento, à medida que a cultura político-educacional passa a convergir.

Ao se apropriar da concepção do lugar de poder, o Consed se tornou um aliado indireto das recomendações dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Unesco e o FMI, pois a narrativa que corporificava a educação brasileira nesse momento estava alinhada às exigências externas como contrapartida para os auxílios prestados por esses organismos ao desenvolvimento econômico no Brasil.

¹¹⁶ Para Abrucio (1998), o novo federalismo no Brasil foi caracterizado pela descentralização e a criação de um modelo predatório e não cooperativo de relações intergovernamentais, apontando para uma predominância do componente estadualista.

No biênio 1997-1998, o Consed teve como uma de suas pautas a articulação do Conselho com o MEC para a implantação da reforma do ensino médio, com suas demandas voltadas ao mercado de trabalho e à formação para a cidadania:

Os resultados alcançados neste período foram expressivos, dando maior visibilidade ao CONSED. A participação do CONSED na implantação do Fundef foi fundamental, sobretudo na identificação das dificuldades enfrentadas pelas Secretarias e na busca de soluções, em colaboração com o MEC. O Fundef também ensejou, conforme já foi dito, uma parceria mais efetiva com a UNDIME, inaugurando uma nova fase nas relações entre União, Estados e Municípios (CONSED, 2000, p. 21).

Esse movimento impulsiona a análise de que o Consed atuava a partir de táticas de fortalecimento da estratégia, na medida em que sua representatividade era utilizada como um ativo na sustentação da estratégia do lugar de poder no jogo das relações de força.

Nessa direção, a Undime, associação civil fundada em 1986, reúne dirigentes municipais de educação no momento das discussões sobre a municipalização da educação no país. Para Neves (1994), a criação da Undime se inclui entre manifestações sociais pela ampliação dos espaços democráticos a partir da instalação da Nova República. Desse modo, o surgimento da Undime vem no mesmo contexto da criação do Consed.

Um dos objetivos para a criação da Undime foi colocar em discussão a municipalização da educação no cenário nacional, tendo se aproximado do MEC nesse processo, o que pode ser entendido como contraditório quanto aos interesses implicados. Neves (1994) identificou que a entrada do MEC no *I Encontro Nacional de Dirigentes Metropolitanos da Educação*, que aconteceu em Pernambuco, em março de 1986, deu caráter de política oficial ao que antes era um movimento de grupo, que pretendia, do *micro* para o *macro*, provocar mudanças no rumo da educação. A Undime, no mesmo sentido que o Consed, estava em uma posição de tensionamento (tática) em relação à estratégia, por incorporar uma cultura política no âmbito educacional de forma diferente do lugar de poder até 1995.

Durante a sua trajetória no cenário educacional, a Undime divergiu do Consed quanto à alocação de recursos da União, principalmente no que se referiu à transferência para gestão das entidades federativas. A relação do MEC com a Undime era controversa: se, por um lado, a instituição tentava conseguir a liberação de recursos para municípios com gestores da oposição; por outro lado, o MEC utilizava os serviços de assessoria técnica, como justificativa científica para sua estratégia político-partidária (MALHEIROS, 2006).

A aproximação do MEC dessas instituições legitimava os interesses governamentais para sua agenda educacional, que tinha bases sólidas quanto ao alinhamento do

desenvolvimento econômico. Para que a agenda preestabelecida fosse apropriada pela comunidade educacional, era necessário que seus pressupostos fossem legitimados a partir de dentro, nesse caso, a partir das instituições mais próximas dos sujeitos que operacionalizam a política, como a Undime (Secretarias Municipais) e o Consed (Secretarias Estaduais).

Dessa forma, a sedimentação de uma crença da narrativa *estratégica* nos destinatários da política é um *indício* de que os ideais do âmbito *macro* não são efetivos apenas por se tratar de algo predominante nas *relações de força*, mas necessitam ser *apropriados* por sujeitos da *periferia*, para que, *taticamente*, utilizem a *estratégia*, não em contraposição ao *macro*, mas para o fortalecimento das posições do *centro*, sedimentando o estabelecimento da cultura política do lugar de poder.

Nesse sentido, o Parecer nº 15/1998 cita, como a primeira instituição consultada, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (Semtec) que encaminhou, em março de 1996, uma proposta para o ensino técnico compatível com as recomendações do Banco Mundial baseadas nos documentos *Prioridades y estrategias para la educación* (1996) e *Educación técnica y formación profesional* (1992), orientadores educacionais para os países em desenvolvimento.

Entre as atribuições da Semtec,¹¹⁷ está a atualização dos referenciais e das diretrizes nacionais para os cursos de educação profissional e tecnológica. Nesse período, a Secretaria esteve em consonância com as recomendações de organismos multilaterais. Desse modo, para Bueno (2000), a LDBEN/1996 e os documentos que decorreram dela vieram a referendar um programa preparado pela Semtec com assistência do Banco Mundial que tinha suas ações previamente acordadas e alinhadas.

As consonâncias entre as políticas internas com as diretrizes do Banco Mundial são observadas no primeiro artigo do capítulo que discorre sobre a educação profissional na LDBEN/1996 (art. 39), quando diz que a educação profissional e tecnológica “[...] conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Na parte introdutória do documento do Banco Mundial, destinado à educação profissional (1992, p. 7), encontramos o esclarecimento: “*Los países em desarrollo necesitan aumentar la productividad en todo el ámbito de sus economías si quieren competir con éxito en una era de rápido cambio económico y tecnológico*”.¹¹⁸

¹¹⁷ Nesse período, Ruy Leite Berger Filho era o secretário de Educação Média e Tecnológica.

¹¹⁸ Tradução nossa: “Os países em desenvolvimento necessitam aumentar a produtividade em todo o âmbito de suas economias, se quiserem competir com êxito em uma era de rápida mudança econômica e tecnológica”.

Desse modo, a redação das DCNEMs (1998, p. 18) indicia o alinhamento com esse organismo, quando é citada a importância em “[...] desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho”. Assim, notamos que a disposição na constituição de uma educação que formasse para o mercado de trabalho estava expressa na representação de instituições do Sistema S que foram consultadas para a elaboração das diretrizes educacionais. São elas: Senai, Senac e Senar.¹¹⁹

A CF/1988 conferiu ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e às outras entidades do Sistema “S” o *status* de órgãos privados, de modo que, desde a Constituição Federal brasileira de 1937, com a instauração das Leis Orgânicas de Ensino (1942-1946), e também com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), o Estado já demonstrava a preocupação em promover às classes menos favorecidas um ensino que fosse capaz de transformá-las em mão de obra adequada para o mercado de trabalho (FARIA, 2014).

Nessa direção, o documento destinado à educação básica da Confederação Nacional da Indústria (CNI, 1993, p. 13) afirma: “[...] a busca simultânea da produtividade e de altos padrões competitivos requer que as pessoas sejam tratadas como bens a serem incrementados para que lhes possa adicionar valor”. A CNI administra diretamente o Sesi, o Senai e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Com escritório em Brasília e em São Paulo, a confederação influencia e também propõe políticas públicas que dizem respeito à educação, com um posicionamento em consonância com a cultura política do lugar de poder.

Em 1993, a formação proposta pela CNI apontava para uma forma mais genérica, em que a qualificação profissional poderia ser realizada em menor tempo, e a educação básica passaria a ter papel decisivo na formação de um trabalhador flexível (FARIA, 2014). A educação por competências também ganhou espaço na proposta de formação da CNI, que não estaria mais pautada em conhecimentos enciclopédicos, de acordo com a instituição, mas no desenvolvimento de um saber-fazer (competências), em alinhamento com o Relatório Delors (1996) (aprender a fazer) e com a cultura político-educacional que se constituía naquele período.

Assim, com o novo desenho econômico que, a partir dos anos 1990, era articulado no Brasil, a participação de instituições do Sistema “S” era relevante para constituir uma concepção de educação que fosse capaz de contribuir para a nova ordem econômica mundial, na qual o Brasil ansiava ocupar espaço. Nesse sentido, a oferta de educação profissional no país é de responsabilidade compartilhada entre o setor educacional, o Ministério do Trabalho,

¹¹⁹ Essas instituições também apareceram nos PCNEMs 2000, documento que buscou sistematizar o disposto nas DCNEMs 1998.

Secretarias do Trabalho, Serviços Sociais do Comércio, da Agricultura e os Sistemas Nacionais de Aprendizagem. Dessa forma, os recursos para essa finalidade vêm de múltiplas fontes.

Aumentar a participação das empresas na educação de seus trabalhadores era um anseio do lugar de poder, que via na especialização da força de trabalho a ascensão do país ao mundo desenvolvido e adequação à globalização. Uma das metas da proposta de PNE do Governo Federal era incrementar as parcerias público-privadas, para que o ensino profissional pudesse aumentar sua oferta (BRASIL, 1998a). Esse movimento pode justificar a vinculação das instituições do Sistema “S” na elaboração dos normativos educacionais. Assim, setores do mercado de trabalho participaram do processo formativo de seus futuros empregados, à medida que contribuíram para a elaboração do currículo, satisfazendo uma meta da proposta de PNE do governo.

A participação das entidades do Sistema “S” na formulação das políticas educacionais era pertinente, principalmente no cenário em que houve a separação entre ensino propedêutico e o técnico/profissional, gerando tensionamentos das instituições de ensino técnico profissionalizante que discordavam desse posicionamento do governo. Essa política foi amplamente questionada nos eventos educacionais e materializada em documento no *PNE – Proposta da Sociedade Brasileira*. O alvo das críticas era o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentava o § 2º do art. 36 da LDBEN/1996:

Apesar da reconhecida qualidade dos cursos oferecidos pelas escolas técnicas federais, tanto pelo MEC como pelo próprio Banco Mundial, que condiciona seus investimentos e exigem sua transformação para flexibilizar, diversificar e ampliar as vagas, com vistas à formação superficial para atender as necessidades emergentes e mutáveis dos setores produtivos, as medidas sinalizam para a desarticulação do ensino técnico em nível médio. Apesar do Art.35, da LDB, definir como finalidade de ensino médio (acadêmico) a preparação básica para a cidadania e para o trabalho, e propor flexibilizar a organização curricular, uma análise atenta e fundamentada dos decretos e medidas complementares indica que tal flexibilização foi proposta para atender, prioritariamente, os objetivos de uma profissionalização de ágil, rápida e de baixo custo (II CONED, 1997, p. 60).

O Sistema “S” também era detentor de vultosos recursos públicos, que deveriam ser destinados a instituições públicas, ou mesmo regulados pelo Poder Público, o que ao tempo não acontecia. Em uma das metas destinadas ao ensino profissional, no documento do II Coned, estava a reformulação do Sistema “S” com a gestão tripartite dos recursos.

A educação por competências e habilidades, apesar das críticas quanto às imprecisões conceituais e a impossibilidade de avaliações objetivas, formava o eixo da organização curricular do ensino técnico, que aos poucos ganhava espaço na organização curricular das

etapas e modalidades de ensino. A expertise do Sistema “S” nesse quesito era importante para se alterar as concepções pedagógicas do ensino brasileiro, pois essa concepção (aprender a fazer) já era uma realidade para eles desde a década 1970.

No Parecer nº 15/1998, entendemos o Consed, a Undime e o Sistema “S” como agentes de fortalecimento da cultura político-educacional do lugar de poder. Todavia, instituições com posicionamentos conhecidamente contrários eram igualmente mencionadas (como a ANPEd e a CNTE), o que fortalecia a hipótese de uma gestão democrática, a aparência de consenso e a sensação de concordância na constituição da cultura político-educacional.

Nesse sentido, o posicionamento da ANPEd e da CNTE, em relação às políticas do ensino médio, em específico às DCNEMs (1998), foi contrário à instrumentalização do ensino, à privatização da educação e sua adequação às exigências de organismos multilaterais. As instituições foram articuladoras da proposta de PNE do II Coned, compondo o rol de instituições do grupo de *Colaboração e Apoio*, e também da *Comissão de Sistematização e Redação*, tendo o CNTE três dos 16 membros dessa comissão, conforme abordado no Capítulo IV.

As políticas educacionais do ensino médio do lugar de poder eram vistas por essas instituições como responsáveis por aprofundar os processos de exclusão social. Em contrapartida, instituições, como FNCEE e Abepar (juntamente com Consed, Undime e o Sistema “S”), estavam em consonância com a cultura político-educacional que se constituía e presentes na elaboração das DCNEMs (1998).

Compreendemos que, mesmo que tenham sido consultadas instituições com posicionamentos contrários e favoráveis, existia prevalência de instituições que fortaleciam a estratégia, do mesmo modo que foi formado o CNE (especificamente a CEB), com sujeitos de pensamentos dissonantes, mas de maioria congruente ao lugar de poder, garantindo o prosseguimento do projeto.

6.2.2 Concepção de educação nas DCNEMs (1998)

As reformas educacionais brasileiras, a partir da segunda metade da década de 1990, tiveram influência das reformas espanholas dos anos de 1980 a 1990, como destaca Souza (2005, p. 41):

O grupo de educação, com o apoio da coordenação geral da transição, decidiu realizar um seminário internacional para debater os novos rumos que deveriam ser dados à

educação brasileira, especialmente com relação ao ensino básico. A liderança do seminário esteve a cargo de Iara Prado e Beatriz Cardoso. Foram convidados Cesar Coll, educador de Barcelona, e outros educadores estrangeiros, além dos integrantes do grupo de educação [...] as conclusões do seminário apontaram, entre outras coisas, para a conveniência de organizar a estratégia de ação em relação ao ensino fundamental em torno da formulação de parâmetros curriculares nacionais à semelhança do que havia ocorrido na experiência espanhola de reforma educacional após o processo de redemocratização.

Educadores espanhóis compuseram as equipes das reformas educacionais brasileiras, como Cesar Coll e Alvaro Marchesi, consultores diretos do Presidente FHC e do ministro Paulo Renato Souza (RUIZ, 2009). Desse modo, a base epistemológica da reforma educacional espanhola pode ser encontrada nos vestígios dos normativos educacionais brasileiros. Esse processamento é identificado, sobretudo, na adoção da educação por competências, o que compõe as recomendações dos organismos multilaterais e o cerne da reforma curricular espanhola.

Marchesi (2001), ao discorrer sobre a reforma educacional da Espanha, pontua como justificativa a necessidade de a educação acompanhar as mudanças sociais que ocorriam naquele período (década de 1990). Além disso, a globalização e o aumento da velocidade das informações são aspectos destacados pelo autor como impulsionadores da reforma educacional. Para ele, a organização curricular não era mais capaz de atender aos novos estilos de aprendizagem demandados.

Entre as bases das alterações curriculares da Espanha, estavam: descentralização, flexibilidade, ênfase aos procedimentos (competências) e a necessidade de os professores elaborar projetos interdisciplinares. Para o Marchesi (2001), a partir desses pressupostos, a reforma atingiria parâmetros similares aos países desenvolvidos, alcançando a melhoria de princípios, como igualdade e qualidade da educação.

Nesse sentido, Zabala (2010) compreende que o valor do saber por si mesmo determinou as características dos sistemas educacionais dos países e a prioridade teórica sobre a prática. Para o autor, os países de tradição católica – condicionados por uma raiz *platônica* – consideram a sobreposição das ideias sobre a realidade e, em consequência disso, o saber pelo saber. Já os países de tradição calvinista – de raiz filosófica aristotélica – valorizam a capacidade aplicativa do conhecimento (competências). Essa análise de Zabala nos possibilita compreender a inspiração do ex-ministro Paulo Renato Souza¹²⁰ no modelo educacional dos EUA, em detrimento da Europa, tendo a própria reforma espanhola inspiração estadunidense.

¹²⁰ Aspecto abordado no Capítulo II.

Os esforços do governo brasileiro em promover mudanças na educação, tomando como inspiração a experiência e os modelos dos países desenvolvidos, foram reconhecidos pelos organismos multilaterais. No documento *Avaliações educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros* (PREAL, 1998), há considerações elogiosas para o recém-iniciado Programa de Avaliação Educacional Brasileiro (sobretudo o Saeb), mas há a ressalva de que ainda era necessário empenho em uma reforma curricular que tivesse as competências e habilidades como eixo central.

A concepção de educação sob a perspectiva econômica, alinhada às recomendações dos organismos multilaterais, é encontrada no texto das DCNEMs (1998). Assim, a apropriação do pensamento desses organismos permeia o normativo educacional como um todo, principalmente em relação aos dados estatísticos educacionais, mencionados ao longo do Parecer nº 15/1998 (p. 10): “Segundo os dados da Unesco, o Brasil tem uma das mais baixas taxas de matrícula bruta nessa faixa etária, comparada à de vários países da América Latina, para não dizer Europa, América do Norte ou Ásia”. Nesse caso, o Brasil se posiciona taticamente em relação à estratégia do lugar de poder no cenário global, entretanto adota uma tática de fortalecimento da estratégia. Ou seja, em relação aos organismos multilaterais (centro), o Brasil é periferia, e seus movimentos nessa relação se constituem como tática, pelo fato de não ocupar o lugar de poder. Todavia, essas táticas são de fortalecimento da estratégia e não de tensionamento ou de contraposição.

Nesse sentido, essa apropriação foi percebida também quanto aos conceitos que, por algumas vezes, são colocados lado a lado, como economia global e cidadania. São dois eixos das DCNEMs (1998), a exemplo do trecho que trata de uma das causas de o Brasil estar abaixo dos países da América Latina e da Europa e quanto ao acesso nessa etapa de ensino:

Esse desequilíbrio se explica também por décadas de crescimento econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a pior distribuição de renda do mundo. A esse padrão de crescimento associa-se uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a **competitividade econômica e o exercício da cidadania** (BRASIL, Parecer nº 15/98, p. 11, grifos nossos).

Mello (1998), relatora do parecer, é defensora da relação intrínseca entre competitividade e cidadania. Para ela, a educação deveria ter, como um dos objetivos, tornar os sujeitos mais eficientes, capazes de se adequar às revoluções tecnológicas. Assim, a possibilidade do surgimento dessa cidadania se deve ao fim da polaridade entre capital e

trabalho. Em entrevista,¹²¹ no ano de 2012, à Univesp, Mello evidenciou as relações de força ocorridas durante o processo de elaboração da DCNEMs (1998):

Quando eu estava trabalhando nas DCNEMs de 1998, houve uma pressão muito grande da Associação de Sociólogos, da Associação de Filósofos, até dizendo que ‘seu presidente é um sociólogo’. Neste momento, lembro que respondi aos vários questionamentos dizendo: ‘A LDB não menciona disciplinas assim, nós vamos mencionar áreas e dimensionar competências ou expectativas de aprendizagem e vai ser assim’, se for pra ser diferente eu peço à Presidência do Conselho que coloque outra relatoria. A LDB tem um artigo específico de Sociologia e Filosofia (exige apenas conhecimentos e não as disciplinas). Estes conhecimentos podem ser ministrados em disciplinas específicas ou em qualquer outra disciplina do currículo (Física, Matemática, História, Geografia). Nos debates que se sucederam, mantive esta posição. Quando entrou outro governo, o CNE aprovou uma resolução decidindo que Sociologia e Filosofia deveriam ser disciplinas obrigatórias e imediatamente entrou uma lei no Congresso dizendo que deveriam ser disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio. Era mercado de trabalho, não tenho a menor dúvida disso. As reformas que aconteceram ou eram para introduzir disciplinas obrigatórias (Filosofia e Sociologia) ou estudos, componentes, que caem no reino da ambiguidade. Como não tem uma terminologia que defina e que estabeleça, nós precisamos estabelecer os termos do nosso debate em Educação, como na Física: quando eu digo ‘força’, eu digo ‘força’, é um conceito que você sabe o que é, se você conhece um pouco de Física [...]. Em Educação, se eu falo ‘currículo’, não estaremos na mesma ‘página’.

A professora confirma a concepção educacional estratégica daquele período, o que não significava que as relações de força não estivessem acontecendo e o lugar de poder não tenha sofrido constantes tensionamentos por entidades (Associação de Filósofos e Associação de Sociólogos) representativas e pelos seus próprios pares (outros conselheiros). O espaço e lugar que a relatora ocupava fazia com que suas convicções políticas e teóricas estivessem em constantes tensões e disputas, exigindo que fossem feitas negociações, como é característico quando se ocupa um lugar de poder, conforme abordado no Capítulo III.

O Parecer nº 15/1998 compreende o ensino médio como uma etapa ainda propedêutica, mas de terminalidade. Nesse sentido, Cordão (2002) interpreta as etapas educacionais após o ensino médio como essencialmente profissionais, o que justificaria sua adaptação às mudanças “[...] impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica” (BRASIL, 1998, p. 16), modificando as formas de convívio e de organização para o trabalho.

Nessa direção, para aqueles que chegassem ao ensino médio, as habilidades e competências eram vistas como o meio mais assertivo de exercer a cidadania e acessar o mercado de trabalho, alterado pela nova geografia política do planeta e pela globalização

¹²¹ Entrevista disponível no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=A_qqDUYG5Ko. Acesso em: 8 jan. 2020.

econômica. As competências e habilidades eram consideradas indispensáveis para a resolução de problemas embasados pela criatividade e autonomia, requisitos para a entrada no mundo globalizado, do qual o Brasil ansiava fazer parte.

Desse modo, a menção das orientações educacionais para a comunidade europeia e das orientações da Unesco em relação ao *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*¹²² serve como justificativa para a reforma educacional, em que o almejado progresso estaria em seguir a tendência global, que nos colocaria na mesma rota de crescimento dos países desenvolvidos, conforme Parecer nº 15/1998 (p. 19):

Contextualizada no cenário mundial, e vista sob o prisma da extrema desigualdade que marca seu sistema de ensino, a situação do Brasil é verdadeiramente alarmante. O ensino médio de maioria é ainda um ideal a ser colocado em prática. Para isso será necessário sair do século XIX e chegar ao XXI suprimindo etapas nas quais, ao longo do século XX, muitos países ousaram experimentar e aprender.

Nesse sentido, mesmo comparando o Brasil com os países desenvolvidos, identificam a universalização do ensino médio como um ideal, algo distante, justificando a ênfase do governo no ensino fundamental. O Parecer nº 15/1998 considera admirável a sintonia da tratativa que a LDBEN/1996 fornece ao ensino médio em relação ao contexto global e relaciona o sucesso dos objetivos dessa etapa ao aprendizado com a experiência de outros países¹²³ (BRASIL, 1998).

Ao mobilizar o pensamento de Cury e sua compreensão do processo de elaboração das diretrizes para o ensino médio, o Parecer nº 15/1998 compreende que não se trata de uma política definitiva:

É esse o sentido que Cury dá às diretrizes curriculares para a educação básica deliberadas pela CEB do CNE: *Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser* (BRASIL, 1998, p. 5, grifo do documento).

Desse modo, não fossem os dissensos representados pelas relações de força, consequência da formação heterogênea do CNE/CEB (conforme abordado no Capítulo III), a concepção de formação e a constituição da cultura político-educacional poderiam ter ocorrido

¹²² Apesar de se apropriarem desses conceitos a partir de documentos da Unesco, como o Relatório Delors (1996), esse entendimento, sobretudo do *aprender a aprender*, estava presente na concepção dos *filósofos-mentores* da Escola Nova, que tinham como propósito chamar a atenção para a nova modalidade de aprendizagem que buscava reconhecer a autonomia, a liberdade de expressão e o pensamento da criança, que, por meio do *aprender a aprender e aprender a conhecer* o protagonismo da criança, seria efetivado (SANTOS, 2005).

¹²³ O texto *La reforma educativa de la enseñanza media en España*, de Alvaro Marchesi (1995), é o exemplo de uma dessas experiências a serem consideradas para a bem-sucedida política educacional do ensino médio.

de maneira mais categórica. Ou seja, mesmo que tenha prevalecido o projeto de formação educacional do governo, as relações de força e as táticas da periferia compuseram o processo de elaboração, tensionando o lugar de poder, sobretudo pelo fato de os conselheiros terem uma concepção de educação diferente por serem pesquisadores reconhecidos, com consistência teórica e respeitabilidade entre os pares.

Outro ponto frisado nas DCNEMs (1998) – ressaltando o alinhamento com as recomendações dos organismos multilaterais – é a vinculação do conceito de cidadania com o processo de globalização, apontando para a necessidade de formação do cidadão global, em que os conteúdos de aprendizagem deveriam ser permeados de significados universais:

Assim entendida a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste país, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 22).

Identificamos a preocupação com a *diversidade cultural* brasileira, as diferentes etnias, as regiões e grupos sociais, porém, para o documento, o que deveria dar unidade à multiplicidade cultural brasileira seria a *cidadania global*, respondendo às novas exigências do mundo globalizado. Assim, o Parecer nº 15/1998 optou por uma visão da globalização como um processo de modernização igualitário.

A *igualdade* é outro conceito mobilizado pelas DCNEMs (1998) que, de acordo com o documento, deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e professores. Ou seja, tratar os iguais de acordo com as diversidades que compõem suas características. O direito à igualdade seria precípua para se atingir o exercício à cidadania e a construção de identidades, aspecto que contraria o conceito de cidadania global defendido pelo documento, evidenciando uma proposta elaborada a partir de diferentes concepções, indiciando o tensionamento entre a concepção de educação defendida por Cury (2002), na qual a equidade não poderia se sobrepor à igualdade, e a concepção do lugar de poder, que compreende justamente o contrário.

Para Moehlecke (2012), no texto das DCNEMs (1998), pode ser verificada uma narrativa híbrida, no sentido de que, em diferentes momentos, vários termos eram ressignificados, de modo que assumiam significados opostos aos originais. A autora destaca os conceitos de *flexibilidade*, *autonomia* e *descentralização* como deturpados pelo documento, pois não estariam vinculados aos sentidos entendidos pelos educadores, como: descentralização e autonomia dos centros escolares, flexibilidade dos programas escolares e liberdade de escolha

de instituições docentes (autonomia). Para a autora, esses conceitos estão conectados à reorganização do mundo produtivo, como descentralização das grandes corporações, flexibilidade da organização produtiva, para se ajustarem ao mundo em constante mudança, mas mudanças corporativas.

Assim, em consonância com os princípios da gestão pública (avaliação, análise e controle das políticas públicas), um dos focos das políticas educacionais a partir dos anos 1990 foi a avaliação como política, sobretudo a avaliação de sistemas e os exames estandardizados (o primeiro Enem ocorreu em 1998). Para Figueiredo, M. e Figueiredo, A. (1986, p. 111), a avaliação de políticas públicas consiste na “[...] adoção de métodos e técnicas de pesquisa que permitam estabelecer uma relação de causalidade entre um programa x e um resultado y, ou, ainda, que na ausência do programa x, não teríamos o resultado y”. Nessa direção, o Parecer nº 15/1998 está alinhado à concepção de educação do lugar de poder:

Será indispensável, portanto, que existam **mecanismos de avaliação dos resultados** para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. **O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**, operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais, constituem importantes mecanismos para promover a **eficiência** e a **igualdade** (BRASIL, 1998, p. 30, grifos nossos).

A eficiência, evidenciada nas DCNEMs (1998), foi uma das bases da reforma do Estado, inspirada na administração privada. Para Bresser-Pereira (2011), a reforma do Estado teria a capacidade de transformá-lo de forma eficiente e efetiva, em um sentido macro, também a educação, de modo que, para que esses requisitos fossem bem-sucedidos, em longo prazo, a apropriação desses conceitos pela área educacional seria essencial para o projeto do país. Assim, os mecanismos de avaliação dos resultados, corporificados na educação com o conjunto de reformas, fazem parte do que na reforma do Estado foi chamado de *Orientação Técnica*, com a mudança de foco do controle dos procedimentos para o controle de resultados, fundamentados no princípio de *accountability*.

Desse modo, a avaliação educacional seria um instrumento para se medir a qualidade da alocação dos recursos na educação e os resultados provenientes desse investimento (programa x, que deu resultado y). Esses instrumentos serviriam para “[...] permitir aos

organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais” (BRASIL, 1998, p. 30).

Conforme nos ensina Certeau (1991), para que a estratégia possa ser sedimentada no tecido social, é essencial que os sujeitos da periferia se apropriem da posição do centro, o que seria um indício de legitimação da estratégia. Esse movimento é percebido no texto das DCNEMs (1998, p. 31, grifos nossos):

E a proposta pedagógica não é uma ‘norma’, nem um documento ou formulário a ser preenchido. Não obedece a prazos formais nem deve seguir especificações padronizadas. Sua eficácia depende de conseguir pôr em prática um processo **permanente de mobilização de corações e mentes para alcançar objetivos compartilhados**[...]. Vale dizer que a proposta pedagógica não existe sem um forte protagonismo do professor e sem que este dela se **aproprie**.

Desse modo, consideramos a menção de conceitos relacionados com administração como pressupostos da reforma do Estado, indício do alinhamento das reformas que aconteciam no país, evidenciando a articulação entre as áreas da administração estatal. Porém, as relações de força também eram evidentes à medida que os preceitos da administração, da governança e da instrumentalização da educação não estão isolados e nem formam o escopo do documento em sua integralidade. Professores e intelectuais do campo educacional compuseram não só o CNE/CEB, mas também suas teorizações que foram mobilizadas no parecer.¹²⁴

Nessa direção, as competências e as habilidades, consideradas uma forma mais sofisticada de educação em atendimento ao mundo globalizado, são defendidas em detrimento dos conteúdos das DCNEMs (1998, p. 37): “Com essa leitura, a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação”.

As competências desempenham um importante papel também quanto à interdisciplinaridade, pois funcionariam como a “cola” que une as áreas de conhecimento. Isso fica claro ao exemplificar o ensino de Artes (BRASIL, 1998, p. 41): “[...] as artes como constitutivas do pensamento simbólico, metafórico e criativo, indispensáveis no exercício de análise, síntese e solução de problemas, competências que se busca desenvolver em todas as disciplinas”. Além disso, a diretriz permitiria a desobrigatoriedade de disciplinas como Artes

¹²⁴ A exemplo de Carlos Roberto Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello, Ulisses Panisset e Eny Marisa Maia, citados no documento (como referências) e que compunham a CEB/CNE. Além de Luís Carlos Menezes e Alvaro Marchesi.

(e também Filosofia e Sociologia), na medida em que delega a todas elas desenvolver competências específicas.

Para sustentar uma educação por competências, o parecer se apropria de intelectuais como Piaget e Vygotsky,¹²⁵ conectando o desenvolvimento de capacidades intelectuais aos pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares e a interdisciplinaridade entre elas, associando a Vygotsky; e, ao mobilizar Piaget,¹²⁶ relaciona-o com “[...] a ponte entre teoria e prática”, realizada pelas competências (BRASIL, 1998, p. 41).

Apesar de esses autores citados partirem de concepções diferentes, não há uma problematização sobre isso no documento. Na verdade, o que existe é a apropriação das teorizações de Piaget e Vygotsky para sustentar os conceitos *interdisciplinaridade* e *contextualização*, que consideramos centrais na reforma do ensino médio:

Os ensinamentos da psicologia de Piaget e Vygotsky foram convocados para explicar a interdisciplinaridade e a contextualização porque ambas as perspectivas teóricas se complementam naquilo que, para estas DCNEM é o mais importante: a importância da aprendizagem sistemática, portanto da escola, para o desenvolvimento do adolescente (BRASIL, 1998, p. 48).

Entretanto, compreendemos que Piaget é também mobilizado – sobretudo sua teorização das fases de desenvolvimento – para que se possa entender o que o aluno é capaz de aprender e em que momento isso pode ser ensinado. Por outro lado, o pensamento de Vygotsky é utilizado para a compreensão do como ensinar, por meio da teoria da *zona de desenvolvimento proximal*, com o professor sendo o mediador desse processo.

Desse modo, a reforma educacional brasileira teve como base a Psicologia evolutiva piagetiana. Embora Vygotsky seja mobilizado, existe clara prevalência da teorização de Piaget aos moldes da reforma educacional espanhola, sobretudo com a influência de Cesar Coll, Alvaro Marchesi (que foram consultores) e Antoni Zabala.

Para García (1997), a divisão entre *educação infantil, primária e secundária* na reforma educacional espanhola já se configurava na apropriação da concepção piagetiana. Divisão similar também ocorre no Brasil:

¹²⁵ Embora se justifique a busca dos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização nesses autores.

¹²⁶ Piaget e Vygotsky possuem concepções diferentes (DONGO-MONTOYA, 2013). O primeiro parte da *abordagem da epistemologia genética* e compreende a criança como um ser essencialmente autônomo e independente na construção do conhecimento e no entendimento do mundo físico. O segundo entendia que conhecimento e raciocínio têm uma natureza basicamente social. A teoria da *zona de desenvolvimento proximal*, pela qual as crianças necessitam da ajuda dos adultos e das crianças mais velhas parece-nos uma resposta a Piaget. Entretanto, entendemos a importância da obra de Piaget, que abriu os caminhos para outras áreas de investigação.

[...] las normas legales, los materiales curriculares y publicaciones psicopedagógicas para profesores, la formación inicial de maestros, los cursos del CAP para profesores de secundaria, y la formación que se imparte en los Centros de Profesores para el profesorado en ejercicio, está todo impregnado de teoría piagetiana (GARCÍA, 1997, p. 121)

Os intelectuais que prestaram consultoria para a elaboração da reforma educacional brasileira da década de 1990 também estiveram presentes na reforma educacional espanhola, afeitos à teoria de Piaget e ao construtivismo, que sustentam tanto a reforma espanhola como a brasileira. García (1997) cita cinco tipos de capacidades humanas que constituem a reforma espanhola (LOGSE, 1990) e também são identificadas no Parecer nº 15/1998: *capacidades cognitivas, motrizes, afetivas, equilíbrio pessoal e social*. Essas capacidades (competências), segundo o autor, são muito similares aos estágios de desenvolvimento da Psicologia evolutiva piagetiana, conseqüentemente, as áreas de conhecimento foram construídas sob essas bases.

Desse modo, assim como a reforma curricular espanhola encontrava suas fundações no construtivismo, o mesmo movimento é identificado na reforma curricular brasileira. Conforme o Parecer nº 15/1998 (1998, p. 34, *apud* PIAGET, 1973, p. 20), “[...] compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir”. Mesmo que o termo construtivismo faça referência a um conjunto de autores (como Vygotsky, Ausubel, Bruner, para citar alguns), a teoria piagetiana ocupa lugar de destaque, constituindo a sua base fundacional (COLL, 2000).

Nesse sentido, a incorporação de Vygotsky (especialmente sua teorização da *zona de desenvolvimento proximal*), tanto no Parecer nº 15/1998, como na reforma espanhola, ocupa o espaço na diferença entre o que uma pessoa é capaz de fazer sozinha, e aquilo que tem a possibilidade de alcançar com a ajuda e colaboração de outros mais capazes, como os professores e os colegas. Desse modo, a reforma curricular se estrutura nos andaimes piagetianos, mas os complementa com outras teorias, como as de Vygotsky (GARCÍA, 1997). A máxima que se atribui à síntese do pensamento de Piaget, de que “[...] tudo o que se ensina a uma criança, o impede de descobrir sozinho”, é acrescida da teoria vygotskyana na possibilidade de potencializar a aprendizagem pela mediação do professor.

Para Zabala e Arnau (2010), a contribuição da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky é essencial para estabelecer diferentes graus de aprendizagem em função das características individuais, vinculadas à disposição da aprendizagem de cada aluno e relacionadas com a atitude favorável para o desenvolvimento de competências, possibilitando

a sua elaboração e apropriação. Ressaltamos que, entre os conselheiros do CNE/CEB, não existia um estudioso de Vygotsky, tampouco de Piaget, conforme analisamos no Capítulo III, o que contribuiu para a mobilização superficial dos autores, em um espelhamento das reformas educacionais de outros países.

Destacamos, ainda, a problematização da concepção de trabalho nas DCNEMs (1998), levantada por Ramos (2006), que aparece como: *trabalho como princípio, trabalho como contexto, trabalho como mediação, trabalho como fim, trabalho como práxis humana e/ou trabalho como práxis produtiva*. Essa dispersão conceitual não é apenas falta de consistência teórica, mas também se deve à diversidade de correntes epistemológicas dos diferentes formuladores do parecer (composição do CNE/CEB), além da concepção educacional que circulava naquele momento no país, provenientes de movimentos como o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública.

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. [...] o **trabalho é princípio organizador do currículo**, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista [...] todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do **trabalho enquanto uma das principais atividades humanas**, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias [...]. O contexto do **trabalho é também imprescindível para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos** dos processos produtivos a que se refere o artigo 35 da LDB (BRASIL, 1998, p. 44, grifos nossos).

Entretanto, mesmo diante de diferentes concepções de trabalho, para o Parecer nº 15/1998, as competências e habilidades é que instrumentalizam os jovens para o ingresso no mercado de trabalho globalizado. Os conhecimentos específicos serviriam para dar suporte à aquisição das competências e seriam adquiridos no ensino fundamental, mas refinados e relembrados no ensino médio.

Diante do exposto, entendemos que a **cidadania global** e um currículo baseado nas **competências e habilidades** se constituem como o cerne do Parecer nº 15/1998 e, desse modo, optamos por aprofundar a análise a partir desses dois eixos.

6.2.3 Centro e periferia: cidadania global nas DCNEMs (1998)

Entendemos que a formação de um cidadão global compunha os objetivos da reforma educacional da década de 1990 e, conseqüentemente, do Parecer nº 15/1998. Para Vieira (1999), o interesse pela cidadania foi renovado nessa década, ao mesmo tempo em que a cidadania nacional vinha sendo abalada pela formação de instituições supranacionais (organismos multilaterais). De acordo com a autora, as dimensões econômica e social na vida moderna estavam esvaziando a dimensão política da cidadania.

A mobilização do pensamento de autores como Sagan (2009) e de Arendt (2004) é controversa quanto às concepções nela assumidas e demonstra que o desalinhamento conceitual com os objetivos que se almejavam atingir são indícios das relações de força, manifestados nas desajustadas apropriações no decorrer do documento, como a crítica de Sagan (2009, p. 28, grifo nosso) ao ensino de ciências de maneira geral:

Nós criamos uma **civilização global** em que os elementos mais cruciais – o transporte, as comunicações e todas as outras indústrias, a agricultura, a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente e até a importante instituição democrática do voto – dependem profundamente da ciência e da tecnologia. Também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. É uma receita para o desastre. Podemos escapar ilesos por algum tempo, porém mais cedo ou mais tarde essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara.

Arendt (2004) defendia a tradição como crucial no processo educacional e considerava a escola como um entrelugar, instituição que nem é da esfera pública, nem privada, mas é concebida como um momento de transição entre a segurança do seio familiar (privado) e a esfera pública, o mundo. Em seus escritos sobre a educação, a autora se contrapõe à instrumentalização do ensino (que nos remete à educação por competências). Para Arendt (2004, p. 28), o conteúdo e a erudição são aspectos importantes e devem ser a base educacional, pois “[...] não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem **aprendizagem** é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional”.

O esvaziamento da aprendizagem, apontado por Arendt (2004), relaciona-se com o desprestígio do ensino, uma contraposição da autora ao pragmatismo, tendo, como principal interlocutor de sua crítica, o intelectual John Dewey. Na concepção da autora, essa perspectiva descaracterizava a autoridade necessária para o professor e os processos de instrumentalização da educação que estavam em ascensão em meados dos anos 1950 nos Estados Unidos. Além disso, para ela, as teorias modernas da pedagogia (como os estudos defendidos por Dewey)

foram aceitas servilmente nos Estados Unidos, sobretudo a Educação Progressiva (instrumentalismo – relação pensamento-ação), que considerava como um dos modernos fatores da crise educacional. Sobre esse aspecto, Arendt (2000, p. 233) diz: “[...] qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, [...] tende a tornar-se absoluto o mundo da infância exatamente da maneira como observamos no caso do primeiro pressuposto básico”.

Esse primeiro pressuposto diz respeito à existência de um mundo autônomo da criança (ANDRADE, 2008). Embora Arendt não tenha citado expressamente a teorização de Dewey, compreendemos suas críticas voltadas a ele, a exemplo do trecho em que o autor endossa o pragmatismo: “[...] a instrução consciente só terá possibilidade de eficácia na medida em que se harmonizar com o procedimento daqueles que constituem o ambiente social da criança” (DEWEY, 1979, p. 19). Para Arendt (2004) não existe o *mundo da criança*, à medida que elas são tuteladas pelos adultos, o que, conforme a autora, é uma necessidade, principalmente na sua teorização sobre *autoridade e tradição*.

Entretanto, as DCNEMs (1998) propõem uma educação por competências e habilidades e em alinhamento com o mundo globalizado. Essa educação instrumental, na concepção arendtiana, promoveria o esvaziamento da tradição e da cultura, defendidas por ela como a base educacional. As DCNEMs (1998) ancoravam-se, principalmente, no Capítulo IV do Relatório Delors (1996), *Os quatro pilares da educação*, que, por sua vez, têm suas bases firmadas na teoria de Dewey e no aprender pela experiência (*aprender a conhecer e aprender a fazer*). Desse modo, entendemos que a teorização que constituiu o escopo principal das DCNEMs (1998) não dialoga com os estudos de Arendt, que se opunha às *novas pedagogias*.

Acreditamos que a mobilização de Arendt no Parecer nº 15/1998 tenha ocorrido por meio do professor Cury, que se apropria das teorizações da autora em sua produção intelectual (conforme analisamos no Capítulo III) para compreender o direito à educação pela perspectiva da cidadania e da relação público-privada (CURY, 2002, 2006). Desse modo, é compreensível que a referência à autora no documento cause certa estranheza por não se adequar à concepção de educação assumida, assim como Cury fazia parte do grupo minoritário no CNE/CEB com uma concepção de educação diferente da do lugar de poder.

Os dizeres de Arendt (1973) “*Giving a stray dog a name greatly enhances its chances of survival*”¹²⁷ fariam mais sentido quando relacionados com a cidadania global, pois, à medida que se nomeia a adaptação dos países periféricos às recomendações daqueles que ocupam o centro, isso faz com que a periferia busque se adaptar, acreditando na composição efetiva da

¹²⁷ Em tradução nossa: “Dar um nome a um cão vadio aumenta muito suas chances de sobrevivência”.

ordem global, apropriada também pela educação. Para Baber (2008), os cães vadios, a periferia do mundo, são nomeados pela ordem capitalista como parte da Sociedade Civil Global, promovendo maior sobrevivência daqueles que se sentem parte de uma ordem mundial inevitável.

Na mesma direção está a citação de Sagan (2009), que vincula a criação da civilização global ao esvaziamento de conteúdos e bases conceituais associadas às ciências e tecnologias. Com a possibilidade do domínio desses conhecimentos cada vez mais emergentes, viria a necessidade do aprofundamento dos conteúdos e não a instrumentalização dos conhecimentos, o que o autor critica.

Dale (2004, p. 426) compreende que os termos *mundial* e *global* implicam foco extranacional, em que o primeiro é entendido em relação a sociedades (nações) individuais e autônomas que constituem uma comunidade internacional; *global* refere-se a forças econômicas que atuam supra e transnacionalmente para “[...] romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações”. Essas forças econômicas são representadas por organizações multilaterais, como a Unesco, a OCDE e o Banco Mundial, com influência no campo educacional brasileiro. Para Benavot (1992, p. 161):

To be sure, national timetables and curricular standards are determined, in part, by external worldwide conventions, though not necessarily those embedded in international donor agencies. Recent research suggests that there was considerable similarity (convergence) in official curricular policies prior to the establishment of international educational and development agencies such as Unesco, IBE,¹²⁸ and the World Bank.¹²⁹

Desse modo, a Unesco é um dos organismos com os quais as DCNEMs (1998) buscaram alinhamento, na utilização de seus dados estatísticos educacionais, em que o Brasil é apresentado como um dos países com os piores índices, mas, sobretudo, na apropriação dos quatro pilares da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (DELORS, 1996), depois desdobrados na concepção de competências e habilidades. Dale (2004) compreende o alinhamento curricular dos países periféricos a esses organismos como uma pretensão do estado-nação de ser um país “como deve ser”, ou seja, para

¹²⁸ *International Bureau of Education* é uma organização educacional subordinada à Unesco.

¹²⁹ Em tradução nossa: “Certamente, os calendários e padrões curriculares nacionais são determinados, em parte, por convenções mundiais externas, embora não necessariamente aquelas incorporadas às agências doadoras internacionais. Pesquisas recentes sugerem que havia considerável similaridade (convergência) nas políticas curriculares oficiais antes do estabelecimento de agências internacionais de educação e desenvolvimento, como a Unesco, IBE e o Banco Mundial”.

que faça parte do centro, a periferia deverá se apropriar de certas diretrizes, como as destinadas à educação.

No documento *Educação para a cidadania global, preparando alunos para os desafios do século XXI*, a Unesco (2015) menciona o dissenso quanto ao conceito de cidadania global, porém acredita que há aspectos em comum, como promover a universalidade (identidade, interesse, participação, deveres comuns coletivos), compreendendo-a como:

[...] um conceito de múltiplas perspectivas. Está vinculada a uma crescente interdependência e interconectividade entre países nas áreas econômica, cultural e social, por meio de maior comércio internacional, migração, comunicação etc. Essa noção está vinculada também a nossas preocupações com o bem-estar global além das fronteiras nacionais, assim como baseia-se no entendimento de que o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local (UNESCO, 2015).

Assim, a educação para a cidadania global é entendida pela Unesco (2015, p. 15) como um dos focos da educação, pois há uma “[...] preocupação com a relevância do conhecimento, das habilidades e dos valores para a participação de cidadãos [...] interligadas nos âmbitos local e global”. Segundo a instituição, a educação deve contribuir para a preparação dos estudantes para lidar com os desafios do mundo interconectado e interdependente. Desse modo, um dos objetivos estabelecidos pela Unesco (2015, p. 16) é “[...] identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora”, que poderiam ser alcançadas por meio do desenvolvimento de competências, desdobradas em habilidades cognitivas e sociais.

Nesse sentido, Dale (2006) destaca que a concepção de cidadania global, surgida no final da década de 1990, teve suas primeiras manifestações sob a denominação de *Sociedade Civil Globalizada*, entendida como plural, abrangendo toda a sociedade. Assim, à medida que houve a necessidade, expandiu a sua atuação para o nível individual, delegando ao sujeito a responsabilidade com a globalização, constituindo o *cidadão global*:

There is an odd slippage in the literature, however, on the question of whether global civil society expresses the emergence of global citizenship, or in fact engineers that emergence. Here prominent accounts of global civil society become somewhat circular, for many defenders of GCS do see it as playing a role in creating global citizens. As Anheier, Glasius, and Kaldor (2001, p. 17) put it, ‘global civil society’ can be seen as an aspiration to reach and include citizens everywhere and to enable them to think and act as global citizens (DALE, 2006, p. 352).¹³⁰

¹³⁰ Em tradução livre: “Há um deslize estranho na literatura sobre a questão: se a sociedade civil global expressa o surgimento da cidadania global ou, na verdade, é produtora desse surgimento. Aqui, relatos significativos da sociedade civil global tornam-se um tanto circulares, pois muitos defensores do GCS o veem como desempenhando um papel na criação de cidadãos globais. Como Anheier, Glasius e Kaldor (2001, p. 17)

Enquanto a cidadania global necessita de um Estado soberano que garanta sua existência (pois pertence a todos, da mesma forma que não pertence a ninguém), os conceitos de competências e habilidades surgem com mais evidência no ensino médio para instrumentalizar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Entendemos que, sem uma base sólida, as competências e habilidades irão operacionalizar conhecimentos superficiais e formar um cidadão pouco identificado com sua própria cultura. De igual modo, a cidadania global é assegurada por direitos enfraquecidos e garantidos por uma instituição supraestatal fictícia.

Nessa direção, a contestação de Dale (2006) para cidadania global segue o mesmo raciocínio para o conceito de *internacionalização*. Para ele, não existem interesses internacionais, mas sim *transnacionais*. Os interesses expressos pelos organismos multilaterais seriam a expressão de vários interesses dos países mais ricos. Assim, para Dale (2006), a cidadania global é uma ficção imposta aos países periféricos, para que estes transformem em seus os ideais dos países do centro, em um processo de influência que faz com que os cidadãos acreditem fazer parte de um todo, sem que façam parte de nada.

Contudo, as bases conceituais da reforma educacional seguem aquelas que fundamentam a reforma do Estado. Desse modo, os compromissos firmados com os organismos multilaterais são identificados no decorrer do texto das DCNEMs (1998), todavia, os intelectuais que seguem linhas teóricas que se opõem à concepção do lugar de poder constituem as referências das diretrizes. Desse modo, essa polifonia teórica indicia relações de força anteriores, durante e após a elaboração do documento.

6.2.4 Competências nas DCNEMs de 1998

O Parecer CNE/CEB nº 15/1998 cita o relatório da Unesco *World Education Report* (1995) para contextualizar a baixa taxa de matrícula de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio e também evidencia os quatro pilares da educação (DELORS, 1996) que norteiam todo o documento.

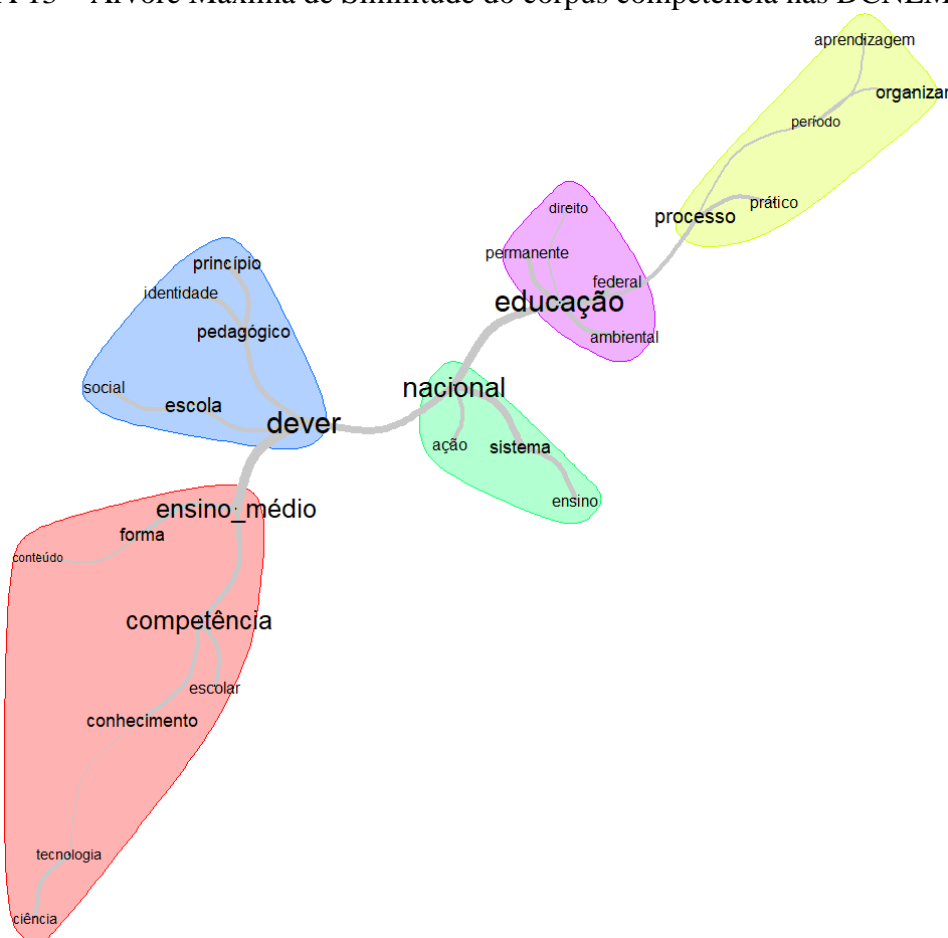
Além disso, no parecer há referência da dificuldade dos setores produtivos em contratar profissionais qualificados. Dessa forma, o investimento e a melhoria no ensino médio seria uma maneira de sanar a defasagem técnica e prosseguir com o crescimento econômico do país. Desse

colocaram, “[...] a sociedade civil global pode ser vista como uma aspiração para alcançar e incluir cidadãos em todos os lugares e capacitá-los a pensar e agir como cidadãos globais”.

modo, o desenvolvimento de competências e habilidades foi a alternativa desde a LDBEN/1996, reafirmado nas DCNEMs (1998).

Para análise da maneira como as competências são mobilizadas no Parecer nº 15/1998, elaboramos a Figura 13. Para tanto, selecionamos os parágrafos que continham a palavra *competência* e, posteriormente, geramos o grafo no software IRAMUTEQ.

FIGURA 13 – Árvore Máxima de Similitude do corpus competência nas DCNEMs (1998)



Fonte: O autor.

As configurações que permitiram gerar o grafo da Figura 13 evidenciam as relações entre as principais palavras que compõem os segmentos de texto que contêm a palavra *competência* nas DCNEMs (1998). A separação em cores demonstra o agrupamento das palavras mais associadas.

Todas as palavras estão conectadas como por uma *raiz de árvore*. Desse modo, identificamos que a palavra *competência* está diretamente ligada ao *cluster* vermelho, liderado pela palavra *ensino_médio*.¹³¹ Por sua vez, *competência* liga-se às palavras *escolar* e

¹³¹ Unimos as palavras *ensino* e *médio* com “_” para que fossem consideradas como um termo único.

conhecimento e esta última continua sua raiz até *tecnologia* e *ciência*. Assim, é possível captar as *pistas* de como é entendida *competência* nas DCNEMs (1998).

O documento não só aponta para o desenvolvimento de competências gerais e específicas como o objetivo maior do ensino médio, mas também delega ao professor a capacidade de articular os diferentes saberes escolares às realidades da sociedade e ao mundo do trabalho (DCNEM, 1998).

A atribuição de responsabilidade ao professor em desenvolver competências para o mercado de trabalho e para o exercício pleno da cidadania expressa nas DCNEMs (1998) segue o que já havia sido estabelecido na LDBEN/1996 e continua no documento como uma atribuição do CNE, para que, a partir dele, a Semtec (MEC) pudesse elaborar parâmetros que direcionassem a construção dos currículos brasileiros baseados na educação por competências.

Nesse sentido, a *tecnologia* e a *ciência* ligadas a *conhecimento* e a *competência* estão relacionadas com o mercado de trabalho, e não com as aprendizagens de novas tecnologias para o cuidado e desenvolvimento do mundo em constante mudança científica e tecnológica. Para o documento, é prioritário “[...] desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para compreender como o trabalho [...] produz social e historicamente ciência e tecnologia e é influenciado e influencia a cultura dos grupos sociais” (BRASIL, 1998, p. 42).

Identificamos que a competência no documento (Figura 13) está em um *cluster*, subordinada à palavra *ensino_médio*, que é dominante. *Ensino_médio*, por sua vez, é sustentado pela educação por competências, constituindo-se como a base para os demais *clusters*. O desenvolvimento das competências se relaciona com o objetivo central para o ensino médio: o desenvolvimento para o mercado de trabalho, ainda que esteja subentendido nos termos *conhecimento* e *tecnologia*.

Desse modo, a partir da análise dos *clusters*, entendemos que o ensino médio, que capitaneia o *cluster* vermelho, está fundamentado na educação por competências e que, por meio do desenvolvimento dessas competências, seria possível a aquisição de conhecimentos. Notamos que não há conexão entre *conteúdo* e *competência*, apesar de estarem no mesmo *cluster*, o que indicia a concepção de educação. Se antes o conteúdo era o principal item a ser mobilizado, a partir da constituição de uma nova cultura político-educacional, os conteúdos seriam instrumentalizados para a aquisição de competências:

A LDB neste sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências** de caráter geral das quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a

autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca a constituição de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, p. 35, grifo nosso).

Dessa forma, a aquisição dos conhecimentos não estaria vinculada aos conteúdos, que aparecem em menor relevância na Figura 13, mas ao desenvolvimento de competências. Para Zabala e Arnau (2010), a competência e o conhecimento não são antagônicos. Segundo os autores, a mobilização da competência representa a utilização de conhecimentos vinculados às habilidades e às atitudes, pois a aprendizagem por meio de competências não significa uma aprendizagem mecânica, porque, para funcionar, deve estar permeada de sentidos que contemplem as tipologias *conceitual*, *procedimental* e *atitudinal*. Ressaltamos que Zabala (assim como César Coll e Alvaro Marchesi) teve suas teorizações como bases constituidoras da reforma curricular brasileira da década de 1990, sobretudo no que se refere à organização das atividades de ensino a partir das tipologias dos conteúdos.

O *cluster* azul, capitaneado pela palavra *dever*, compreende os pressupostos imperativos do ensino médio, aquilo que as áreas de conhecimento devem prover aos alunos. Esse termo está vinculado à competência, pois todas as áreas de conhecimento deverão estar embasadas nesse modelo, além do significado de identidade e da compreensão do exercício da cidadania.

Nesse sentido, tudo o que as áreas de conhecimento devem abordar pressupõe o desenvolvimento de competências, que se configuram como instrumentos para que outras dimensões da educação sejam alcançadas. A instrumentalização dos saberes por meio da competência pode ser entendida nas DCNEMs quando abordam as tecnologias, por exemplo:¹³²

Mas a tecnologia na educação contemporânea do jovem **deverá** ser contemplada também como processo. Em outras palavras, não se tratará apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas, recurso que só pode ser bem explorado em cada nucleação de conteúdos, e que transcende a área das ciências da natureza. A este respeito é significativa a observação de **Menezes**: ‘A familiarização com as modernas técnicas de edição, de uso democratizado pelo computador, é só um exemplo das vivências reais que é preciso garantir. Ultrapassando assim o discurso sobre as tecnologias, de utilidade duvidosa, é preciso identificar nas matemáticas, nas ciências naturais, nas ciências humanas, na comunicação e nas artes, os elementos de tecnologia que lhes são essenciais e desenvolvê-los como conteúdos vivos, como objetivos da educação e, ao mesmo tempo, meio para tanto’ (BRASIL, 1998, p. 62, grifos nossos).

A tecnologia, entendida como processo, nesse caso é compreendida como *competência tecnológica*, que será assim nomeada em documentos curriculares posteriores, demonstrando

¹³² Termo que viria a compor as nomenclaturas das áreas de conhecimento a partir das discussões da BNCC.

um aprofundamento e sedimentação dessa concepção. Destacamos, ainda, a citação de Menezes (1998) no trecho acima, o coordenador da área de Ciências da Natureza dos PCNEMs (1999) e um defensor da educação por competências.

A raiz de árvore que liga os *clusters* continua com as palavras: *nacional*, no *cluster* verde, associada à necessidade imposta pela LBDEN/1996 em se estabelecer um currículo mínimo comum; *educação*, no *cluster* roxo, que se conecta a *direito*, lembrando o caráter constitucional do direito à educação; e *processo*, no *cluster* amarelo, voltado para a organização de ensino-aprendizagem. Esses *clusters* e as palavras que os lideram ligam-se à *competência* e a têm como base, menos explícita e central do que se tornaria, mas já é possível identificar o fundamento instrumental da cultura político-educacional que estava se constituindo.

Desse modo, o primeiro normativo curricular do ensino médio daquele período (1995-2002) veio fundamentar as concepções estabelecidas na LDBEN/1996, sobretudo em relação à educação por competências e também para dar sustentação a uma base nacional comum.

Evidenciamos, ainda, que a conceituação de competências na educação tem descendência nas ideias formuladas na área profissional, todavia há maior articulação e profundidade com aspectos próprios da realidade educacional daquele período e do ensino propedêutico, conforme observamos no Quadro 9:

QUADRO 9 – Conceituação de competência na educação

Definição de competência no âmbito educativo						
	Dimensão Semântica				Dimensão Estrutural	
	O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de	Como?
Conselho Europeu	Habilidade	Permitir realizar ações	Com garantias de êxito	Em um contexto determinado	Conhecimentos, habilidades e características individuais	
Eurydice/ CIDE		Permitir participar de modo eficaz da vida política			Capacidades, conhecimentos e atitudes	
Projeto DeSeCo/ OCDE		Cumprir com êxito exigências complexas			Pré-requisitos psicossociais, habilidades práticas, conhecimentos, motivações, valores, atitudes e comportamentos	
Currículo Basco (documento-base)		Enfrentar tarefas simples ou complexas			Operação (uma ação mental) sobre um objeto (é o que habitualmente chamamos de conhecimento) para obtenção de determinado fim	
Conselho da Catalunha	Capacidade	Resolver problemas diversos da vida real			Conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter transversal	
Monereo	Domínio	Resolver problemas			Ampla repertório de estratégias	
Perrenoud	Aptidão	Enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas	Mobilizando a consciência e de maneira rápida, pertinente e criativa	Em determinado âmbito ou cenário da atividade humana	Múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio	
Zabala	Capacidade ou Habilidade	Realizar tarefas ou atuar em frente a situações diversas	De forma eficaz	Em um determinado contexto	É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos	Ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada. De forma integrada e orquestrada
BNCC	Capacidade	Resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho	Pela mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores	Em um determinado contexto	É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos	Ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada, e desdobrada nas três etapas da educação básica.

Fonte: Adaptado de Zabala e Arnau (2010).

A partir do Quadro 9, compreendemos que, mesmo com diferenças pontuais quanto à conceituação de competências, as concepções se aproximam quanto à instrumentalização dos conhecimentos, de modo que sejam aplicados em situações concretas na vida cotidiana e em diferentes contextos. Para Zabala e Arnau (2010, p. 37), competência se refere a “[...] ações eficazes diante de situações e problemas de diferentes matizes, que obrigam a utilizar os recursos dos quais se dispõe”.

Marchesi (2005) compreende a competência como a organização de conhecimentos dos alunos em uma rede funcional que se aplica a diversas situações, orientada por uma finalidade específica, formada por recursos cognitivos, afetivos, sociais e metacognitivos, e que vai dirigir as ações e a resolução de tarefas. O autor se aproxima da concepção de educação do Relatório Delors (1996, p. 21): “[...] *una competencia es saber, saber hacer, saber hacer com otros, y saber cuándo y por qué hay de utilizar-la*”.

Desse modo, o pensamento de Marchesi (2005) se aproxima da que foi adotado na reforma educacional brasileira na década de 1990, quando as orientações do Relatório Delors foram apropriadas. Ramos (2006) compreende que a adoção do *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* é expressa nas DCNEMs (1998) a partir dos seguintes princípios: *a estética da sensibilidade* (aprender a conhecer e aprender a fazer); *a política da igualdade* (aprender a conviver); *a ética da identidade* (aprender a ser).

Destacamos que o Relatório Delors continua a ser um dos documentos orientadores das reformas educacionais na atualidade (a exemplo da BNCCEM, em 2018). Cordão (2018) compreende o mundo contemporâneo como uma aldeia global para responder às questões que se colocam, tendo os quatro pilares da educação como essenciais para o professor orientar seus alunos nas trilhas da aprendizagem. Para isso:

[...] os professores ministram aulas valendo-se das modernas tecnologias colocadas à sua disposição para melhor motivar seus estudantes no gosto pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de saberes autônomos, críticos e criativos, na perspectiva da constituição de competências cognitivas, profissionais, culturais e socioemocionais (CORDÃO, 2018, p. 205).

Cordão, defensor da educação por competências, manteve-se relevante na elaboração das políticas educacionais para o ensino médio até a mais recente reforma (Lei nº 13.415/2017 e BNCC/2018). O pensamento do professor indicia a manutenção da cultura político-educacional constituída na década de 1990, objeto desta dissertação.

A adoção da educação por competências aponta para um projeto de formação humana que se desdobra na finalidade da educação. Entendemos que o projeto de formação brasileiro encontrou sustentação na concepção de educação de instituições estrangeiras (como a Unesco) que, por sua vez, se apropriaram de estudiosos da educação por competências. Para tanto, elaboramos o Quadro 10, a partir do qual compreendemos o desenvolvimento da concepção de educação e sua finalidade nos principais documentos dos organismos multilaterais que influenciaram o entendimento educacional brasileiro.

QUADRO 10 – Finalidade da Educação: documentos nacionais e internacionais¹³³

Finalidade da Educação	
Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)	“[...] pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, p. 14)
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	“[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, 1988, art. 205)
Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989)	“[...] desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial [...] assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones” (UNICEF, 1989, p. 1)
Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990)	“Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. [...] criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração” (UNESCO, 1990, p. 1)
Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, sobre os Direitos Humanos e sobre a Democracia (UNESCO, 1995)	“[...] o desenvolvimento, em cada indivíduo, do senso de valores universais e tipos de comportamento sobre os quais uma cultura de paz se baseia [...] a educação deve reforçar a identidade pessoal e deve encorajar a convergência de ideias e soluções que fortaleçam a paz, a amizade e a solidariedade entre indivíduos e povos” (UNESCO, 1995, p. 8)
Relatório Delors (1996)	“A educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. [...] frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (UNESCO, 1996, p. 14)
Parecer nº 15/1998 (DCNEM)	“[...] conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades “personalistas” e “produtivistas” requer uma visão unificadora, um esforço tanto para superar os dualismos, quanto diversificar as oportunidades de formação” (BRASIL, 1998, p. 14)
BNCC (2017)	“[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017 p. 15)
Todos pela Educação Educação Já! (2018)	“ [...] a educação que, em última instância, garante aos indivíduos sua plena liberdade, permitindo que cada cidadão atinja sua total potencialidade para alcançar seus objetivos de vida, sejam eles quais forem. Além disso, pesquisas comprovam que a educação aumenta a produtividade dos indivíduos, o que por sua vez tem implicações em sua renda e empregabilidade, permitindo melhores condições ao longo de toda a vida” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 13)

Fonte: O autor.

O ponto em comum da concepção de formação dos organismos multilaterais é o entendimento de que a educação parte de uma perspectiva global e não nacional, e que o local

¹³³ Inserimos, por último, no Quadro 10, a ONG Todos pela Educação (2018). Apesar de seu documento não fazer parte do recorte temporal adotado, acreditamos ser relevante pois a partir disso podemos compreender as alterações na concepção e na finalidade, sobretudo em uma das principais instituições que buscam tensionar o Poder Público e impor uma agenda educacional de acordo com os interesses daqueles que a constituem.

(periferia) deveria seguir um projeto educacional amplo, em atendimento prioritário à concepção educacional de interesses globais. Ou seja, o sistema educacional nacional se constitui de um sistema periférico subordinado a um sistema global, de interesses supranacionais (centro), que extrapola a educação escolar, atingindo o ambiente familiar e social (educação formal e informal).

Assim, a educação escolar estaria fundamentada nas competências que, nessa concepção global, seria o meio mais assertivo de alcançar a finalidade que são propostas no Quadro 10. Ao analisarmos o Quadro 9, conjuntamente com o Quadro 10, compreendemos que existia uma tentativa de classificar as propostas de educação por competências (sobretudo o Relatório Delors, o Projeto DeSeCo e as propostas de Perrenoud e Zabala) como desideologizadas e abstratas, de modo que pudessem servir a qualquer país, como se a formação humana pudesse estar desvinculada de um projeto de nação.

Entendemos que, mesmo as competências ditas abstratas que, no Parecer nº 15/1998, são denominadas *competências gerais*, trazem em sua significação uma concepção de formação humana, que se alinha ao pensamento liberal no qual o indivíduo pressupõe a sociedade. Desse modo, o desenvolvimento individual – nas dimensões social, profissional e pessoal – impulsionaria a melhoria social.

Zabala (2010), em sua teorização sobre as dimensões *conceitual, procedimental e atitudinal*, compreende que a competência é o que dá verdadeiro significado à aprendizagem dos conteúdos, independentemente da dimensão focalizada, e também permitirá que se meça o nível de aproveitamento do conteúdo adotado, ou seja: se o conteúdo faz sentido de acordo com a finalidade da educação (Quadro 10).

Para o autor, para o domínio da competência, diferentes recursos que integrem conhecimentos, procedimentos e atitudes devem ser mobilizados. Desse modo, a aprendizagem de um procedimento específico da competência pressupõe: a) atividades para aprendizagem de memorização dos fatos; b) atividades para elaboração dos conceitos; c) atividades para interiorização das atitudes.

Além disso, destacamos que Zabala e Arnau (2020, p. 10) entendem a formação de competências para a vida como:

[...] claramente contrária à função tradicional da escola como transmissora de conhecimento, está totalmente alinhada com os propósitos educacionais que a maioria dos organismos internacionais defende (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], Organização das Nações Unidas [ONU], etc.), que consistem no pleno desenvolvimento da personalidade do aluno, o que está ligado à ideia de formação integral dos alunos e, com isso, aos quatro pilares da

educação já apresentados pelo conhecido Relatório Delors (DELORS et al., 1996): saber, saber fazer, saber ser e saber conviver. Essas ideias resgatam os princípios defendidos a partir do final do século XIX por movimentos educacionais e autores de diferentes origens, como Dewey, Ferrière, Montessori, Decroly, Freinet ou Claparède, tentando superar a preponderância do conhecimento teórico sobre a prática e desenvolver as capacidades dos alunos de forma global, em todas as áreas de seu desenvolvimento, tanto pessoal como interpessoal, social e profissional.

Esse trecho sintetiza a união do Quadro 9 com o Quadro 10, articulando a concepção de educação com o entendimento da educação por competências, sobretudo ao evidenciar as bases teóricas nas quais são ancoradas. A concepção de formação que se baseia na educação por competências compreende o processo formativo de maneira instrumental e voltado para uma finalidade específica, o mundo adulto, que tem o trabalho como eixo principal.

Entendemos, portanto, que a adoção da educação por competências não foi mera subserviência aos organismos multilaterais, mas uma forma de se compreender a educação e sua finalidade. A pergunta: “o que é educação para vida?”. Para aqueles que defendem a educação por competências, seria respondida com: “Aquele que permite aos alunos instrumentalizarem seus conhecimentos para atividades concretas”. Ou seja, para a realização de algo que gerará resultados palpáveis no mundo material, onde o conhecimento não poderia ficar em abstrato e em discussões meramente teóricas, mas deverá ter utilidade tanto para o indivíduo (foco principal), como para devolver à sociedade o investimento despendido para sua formação.

Assim, apesar de a educação por competências ter o foco no indivíduo (o que a aproxima do pensamento liberal), a dimensão social é mobilizada à medida que o investimento educacional deve retornar à sociedade de forma tangível. Esse aspecto remete à discussão da inclusão ou não das disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias no ensino médio, o que nos leva ao questionamento: “Esses conhecimentos gerarão resultados tangíveis?” Se a resposta for “não”, então não devem ser obrigatórios, pois são contrários não apenas às recomendações dos organismos multilaterais, mas também ao projeto de formação daquele período. Ou seja, a supressão desses conhecimentos está de acordo com a concepção de educação daquele período.

Os conselheiros Mello e Cordão (2004) defendem a educação por competências, o *aprender a aprender* e o trabalho como ênfase do princípio educativo, como consenso na educação. Além disso, entendiam que essa discussão já estava ultrapassada e deveria ter findado na década de 1970. Naspolini identificava o final da década de 1990 como um momento de mudança mundial, no qual era necessário o projeto educacional formar cidadãos do mundo

(cidadãos globais), e a educação por competências era a ferramenta adequada para a formação no mundo globalizado. Todavia, conforme analisado no Capítulo III, não há, entre os conselheiros daquele período, um intelectual que tivesse seus estudos voltados para a cidadania global e a educação por competências, fazendo com que as DCNEMs (1998) fossem espelhos de experiências de outros países, constituídas por uma polifonia teórica superficial.

6.3 OS PCNEMs (1999): UMA BASE CURRICULAR COMUM

OS PCNEMs de 1999 foram elaborados pela Semtec e se configuraram como uma política sob a gestão total de governo. O binômio cidadania e trabalho são constantes em todo o normativo educacional, assim como a preocupação com a globalização e seus efeitos na educação. Tomando como base a LDBEN/1996 e as DCNEMs (1998), os PCNEMs de 1999 visavam a combater o ensino descontextualizado e compartimentalizado, baseado no acúmulo de informações, por meio da interdisciplinaridade com a organização do ensino por competências e habilidades. O documento objetivava difundir os princípios da reforma curricular dos anos 1990 e orientar estados, escolas e professores no desenvolvimento de novas abordagens e metodologias que garantissem a educação por competências (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, discutiremos as dimensões políticas do PCNEM e o estabelecimento de uma cultura político-educacional em meio às disputas, tensões e negociações que envolviam sua elaboração, para compreender as (des)continuidades das políticas educacionais e como as práticas dos sujeitos (Capítulos II, III e IV) influenciaram o processo.

6.3.1 Os PCNEMs de 1999: (des)continuidades

Desde a apresentação, os elaboradores dos PCNEMs fazem uma crítica ao ensino compartimentalizado e descontextualizado. Para solucionar esse problema, a educação deveria estar fundamentada no desenvolvimento das competências e habilidades em observância aos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade.

Para a constituição da cultura político-educacional do documento, seus elaboradores buscaram referências em outros países onde essa concepção já havia sido implantada. Um movimento comparativo com os países da América Latina é realizado para situar o leitor no subtítulo *O novo ensino médio*, tomando-os como exemplo e estabelecendo uma espécie de pertencimento ao mesmo grupo que buscava “[...] promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização

e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos” (BRASIL, 1999, p. 5). Naquele período (1999), a escolarização líquida entre os jovens de 15 a 17 anos não ultrapassava 25%, o que colocava o Brasil em situação de desigualdade em relação a países latino-americanos (principalmente Chile e Argentina)

Um dos pontos a serem combatidos pelos formuladores dos PCNEMs foi a formação de especialistas que, segundo eles, dominou a educação média nas décadas 1960, 1970 e 1980. Assim, uma educação generalista, baseada em competências gerais, era o que se esperava a partir das reformas da década de 1990. A formação do aluno deveria ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias, que se dariam por meio do desenvolvimento de competências, pois: “[...] as mudanças estruturais [...] decorrem da chamada revolução do conhecimento, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, [...] deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade” (BRASIL, 1999, p. 6).

Com elaboração do diretor da Semtec, Ruy Leite Berger Filho, e da coordenadora do projeto, Eny Marisa Maia, professores universitários com reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa foram convidados a participar do processo de elaboração, assim como representantes de todas as Secretarias Estaduais de Educação, que se reuniram localmente e enviaram suas contribuições a Brasília. Para a elaboração dos textos das partes específicas de cada área, foram realizadas reuniões no Rio de Janeiro e em São Paulo com professores da rede pública que buscaram verificar a receptividade dos documentos (BRASIL, 1999). Nesse sentido, as entidades representativas das classes dos pesquisadores se manifestaram alegando que não foram ouvidas e que as decisões foram tomadas de maneira autoritária.

Em reportagem da Folha de São Paulo (1999), os PCNEMs eram compreendidos como positivos para o aumento do número de matrículas do ensino médio, sobretudo por sua articulação com as DCNEMs:

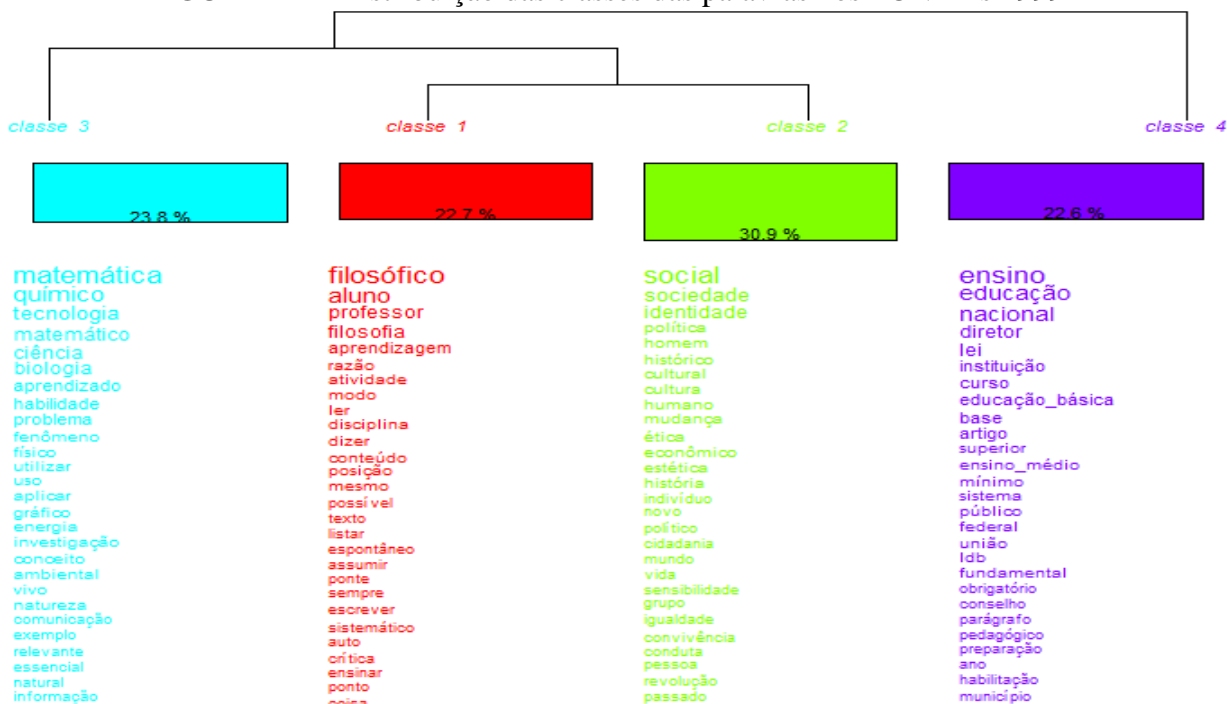
O principal ponto da reforma é a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, apresentados ontem em Brasília pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Os novos parâmetros reforçam os princípios da **interdisciplinaridade e contextualização**. Ou seja: os conteúdos devem ter como ponto de partida a experiência de vida do aluno, estabelecendo relação mais direta com situações cotidianas. Em vez da memorização, será priorizada a capacidade do aluno de pesquisar, buscar e analisar informações. Outra novidade é que apenas 75% do currículo deve ser igual em todo o país. Os Estados terão liberdade para definir os conteúdos de 25% da carga horária. Apesar do crescimento de 57,3% no número de matrículas de 94 a 99, 25% dos adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos continuam sem estudar e apenas 32,6% frequentam escolas de ensino médio. **Na Argentina e no**

Chile, 75% da população de 15 a 17 anos está no ensino médio. O mau desempenho do Brasil é resultado do grande número de alunos atrasados por causa da evasão e da repetência. Pelo menos 8,5 milhões dos 37,8 milhões de alunos do ensino fundamental têm mais de 15 anos e já deveriam estar cursando o ensino médio. Para FHC, as mudanças na educação são lentas, mas elas têm a vantagem de estar livres de retrocessos, como acontece em outras áreas. **‘Aqui (na educação), esse tipo de mudança é mais lento, mas ele não tem zigue-zague’** (FOLHA DE SÃO PAULO, 1999, s/p, grifos nossos).

A aposta do governo em sua política educacional era grande, indiciando consenso da sociedade. As críticas vinham principalmente dos professores universitários e pesquisadores, de modo que as Secretarias de Educação municipais e estaduais confirmavam seu apoio ao projeto instituído.

Os PCNEMs eram divididos em quatro partes¹³⁴ correspondentes às áreas de conhecimento, com o objetivo de nortear os currículos de todo o Brasil. Analisamos o conteúdo do documento por meio do software IRAMUTEQ.¹³⁵ As Figuras 14 e 15 nos permitiram identificar, pelas classes geradas, como se desdobraram as relações de força em sua elaboração.

FIGURA 14 – Distribuição das classes das palavras nos PCNEMs 1999



Fonte: O autor.

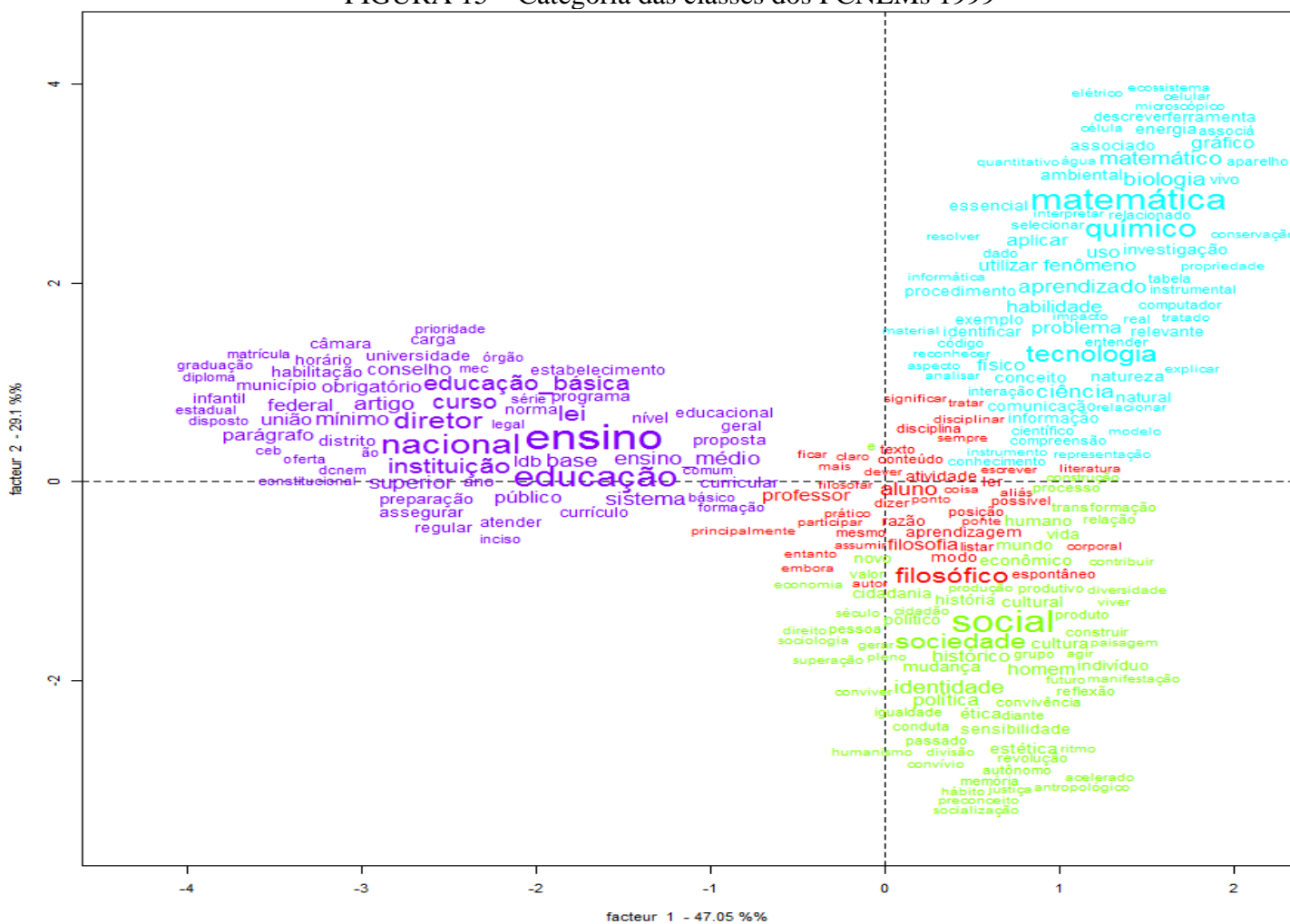
¹³⁴Parte I Bases Legais; Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias.

¹³⁵ As Figuras 14 e 15 foram geradas a partir da imputação de todo o texto dos PCNEMs no software IRAMUTEQ.

Analizamos a Figura 14 de cima para baixo, seguindo a hierarquia estabelecida. Assim, compreendemos que o conteúdo dos PCNEMs é dividido em duas grandes classes. A primeira é composta pelas classes 3, 1 e 2 (azul, vermelho e verde), e a segunda é constituída pela classe 4 (roxo). Além das classes presentes na Figura 14, produzimos, a *posteriori*, categorias de análises assumindo sua posição em sentido crescente na horizontal do dendrograma. Para nomear as categorias, consideramos o assunto fundamental que sintetiza o grupo de palavras reunidas pelo software: classe 3 *Conteúdos*; classe 1 *Fazer pedagógico*; classe 2 *Ética*; e classe 4 *Dados*.

As porcentagens presentes em cada categoria (classes) representam a abrangência que cada classe tem no texto. As palavras que aparecem no topo são aquelas que têm mais relevância dentro da categoria e, portanto, são representadas em maior tamanho, que vai diminuindo à medida que ganham menos relevância e recorrência no documento. Nessa direção, para compreendermos as sobreposições e as conexões das categorias, produzimos a Figura 15.¹³⁶

FIGURA 15 – Categoria das classes dos PCNEMs 1999



Fonte: O autor.

¹³⁶ Elaboramos a Figura 15 a partir do algoritmo AFC do software IRAMUTEQ.

A categoria *Conteúdos* (classe 3, de cor azul nas Figuras 14 e 15) se encontra dentro de uma grande classe que está subdividida em outras categorias (classes 1 e 2). A categoria *Conteúdos* representa os componentes curriculares, com destaque para a *matemática* que aparece em primeiro lugar, seguida das palavras *químico* e *tecnologia*, apontando a relevância do raciocínio lógico e das ciências duras a partir dessa categoria.

A tecnologia é abordada de maneira mais ampla, pois, para os PCNEMs (1999, p. 9):

[...] uma compreensão mais ampla da tecnologia como fenômeno social permite verificar o desenvolvimento dos processos tecnológicos diversos, amparados nos conhecimentos das ciências humanas. É preciso, antes de tudo, distinguir as tecnologias das Ciências Humanas em sua especificidade ante as das Ciências da Natureza. Enquanto estas últimas produzem tecnologias duras, configuradas em ferramentas e instrumentos materiais, as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às ideias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos.

As tecnologias das ciências humanas são diferentemente trabalhadas, conforme o documento. Além disso, identificamos que nenhum componente curricular das ciências humanas aparece como palavra de relevância dentro da categoria *Conteúdo*, enquanto as ciências duras e exatas são representadas pelas palavras *matemática*, *químico* e *biologia*.

Compreendemos que essa representação reflete na Meta 18 *do Plano Nacional de Educação: proposta do executivo* (1997), que estabelece como prioridade a formação dos professores de Matemática e Ciências (Física, Química e Biologia). Essa meta prevê como necessária a colaboração da União com setores governamentais e não governamentais para o seu cumprimento. Esse indício, evidenciado na Figura 15 por meio da categoria *Conteúdo* (classe 3, azul), aponta-nos o alinhamento das políticas curriculares com as avaliações externas.

Destacamos o Pisa, que avalia os conteúdos de ensino relacionados com as disciplinas Ciências, Língua Materna (Leitura) e Matemática. Assim, conforme abordado nos Capítulos II e V, a política educacional desse período tinha como um dos focos a implantação de um sistema de avaliação em alinhamento com as recomendações dos organismos multilaterais.

Na categoria *Fazer Pedagógico* (classe 1), a palavra *filosófico* lidera a sequência que a compõe. Ela diz respeito ao ensino-aprendizagem e à mobilização dos conteúdos para a prática pedagógica. O termo filosófico relaciona-se, no texto dos PCNEMs, com ideias e contextos (histórico-filosóficos) e não com a disciplina Filosofia e seu conceito tradicional. Esse foi justamente um dos pontos de tensão entre o CNE e os grupos de professores durante a elaboração das DCNEMs (1998) (conforme entrevista de Guiomar Namó de Mello no tópico

6.4), sobre a inclusão ou não da obrigatoriedade da disciplina Filosofia. Na ocasião, o CNE decidiu por não definir as disciplinas, mas as áreas de conhecimento.

Os formuladores dos parâmetros se apropriam da obra de Juan Carlos Tedesco (2001), *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*¹³⁷ para sustentar a ideia de que as competências necessárias para o desenvolvimento produtivo passaram a ser idênticas às exigidas para a formação para cidadania e o desenvolvimento social. Tedesco (2001) dedica a publicação de seu livro aos anos trabalhados na Unesco (mais de 15 anos), mas observa que suas opiniões são individuais e não correspondem às concepções da instituição.¹³⁸

O autor acredita que o modo de produção em profunda transformação, a globalização e o acirramento da competitividade exigiam o desenvolvimento de competências e habilidades para que a empregabilidade e a ocupação dos espaços no mundo globalizado acontecessem, racionalidade apropriada pelos PCNEMs (1999, p. 13):

A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras.

A utopia mencionada no texto dos PCNEMs, presente nos estudos de Ruy Leite Berger Filho (1998), reforçava a ideia de que a negação do direito da juventude poderia ser o espaço da *arquitetura da utopia* e da educação, o que, para o jovem, seria a possibilidade de apropriação da tecnologia. A utopia da juventude seria a aposta para que a educação acompanhasse o desenvolvimento tecnológico e as mudanças no mercado global. Nessa direção, os PCNEMs tinham como um dos objetivos construir alternativas comprometidas com o novo significado do trabalho no contexto da globalização (BRASIL, 1999).

Nessa perspectiva, na apresentação do texto *Educação, um tesouro a descobrir*, Delors (1998) discorreu sobre esse tema (utopia). Para o autor, a utopia se fazia necessária para sair “[...] do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação” (p. 6). Porém, para a

¹³⁷ Curiosamente, similar ao título do livro de Guiomar Namó de Mello, *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, de 1996, relatora das DCNEMs de 1998.

¹³⁸ Ressaltamos que a Unesco, em seus relatórios e diretrizes, foi influenciadora não só dos PCNEMs, mas também da reforma educacional da década de 1990 e início dos anos 2000.

Comissão de Educação da Unesco, o surgimento de um *espírito novo* somente seria possível por meio de sustentáculos que o tornaria real. São eles: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*.

Assim como as categorias *Conteúdo* e *Fazer Pedagógico*, que compõem uma grande classe, a categoria *Ética* (classe 2) também está dentro dela e é capitaneada pela palavra *social*, que diz respeito às atitudes, comportamentos e posicionamento do sujeito em relação ao ensino, à instituição escolar, à sociedade e ao mundo como um todo. A categoria *Ética* também está vinculada à formação do caráter humano.

As categorias *Conteúdo*, *Fazer Pedagógico* e *Ética*, além de comporem a mesma grande classe do currículo, configuram-se como escopo dos PCNEMs. Conforme a Figura 15, analisada de maneira tridimensional, essas categorias se entrelaçam (à direita da Figura) e nos transmitem a concepção de currículo dos parâmetros e as preocupações educacionais desse período.

A categoria *Dados* (classe 4) alicerça as categorias *Conteúdo*, *Fazer Pedagógico* e *Ética*, pois se constitui como a base dos PCNEMs, nos quais as categorias relacionadas com currículo encontram seu fundamento e fornecem condições para a realização da política. A palavra *ensino*, *educação_básica* e *ensino_médio* evidenciam a destinação do documento.

A ANPED se manifestou em 1996 sobre os PCNs, dotados da mesma concepção epistemológica dos PCNEMs. Enquanto o MEC afirmava ter havido participação de especialistas, técnicos e professores na elaboração de pareceres sobre o documento, a associação reclamou a impossibilidade de dar um parecer mais completo, devido à limitação do prazo, assim como compreende que os parâmetros não tiveram como alicerce a já acumulada experiência do Brasil em reformas curriculares. A ANPED (1996, p. 87) também demonstrou desconfiança quanto à necessidade da definição de um currículo mínimo para a educação brasileira.

A posição mais crítica aponta para o risco de um currículo nacional eliminar os espaços de contestação e de expressão de grupos sociais subordinados, como por exemplo 'minorias' raciais, populações de trabalhadores rurais, trabalhadores de periferias urbanas, entre outros. Esta posição é tributária da tradição da educação popular, que em seus projetos educacionais procurava partir de 'temas geradores' ligados à experiência vivida dos alunos, construindo assim o seu currículo. A idéia de um currículo comum é assim entendida enquanto projeto de controle político do conhecimento. Um outro aspecto da crítica a propostas desse tipo refere-se à interpretação que as entende como parte do processo de globalização econômica, no qual se estaria reforçando o papel subalterno do país e a exclusão social de grandes parcelas de brasileiros.

Dessa maneira, compreendemos que entidades que defendem diferentes interesses participaram da consecução das políticas educacionais, compondo as relações de força como um movimento tático, tensionando a estratégia na qual os PCNEMs estavam firmados. A consulta a educadores e a entidades da educação indicia o cumprimento meramente protocolar de consulta à sociedade, pois a concepção do projeto já estava estabelecida, assim como os instrumentos para aplicá-lo. Entretanto, mesmo com as convicções de um projeto educacional sedimentado pelo Governo Federal, as tensões, disputas e negociações aconteciam, manifestadas, inclusive, pela denúncia de intransigência a possíveis modificações:

Para que o documento dos PCN pudesse ser apreciado e discutido com a seriedade necessária, seria mais apropriado que o prazo previsto para a resposta a esta consulta comportasse a realização de discussões por parte de grupos de pesquisadores associados, o que garantiria uma representatividade maior a qualquer resposta que fosse encaminhada pela ANPEd ao MEC e conferiria maior legitimidade à proposta no processo de sua implementação. Na impossibilidade de promover esse tipo de consulta mais sistematizada, mas ciente da importância do assunto em pauta, a diretoria da ANPEd decidiu, após consultas informais por telefone e fax a pesquisadores associados e a coordenadores de grupos de trabalho ligados ao tema, elaborar um parecer geral, que buscasse refletir as posições predominantes entre esses especialistas, muitos dos quais haviam também sido consultados individualmente pelo MEC (ANPEd, 1996, p. 91).

No próprio documento de parecer sobre as reformas curriculares, a ANPEd se contrapõe à forma como foram feitas as consultas, evidenciando a intenção de se cumprir um protocolo e diminuir os tensionamentos sobre a estratégia. Nesse sentido, Martins¹³⁹ (2000) e Frigotto e Ciavatta¹⁴⁰ (2003) criticaram a condução de toda a reforma educacional do final da década de 1990, entendendo-a como subserviente à lógica do mercado. Especialmente sobre os PCNEMs, eles eram compreendidos como um processo intrinsecamente relacionado com o mundo produtivo e de instrumentalização conferida pelos paradigmas econômicos, sociais e culturais que se estabeleciam naquele período.

As políticas educacionais, apesar de passarem pelo processo de consultas à sociedade e à comunidade acadêmica, tinham uma concepção estabelecida *a priori*. A primeira versão dos PCNEMs foi elaborada em 1997, anterior às DCNEMs (1998), com a justificativa de convergência com a LDBEN/1996:

A primeira versão deste documento, de dezembro de 1997, anterior portanto à deliberação CNE/98, já era de certa forma convergente com ela, até porque já partia

¹³⁹ A professora Ângela Maria Martins foi membro do Comitê Científico da ANPEd no ano de 2009.

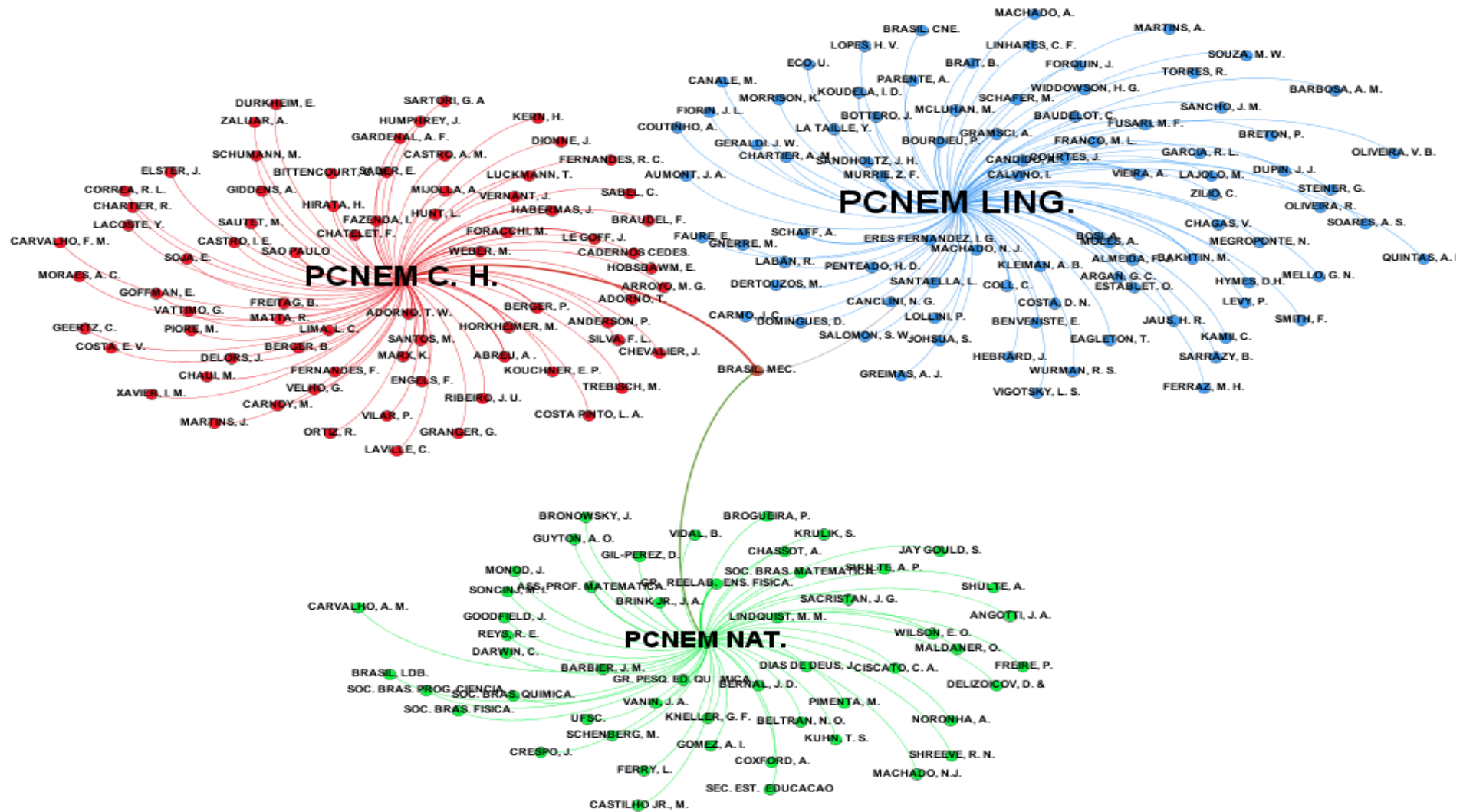
¹⁴⁰ A professora Maria Ciavatta e o professor Gaudêncio Frigotto compõem o GT09-Trabalho e Educação da ANPEd.

da compreensão do Ensino Médio expressa pela LDB/96, assim como levava em conta outras iniciativas. Uma primeira consulta foi feita a educadores próximos às temáticas do Ensino Médio [...] (BRASIL, 1999, p. 5)

O período de consultas e contribuições dos professores e de outros trabalhadores da educação foi protocolar, de modo que o projeto educacional do lugar de poder já estava estabelecido com o foco na formação do cidadão global e nas competências e habilidades, aspectos que compõem a política educacional de maneira ampla e, conseqüentemente, a política curricular.

Para prosseguirmos com as análises, elaboramos no *software Gaphi* a Figura 16, a partir das referências bibliográficas dos PCNEMs de cada área de conhecimento, com os autores representados pelo último sobrenome e as duas primeiras letras do nome, separadas por vírgula.

FIGURA 16 – Referências bibliográficas dos PCNEMs



Fonte: O autor.

Na Figura 16, os círculos correspondem aos nós que descrevem o nome dos autores citados pelas partes dos PCNEMs: o *cluster* azul representa a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCNEM LING.); o *cluster* verde, a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCNEM NAT.); e o *cluster* vermelho refere-se à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.¹⁴¹ As ligações entre os nós são chamadas *arestas* (linhas) e aumentam de espessura de acordo com o número de vezes em que os autores são citados pelos documentos. Desse modo, identificamos que só existe uma referência comum entre as três partes do documento, localizada no centro da Figura 16 (BRASIL, MEC).

BRASIL, MEC, refere-se a todas as bibliografias documentais do MEC (diretrizes, parâmetros, pareceres e portarias) referenciadas nos PCNEMs. Por meio desta análise, buscamos visualizar os referenciais comuns, sobretudo aqueles autores que abordam os conceitos de competências e habilidades. Entretanto, percebemos uma falta de coesão quanto ao referencial teórico utilizado.

Entendemos que as especificidades de cada área de conhecimento requerem bases teóricas específicas, todavia os referenciais de compreensão do processo educacional também se diferenciam. Esse movimento indicia concepções de educação diferentes entre os elaboradores dos parâmetros das áreas de conhecimento.

Na Base Legal dos PCNEMs (Parte I), há a preocupação com a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade¹⁴² do currículo, quando é proposto “[...], numa primeira abordagem, a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização” (PCNEM, 1999, p. 7). O documento também cita a LDBEN/1996 que, em seu art. 36, indica a organicidade dos conhecimentos em áreas, em um processo permanente de transdisciplinaridade.

A perspectiva da interdisciplinaridade adotada pelos PCNEMs tem a pretensão de utilizar conhecimentos de várias disciplinas e resolver um problema concreto, entendendo essa característica como instrumento para “[...] responder às questões e aos problemas sociais e

¹⁴¹ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Parte I – Bases legais* não contêm referências bibliográficas, por isso não são ilustrados na figura.

¹⁴² Quando a LDB destaca as Diretrizes Curriculares Específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, em um processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa proposta de organicidade está contida no art.36, segundo o qual o currículo do ensino médio “[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 17).

contemporâneos” (PCNEM, 1999, p. 21). Com isso, por meio das disciplinas, inter-relacionando-as e utilizando o que interessa de cada uma, desenvolvemos a competência específica para solucionar um problema do cotidiano ou do mercado do trabalho.

Todavia, há uma incoerência quando analisados os referenciais teóricos. Se as áreas de conhecimento estão embasadas na educação por competências e habilidades, deveriam, minimamente, ter uma base conceitual que dialogasse entre si, o que não acontece. Devido às análises feitas dos sujeitos envolvidos na consecução dos normativos educacionais, há indícios de que os referenciais apropriados para a conceituação da educação por competências no Brasil sejam Piaget e Perrenoud, mas isso não fica claro a partir dos PCNEMs.

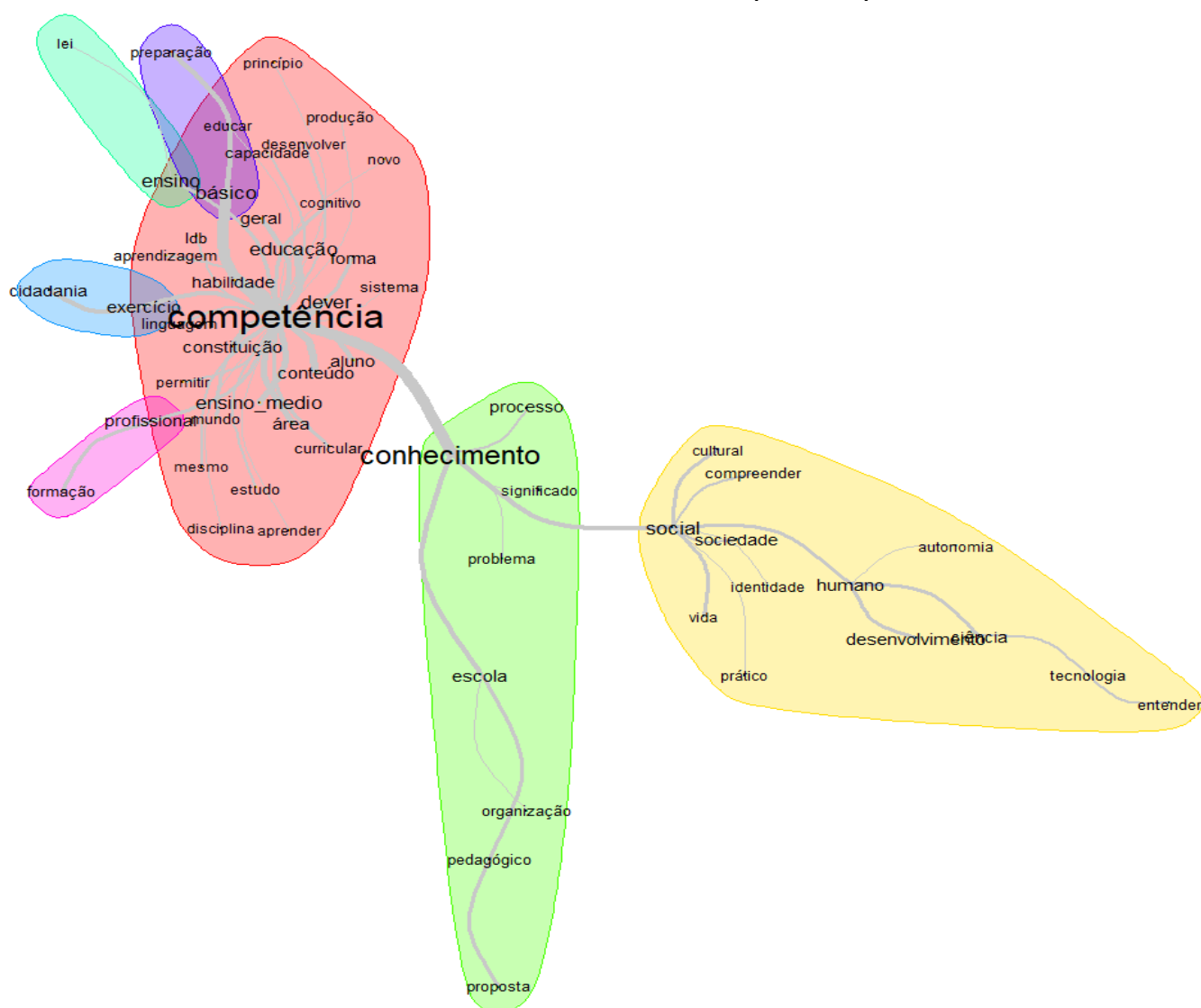
Comprendemos que a pluralidade de referenciais teóricos se deve às especificidades das áreas de conhecimento, entretanto a pouca recorrência de autores, mesmo aqueles que abordam a educação de maneira ampla, chama-nos a atenção, pois se trata de um documento balizador da educação brasileira, imprescindível para a concepção de formação, o que indicia um alinhamento político, porém teoricamente inconsistente.

6.3.2 Competências e habilidades nos PCNEMs 1999

De acordo com Berger Filho (2001, p. 3), o desenvolvimento de competências seria responsável por qualificar o jovem para o mundo do trabalho e a vida em sociedade. Para ele, as sociedades contemporâneas requerem: “[...] que esse nível educativo seja voltado para a constituição de competências cognitivas, afetivas e sociais necessárias para permitir que o seu egresso possa, ao mesmo tempo, continuar estudando, continuar aprendendo e ingressar no mundo do trabalho [...]”.

Para analisarmos a maneira como é abordada a educação por competências nos PCNEMs, selecionamos os parágrafos que continham a palavra competência (68), gerando a Figura 17, que nos permitiu compreender o desenvolvimento da utilização do termo pelos textos normativos.

FIGURA 17 – Árvore Máxima de Similitude do corpus “competência nos PCNEMs”



Fonte: O autor.

Na Figura 13 (DCNEM), *competência* aparece no *cluster* onde a palavra dominante é *ensino_médio*. Já na Figura 17 (PCNEM), a *competência* assume centralidade, não apenas no *cluster* em que é dominante, mas também na árvore de similitude como um todo. Acreditamos que isso aconteça devido à característica dos PCNEMs de detalhar e ampliar o entendimento das DCNEMs. *Ensino_médio* passa a ser um termo que vem após *competência*, o que explica o grau de importância assumido pela palavra, pela concepção e por tudo que ela representa na reforma educacional.

Logo no segundo parágrafo da Apresentação dos PCNEMs (1999, p. 4), assume-se o compromisso com uma educação pautada “[...] em competências básicas para inserção de

nossos jovens na vida adulta”. Esse compromisso é vinculado às exigências da LDBEN/1996, quando afirmou o novo perfil do currículo pautado nas competências e habilidades.¹⁴³

Entretanto, não identificamos o conceito de competência no documento, apenas a descrição de exemplos:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (PCNEM, 1999, p. 11).

Assim, competência nos PCNEMs diz respeito às habilidades específicas que devem ser adquiridas para que a vida em sociedade e para que o mundo do trabalho prossigam de maneira adequada. Apesar de ser considerado o desenvolvimento da criatividade, capacidade de abstração e pensamento sistêmico, sinalizamos para capacidades vinculadas diretamente ao mercado do trabalho. Em comparação com as DCNEMs (1998), há o desmembramento das competências a serem desenvolvidas em capacidades, como capacidade cognitiva e a capacidade de solução de problemas.

A revolução tecnológica é outro ponto explorado pelo documento, evidente no *cluster* de predominância da palavra *social* (*cluster* amarelo) e, não por acaso, pois esse atributo é visto pelo documento como uma nova maneira de organização da sociedade.

A dimensão do trabalho ganhou um *cluster* específico (*cluster* rosa), que faz intersecção com um *cluster* principal, o da competência, indiciando a relação entre a formação profissional e a necessidade de aquisição de novas competências. O conhecimento (*cluster* verde) torna-se secundário, saindo do *cluster* principal (competências), e passa a ser vinculado à memorização, processo considerado ultrapassado pelas novas tecnologias (competências tecnológicas), que devem ser aprendidas para a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Outros *clusters* aparecem em menor tamanho e fazendo intersecção com o *cluster* de *competência*, como: o *cluster* (azul-escuro) das palavras *exercício* e *cidadania*; o *cluster* (azul-claro) *lei* e *ensino*; e o *cluster* (roxo) *educar* e *preparação*. Isso demonstra que, apesar de ter

¹⁴³ A educação por competências ganha força a partir da LDBEN/1996, no art. 23: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na *competência* e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (grifo nosso).

conceitos distintos, esses termos estão conectados, de alguma maneira, à competência, evidenciando que seu desenvolvimento é pré-requisito para o exercício da cidadania, por exemplo.

Desse modo, quando a palavra *cidadania* aparece nos PCNEMs, vem precedida do termo exercício, evidenciando que, para sua existência, uma ação anterior deve acontecer. De acordo com o documento, para o exercício da cidadania e das atividades produtivas, competências específicas devem ser desenvolvidas (para cada dimensão social, uma competência), tornando a educação protagonista na formação humana (PCNEM, 1999).

A conceituação de competências e habilidades aparece de maneira tímida, ou nem é vista no texto do normativo educacional. Quando muito, são fornecidos exemplos do que seria desenvolver as competências e seus desmembramentos dentro das áreas de conhecimento específicas, como na parte das Ciências Humanas: “[...] o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer, que vem somar-se aos princípios filosóficos, já apontados” (PCNEM, 1999, p. 11). Para o normativo, o currículo representa a instrumentalização da cidadania, fundamentado pela educação por competências.

Se conectarmos o eixo principal que permeia todo o texto dos PCNEMs, o alcance do pleno exercício da cidadania se daria por uma educação por competências, levando-nos a inferir que o desenvolvimento de competências e habilidades possibilita o surgimento da cidadania democrática, que capacitaria o ser humano para a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva (BRASIL, 1999).

Nessa direção, as incongruências dos referenciais teóricos entre as áreas de conhecimento indicaram uma fragmentação de concepções. Todavia, o diálogo com os normativos emitidos pelo CNE/CEB (Parecer nº 15/1998 e Resolução nº 3/1998) e com a LDBEN/1996 permitiu que o eixo central do currículo do ensino médio na década de 1990 fosse o mesmo nas três áreas: competências e habilidades. Desse modo, o desenvolvimento de competências e habilidades sustentaria o projeto de formação, o pleno exercício da cidadania, a empregabilidade, além de contribuir para a entrada do Brasil no mundo globalizado.

Destacamos, ainda, o entendimento de Luís Carlos de Menezes, um dos formuladores dos PCNEMs (coordenador da área de conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e consultor do MEC entre 1998-2002). Em 2018, Menezes publicou o artigo *Ensino médio: etapa conclusiva de uma educação em crise*, em que retorna às suas reflexões dos PCNEMs e compreende uma similaridade das críticas que aconteceram naquele período com as indagações sobre a reforma educacional mais recente: “Por que a reforma do Ensino

Médio propõe uma organização em áreas do conhecimento? O trabalho por competências não vai promover uma superficialização dos conteúdos?” (MENEZES, 2018, p. 112).

Menezes (2018) compreende que a atual reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017 e BNCC) tem seu mérito por indicar objetivos gerais e específicos de aprendizagem, competências e habilidades, que também eram o cerne das orientações dos PCNEMs. Sobre a recente reforma do ensino médio, e sua atuação nos PCNEMs, o professor destaca:

É importante que a gente aprenda a trabalhar nas contradições, se eu fico aqui na minha trincheirinha, do meu pensar ideológico X [...] e **quando eu falei em autocrítica, eu não consegui, e olha, não me faltou espaço, estive nos conselhos da CAPES, coordenei parâmetros curriculares nacionais**, estou acompanhado agora esse complicado esforço das bases curriculares [...]. A gente deu errado, não deu certo, e eu não sei quais são os passos agora para dar esses passos de qualidade (MENEZES, 2018, p. 1, grifo nosso).

Para o professor, o olhar para a reforma do ensino médio deveria ser isento de ideologia político-partidária, além de pensar a educação com o foco na aprendizagem, aspecto que se alinha tanto às reformas educacionais da década de 1990, como também à mais recente. Menezes fez parte da equipe de Leitores Críticos e do Comitê de Assesores da BNCC, indiciando a continuidade da concepção dos PCNEMs na reforma do ensino médio atual.

6.4 PCN+: MAIOR ARTICULAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E A SEDIMENTAÇÃO DA CULTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL

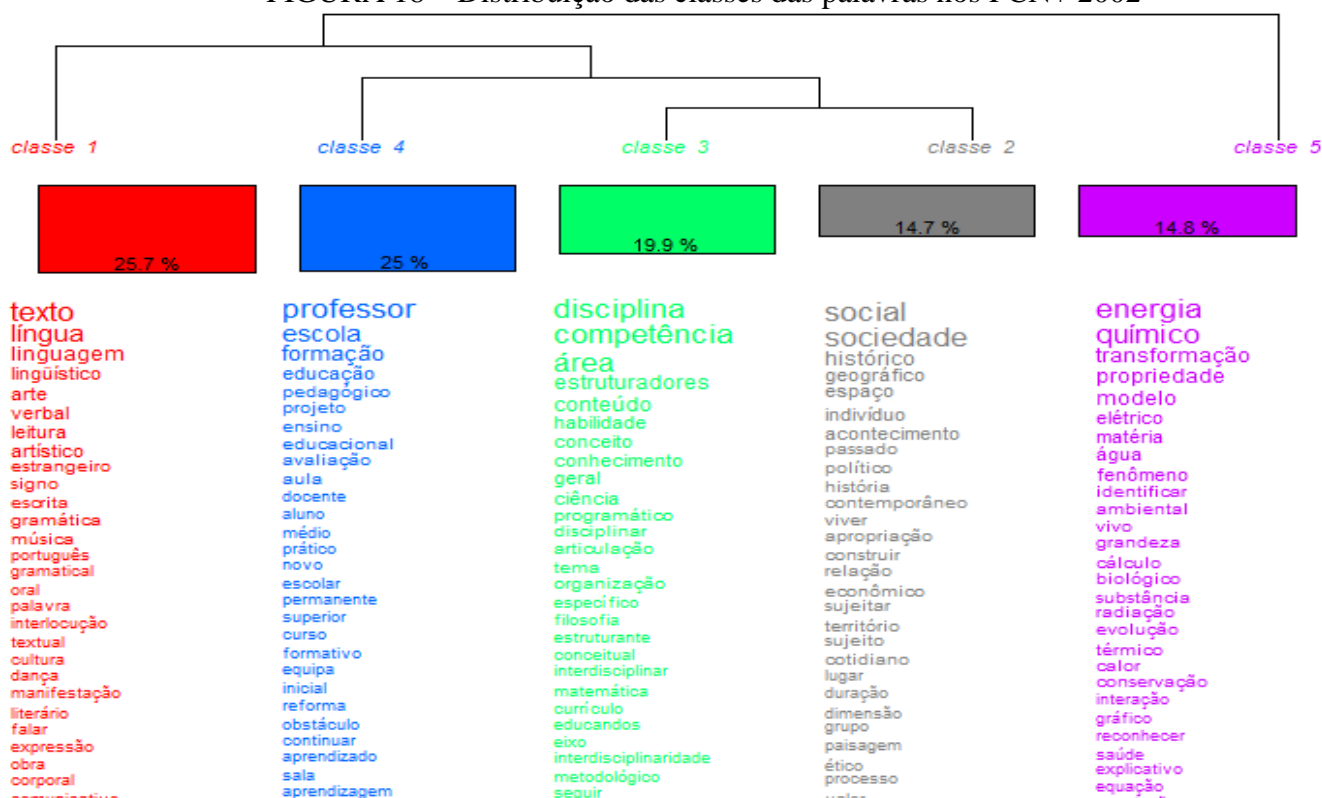
Em 2002, os PCNEMs ganharam uma parte complementar, com a finalidade de concretizar a concepção epistemológica, os PCN+. Para Penna (2015), a elaboração dos PCN+ foi uma tentativa de complementar o caráter genérico dos PCNEMs e, mesmo que não incluíssem propostas específicas para cada disciplina e para cada área de conhecimento, direcionavam o ensino, definindo as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas de maneira mais detalhada, além de indicar os conteúdos a serem ensinados.

Assim, discutiremos as dimensões políticas do documento e o estabelecimento de uma cultura política em meio às disputas, tensões e negociações que envolviam a elaboração e as concepções dos diferentes sujeitos. Dessa forma, compreenderemos as (des)continuidades das políticas educacionais, principalmente em relação ao aprofundamento das concepções educacionais desse período, materializadas no documento.

6.4.1 Análise de conteúdo PCN+

Selecionamos o texto das três áreas de conhecimento dos PCN+¹⁴⁴ em sua integralidade, em seguida foram importados para o software IRAMUTEQ e submetidos ao tratamento no algoritmo *Método Reinert*. Nesse algoritmo, utilizamos o método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD),¹⁴⁵ gerando as Figuras 18 e 19. Esse processo nos permitiu compreender o documento por meio de cinco classes, especificadas abaixo.

FIGURA 18 – Distribuição das classes das palavras nos PCN+ 2002



Fonte: O autor.

Analisamos a Figura 18 de cima para baixo, seguindo a hierarquia estabelecida. Dessa forma, compreendemos que o conteúdo textual dos PCN+ é dividido em duas grandes classes: a primeira é composta pelas classes 1, 4, 3 e 2 (vermelho, azul, verde e cinza), e a segunda é formada pela classe 5 (roxo). Assim, produzimos, a partir delas, categorias de análise, assumindo sua posição em sentido crescente na horizontal do dendrograma. Nesse caso,

¹⁴⁴ Utilizamos as versões dos PCN+ baixadas do site do MEC, disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

¹⁴⁵ Esse método identifica e quantifica o vocabulário presente nos textos de acordo com sua frequência e posição, realizando o teste de correlação do Qui-Quadrado em busca de identificar associações no vocabulário presente.

definimos as seguintes categorias: classe 1 *Linguagens*; classe 4 *Escolar*; classe 3 *Competência*; classe 2 *Ciências Humanas*; e classe 5 *Ciências da Natureza*.

As porcentagens presentes em cada categoria (classe) representam a abrangência que cada classe tem no texto. As palavras que aparecem no topo são aquelas que têm mais relevância dentro da categoria e estão em maior tamanho, mas vão diminuindo à medida que são menos recorrentes dentro do documento.

A classe 1, *Linguagens*, foi assim categorizada por se constituir como o agrupamento das palavras relacionadas com a área de conhecimento *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a exemplo das palavras *texto* (que capitaneia a classe), *verbal, cultura, dança, expressão, manifestação*, palavras associadas à área. *Linguagens* representa 25,7% da relevância dentro do texto. Acreditamos que esse processo ocorre devido ao volume dessa área de conhecimento (241 páginas), enquanto *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (101 páginas) e *Ciências da Natureza e suas Tecnologias* (141 páginas) são menores quanto à extensão.

Nesse sentido, categorizamos a classe 4 como *Estrutura* por reunir palavras que orbitam o universo da escola, o dia a dia docente e por se configurarem como as mudanças estruturais que deveriam ocorrer para que o projeto educacional daquele período fosse materializado, como as palavras *professor, escola, formação, pedagógico, aluno, ensino e aprendizagem*. Esta classe é a segunda em representatividade entre as outras, com 25%. Acreditamos que isso se deve ao fato de se configurarem como assuntos comuns às três áreas de conhecimento.

A classe 3 foi categorizada como *Competência*, mesmo que esse termo apareça na segunda posição, após a palavra *disciplina*, pois compreendemos que esse é o conceito que permeia e liga todas as áreas de conhecimento, nos quais a reforma educacional estava fundamentada. *Competência* representa 19,9% de relevância dentro no documento. Acreditamos que isso se justifica pelo seu papel articulador e chave para conexão dos conteúdos. Entre as palavras que compõem o rol da classe *Competência*, estão: *disciplina, estruturadores, conteúdo, habilidade*. Chama-nos a atenção a palavra *matemática*, que faria mais sentido em estar na classe *Ciências da Natureza*, no entendo compõe a classe *Competência*.

A classe 2 foi categorizada como *Ciências Humanas* por agrupar as palavras que fazem relação com essa área de conhecimento, como *sociedade, político, indivíduo, história*. *Ciências Humanas* representa 14,7% de relevância no documento. Isso não significa que é tratada com menos importância pelos elaboradores, mas acreditamos que essa porcentagem esteja relacionada com o tamanho da parte específica da área, de menor volume (páginas).

A classe 5, categorizada como *Ciências da Natureza*, representa 14,8% de relevância no texto do documento, 0,1% a mais que a classe *Ciências Humanas*, apontando para uma

relação que não é diretamente proporcional entre o número de páginas e a representatividade. Além disso, notamos que as palavras que, em primeira análise, estariam na categoria *Ciências da Natureza*, encontram-se na categoria *Competência*, como é o caso do termo *matemática*.

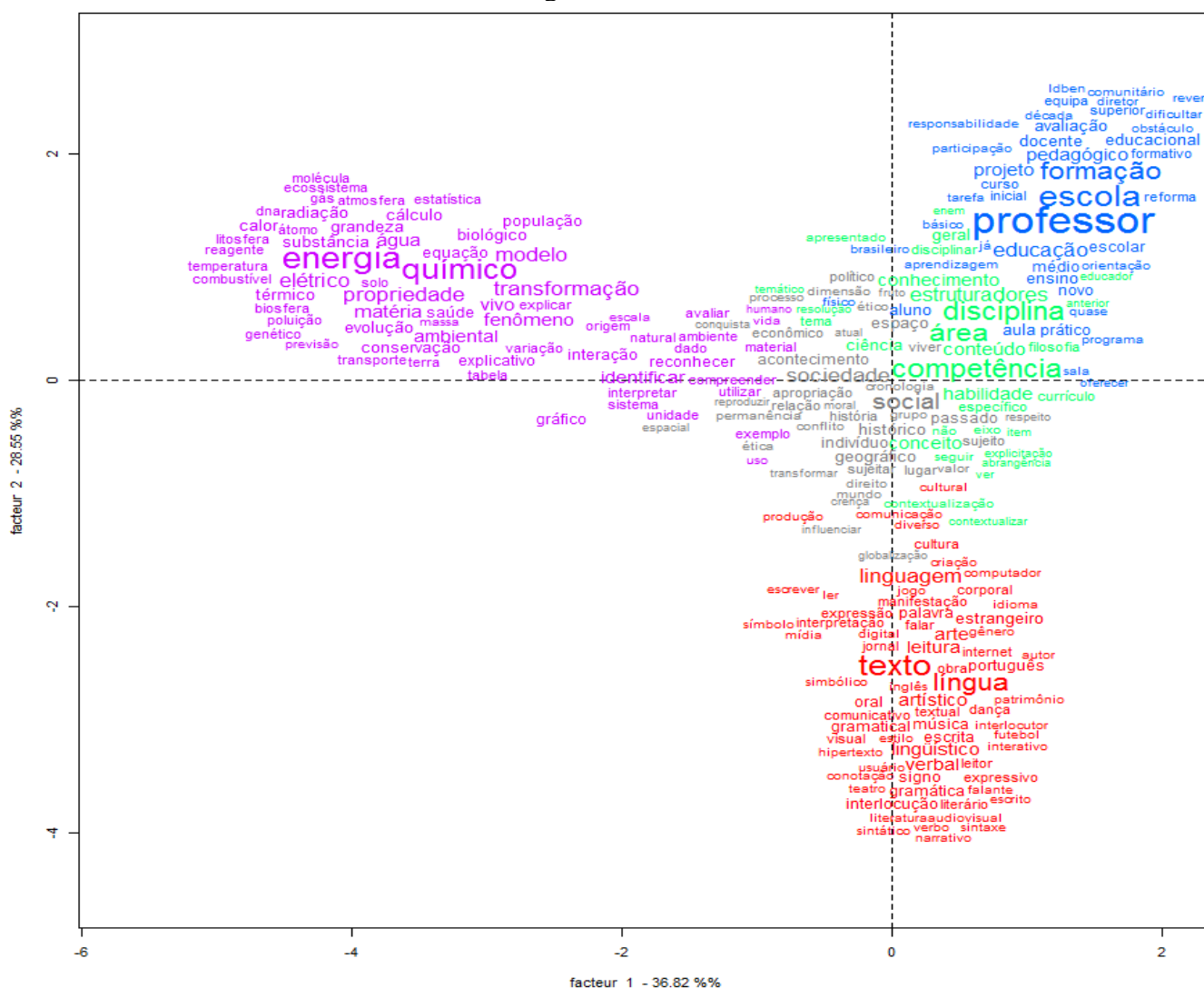
Investigaremos esses casos a partir da Figura 19 para compreender as aproximações e os distanciamentos dos termos e seus significados dentro das categorias que foram criadas pelo software, os entrelaçamentos das categorias (as classes dispostas na Figura 18), bem como o que é específico de cada uma delas.

A partir da Figura 19, fica mais evidente a relação entre as classes que já haviam sido apontadas na Figura 18. Dessa forma, entendemos a importância da escolha que fizemos em analisar as três áreas de conhecimento como um documento único. Por esse processo, duas classes foram criadas, além daquelas já esperadas (áreas de conhecimento). Elas trazem termos que tradicionalmente pertenceriam às suas classes de origem, mas figuram em posições diferentes a partir da análise textual do software.

Assim, notamos maior relação entre as categorias *Estrutura*, *Competência* e *Ciências Humanas*, que possuem relação com a categoria *Linguagens*, porém com maior distância. A categoria *Ciências da Natureza* aparece mais isolada das outras classes, principalmente da categoria *Linguagens*, indiciando uma interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento.

Desse modo, fica claro que o processo de interdisciplinaridade deveria ocorrer por meio das competências, mas os documentos não atendem àquilo que se propõem em aprofundar o que havia sido abordado nos PCNEMs, tampouco em relação à contextualização.

FIGURA 19 – Categoria das classes dos PCN+ 2002



Fonte: O autor.

As categorias *Estrutura*, *Competências* e *Ciências Humanas*, que possuem maior relação entre si, trazem palavras que tenderíamos a atribuir a lugares diferentes. A palavra *filosofia* aparece na categoria *Competências*, por abranger todas as áreas, sobretudo diante das tensões que ocorreram ao tempo da elaboração das DCNEMs (1998), em relação à obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia. Filosofia é assumida como um conhecimento transversal na área de Linguagem.

Compreendemos a existência de um esforço em utilizar a Filosofia como um instrumento de mobilização da interdisciplinaridade:

[...] de acordo com os PCNEM a **linguagem** tem sido objeto de estudo da filosofia, psicologia, sociologia, epistemologia, história, semiótica, antropologia etc. A linguagem pela sua natureza é transdisciplinar [...] (BRASIL, 2002, p. 40).

[...] com suas inúmeras ramificações surgidas desde o início do século XX reduziu a tarefa da filosofia à análise da **linguagem** a partir dos problemas lógicos colocados pela ciência [...] (BRASIL, 2002, p. 43).

Possuindo uma natureza, a rigor, **transdisciplinar** (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceptuais curriculares, quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inserida no currículo escolar sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc (BRASIL, 2002, p. 49).

Nesse sentido, a Filosofia não necessariamente precisaria ser uma disciplina, mas um conteúdo interdisciplinar. Faz sentido o termo *filosofia* pertencer à categoria *Competência*, pois, assim como a competência, é um conector das áreas. Outra palavra que aparece na categoria *Competência é matemática*, descolando-se daquela categoria entendida como originária, *Ciências da Natureza*. Compreendemos que a articulação da *matemática* é um esforço realizado pelos elaboradores dos PCN+, sobretudo por ser uma disciplina que tradicionalmente tem dificuldades de se relacionar com outras e ser contextualizada:

[...] não é só o professor de Matemática que deve estar atento para ilustrar a utilidade dos instrumentos de representação que ensina, mas qualquer professor que estiver fazendo uso em sua disciplina de uma linguagem matemática já pode defini-la e ensiná-la sem esperar que o professor de Matemática seja o primeiro a desenvolver uma linguagem de uso amplo em todas as ciências (BRASIL, 2002, p. 26).

Reconhecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento, percebendo sua presença nos mais variados campos de estudo e da vida humana, seja nas demais ciências, como a Física, Química e Biologia, seja nas ciências humanas e sociais, como a Geografia ou a Economia, ou ainda nos mais diversos setores da sociedade, como na agricultura, na saúde, nos transportes e na moradia (BRASIL, 2002, p. 117).

Os motivos de *matemática* estar na categoria *Competência* são diferentes dos que levaram filosofia para a mesma área. Apesar de as duas palavras estarem vinculadas à tentativa de estabelecer caráter interdisciplinar, os indícios captados na leitura dos normativos educacionais nos levaram a considerar que *filosofia* é mobilizada como uma resposta às tensões ocorridas no processo de reforma educacional; já a *matemática* está nessa categoria pelo desafio em estabelecer correlação da disciplina com as outras e para garantir uma espécie de unidade da reforma curricular, bem como para que disciplinas tradicionalmente isoladas passassem a ser integradas.

Assim, dentro do PCN+ de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*, o elemento escolhido para estabelecer relação com as áreas de conhecimento é a *matemática*, fazendo-a descolar-se da categoria *Ciências da Natureza*, que é apresentada com maior

isolamento e menos relação entre as demais, inclusive com a própria categoria *Competência*, para onde foi o termo *matemática*.

As categorias *Linguagens* e *Ciências da Natureza* aparecem mais isoladas das categorias centrais (*Competência*, *Escolar* e *Ciências Humanas*), entretanto isso não significa que não se relacionem. O projeto de formação humana do lugar de poder se fundamenta no desenvolvimento de competências e habilidades que garantiriam a emancipação do sujeito em relação à sua empregabilidade e também para a formação à cidadania.

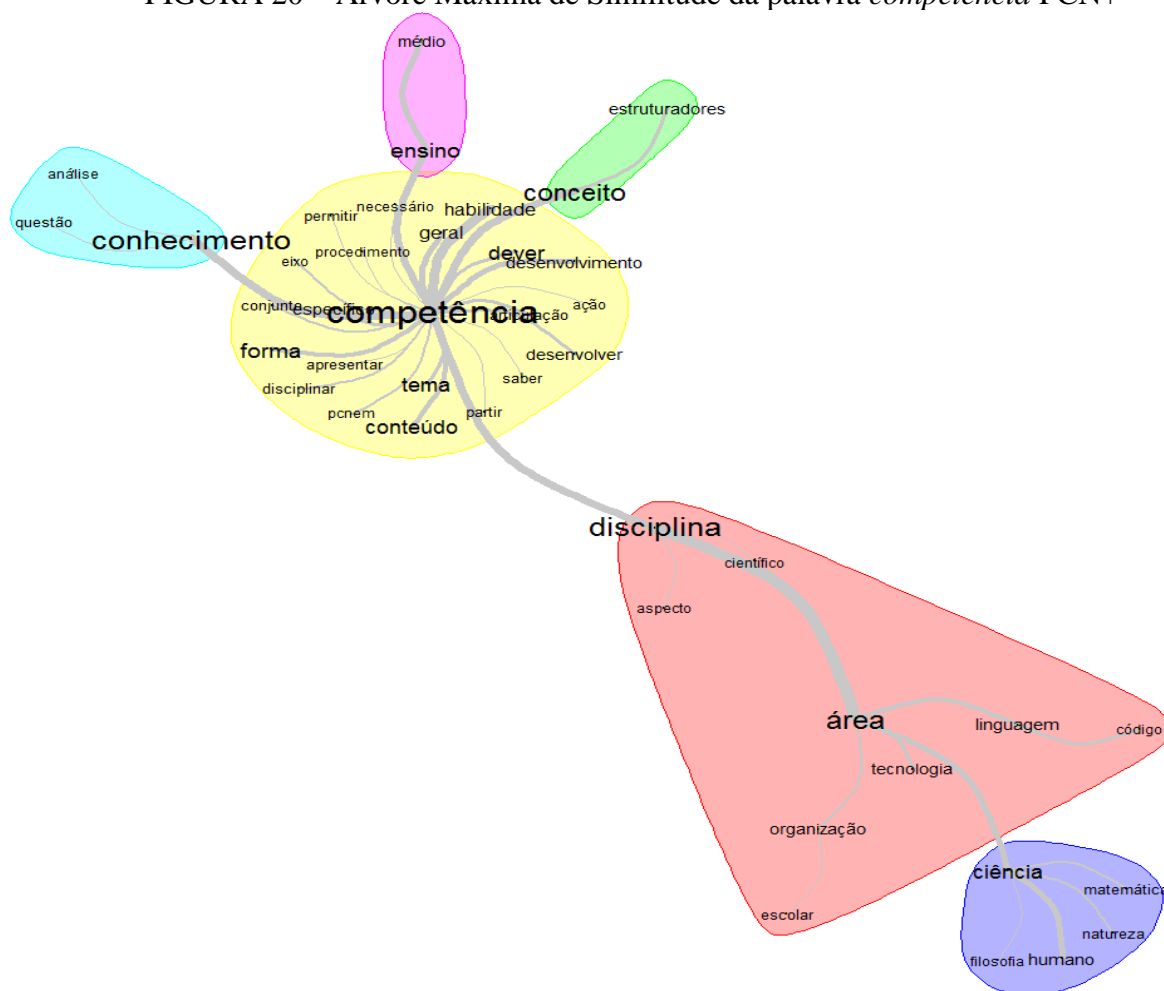
Esse processo de termos originalmente de outras categorias figurarem nas categorias centrais faz sentido à medida que eles são necessários para a sedimentação da base da concepção de formação:

Por sua vez, de forma semelhante mas não idêntica, o Enem aponta cinco competências gerais: dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações **matemáticas** e artísticas; compreender processos, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; diagnosticar e enfrentar problemas reais; construir argumentações; e elaborar proposições solidárias. Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, como no Enem, relacionam-se as competências a um número bem maior de habilidades (BRASIL, 2002 área de Linguagens, p. 15).

Por exemplo, os PCNEM explicitam três conjuntos de competências: comunicar e representar; investigar e compreender; contextualizar social ou historicamente os conhecimentos. Por sua vez, de forma semelhante, mas não idêntica, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) aponta cinco competências gerais: dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações **matemáticas** e artísticas; compreender processos, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; diagnosticar e enfrentar problemas reais; construir argumentações; e elaborar proposições solidárias (BRASIL, 2002, área de Ciências da Natureza e Matemática, p. 15).

Notamos que a competência geral que aparece em trechos semelhantes nos normativos curriculares das três áreas é a *matemática*, caracterizada também como disciplina, tal a importância e a tentativa de estabelecer conexão dela com as demais áreas de conhecimento. Esse aspecto será mais bem compreendido ao isolarmos o termo competência, no qual a Matemática e a Filosofia se destacam entre as demais disciplinas, conforme a Figura 20. Para isso, é preciso considerar a competência como o fio condutor normativo educacional PCN+.

Ao analisarmos a Figura 20 de baixo para cima, elaborada no software IRAMUTEQ, a partir da seleção dos parágrafos que continham a palavra competência nos PCN+, compreendemos o caminho traçado pelo normativo educacional para se chegar à competência.

FIGURA 20 – Árvore Máxima de Similitude da palavra *competência* PCN+

Fonte: O autor.

O *cluster* roxo é capitaneado pela palavra *ciência*, que se liga à *filosofia*, *humano*, *natureza* e *matemática*. Acreditamos que a conexão de *ciência* com *humano* e *natureza* refere-se às *Ciências da Natureza* e às *Ciências Humanas*, mencionadas nos normativos específicos das áreas, e também nos documentos das outras áreas:

Há muitos aspectos comuns na geografia humana e na sociologia, ou na história e na antropologia, tanto da perspectiva da temática quanto de instrumentos analíticos. A filosofia partilha com as **ciências humanas** e com as **ciências da natureza** alguns de seus temas centrais (BRASIL, 2002, área de Linguagens p. 15).

Desse modo, a ciência pode ser entendida como as áreas de conhecimento, mas também como todo conhecimento sistematizado, ou sistema baseado no método científico. Apesar de sua recorrência, como aparece no *cluster roxo*, ser em relação a específicas áreas de conhecimento, consideramos a própria vinculação das áreas expressas em cada normativo específico como indício para que o entendimento seja generalizado.

Partindo do *cluster* roxo, seguimos para sua vinculação com o *cluster* vermelho, capitaneado pela palavra *área*. Iniciando a análise pelas palavras mais próximas ao *cluster roxo*, que entendemos como origem do *vermelho*, as áreas estão organizadas – o que justifica a palavra *organização* – em *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias* e *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. A *tecnologia* tem uma certa recorrência de vinculação à área, pois é o termo que garante abrangência para diversos conteúdos dentro das áreas; e a palavra *escolar* refere-se à organização do currículo escolar por áreas de conhecimento, advindas da *ciência* de maneira geral.

O termo *matemática* estar no *cluster* roxo pode causar estranheza. Entendemos que essa disciplina aparece de maneira mais ampla e não específica dentro de uma área, de forma que seus conhecimentos se vinculam em todas as áreas de conhecimento, aparecendo, inclusive como uma das competências gerais. Prosseguindo a análise do *cluster* vermelho, a aresta que representa maior peso de conexão (espessura da aresta) com *área* é o termo *disciplina*. Compreendemos *disciplina* como uma derivação da *área*, conectando-se a *aspecto* e *científico*. Essas palavras aparecem, por vezes, juntas no documento:

De forma consciente e clara, disciplinas da área de Linguagens e Códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas, assim como disciplinas da área científica e matemática, ou da humanista, devem desenvolver o domínio de linguagens. Explicitamente, disciplinas da área de Linguagens e Códigos e da área de Ciências da Natureza e Matemática devem também tratar de aspectos histórico-geográficos e culturais, ingredientes da área humanista. E, vice-versa, as ciências humanas devem também tratar de *aspectos científico-tecnológicos* e das linguagens (BRASIL, 2002, área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, p. 17).

Outras vezes, a palavra *científico* surge desvinculada da palavra *aspecto*, mas conectada às disciplinas, para que não seja dispensada às características científicas que dão sentido ao ensino, características afirmadas com veemência:

Não se trata de descaracterizar as disciplinas, confundindo-as todas em práticas comuns ou indistintas; o que interessa é promover uma ação concentrada do seu conjunto e também de cada uma delas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais que dependem do conhecimento disciplinar e, portanto, do domínio de seus conceitos estruturadores (BRASIL, 2002, área de Ciências Humanas e suas tecnologias).

Ao mesmo tempo em que os elaboradores do documento procuram dar robustez ao aspecto científico, salientam para a importância das dimensões culturais e históricas dos conhecimentos para todas as áreas, não reafirmando a vinculação daquilo que é científico

apenas às Ciências da Natureza e Matemática. Desse modo, procuram se distanciar do caráter positivista. Entretanto, a maior relevância está no *aspecto científico*.

Nesse sentido, realizamos uma busca pela palavra *científico* e pela palavra *histórico* para que pudéssemos estabelecer um comparativo da relevância dessas palavras em cada área de conhecimento de maneira geral. No *PCN+ de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, *científico* aparece 33 vezes, *histórico*, 32 vezes; em *Ciências Humanas e suas Tecnologias* *científico* aparece 36 vezes e *histórico* 48; em *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*, *científico* aparece 82 vezes, enquanto *histórico*, 29 vezes. Como os documentos foram considerados como um único, ao somarmos as recorrências de cada um dos termos, *científico* se apresenta 151 vezes, enquanto *histórico*, 109.

A Figura 20 está relacionada com *competência* e a vinculação dos termos a essa palavra. Assim, o aspecto que tem maior relevância para seu desenvolvimento é a *competência* que estabelece relação com os aspectos científicos:

Já os conceitos científicos, que constituem a parte mais substancial dos conteúdos escolares no ensino médio, pertencem a sistemas organizados, a redes conceituais de determinadas áreas. Sendo assim, os conceitos científicos estão relacionados a outros e da relação com estes provém o seu significado. Isso tem profunda implicação pedagógica: para compreender e aprender um conceito é necessário que o aluno estabeleça relações com outros conceitos (BRASIL, 2002, p. 35).

O estabelecimento de relações dos conceitos científicos com outros conceitos se daria pelo desenvolvimento de competências e habilidades responsáveis por construir pontes entre as áreas de conhecimento. Assim “[...] algumas dessas competências podem ter um apelo mais técnico-científico, outras mais artístico-cultural, mas há um arco de qualidades humanas que, ainda que em doses distintas, tomarão parte nos fazeres de cada aprendizado específico” (BRASIL, 2002, p. 16).

Destacamos que *habilidades* estão sempre associadas às competências, como se os conceitos dos dois termos tivessem a mesma definição. Na área de Ciências Humanas, quando a palavra *habilidades* é mencionada em separado do termo *competências*, isso é feito para desmembrar a competência de comunicação em habilidade: oral, escrita, gráfica e pictórica. Portanto, elas são compreendidas como um desmembramento, compondo um conjunto, formando uma competência.

O *cluster* amarelo representa a centralidade da palavra *competência* que possui forte ligação com a palavra *disciplina*, da qual provém sua origem, ao considerarmos como sequência analítica a partir do *cluster* roxo (*ciência*). As ramificações diretas com competência são 25,

tendo em vista as que se ligam diretamente a ela e se mantêm no mesmo *cluster* (amarelo) e também aquelas que se conectam e formam um novo *cluster*.

Ao observarmos a espessura das arestas e o tamanho da fonte das palavras, compreendemos as palavras *conhecimento*, *conceito*, *disciplina* e *ensino* como as de maior relevância vinculadas diretamente à *competência*, essas são as palavras que se ramificam em outras conexões, formando novos *clusters*, devido à força na atribuição de sentido às competências como eixo central da reforma educacional.

Optamos por iniciar as análises do cluster da *competência* de fora para dentro, iniciando pelas palavras de maior conexão e que formam novos clusters. A palavra *conceito* forma o *cluster* verde com a palavra *estruturadores*. *Conceitos estruturantes* representam um subtópico dentro dos tópicos específicos das disciplinas dos PCN+:

Neste documento, quando forem tratadas as várias disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com a apresentação das **competências** no âmbito disciplinar serão apresentados **conceitos estruturantes** e, sempre que possível, temas estruturadores do ensino, visando facilitar um processo de aprendizado compatível com a ambição formativa expressa pela LDBEN (BRASIL, 2002, área de Linguagens, p. 17).

A vinculação dos *conceitos estruturantes* a competências e habilidades é uma das chaves dos normativos educacionais que explicitam “[...] a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área” (BRASIL, 2002, área de Ciências Humanas, p. 7).

Os conceitos estruturantes (ou estruturadores) seriam os mobilizadores para a organização do ensino, constituindo uma composição de elementos curriculares, como Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Educação Física etc. com as competências e habilidades. Cada disciplina apresentaria um conjunto de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos, que não seriam apenas tópicos disciplinares nem só competências gerais ou habilidades, mas sugestões de sínteses de ambas as intenções formativas (BRASIL, 2002).

O *cluster* rosa, capitaneado pela palavra *ensino*, que se liga a *médio*, representa a mobilização das competências para a realização do ensino em si, e também configura a centralidade da educação por competências para o ensino médio. O ensino realizado pelo professor deve estar fundamentado na educação por competência:

As **competências**, em qualquer desses domínios, se inter-relacionam e se combinam, não havendo uma hierarquia entre elas. No **ensino** da Química, os conteúdos abordados e as atividades desenvolvidas devem ser propostos de forma a promover o desenvolvimento de competências dentro desses três domínios, com suas características e especificidades próprias, as quais passamos a detalhar nos quadros a seguir (BRASIL, 2002, área de Ciências da Natureza, p. 88).

O *cluster* azul é liderado pela palavra *conhecimento*, que se conecta à *análise e questão*. A competência é entendida tanto como mobilizadora dos conhecimentos, como pré-requisito para que os adquira e também como a conexão entre as áreas de conhecimento, atuando como garantidora da interdisciplinaridade, termo que está na categoria competência, mas que não apareceu na Figura 20, por possuir menos recorrência em relação às palavras que estão nessa árvore de similitude.

O *conhecimento* aparece como ponto importante na justificativa da reforma educacional, representado pelas mudanças ocorridas quanto às formas de se adquiri-lo e quanto às alterações nos modos de selecionar aqueles que irão compor o currículo, fruto de um mundo globalizado:

As transformações de caráter econômico, social ou cultural, no Brasil e no mundo, que levaram à modificação dessa escola, não tornaram o **conhecimento** humano menos disciplinar em nenhuma das três áreas em que se decidiu organizar o novo ensino médio, ou seja, na de Ciências da Natureza e da Matemática, na de Ciências Humanas e na de Linguagens e Códigos (BRASIL, 2002, área de Ciências Humanas, p. 9).

Outra característica das competências e habilidades transmitida para o conhecimento se traduz na vontade de adquiri-lo e nos incentivos para buscá-lo. Para os formuladores dos PCN+, os métodos de aprendizado permitiriam as condições efetivas para que os alunos pudessem mobilizar aquilo que aprenderam e se posicionarem como cidadãos, além de tomar gosto pelo conhecimento e “aprenderem a aprender” (BRASIL, 2002).

A palavra *habilidade* possui uma ligação similar com *competência* às palavras que formaram *clusters*, entretanto a sua conexão ocorre diretamente com o termo, de forma que habilidade é uma derivação da competência. Competência se constitui em um sentido amplo, e habilidades seriam as especificidades de cada disciplina, os desdobramentos da competência. Por exemplo, a *competência de comunicação* se desdobra em *habilidades orais, escritas, gráficas e pictóricas*.

O termo *dever* também tem relevante conexão com competência. Chama-nos a atenção a utilização dessa palavra para abordar os desdobramentos da competência de contextualização sociocultural, entendidos como um campo de competências desde os PCNEMs. Ao tratar da Ética e cidadania, a disciplina Artes (*Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*) é entendida

como um direito e um dever em uma educação que forma para a cidadania. É ressaltado no documento que “[...] o estudo de obras locais, nacionais e internacionais favorece a compreensão da diversidade e a construção de uma consciência **cidadã planetária**” (BRASIL, 2002, p. 192, grifo nosso).

Nesse sentido, o que antes era denominado *cidadania global*, avançou mais um degrau quanto à sua relevância e abrangência, sendo entendido como cidadania planetária. Para Gadotti (2011), a cidadania planetária seria caracterizada como um sonho possível para uma comunidade única, a humana. A cidadania planetária se diferencia da cidadania global, pois, de acordo com o autor, a globalização segregava, degrada e divide o mundo em globalizados e não globalizados, enquanto a cidadania planetária tem caráter agregador sem que a independência dos povos seja perdida.

Mencionamos, durante todo o trabalho, que a educação por competências foi o eixo das reformas curriculares (a palavra *eixo* também é uma das que aparecem no *cluster* amarelo), pois: “Utilizar como eixo organizador do trabalho pedagógico as competências desejadas é manter sempre presente a explicitação de objetivos da educação, mas também se transforma em uma estratégia para a ação dos professores” (BRASIL, 2002, p. 61). Assim, as competências estão conectadas à palavra *eixo* também por se configurarem como a ligação com os demais *eixos* (como *eixo de contextualização*, *eixo da interdisciplinaridade*, *eixo temporal*, *eixo espacial*).

6.4.2 Referencial teórico nos PCN+: (des)continuidades

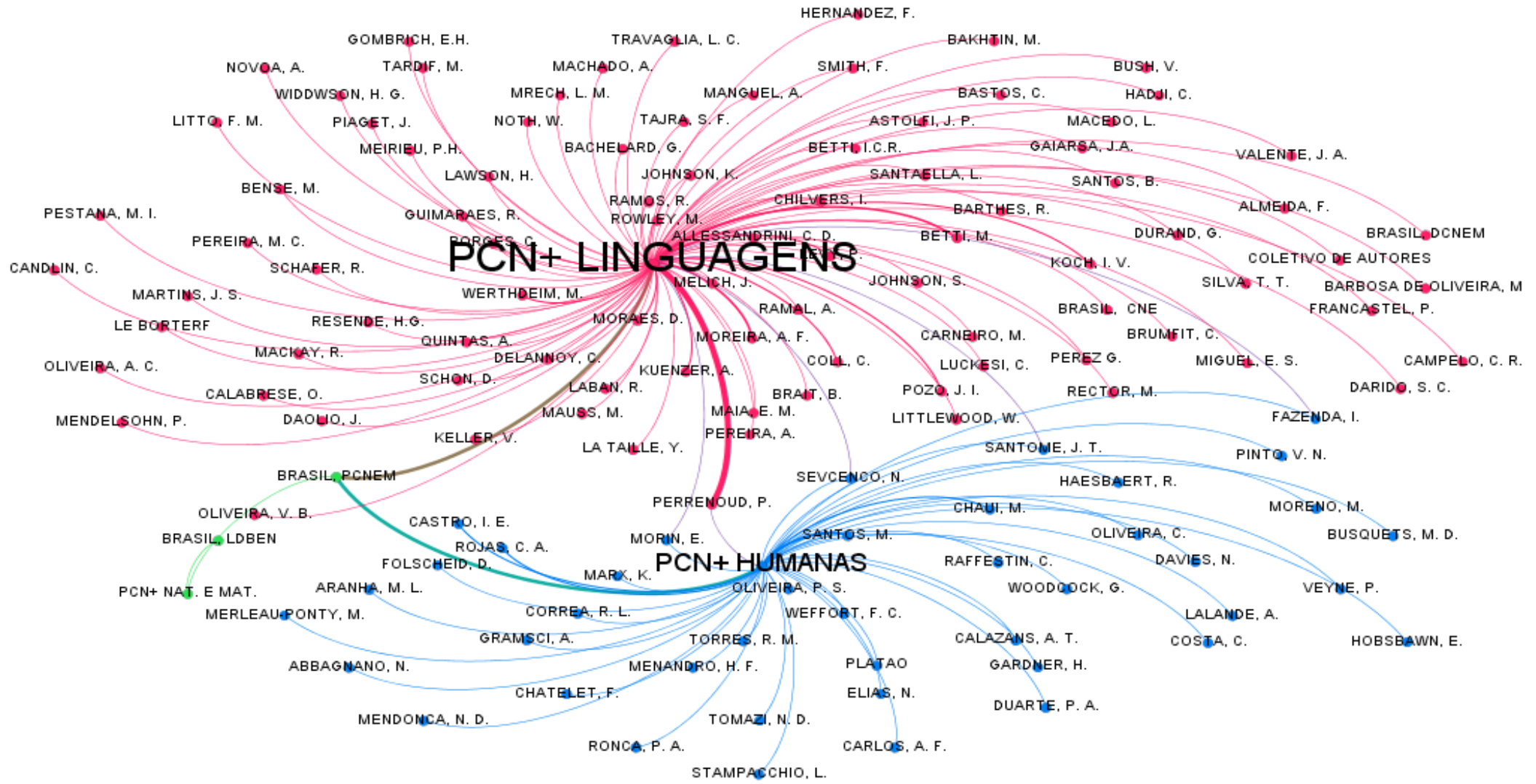
Para prosseguirmos com as análises, elaboramos a Figura 21 no software Gephi, a partir das referências bibliográficas de cada uma das áreas de conhecimento dos PCN+, em um processo que permitiu a identificação das convergências na mobilização da teoria. Configuramos o software para que os nomes pudessem ficar em destaque, permitindo melhor visualização.

Na Figura 21, os círculos correspondem aos nós que descrevem o nome dos autores citados pelas partes dos PCN+: o *cluster* azul representa os PCN+ de *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (PCN+ Humanas); o *cluster* verde representa os PCN+ de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* (PCN+ NAT. e MAT.); e o *cluster* vermelho refere-se aos PCN+ de *Linguagens e suas Tecnologias* (PCN+ Linguagens). As ligações entre os nós são chamadas *arestas* (linhas) e aumentam de espessura de acordo com o número de vezes em que

os autores são citados pelos documentos. Esse grafo tem como objetivo ilustrar as conexões dos autores de referência comuns entre as partes do mesmo documento.

Ressaltamos que os PCN+ de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* não tinham referências separadas por disciplinas, como as outras áreas de conhecimento, tampouco referências que abrangessem todas as áreas ao final do documento. As referências que estão na Figura 21 relacionadas com essa área foram identificadas depois de uma leitura dos PCN+ e imputamos no software apenas aquelas que foram expressamente citadas no texto.

FIGURA 21 – Referências bibliográficas dos PCN+ 2002



Fonte: O autor.

A partir da análise da Figura 21, compreendemos que, comparativamente com os PCNEMs, os PCN+ tiveram maior conexão, principalmente no que diz respeito aos autores considerados base da reforma educacional. Os pontos de conexões, de recorrências nas citações aumentaram de um, nos PCNEMs, para seis nos PCN+.

Além dos normativos educacionais brasileiros, sobretudo os PCNEMs – representados pelo rótulo *BRASIL, PCNEM* –, as áreas de conhecimento tiveram como referenciais comuns: Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Nicolau Savcenco, Jurjo Torres Santome e Ivani Fazenda.

Edgar Morin e Philippe Perrenoud contribuíram para fundamentar as reformas educacionais brasileiras do final da década de 1990 e início dos anos 2000. No normativo da área de Ciências Humanas, os dois autores são mencionados para reforçar um dos princípios da educação por competência:

Ao contrário de longa tradição que persiste em considerar o Ensino Médio como o momento preparatório para o curso superior, mais do nunca enfatiza-se hoje em dia a necessidade de tomá-lo como etapa conclusiva. Além dos diversos motivos já alegados, da formação integral do sujeito humano e do cidadão, não há como desprezar a rapidez das transformações da sociedade e do mundo do trabalho, o que exige a ênfase de outro tipo de intenção pedagógica. Aliás, desde o Renascimento, Montaigne já advertia para esse engano fatal na educação das crianças, ao se privilegiar as ‘cabeças cheias’ em detrimento de cabeças bem feitas, mote retomado por educadores contemporâneos, como **Edgard Morin e Philippe Perrenoud** (BRASIL, 2002, p. 46, grifo nosso).

Cabeças bem-feitas¹⁴⁶ refere-se ao ensino por competências estruturado para buscar os conhecimentos adquiridos de forma organizada; e Cabeças cheias, ao ensino enciclopédico e conteudista, que os autores criticam por serem um amontoado de conteúdos de pouca utilidade na vida prática dos estudantes.

Já os PCN+ de Linguagens menciona Perrenoud para conceituar a educação por competências da reforma educacional, também para citar os exemplos e as maneiras que deveriam ser mobilizadas:

[...] conceito de competência formulado por Perrenoud: Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações [...]. Ainda segundo Perrenoud, a opção por privilegiar as competências está ancorada em duas constatações: por um lado, a transferência e a mobilização das capacidades têm de ser desenvolvidas em etapas e situações didáticas apropriadas; por outro, a transferência

¹⁴⁶ *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento* (2000) é o título de uma obra de Edgar Morin, no qual o autor aponta para os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber provocados pela especialização e pela multidisciplinaridade das ciências e afirma que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada.

de capacidades e conhecimentos não é trabalhada suficientemente na escola. Consequentemente, os alunos acumulam saberes, mas não conseguem mobilizar aquilo que aprenderam em situações reais (trabalho, família, convívio social...) (BRASIL, 2002, p. 31).

A obra de Edgar Morin que foi mobilizada pelas áreas foi *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2002), publicada pela Unesco, instituição de grande influência na reforma educacional brasileira, conforme abordamos nos tópicos e capítulos anteriores, tendo o Relatório Delors (que não aparece entre as referências dos PCN+), referenciado nas DCNEMs (1998).

Houve um amadurecimento na mobilização de teorias e conceitos nos documentos curriculares. Morin (2002) é mobilizado para possibilitar se pensar a articulação por áreas sem perder de vista as especificidades que compõem as disciplinas e a concepção do currículo por áreas. Ou seja, a apropriação de Morin (2002) e Perrenoud (1999) permitiu a construção de um documento que articulasse melhor os conteúdos com a educação por competências.

Para os formuladores dos PCN+, um ensino médio estritamente propedêutico era inconcebível para os desafios impostos pela globalização e as mudanças no mundo produtivo. O intuito dos PCN+ era trazer para o ensino profissionalizante o caráter generalista da formação propedêutica e a característica de que aquilo que for ensinado na escola faça sentido e seja operacionalizado.

O projeto de formação humana do lugar de poder não concebia uma separação de formação generalista do ensino médio e a formação para o trabalho do ensino profissionalizante. A concepção de educação a qual o lugar de poder estavam conectados acreditava que todos os jovens, ao final do ensino médio, deveriam estar aptos para exercer alguma função no mundo produtivo e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento econômico do país: “[...] em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p. 6).

Os elaboradores do PCN+ denunciaram que os educadores pouco estavam preocupados com a alocação dos jovens no mundo do trabalho, ou em prepará-los para o futuro. Com um ensino compartimentalizado, sobrava aos professores estarem voltados para seus próprios conteúdos, mesmo que eles não façam nenhum sentido para os alunos. A mudança dessa perspectiva se daria pela mobilização das competências e habilidades nos conteúdos das disciplinas. Essa crítica também se estendia para a despreocupação dos educadores com as

mudanças no cenário mundial, os processos de globalização e as novas exigências do mundo do trabalho:

Esta falta de sintonia entre realidade escolar e necessidades formativas se reflete nos projetos pedagógicos das escolas, frequentemente inadequados e raramente explicitados, como objeto de reflexão consciente da comunidade escolar. Quando essa reflexão ocorre, cada professor conhece por que razões a escola optou por promover quais atividades para os alunos, em função do desenvolvimento de que competências, em nome de que prioridades os recursos materiais foram utilizados e a carga horária foi distribuída e, sobretudo, qual sentido e relevância tem seu trabalho, em sua disciplina, para se alcançarem as metas formativas gerais definidas para os alunos da escola. Sem isso, pode faltar clareza sobre como conduzir o aprendizado, no sentido de promover no conjunto dos alunos as qualificações humanas pretendidas pelo novo ensino médio (BRASIL, 2002, p. 8).

Assim, para que fosse cumprida essa agenda de reformas, esse novo ensino médio deveria ser apropriado pelos professores nas práticas pedagógicas, e isso só ocorreria com a mudança da cultura político-educacional. Ou seja, a periferia deveria estar alinhada com as políticas educacionais do centro.

Desse modo, se antes a transmissão de conhecimentos era o que regia a educação, a partir das reformas educacionais da década de 1990, desejava-se promover competências gerais que os articulassem. As competências deveriam ser realizadas por meio da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens a cargo das disciplinas, tratadas como campos de interesses dinâmicos e não como um rol de saberes preestabelecidos e oficiais (BRASIL, 2002).

Assim como apontado nas DCNEMs (1998), as competências e habilidades seriam o eixo que conectaria todo o currículo, tanto como mobilizadores dos conteúdos de cada disciplina, quanto no conhecimento de cada área e na ligação entre as disciplinas e entre as áreas, compreendidas como a chave que abriria a porta da interdisciplinaridade e da contextualização, conceitos primordiais da reforma educacional. Dessa forma, os PCN+ cumpriram o seu papel em aprofundar e detalhar a concepção de educação por competências que vinha sendo amadurecida desde a LDBEN/1996.

As concepções epistemológicas mobilizadas desde o início da reforma educacional foram robustecidas nos PCN+, de modo que a educação por competências e habilidades configurou o eixo central do documento nas três áreas de conhecimento, assim como os referenciais teóricos, que ganharam maturidade conceitual, sobretudo no diálogo entre as áreas, o que não foi visto nos PCNEMs (1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi analisar as (des)continuidades na constituição de uma cultura político-educacional na reforma educacional brasileira, em específico do ensino médio (1995-2002). Desse modo, buscamos compreender esse processo por meio das práticas dos sujeitos envolvidos e sua materialização nos normativos curriculares do ensino médio.

Na relação com as fontes, investigamos as disputas e tensões na constituição da cultura político-educacional e as relações de força que envolviam esses movimentos. Para tanto, analisamos as trajetórias acadêmicas e políticas dos sujeitos, suas produções intelectuais e a circulação nos espaços capazes de influenciar a elaboração de políticas educacionais (antes, durante e após o período de 1995 a 2002), assim como a materialização de suas concepções educacionais nos normativos curriculares, sobretudo em relação à concretização da educação por competências.

Assim, analisamos as trajetórias dos sujeitos no intuito de compreender como se constituíram suas culturas políticas e os motivos que os faziam pertencer a um determinado grupo. No Capítulo II, ao discutirmos as relações de força praticadas na constituição de uma cultura político-educacional, tendo como base os sujeitos da Equipe Dirigente do MEC, compreendemos que ela foi efetivada em observância a dois requisitos: a) a qualidade técnica dos sujeitos, para que o funcionamento burocrático continuasse a ocorrer; b) o alinhamento político (sem necessariamente ser partidário) dos sujeitos com o lugar de poder.

A cultura político-educacional dos sujeitos que compunham a Equipe Dirigente do MEC estava em consonância com o lugar de poder, fazendo com que as políticas educacionais com origem no executivo federal não sofressem tensionamentos internos. Entretanto, concluímos, também, que alguns sujeitos, como Luciano Oliva Patrício, mantiveram-se em cargos de confiança na Administração Pública educacional mesmo após o período de 1995-2002, o que indicia o pragmatismo em manter quadros técnicos mesmo que tivessem culturas políticas distintas.

Nesse sentido, a maioria dos sujeitos que tinham vinculações partidárias faziam parte de partidos da coalização do lugar de poder, assim como as associações às quais eram vinculados tinham uma cultura político-educacional em alinhamento à que se constituía naquele período, entre as quais se destacam os organismos multilaterais.

Em relação à formação dos sujeitos da Equipe Dirigente, evidenciamos a prevalência das áreas de Economia e Sociologia. A primeira expressava a concepção de educação do lugar de poder, que tinha o aspecto econômico como uma preocupação central; e a área de Sociologia

representava os sujeitos que tinham proximidade com o presidente, por ser sua área de formação e na qual estavam constituídas suas relações acadêmicas.

A produção acadêmica dos sujeitos da Equipe Dirigente estava estabelecida no contexto da abertura econômica e nos desafios da globalização. A partir deles, emergiam as temáticas da educação. Desse modo, suas concepções de educação estavam firmadas no tripé: globalização, reforma educacional e avaliação educacional, considerados como os focos de atenção do lugar de poder naquele período. Assim, a concepção de educação dos sujeitos da Equipe Dirigente tinha como ponto em comum a influência das recomendações dos organismos multilaterais, o entendimento da necessidade de uma reforma educacional e a implantação de um sistema de avaliação educacional. Além disso, identificamos Eunice Ribeiro Durham, Maria Inês Fini e Maria Helena Guimarães de Castro como as intelectuais da Equipe Dirigente com maior relevância acadêmica e responsáveis por fundamentar a cultura político-educacional do ponto de vista epistemológico.

A cultura político-educacional dos sujeitos da Equipe Dirigente continuou a influenciar a política educacional brasileira, de modo que os sujeitos que a compunham circularam por importantes espaços após o término do governo do qual faziam parte. Entendemos que houve um arrefecimento dessa influência durante o período de 2003 a 2014, quando esses sujeitos estiveram na periferia em relação ao centro da política educacional federal. Entretanto, a partir das discussões da BNCC, eles voltam a assumir protagonismo no debate educacional nacional, quando reforçaram a concepção de educação da década de 1990 de maneira mais aprofundada.

No Capítulo III, analisamos as relações de força praticadas na constituição de uma cultura político-educacional, tendo como base os sujeitos do CNE/CEB (1996-2002) e suas influências na elaboração das políticas educacionais brasileiras. O Conselho foi constituído respeitando os requisitos legais, mas as nomeações realizadas pelo Presidente da República observaram as filiações partidárias dos sujeitos, pois, mesmo aqueles que tinham concepções de educação divergentes do lugar de poder não eram filiados a partidos de oposição (não tinham qualquer filiação). Entre os conselheiros filiados a partidos, prevaleciam os da coalizão do lugar de poder, no mesmo sentido dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC.

A partir da análise da formação dos sujeitos do CNE/CEB, compreendemos a existência de microcosmos particulares, redes de sociabilidade específicas dentro do grupo maior do Conselho, sobretudo com diferentes concepções de educação. Mesmo que a cultura político-educacional do lugar de poder prevalecesse no órgão, os tensionamentos partiam de intelectuais com consistência formativa e acadêmica, como Carlos Roberto Jamil Cury e Hermengarda Alves Lüdke. Além disso, foram captados indícios de suas concepções de educação, por meio

da produção acadêmica dos sujeitos, apontando a cultura político-educacional. Diferentemente da constituição da Equipe Dirigente do MEC, havia divergências e disputas em relação ao projeto de formação humana, expressas na trajetória, na produção acadêmica, nas associações e circulação dos sujeitos, a partir de 2003, quando assumiram o lugar de poder aqueles que tinham uma concepção progressista de educação.

A ocupação de espaços em ONGs educacionais (como TPE e Fundação Lemann), nas equipes elaboradoras da BNCC e na Administração Pública, evidencia a continuidade das influências dos conselheiros, seja tensionando o lugar de poder (a partir de 2003). seja fortalecendo, mas, principalmente, na manutenção de suas culturas político-educacionais no debate da educação brasileira.

Para compreendermos as práticas dos sujeitos que compunham os grupos que tensionavam o lugar de poder com diferente concepção de educação, buscamos os fios e os rastros a partir dos membros da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned, no Capítulo IV. Entendemos que os sujeitos dessa comissão representavam parcela considerável dos educadores brasileiros que se contrapunham ao projeto educacional daquele período.

Notamos uma prevalência do principal partido da oposição (PT) na filiação partidária desses sujeitos, como também uma preponderância da associação deles a organizações sindicais, como indício da cultura política desses sujeitos que se opunha, em quase todos os aspectos, ao projeto de país que se constituía naquele período. O ponto em comum das instituições às quais os sujeitos se vinculavam era a concepção de educação, de forma que eles contribuíam para a formação da cultura política dessas organizações e vice-versa.

Em relação à área de formação desses sujeitos, prevalecia a Educação (doutorado) com foco nos estudos na política educacional, especificamente, no financiamento da educação, que era uma das principais preocupações dos sujeitos que se opunham ao lugar de poder, sobretudo em relação às políticas de austeridade daquele período. O papel da área de formação e dos formadores faz parte da constituição da cultura política dos sujeitos, manifestada em suas práticas. Além disso, percebemos que a produção acadêmica dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned foi consolidada a partir de 2003, com influência, também, dos acontecimentos do período de 1995-2002, que os levou a uma produção de análise em contraposição à cultura político-educacional que se constituiu a partir daquele período.

A concepção de educação dos sujeitos que tensionavam o lugar de poder não estava no indivíduo, ou focalizada na aprendizagem, mas tinha como objetivo a mudança social por meio da educação que se preocupasse com o desenvolvimento da sociedade, não apenas do ponto de

vista econômico, mas também promovendo a emancipação dos sujeitos, a consciência de classe e a transformação da sociedade.

A partir de 2003, com a ascensão de uma perspectiva progressista ao lugar de poder, os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned passaram a circular e ocupar espaços estratégicos: no Inep, em Conselhos de Educação, em revistas científicas e no próprio MEC. Esse movimento indicia práticas de fortalecimento da estratégia e também de tensionamento para que se alterasse a cultura político-educacional que foi constituída no período de 1995-2002.

No Capítulo V, analisamos as tensões pela implementação de culturas políticas distintas quanto à concepção de educação, tendo como fontes: a proposta de PNE do Executivo federal (1997) e a proposta de PNE do II Coned (1997). Enquanto a proposta do Executivo federal tinha como objetivos reafirmar a descentralização da educação, o foco no ensino fundamental, o sistema de avaliação educacional e a formação para a cidadania global, a proposta do II Coned defendia uma educação voltada para o social, com o aumento da destinação do percentual do PIB para a educação (chegando a 10% em dez anos, garantindo a maior participação da União), e pedia a revogação da legislação educacional aprovada até aquele momento (1997), incluindo a LDBEN/1996 e ressaltando o caráter antidemocrático de seus processos.

Entendemos que as práticas dos sujeitos envolvidos na elaboração de ambas as propostas são percebidas nos fios que tecem os documentos e nos rastros deixados por eles, evidenciando o amálgama das distintas culturas político-educacionais de cada uma delas. Além disso, a aprovação do PNE (Lei nº 10.172/2001) no penúltimo ano do Governo FHC indicia o prosseguimento de uma cultura política gestada durante oito anos e que teve no PNE um instrumento legitimador e de durabilidade de suas concepções.

A circularidade dos sujeitos a partir de 2003 aponta as maneiras como eles passaram a atuar na manutenção da cultura político-educacional do lugar de poder do período de 1995 a 2002, na busca de uma mudança substancial nas concepções educacionais. A aprovação do PNE somente em 2001 evidencia que uma cultura política não é constituída de maneira rápida, do mesmo modo que não é destituída só pelo fato de uma outra vertente política ter assumido o lugar de poder. Os projetos políticos são repletos de tensões, negociações e disputas que os precedem, estão presentes durante a sua tramitação e têm continuidade a partir de tensionamentos que procuram derrubá-los ou fortalecê-los.

Por compreender o currículo como um dos focos das disputas e tensões, e também como instrumento para garantir a capilaridade da cultura político-educacional que se pretendia estabelecer, analisamos, no Capítulo VI, a política curricular do ensino médio do período 1995-

2002, em específico, as DCNEMs (1998), os PCNEMs e os PCN+. Entendemos que as práticas dos sujeitos foram materializadas nesses documentos, nos quais são expressas as tensões e as disputas pelo estabelecimento de um projeto de educação.

Em relação às DCNEMs (1998), compreendemos o protagonismo dos conselheiros do CNE/CEB, constituído de maior diversidade, ao compararmos com a atuação da Equipe Dirigente do MEC e da Comissão de Sistematização e Redação do II CONED. Desse modo, o ecletismo dos conselheiros é evidenciado no texto das DCNEMs (1998), não havendo clareza quanto à linha teórico-epistemológica adotada. Entretanto, a concepção de educação que prevalece é a que deriva da cultura político-educacional do lugar de poder, sobretudo pelo fato de Guiomar Namó de Mello ter sido a relatora das DCNEMs (1998) e alinhada a essa perspectiva. Destacamos a preocupação das diretrizes com a formação para a cidadania global e a evidência da educação por competências.

Os PCNEMs e os PCN+ buscaram detalhar as recomendações estabelecidas nas DCNEMs, principalmente em relação à educação por competências. Nos PCNEMs, notamos a mesma dispersão conceitual das DCNEMs, sem uma congruência entre as áreas de conhecimento, sem referenciais teóricos comuns, mesmo aqueles utilizados para dialogar com a educação em geral. Já nos PCN+, mesmo que alguns referenciais teóricos entre as áreas de conhecimento coincidam, principalmente aqueles que abordavam as competências, ainda havia pouca articulação entre as áreas de conhecimento, fazendo com que os princípios de contextualização e interdisciplinaridade fossem abordados de maneira superficial pelos documentos, sem que atingissem o proposto desde a LDBEN/1996 e também nas DCNEMs.

O conceito de competência é explicitado somente nos PCN+, a partir da teorização de Perrenoud. Entretanto, não é dada a evidência que se esperava a esse conceito nos documentos curriculares, já que esse era o fio condutor das reformas daquele período. Entendemos que isso ocorreu devido ao fato de nenhum daqueles que compunham as equipes estudadas (Equipe Dirigente do MEC, conselheiros do CNE/CEB e Comissão de Sistematização do PNE do II Coned) ser um estudioso aprofundado do tema. Mesmo que o professor Francisco Aparecido Cordão tivesse essa temática como transversal em sua produção, isso se concretizou em um período posterior às reformas ocorridas na década de 1990, fazendo com que a base conceitual e epistemológica da reforma curricular daquele período fosse importada dos países desenvolvidos, aparecendo de maneira superficial.

Certo de que o tema (des)continuidades das reformas educacionais e o papel dos sujeitos nesse processo não se esgotou neste trabalho, encaminhamos a necessidade de aprofundamento nas seguintes questões: a (des)continuidade da circulação dos sujeitos após as reformas

educacionais do período de 1995-2002; o aprofundamento da teorização e mobilização da educação por competências; a retomada do projeto educacional da década de 1990 a partir das reformas educacionais mais recentes, sobretudo do ensino médio (Lei nº 13.415/2017 e a BNCCEM, em 2018); e a ampliação do olhar sobre os sujeitos.

Em relação à (des)continuidade da circulação dos sujeitos a partir de 2003, abordamos, em tópicos dos Capítulos II, III e IV, aspectos que indiciam que os espaços por eles ocupados permitem que continuem a influenciar a elaboração das políticas educacionais brasileiras. Todavia, esse tema necessita ser aprofundado, principalmente com a ascensão de ONGs educacionais fazendo com que a influência desses sujeitos e a mobilização de suas experiências e de seus conhecimentos ganhassem outras formas.

Nessa direção, a retomada do projeto educacional da década de 1990, a partir das reformas educacionais mais recentes, deve ser aprofundada em estudos que estabeleçam um recorte temporal que abranja as reformas educacionais ocorridas a partir de 2014, principalmente, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCCEM (2018). Para tanto, desenvolvemos esta análise considerando os sujeitos envolvidos, os espaços pelos quais circularam, as novas redes de sociabilidade formadas, as tensões, negociações e disputas que ocorreram nesse processo e a maneira pela qual a capilaridade desses sujeitos permitiu a retomada (ou não) do projeto educacional iniciado em 1995.

Além disso, entendemos a necessidade de novos estudos que ampliem o olhar para a atuação dos intelectuais na educação, analisando outras redes de sociabilidade, como as comissões elaboradoras dos documentos curriculares do ensino fundamental e da educação infantil (além do ensino médio) por compreender que a política curricular se constitui a partir de uma racionalidade que deve abranger a educação como um todo.

Esperamos, com esta dissertação, contribuir com outras pesquisas que assumam as políticas educacionais como fonte e os sujeitos envolvidos nesse processo como objeto de estudo, lançando outros olhares sobre essas políticas para a compreensão da constituição da cultura política que foi estabelecida na educação brasileira.

Alicerçado nas análises e conclusões desta dissertação, confirmamos a **hipótese** defendida de que foi a partir das práticas, tensões e disputas dos sujeitos estabelecidos em lugares estratégicos e táticos, identificados como intelectuais engajados, que a cultura político-educacional foi constituída no período de 1995-2002, assim como suas concepções e suas lacunas foram materializadas nos documentos normativos educacionais daquele período.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: Unesco Brasil, MEC, 2003.
- ABRANCHES, S. **Presidencialismo de coalizão**: raízes e evolução do modelo político brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. **Cultura política e leituras do passado**: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.
- ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, n. 24, p. 41-67, jun. 2005.
- ABRUCIO, F. L. **A formação do federalismo brasileiro**: os barões da Federação: os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.
- AFONSO, A. J. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.
- AGUIAR, M. A. S. O Conselho Nacional de Secretários de Educação na reforma educacional do Governo FHC. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 72-89, 2002.
- ALMEIDA, S. V. **A educação infantil na década de 90**: algumas reflexões sobre sua viabilidade em tempos de ajustes neoliberais. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
- ALVES, C. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. **Educação e Filosofia**, v. 33, n. 67, 2019.
- ALVES, M. B. M. et al. **Fontes de informação on-line**: nível avançado: revisão de literatura. Florianópolis, 2012. 69 slides, color.
- ALVES, M. C. A SBPC e as fundações de amparo à pesquisa. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 4, p. 8-10, 2018.
- ANDRADE, E. R. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Brasília: Unesco, 2004.
- ANPED. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, 1996.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARCHAMBAULT, E.; LARIVIÈRE, V. The limits of bibliometrics for the analysis of the social sciences and humanities literature. In: UNESCO; ISSC. **2010 World Social Science**

Report: Knowledge Divides, Chapter 7. Competing in the knowledge society (7.2 Assessment and evaluation of research), 2010. p. 251–254.

ARENDDT, H. **As origens do totalitarismo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2004.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, v. 11, n. 53, 1992.

AVEIRO, J. F. H. **A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008

AVEIRO, J. F. H. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos**. 2002. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

AZANHA, J. M. P. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987.

AZANHA, J. M. P. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: BARRO, R. S. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 102-126.

AZEVEDO, C. S. Sob fogo cruzado: a política externa e o confronto de culturas políticas nos EUA. In: SOIHET, R.; BICALHO, M. F.; GOUVÊA, M. F. (org.). **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Faperj, 2005. p. 90-115.

AZEVEDO, F. et al. A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo (O manifesto dos pioneiros da educação nova). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 79, p. 108-127, jul./set. 1960.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 127-137.

BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação terciária**. Washington, DC: Banco Mundial, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Higher education: the lessons of experience**. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. **World Development Report. Poverty**: Oxford University Press, 1990.

BARBER, B. R. Shrunken sovereign: consumerism, globalization, and American emptiness. **World Affairs**, v. 170, n. 4, p. 73-81, 2008.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial a educação superior" emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial a educação superior" emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.

BASTOS, R. F. **Sistemas municipais de educação no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. [2021?]. (Em processo de elaboração).

BAUDELLOT, C.; STABLET, R. **La escuela capitalista**. México, DF: Siglo Veintiuno, 1977.

BEISIEGEL, C. R. O Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 217-231, 1999.

BEISIEGEL, C. R. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 357-364, 2001.

BERSTEIN, S. A cultura política. In: RIOUX, J. P.; SIRINELLI, J. F. (org.). **Para uma história cultural**. Lisboa, Estampa, 1998. p. 349-363.

BERSTEIN, S. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, C. et al. **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 29-46.

BERSTEIN, S. Os partidos. In: REMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2003. p. 57-98

BERSTEIN, S.; MILZA, P. Conclusão. In: CHAUVEAU, A; TÉTART, P. (org). **Questões para a história do presente**, São Paulo: Edusc, 2002. p. 127-130.

BICALHO, M. F. **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

BLOCH, M. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BLUME, S. **External evaluation and conditional financing of dutch university system**. paper presented to the conference Creativity, Legitimation and Systems Transformation of Universities and Colleges, sponsored by the National Board of Universities and Colleges, Stockholm: [s.n.], 1987.

BOLZAN, E. **Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhadas**: o lugar do livro didático na educação física. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BOLZAN, E; SANTOS, W. Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da Educação Física. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 26, n. 1, p. 43-57, I trim. 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les étudiants et leurs études**. De Gruyter Mouton, 1964.

BOWMAN, J. **Defning and evaluating impact in the humanities**. Porto: Carmen Annual Meeting, 2013.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ciências Humanas e suas Tecnologias. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 2.206, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta a LDB quanto à educação profissional. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996**. Regulamenta o processo de escolha de dirigentes das IFSEs. Brasília, 1996.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**. Brasília (DF): Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1996.

BRASIL. **Lei 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 25 nov. 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.192/95, de 21 de dezembro de 1995**. Regulamenta o processo de dirigentes universitários. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9131 de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024 e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1995.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): **Diário Oficial da União**, nº 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. MARE. **Projeto de Lei s/n, s/data**. Dispõe sobre as instituições e entidades qualificadas como Organizações Sociais e dá outras providências. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. 3. ver. rev. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2017**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, 2002. v. 32

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2002. v. 32

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens, códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2002. v. 32.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Dispõe sobre propostas de mestrado e doutorado nas modalidades acadêmica, profissional e a distância I. Brasília, 2019.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 26, de 20 de janeiro de 1995 - Anexo. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jan. 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, PLC nº1.258**. Substitutivo à Proposta de Emenda Constitucional nº 370-A de 1996 (da Comissão encarregada da apreciação da PEC nº 370/96) que dá nova redação ao art. 207 da Constituição Federal e adiciona novos artigos ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Relatório Paulo Bornhausen. Brasília, 3 jun. 1997.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 12.587**. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Câmara Federal. Brasília (DF), 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI nº 1.749-5**, de 25 de novembro de 1999. Brasília, 1999. p. 94.

BRASIL: Ministério da Educação. **Política para a educação profissional e cooperação**. Brasília (DF): Ministério da Educação e do Desporto/Ministério do Trabalho, 1995.

BRASIL: Ministério da Educação. **Roteiro e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

BRASIL: Ministério da Educação. **Sinopse estatística 1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

BREGENSK, K. M. G. **Trabalho docente e Exame Nacional do Ensino Médio: tensões e dilemas**. 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRITTO, A. **Entrevista**. [10 de dezembro de 2009]. São Paulo: Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php>. 2009. Acesso em: 20 dez. 2020.

BROADFOOT, P. M. Communication in the classroom: a study of the role of assessment in motivation. **Educational Review**, v. 31, n. 1, p. 3-10, 1979.

BRUNNER, J. J. Comunicación y política en la sociedad democrática. medios de comunicación en tiempos de cambio. **Contribuciones**, v. 2, 1996.

BRUNNER, J. J. **Educación superior en América Latina: cambios y desafíos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

BRUNNER, J. J. et al. Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. In: SEMINARIO SOBRE PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, **Anais [...]** Santiago, 2000. p. 1-35.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 7-23, 2000.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o ensino médio**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: Unesco, 2002.

CARVALHO, J. S. F. **José Mário Pires Azanha**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

CASSANI, J. M. **Da imprensa periódica de ensino e de técnicas aos livros didáticos da educação física: trajetórias de prescrições pedagógicas (1932-1960)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

CELESTINO, T. C. **Competência, reforma do ensino médio e sociabilidade: uma análise sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. 2007 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, 2007.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARTIER, J. F.; MEUNIER, J. G. Text mining methods for social representation analysis in Large Corpora. **Papers on Social Representations**, v. 20, n. 37, p. 1-47, 2011.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

CHRISTIANO, R. **De volta ao começo!** Raízes de um PSDB militante, que nasceu na oposição. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

CIAVATTA, M, RAMOS, M. A: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p.11-37, abr. 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A" era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012.

CLARKE, M. **What matters most for student assessment systems**: a Framework Paper. SABER–Student Assessment Working Paper No. 1, Washington, DC: World Bank, 2012.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Educação no Brasil: uma urgência. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 19, n. 75. 1990.

CNTE. Contribuições da V Conferência Nacional de Educação da CNTE para o II CONED. Valparaíso, GO, 1997. **II CONED**: Subsídios às discussões preparatórias do II Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte, MG, 1997.

CNTE. **Documento final da V Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1997.

CNTE. **Educação no centro das atenções**: em defesa da escola pública. Porto Alegre, RS, 1995.

CNTE: Construindo Plano Nacional de Educação Democrático e Emancipador. **Caderno de Resoluções**, Cuiabá, MT: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1997.

COLL, C. A psicologia da educação e a psicologia do ensino. In: COLL, C. et al. (org.). **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 21-5.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação básica e formação profissional**: uma visão dos empresários. Rio de Janeiro: CNI, 1993.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **O papel do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) no cenário educacional do país**. Brasília, DF: Coned, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão: 10 Anos**, Brasília, DF: Coned, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão: 1977/1998**. Brasília, DF: Coned, 1999.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

COSTA, F. N. Escola de Campinas: uma linha de pensamento econômico. **Revista Ensino Superior**. Unicamp, n. 14, jul-set. 2014.

COSTIN, C. Repensando o ensino médio no Brasil. In: FERREIRA, M. M.; PAIM, J. H. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

COUTINHO, W. C. R. **Escola, conhecimento e cidadania**: uma alternativa ao modelo neoliberal. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2004.

COUTINHO, W. C. R. **Neoliberalismo, política educacional e politécnica**: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto nº 5154/04. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 111, p. 47-70, dez. 2000.

CUNHA, M. B. **O novo ensino médio e o exercício da cidadania**: controvérsias e desafios. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2005.

DALE, R. Globalisation, knowledge economy and comparative education. **Comparative Education**, v. 41, n. 2, p. 117-149, 2014.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum "ou localizando uma" agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação & sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DAMASIO, M. L. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: interdisciplinaridade e transversalidade uma proposta possível e necessária. 2004. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

DELLA FONTE, S. Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio no Estado do Espírito Santo: algumas decisões teóricas. In: VENTORIM, S.; FERREIRA, E. B.; SANTOS, W. **Escritas de formação docente**: experiências do Programa de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM) no Espírito Santo, 2018. p. 47-54.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.

DEWEY, J. O ato de pensar e a educação. **Democracia e educação**: o ato de pensar e a educação, 1979. v. 3, p. 167-169.

DONGO-MONTOYA, A. O. Resposta de Piaget a Vygotsky: convergências e divergências teóricas. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 271-292, 2013.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. Instituto de Estudos Especiais – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

DRAIBE, S. M.; PEREZ, J. R. R. O programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 27-50, 1999.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

FARIA, C. G. M. **O projeto de formação profissional da Confederação Nacional da Indústria e as políticas públicas de educação profissional**: confluências entre público e privado na educação brasileira nos anos 2000. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FERNANDES, L. Muito barulho por nada? O realinhamento político-ideológico nas eleições de 1994. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p.107-144, 1995.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In. VELOSO, F.; PESSOA S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (org.), **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERREIRA, A. A. **Os estudos do federalismo no campo da política educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. [2021?] (Em processo de elaboração).

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 293-308, 2017.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. Centralidade do ensino médio no contexto da nova: ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 287-292, 2017.

FERREIRA, E. B.; VENTORIM, S.; SANTOS, W. Políticas em disputa no ensino médio: um consenso excludente? **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, n. 17, p. 148-166, 2016.

FERRETI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 80-99, abr. 2000.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, 2009.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. **Avaliação política e avaliação de políticas**: um quadro de referência teórica. São Paulo: Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, 1986.

FILMUS, D. **Ensino médio**: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente. Brasília: Unesco, MEC, 2002.

FILMUS, D. **La descentralización educativa en Argentina**: elementos para el análisis de un proceso abierto. Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, 1997. p. 1-14.

FOLHA DE SÃO PAULO. **No maior crescimento da década, as escolas receberam 798,5 mil alunos a mais este ano do que em 98**: matrícula do ensino médio cresce 11,5%. São Paulo, 16 set. 1999.

FOSTER, M. Race, class, and gender in education research: surveying the political terrain. **Educational policy**, v. 13, n. 1, p. 77-85, 1999.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FRANCO, R. El ILPES de Prebisch. **Mundos Plurales**, v. 2, n. 1, 2015.

FRANCO, R. La educación y el papel del Estado en los paradigmas de la política social de América Latina. En: CEPAL. **Viabilidad económica e institucional de la reforma educativa en Chile-LC/L**. Santiago, 1995. p. 9-25.

FRANCO, R.; ESPÍNDOLA, E. **La educación media, clave del crecimiento y la equidad**. BID, 2000.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 77-128.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação & Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set.2011.

GABRIEL, C. T. Reforma do ensino médio: desafios ou ameaças para a construção de uma escola pública democrática? In: FERREIRA, M. M.; PAIM, J. H. (org.). **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GADOTTI, M. **Marx:** transformar o mundo. São Paulo: Editora FDT. 1989.

GARCÍA, E. G. Difusión masiva del pensamiento de Piaget en España: la reforma educativa. **Revista de Historia de la Psicología**, v. 18, n. 1, p. 119-130, 1997.

GATTI, B. A. **Bernardete A. Gatti:** educadora e pesquisadora. São Paulo: Autêntica, 2011.

GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991.

GINZBURG, C. **Mitos emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, C. **Relações de força:** história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Â. C. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: SOIHET, R.; BICALHO, M. F.; GOUVÊA, M. F.(org.). **Culturas políticas:** ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. p. 21-44.

GOMES, H. M. **Formando professores para a educação profissional**. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, M. G. 2004. v. 27.

GOMES, S. S.; OLIVEIRA, F. Governos partidários e políticas educacionais no Brasil do século XXI: a eficácia da democracia. In: MARQUES, E. C.; ARRETCHE, M. T. S. **As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT**. São Paulo: Editora Unesp, 2019. p. 217-244.

GONÇALVES, R. S. **Teoria e prática em Fernando Henrique Cardoso: da nacionalização do marxismo ao pragmatismo político (1958-1994)**. 2018. 364 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GONÇALVES, T. M. **Experiências escolares dos jovens no ensino médio**. 2016. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

GRISSMER, D.; FLANAGAN, A.; WILLIAMSON, S. Does money matter for minority and disadvantaged students? Assessing the new empirical evidence. **Developments in School Finance**, p. 13-30, 1998.

HERNANI-LIMARINO, W. Are teachers well paid in Latin America and the Caribbean?: relative wage and structure of returns of teachers. In: VEGAS, E. (ed.). **Incentives to improve teaching: lessons from Latin America**. Washington D.C.: The World Bank, 2005

II CONED. **Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira**. Belo Horizonte: APUBH, 1997.

JOSGRILBERG, R. S. Celebrar a educação na visão metodista: a propósito dos 45 anos do Cogeime. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 21, n. 41, p. 69-78, 2012.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S.; RESTANI, A. L.; TELLES, M. C. O desempenho dos alunos da Fundação Bradesco: uma comparação com os resultados do Saeb. **Coleção Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, p. 499-515, 2008.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência ao longo das décadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 3, n. 6, p. 55-62, 1995.

KORTE, R. C.; NASH, B. E. **Review of the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: Inep, 1995.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-202, 2003.

KRULL, W.; TEPPERWIEN, A. The four 'I's: quality indicators for the humanities. In: OCHSNER, S. H.; DANIEL, H. D. (ed.), **Research assessment in the humanities**, 2016.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LAHUERTA, M. Intelectuais e resistência democrática: vida acadêmica, marxismo e política no Brasil. **Cadernos AEL**, n. 14/15, p. 56-92, 2001.

LEHER, R. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. **Trabalho e Crítica**, v. 1, n. 1, 1999.

LEVIN, H.; SOLER, P. **Escolas aceleradas**: podem elas ser bem-sucedidas no Brasil? Brasília: Inep, 1992.

LIANG, X. **Teacher pay in 12 Latin American countries**: how does teacher pay compare to other professions?: what determines teacher pay?: who are the teachers. Washington: World Bank, 1999.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. Campinas: Cortez Editora, 1986.

LIMA, C. M. TV Escola: reações de professores de ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 29-36, 1997.

LIMA, K. R. R. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**: o Enem como mecanismo de consolidação da reforma. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LIMA, P. L. Entre massas afônicas e o interesse soberano: Fernando Henrique Cardoso e a gênese marxista da teoria do populismo no Brasil. **Teoria & Pesquisa**, v. 26, n. 1, 2017.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação AEC**, v. 15, n. 60, p. 23-37, 1986.

MACEDO, L. de et al. **Para compreender melhor as competências e habilidades na sala de aula**: o mundo do trabalho e a produção escolar: novos compromissos sociais. Trabalho apresentado na mesa redonda, 2000.

MAIA, E. M.; CARNEIRO, M. A. **A reforma do ensino médio em questão**. São Paulo: Editora Biruta, 2000.

MALHEIROS, S. J. P. **A Undime-PE e a municipalização do ensino no estado de Pernambuco**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MARCHESI, A. Presente y futuro de la reforma educativa en España. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 27, n. 2001, p. 57-76, 2001.

MARINELA, F. **Direito administrativo**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

MARTINS, A. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, 2000.

MARTINS, C. B. De la evaluación a las reformas en el sistema universitario argentino. **Educación Superior y Sociedad**, v. 7, n. 2, p. 13-22, 1996.

MARX, K. Brief an Friedrich Bolte. **Dietz**, Berlim, v. 23, Nov. 1973.

MARX, K. **O Capital-Livro 1**: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

- MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo moderno**. São Paulo: Malheiros, 2016.
- MELO, P. V. T. P. O Partido dos Trabalhadores e a política brasileira (1980-2006): uma história revisitada. **Periódico de Opinião Pública e Conjuntura Política**, ano II, n. 4, abr. 2009.
- MENEZES, L. C. Ciência sem censura. [Entrevista concedida ao] **Canal Boitempo**. Disponível em: <https://bit.ly/3sPVwhm>. Acesso em 04 fev. 2020.
- MENEZES, L. C. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 201-208, 2001.
- MENEZES, L. C. **Universidade sitiada**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.
- MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaca no Parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016
- MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p.39-58, abr. 2012.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. v. 99
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2002.
- MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.
- MOTRIZ, M. L. R. F. **Vozes da oposição**: os partidos de esquerda e o 1º governo Fernando Henrique (1995-1999). 2006. 299 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- MOTTA, R. P. S. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- MOTTA, R. P. S. Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico. **Revista Tempo e Argumento**, v. 10, n. 23, p. 109-137, 2018.
- MOTTA, R. P. S. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia: culturas políticas na história novos estudos. Belo Horizonte: **Argumentvm**, 2009. p. 13-37.
- MOTTA, R. P. S. Introdução. In: ABREU, L. A.; MOTTA, R. P. S. **Autoritarismo e cultura política**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2013.
- MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A Reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

MURRIE, Z. **A reforma do ensino médio (1996-98):** textos e contexto (atou uma ponta do fio de Ariadne ao tornozelo e avançou para a escuridão). 2000. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006.

NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Brasília: MEC/Inep/Unesco, 1998. p. 89-97.

NISBET, J. The thinking curriculum. **Educational Psychology**, v. 13, n. 3-4, p. 281-290, 1993.

OCDE. **Education at a Glance**. OECD Indicators. Organization for Economic Co-operation and Development. Paris, 1995.

OCDE. **Education Policy Analysis**. Paris, Oct. 1999

OCDE. **Frascati Manual**: proposed standard practice for surveys on research and experimental development. Paris, 2002.

OCDE. **Investir na educação**: análise de 1999 do World Education Indicators. Paris, 1999.

OCDE. OECD proceedings preparing youth for the 21st century: the transition from Education to the Labour Market. **Proceedings of the Washington DC Conference**, Paris, p. 23-24, Feb. 1999.

OCHSNER, M.; HUG, S.; DANIEL, H. D. **Research assessment in the humanities**. Cham: Springer, 2016.

OLIVEIRA, F. No silêncio do pensamento único: intelectuais, marxismo e política no Brasil. In: NOVAES, A. **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 293-305.

OLIVEIRA, F. **Política econômica, estagnação e crise mundial**: Brasil, 1980- 2010. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2012.

PACHECO, C. C. P. **O Supremo Tribunal Federal e a Reforma do Estado**: uma análise de inconstitucionalidade julgadas no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Curitiba: Apris Editora, 2018.

PAES, E. R. B. D. **Reforma do Estado no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

PAULINO, C. E. **José Mário Pires Azanha**: uma introdução a um pensamento de significativa contribuição ao debate educacional brasileiro (políticas públicas e práticas escolares). 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, A. L. P.; BRAZZALE, F. B. Paternalismo estatal, autonomia individual e o Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Pensar**: Revista de Ciências Jurídicas, v. 22, n. 1, p. 3-33, 2017.

PEREIRA, W. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. In: FERREIRA, M. M.; PAIM, J. H. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Revista Pedagógica**, v. 11, p. 15-19, 1999.

POPKEWITZ, T. S. **Sociologia política de las reformas educativas**. Madri: Morata, 1994.

POPKEWITZ, T. S.; SIMOLA, H. Academic discourse, professionalization, and the construction of the teacher in the USA. **Professionalization and Education**, Helsinki: University of Helsinki, 1996.

PREAL. **Avaliações educacionais na América Latina**: estágio atual e desafios futuros. Rio de Janeiro: Preal. 1998.

PSDB. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 1994.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. **Revista Nova Paideia**: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019.

RAMOS, M. N.; PAVAN, R. Ensino Médio: construção política. In: ARRAIS, C. H. **Sínteses das salas temáticas/coordenação**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

RÉMOND, R. Uma história presente. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003

RETZ, R. P. **Ver para fazer e aprender para ensinar**: prescrições pedagógicas em imagens para a educação física (1932- 1960). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 73-76, jul./dez. 1991.

RIBEIRO, S. C. Reflexões sobre o vestibular para as universidades no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 11, p. 41-46, 1995.

RIOUX, J. P. A associação em política. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RIOUX, J. P. Pode-se fazer uma história do tempo presente. In. CHAUVEAU, A.; TÈRTARD, P. (org.). **Questões para história do tempo presente**. São Paulo: Edusc, 2002. p. 39-50.

ROMA, C. A institucionalização do PSDB entre 1988 e 1999. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 71-92, 2002.

RUIZ, A. I. **Sugestões para melhorar a educação básica**: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil. São Paulo, SP: Moderna, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios**. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

SANTOS FILHO, J. C. [Entrevista concedida a] Edite Maria Sudbrack. **Revista de Ciências Humanas**, v. 19, n. 2, p. 168-180, 2018.

SANTOS, A. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). **Educação na Era do Conhecimento em rede e transdisciplinaridade**, 2005. v. 3, p. 63-82.

SANTOS, F. P. A economia política da “Escola de Campinas”: contexto e modo de pensamento. **Cadernos do Desenvolvimento**, v. 8, n. 12, p. 17-42, 2013.

SANTOS, F. P. **Crise e(m) desenvolvimento**: a contribuição da Escola de Campinas. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, 2012.

SAVIANI, D. [Entrevista concedida a] Dalton José Alves e Nailda Marinho da Costa Bonato. **Acervo**, v. 18, n. 1/2, p. 5-14, 2005.

SAVIANI, D. **A filosofia na formação do educador**: educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1973a. p. 17-30.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Educação brasileira. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez & Moraes, p. 50, set. 1973b.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 17-25.

SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. **Ande**, ano 1, n. 1, p. 22-33, 1981.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Memórias construídas em diálogo**. [Entrevista cedida a] Diana Vidal. Belo Horizonte: Autêntica, p. 29-48, 2011.

SAVIANI, D. **Organização da educação nacional**: implicações para o plano nacional de educação. Trabalho apresentado no II Congresso Nacional de Educação (Coned), Belo Horizonte, 1997.

SAVIANI, D., **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

SBPC. **História da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. 2020. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/a-sbpc/historico/historia/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SCARFONI, E. N.; GONÇALVES, M. C. Uma tradição inventada: a história da escola particular no Brasil, sob a interpretação do intelectual católico Kuno Paulo Rhoden em 1985. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 2, p. 535-543, maio 2020.

SCHNEIDER, N. H. **TV Escola na era digital**: trajetória e perspectivas educacionais e culturais. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2010.

SCHWARTZMAN, J. **Universidades Federais no Brasil**: uma avaliação de suas trajetórias (décadas de 70 e 80), São Paulo: Nupes, Documento de Trabalho 4/93, 1993.

SCHWARTZMAN, S. **A revolução silenciosa do ensino superior**. São Paulo, 2007.

SCHWARTZMAN, S. Brazil: opportunity and crisis in higher education. **Higher Education**, v. 17, n. 1, p. 99-119, 1988.

SCHWARTZMAN, S. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, p. 49-60, 1991.

SENA, P. A legislação do Fundeb. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

SILVA JÚNIOR, J. R. Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira delineados por intelectuais da academia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 461-482, 2007.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: Reforma do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: Edusf, 1999. Trabalho apresentado no III Congresso Nacional de Educação (III CONED). Carta de Porto Alegre, aprovada na plenária final. Porto Alegre, 5 dez. 1999.

SILVA, A. P. R.; FERREIRA JUNIOR, A. A política educacional do primeiro governo petista de São Carlos-SP (2001-2004). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 565-588, 2010.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003.

SILVA, M. A. Revista Nova Escola e seu papel na reforma educacional brasileira. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO – DILEMAS E PERSPECTIVAS, 2006, Aracaju. **Anais [...]**. 2006.

SILVA, M. B. G.; FLORES, M. L. R. Articulações e tensões entre a educação infantil e o ensino fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. **Políticas Educativas (Poled)**, v. 5, n. 2, 2012.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, M. R. **Competências**: a pedagogia do "novo ensino médio". São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, R. G. **Educação: campo de luta: um estudo sobre os congressos do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo: Apeoesp (1997-2006)**. 2008. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SIMÕES PEREIRA, A. R. **Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

SIRINELLI, J. F. **Abrir a história: novos olhares sobre o século XX francês**. São Paulo: Autêntica, 2014.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classe**. Lisboa/Portugal: Ed. Moraes, 1977.

SOARES NETO, J.; CASTRO, E. S. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: o contexto de transição e as condições de implementação nas escolas brasileiras. In: FERREIRA, M. M.; PAIM, J. H. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019

SOARES, S. **A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados das avaliações das quais do Brasil não participa?** Brasília: Inep, 2007.

SOUSA, A. P. R. **Reforma do Ensino Médio: interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990**. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino de São Luís, São Luís, 2008.

SOUZA, D. S. B. **Eleição de diretores escolares no município de São Carlos: propostas e polêmicas**. 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOUZA, M. L. **Imprensa e hegemonia: como a Folha de São Paulo trabalhou a reforma educacional do primeiro governo FHC**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

TARTAGLIA, L. M. **A política do ensino médio integrado no Espírito Santo e a experiência de sua implantação na Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

TEDESCO, J. C.; EUFRÁSIO, J. C. T. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Rocha Artes Graficas, 1998.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até a fase atual de reconstrução e reforma**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1969.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, dez. 1994.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório “Educação Já!”**. Versão para debate. São Paulo. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TORRES, R. D. Governabilidade, governança e poder informal: um problema central de sociologia política. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 16, n. 1, p. 153-171, 2016.

UCZAK, L. H. **O Preal e as e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO. **Educação para Todos no Brasil**. 2016. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1796.html#no_brasil. Acesso em: 12 out.2020.

UNESCO. **Global Education Digest 2004**: comparing education statistics across the world. Montreal: Unesco Institute for Statistics, 2004.

UNESCO. **Statistical Yearbook**. Maxéville, France, 1944.

UNESCO. **Statistical Yerbook**. Paris, 1988.

UNESCO/OIT. **Recomendación relativa a la situación del personal docente**. [S.l]: Unesco, 1966. Aprobada en el 5 de octubre de 1996 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente. Mimeografado.

VALLE, R. Escolas técnicas: Lula ou FHC? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2006.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, 2004.

VIANNA, H. M. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1 grau da rede pública: um estudo em 39 cidades. **Educação e Seleção**, p. 5-56, jul./dez. 1989.

VIDAL, D. G. **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. São Paulo: Autêntica, 2011.

VIEIRA, J. M. D. Gestão democrática na perspectiva dos trabalhadores em educação. **Retratos da Escola**, v. 4, n. 6, 2012.

WEI. **Financing education**: investments and returns. analysis of the world education indicators. Paris, França: Unesco-UIS/OECD, 2002.

WORTMANN, I. **Debate no programa Conexão RS do canal Ulbra TV**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iUfC5Zutiu0>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica. desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2003.

FONTES

Abílio Afonso Baeta Neves

MCMANUS, C.; NEVES, A. A. B. Production profiles in Brazilian Science, with special attention to social sciences and humanities. **Scientometrics**, p. 1-23, 2020.

NEVES, A. A. B. A pós-graduação no Brasil. **International Journal of Business Marketing**, v. 5, n. 2, p. 23-29, 2020.

Almir de Souza Maia

MAIA, A. S. Instituições metodistas de ensino. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 6, n. 10, p. 9-12, 1997.

MAIA, A. S. A educação superior metodista na América Latina. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 18, n. 34-35, p. 91-107, 2009.

Ana Luiza Machado Pinheiro

PINHEIRO, A. L. M. **Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe**. Seminario Cepal/Unesco San Juan. Unesco, 2004.

PINHEIRO, A. L. M. A Educação no país evoluiu, mas ainda não é para todos. [Entrevista concedida à] **Revista Nova Escola**. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/980/ana-luiza-machado-a-educacao-no-pais-evoluiu-mas-ainda-nao-e-para-todos>. Acesso em: 4 dez. 2020.

Antenor Manoel Naspolini

NASPOLINI, A. M. Pró-criança. **Perspectiva**, v. 1, n. 2, p. 26-37, 1984.

NASPOLINI, A. M. Gestão escolar e formação de diretores: a experiência do Ceará. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2008.

Barjas Negri

NEGRI, B. **O financiamento da educação no Brasil**. Brasília: Inep, 1997a

NEGRI, B. **O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Brasília: Inep. 1997b.

NEGRI, B.; TORRES, H. G.; CASTRO, M. H. G. **Educação básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2014.

Carlos Eduardo Moreno Sampaio

PINTO, J. M.; BRANT, L. O.; SAMPAIO, C. E. M.; PASCUM, A. P. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília: Inep, v. 81, p. 511-524, 2000.

SAMPAIO, C. E. M.; OLIVEIRA, L. L. N. A.; OLIVEIRA, V. N. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília: Inep, v. 86, p. 121-141, 2005.

GOULART, O. M. T.; SAMPAIO, C. E. M. **O desafio da universalização do ensino médio**. Série documental. Brasília: Inep, 2006. v. 22, p. 1-20.

Carlos Roberto Jamil Cury

CURY, C. R. J. Categorias possíveis para uma aproximação do fenômeno educativo. **Educação & Sociedade**, n. 2, p. 121-127, 1979.

CURY, C. R. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. **Em Aberto**, v. 3, n. 22, 1984.

CURY, C. R. J. Esperança democrática na LDB. **Revista Caminhos**, n. 2, p. 42-46, 1990.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e da qualidade do ensino médio no Brasil. **Cadernos do Cedes**, Campinas: Unicamp, n. 25, p. 45-62, 1991.

CURY, C. R. J. A nova LDB e suas implicações nos estados e municípios: o Sistema Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, n. 41, p. 186-201, 1992a.

CURY, C. R. J. O público e o privado na educação brasileira: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 33-43, 1992b.

CURY, C. R. J. A administração da educação brasileira, a modernização e o neo-liberalismo. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 9, n.1, p. 51-70, 1993.

CURY, C. R. J. **A educação na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais de 89/90**. Belo Horizonte: FAE/UFMG e CNPq, 1994a.

CURY, C. R. J. Educação e normas jurídicas pós-Constituição Federal de 1988. **Universidade e Sociedade**, ano IV, n. 7, p. 33-35, 1994b.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, p. 4-17, 1996.

CURY, C. R. J. A Nova Lei da Educação Nacional: expectativas e perspectivas: horizonte e caminhos. **Cadernos AEC**, Recife, v. 1, n. 2, p. 7-12, 1997a.

CURY, C. R. J. Reforma universitária na nova LDB da educação nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez, p. 3-20, 1997b.

CURY, C. R. J. A cidadania imper-feita: LDB da Educação Nacional e escolarização desigual. In: Secretaria de Educação de Belo Horizonte. **Escola pública de qualidade: pressupostos e fundamentos**, SEEMG-Belo Horizonte, p. 07-17, 1998i.

CURY, C. R. J. A Constituição Weimar: um capítulo para educação. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes-. v. 63, p. 83-104, 1998a.

CURY, C. R. J. **A educação infantil como direito**: subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998f. p. 11-16.

CURY, C. R. J. A gestão de recursos financeiros na escola pública fundamental: democratização ou privatização do Estado? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Autêntica, n. 22, p. 88-92, 1998k.

CURY, C. R. J. **A organização da educação nacional e o plano de desenvolvimento da escola à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: escola pública de qualidade: o plano de desenvolvimento da escola. Belo Horizonte: Seemg, 1998h. p. 21-34.

CURY, C. R. J. Diretrizes Curriculares dos Conteúdos Mínimos para o Ensino Fundamental. **Educação em Foco**, Belo Horizonte: UFMG, v. 2, ano 2, p. 32-44, 1998j.

CURY, C. R. J. **Flexibilidade e avaliação na LDB**: o que muda na educação brasileira com a nova LDB? São Paulo: Fiesp, 1998c. p. 13-16.

CURY, C. R. J. Novo ordenamento jurídico da educação: a responsabilidade ampliada. **Revista da Undime**, Rio de Janeiro, v. 3, ano IV, p. 10-12, 1998d.

CURY, C. R. J. O desafio da autonomia. **Caderno AMAE-Educando**. Belo Horizonte, p. 22-24, 1998g. Número especial sobre LDB.

CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte: Autêntica, v. 27, p. 73-84, 1998e.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 104, p. 162-180, 1998b.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.

CURY, C. R. J. L'Éducation Nationale au Bresil: la Nouvelle Loi de Directives et de Bases. Autrepart - Cahiers des Sciences Humaines Orstom, **Bondy-France**, v. 17, n.1, p. 155-166, 2001.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, p. 169-201, 2002a.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, p. 245-262, 2002b.

CURY, C. R. J. Gestão democrática na educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, p. 163-174, 2002c.

CURY, C. R. J. Superando a ideia da educação compensatória: educação de jovens e adultos como direito público. **Caderno da Abesc**, Belo Horizonte, v. 1, p. 27-38, 2002d.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 27, p. 183-191, 2004a.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-794, 2004b.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, p. 11-32, 2005a.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, p. 7-20, 2005b.

CURY, C. R. J. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, p. 143-158, 2006a.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 22, p. 41-67, 2006b.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 667-688, 2006c.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 23, p. 483-496, 2007a.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 831-856, 2007b.

CURY, C. R. J. A Educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 38, p. 293-303, 2008a.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 48, p. 205-222, 2008b.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, v. 29, p. 1187-1210, 2008c.

CURY, C. R. J. Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 162-167, 2008d.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadavia. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 717-738, 2009a.

CURY, C. R. J. A educação e os sentidos da formação humana. **Inter-ação (UFG)**, v. 34, p. 205-217, 2009b.

CURY, C. R. J. Instruction au sein de la famille versus instruction au sein de l'école. **Cahiers de la Recherche sur L'Éducation et les Savoirs**, v. 8, p. 117-135, 2009c.

CURY, C. R. J. Livro didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 9, p. 1-12, 2009d.

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 25, p. 13-30, 2009e.

CURY, C. R. J. Potencialidades e limitações da certificação de professores. **Retratos da Escola**, v. 3, p. 117-133, 2009f.

CURY, C. R. J. Réflexions sur les principes juridiques de l'éducation inclusive au Brésil: égalité, droit à la différence, équité. **Recherche et Formation**, Paris, v. 61, p. 41-53, 2009g.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L.A.M. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, v. 1, p. 32-45, 2009h.

CURY, C. R. J. Educação básica no Brasil como desafio. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 34, p. 25-36, 2010a.

CURY, C. R. J. **Intelectual e educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 162-165, 2010c.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação: o compromisso da universidade. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 6, p. 1-9, 2010d.

CURY, C. R. J. Qualidade em educação. **Nuances**, Presidente Prudente: Unesp, v. 17, p. 17-34, 2010e.

CURY, C. R. J. República - educação - cidadania: tensões e conflitos. **Cadernos de História da Educação** (UFU), v. 9, p. 31-43, 2010f.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 26, p. 75-104, 2010g.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L.A.M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento. **Nuances**, Presidente Prudente: Unesp, v. 17, p. 125-144, 2010h.

CURY C. R. J. **Carlos Roberto Jamil Cury: intelectual e educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

CURY, C. R. J. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 41, p. 792-813, 2011b.

CURY, C. R. J. Sobre el derecho a la educación básica en Brasil. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, p. 391-406, 2012a.

OLIVEIRA, M. A. M.; CURY, C. R. J.; CONTARINE, M. L. M. ProUni: análise de uma política pública no âmbito da PUC Minas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 48-67, 2012b.

CURY, C. R. J. Fundamentos de uma educação para os direitos humanos. **Revista do Cogeime**, v. 41, p. 131-144, 2013d.

CURY, C. R. J. Laicidade, direitos humanos e democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, p. 36-59, 2013a.

CURY, C. R. J. Os sentidos da Constituição. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, p. 195-206, 2013b.

CURY, C. R. J.; MACHADO, M. C. G. A Educação nos Anais da Constituinte Republicana do Estado do Paraná. **Educar**, v. 49, p. 227-243, 2013c.

CURY, C. R. J. A educação profissional em três tempos. **Boletim Técnico do Senac**, v. 40, p. 128-142, 2014a.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1053-1066, 2014b.

CURY, C. R. J. Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. **Avaliação**, Unicamp, v. 19, p. 603-629, 2014c.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, E. S. A “interiorização” do golpe: os efeitos da ditadura civil-militar na educação em Vitória da Conquista - Bahia (1964-1985). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, p. 303-328, 2014d.

CURY, C. R. J.; MELLO, R. M. V. O atual cenário do processo formativo dos professores para o magistério da educação básica no Brasil. **RBPG: Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 11, p. 1087-1116, 2014e.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da ética na pesquisa. **História & Perspectivas**, v. 52, p. 39-50, 2015a.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação de 1936-1937. **Educativa (UCG)**, v. 18, p. 396-424, 2015b.

CURY, C. R. J. A educação escolar e a rede privada: concessão e autorização. **Movimento**, v. 5, p. 1-33, 2016.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os Sistemas Nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, p. 1-36, 2017a.

CURY, C. R. J. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? **Pro-Posições**, Campinas: Unicamp, v. 28, p. 104-121, 2017b.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L.A.M. Judicialização da educação infantil, o trabalho dos professores e a qualidade da educação: relações possíveis. **Revista do Ministério Público do Estado de Goiás**, v. 21, p. 57, 2017c.

CURY, C. R. J.; MARSIGLIA, A. G. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface**, Botucatu, v. 1, p. 1-12, 2017d.

CURY, C. R. J. Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 870-889, 2018a.

CURY, C. R. J. Education in the Constituent of Minas Gerais (Brazil) – 1947: a educação na Constituinte do Estado de Minas Gerais (Brasil) - 1947. **Cadernos de História da Educação**, v. 17, p. 734-762, 2018b.

CURY, C. R. J. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao Fundeb. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1217-1252, 2018c.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018d.

CURY, C. R. J. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-8, 2019.

CURY, C. R. J. Direito à educação, escravatura e ordenamento jurídico no Brasil Império. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, p. 110-148, 2020a.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação (PUC-MG)**, v. 13, p. 8-16, 2020b.

CURY, C. R. J.; NASCIMENTO, J. A. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral das infâncias. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 50, p. 679-697, 2020c.

Cesar Augusto Minto

MINTO, C. A. Desnutrição protêmica em doentes com hepatopatia crônica. **Arquivo do Hospital da Santa Casa de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 20, p. 71-74, 1974a.

MINTO, C. A. Dosagem colorimétrica do grupamento N-Acetil. **Arquivo do Hospital da Santa Casa de São Paulo**, São Paulo, n. 20, p. 127-130, 1974b.

MINTO, C. A. Método para desproteínizar soluções, variante para concentrar soluções. **Arquivo do Hospital Santa Casa de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 19, p. 201-204, 1974c.

MINTO, C. A. Método simplificado para determinação de aminoácidos totais nos líquidos biológicos. **Arquivo do Hospital da Santa Casa de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 20, p. 135-138, 1974d.

MINTO, C. A. Evasão e repetência. **Revista da Apeoesp**, São Paulo, SP, n. 1, p. 12-13, 1985.

MINTO, C. A. Ciclo básico: dificuldades e dúvidas. **Revista de Educação da Apeoesp**, São Paulo, n. 2, p. 18-19, 1987.

MINTO, C. A. Mudanças curriculares? **Suplemento de Educação do Jornal Apeoesp**, 1988.

MINTO, C. A. Greves educativas. **Boletim Informativo da Ande**, 1993.

MINTO, C. A. Assistência de enfermagem em unidade pediátrica: uma proposta de início de sistematização. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, SP, v. 31, n.1, p. 36-50, 1997.

MINTO, C. A. Lei Darcy Ribeiro: um olhar crítico-social. **Revista do SINPEEM**, Ribeirão Preto, p. 31-37, 1998a.

MINTO, C. A. O capítulo da educação superior na LDB: uma análise. **Revista da Universidade e Sociedade**, São Paulo, SP, n.15, p. 65-75, 1998b.

MINTO, C. A. O lugar da educação na conjuntura nacional. **Revista Educação em Debate**, Secretaria de Educação de Mauá, n.1, 1998c.

MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2000a.

MINTO, C. A.; KAWASHITA, N.; CAMARGO, R. B. Caminhos e descaminhos da docência. **Revista da Adusp**, São Paulo: Adusp, n.19, p. 54-61, 2000b.

FETIZON, B. A. M.; MINTO, C. A. Ensino à distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 39, p. 93-105, 2007a.

MINTO, C. A.; MURANAKA, M. A. S. O "pano de fundo" do ataque de Serra às universidades. **Revista Adusp**, v. 41, p. 23-30, 2007b.

MINTO, C. A. Política de premiação por bônus. [Entrevista concedida ao] Observatório da Educação. Depoimento. **Ação Educativa**, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php>. 2010. Acesso em: 21 jan. 2021.

MINTO, C. A.; MURANAKA, M. A. S. Metas genéricas e falta de diagnóstico comprometem PNE. **Revista Adusp**, v. 2, p. 25-33, 2011.

MINTO, L. W.; MINTO, C. A. Incríveis legados da “Reforma Universitária” de 1968. **Pensata: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unifesp**, v. 1, p. 72-89, 2012.

Decio Leal de Zagottis

ZAGOTTIS, D. L. Sobre a interação entre a universidade e o sistema produtivo. **Revista USP**, n. 25, p. 74-83, 1995.

Edla de Araújo Lira

NEVES, L. M. W. et al. Estado e planejamento educacional no Brasil: a formação do planejador. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 55-63, 2013.

Eunice Ribeiro Durham

DURHAM, E. R. A reforma da universidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 4, p. 9-42, 1987a.

DURHAM, E. R. Formando gerações. In: D'INCAO, M. A. (org.). **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. São Paulo: Unesp/Paz e Terra, 1987b. p. 19-22.

DURHAM, E. R. A avaliação na universidade: poder e democracia. **Estudos e Debates**, Brasília, v. 14, 1988.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária. **Educação Brasileira**, São Paulo, v. XI, n. 23, 1989.

DURHAM, E. R. Avaliação e relações com o setor produtivo. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 7, n. 24, p. 37-64, 1990.

DURHAM, E. R. A institucionalização da avaliação. In: DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. (org.). **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: Edusp, 1992. p. 197-207.

SCHWARTZMAN, S.; DURHAM, E. R.; GOLDEMBERG, J. A Educação no Brasil em uma perspectiva de transformação. Documento de Trabalho 5/93. **Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas**: un proyecto del diálogo latinoamericano, v. 2, p. 51-100, 1993.

DURHAM, E. R. Condicionante da qualidade da pesquisa na universidade. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 16, n. 33, p. 31-41, 1994.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. **O ensino privado no Brasil**. São Paulo: USP-Nupes, v. 3, p. 95, 1995.

DURHAM, E. R. As políticas recentes para o ensino superior na América Latina. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 5, p. 35-53, 1996a.

DURHAM, E. R. Crise e reforma do sistema universitário: debate. **Novos Estudos**. São Paulo: Cebrap, v. 46, p. 143-170, 1996b.

DURHAM, E. R. Introducción: los estudios comparativos de la educación superior en América Latina. In: KENT, R. (org.). **Los temas críticos de la educación superior en América Latina**: estudios comparativos. México: Flacso, 1996c.

DURHAM, E. R. A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. In: CATANI, A. M. (org.). **Novas perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1997.

DURHAM, E. R. **As universidades públicas e a pesquisa no Brasil**. São Paulo: Nupes, 1998a. v. 9, p. 98

DURHAM, E. R. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Novos Estudos**, São Paulo: Cebrap, v. 51, 1998b.

DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, v. 11, n. 2, p. 231-254, 1999a.

DURHAM, E. R.; OKIDA, Y.; NEVES, A. A. B. Parecer CNE/CES nº 970/99. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 325-336, 1999b.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cebrap, v. 110, p. 7-37, 2000.

DURHAM, E. R. Apresentação. In: DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. (org.). **O ensino superior em transformação**. São Paulo: Nupes, 2001. p. 7-11.

DURHAM, E. R. **A Capes ameaçada**: Capes 50 anos. Depoimentos ao Cpdoc Fgv. Brasília: Capes, 2002.

DURHAM, E. R. Autonomia, controle e avaliação. In: MORHY, L. (org.). **Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003a. v. 1, p. 275-300.

DURHAM, E. R. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. **Novos Estudos**, São Paulo: Cebrap, v. 66, p. 3-22, 2003b.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: Nupes, 2003c.

DURHAM, E. R. Higher Education in Brazil: public and private. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). **The Challenges of Education in Brazil**. Oxford: Symposium Books, 2004. p. 147-178.

DURHAM, E. R. A autonomia em xeque. **Novos Estudos**, São Paulo: Cebrap, v. 71, p. 13-30, 2005b.

DURHAM, E. R. A responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior. **Estudos**, Brasília, v. 23, n. 34, p. 59-61, 2005a.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005c. p. 197-240.

DURHAM, E. R. Para onde vai a pós-graduação em Ciências Sociais. In: MARTINS, C. B. (org.). **A Pós-Graduação em Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2005d. p. 169-182.

DURHAM, E. R. Projeto de Reforma do Ensino Superior. **Núcleo**, v. 1, p. 5, 2005e.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária: extensão e limites. In: STEINER, J.; MALNIC, G. (org.). **Ensino superior**: conceito e dinâmica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006a. p. 79-124.

DURHAM, E. R. Cotas raciais: é essa a solução? **Impulso**, v. 17, n. 43, p. 143-149, 2006b.

DURHAM, E. R. [Entrevista concedida a] Lilian de Lucca Torres. **Ponto Urbe**: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 4, 2009.

DURHAM, E. R. A qualidade do ensino superior. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n. 1, p. 9-14, 2018.

Fernando Henrique Cardoso

CARDOSO, F. H. Educação e desenvolvimento econômico. **Revista Brasileira**, n. 17, p. 70-81, 1958.

CARDOSO, F. H. Notas sobre a reforma do estado. **Novos Estudos**, São Paulo: Cebrap, v. 50, p. 5-12, 1998a.

CARDOSO, F. H. Reforma do estado. **Reforma do estado e administração pública gerencial**, v. 7, p. 15-20, 1998b.

CARDOSO, F. H. Prefácio: para os que, como eu. In: CASTELLS, M. **A sociedade em rede** [S.l: s.n.], 2005b.

CARDOSO, F. H. Prefácio: uma revolução silenciosa. In: SOUZA, P. R. **A Revolução Gerenciada: educação no Brasil: 1995 a 2002**. São Paulo: Prentice Hill, 2005a, p. xv – xviii.

CARDOSO, F. H. Reflexões sobre a educação superior nacional e mundial. [Entrevista concedida a] Everaldo da Silva. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 129-134, 2014.

CARDOSO, F. H. **Diários da Presidência: 1995-1996**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CARDOSO, F. H. [Entrevista concedida ao] **Roda Viva**, São Paulo. 28 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dFSb2wNze7E&t=5214s>. Acesso em: 21 dez 2020.

Francisca Novantino Pinto de Ângelo

ÂNGELO, F. N. P. A educação e a diversidade cultural. **Cadernos de Educação Indígena**, Barra dos Bugres, v. 1, n. 1, p. 34-40, 2002.

ÂNGELO, F. N. P. **O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

Francisco Aparecido Cordão

CORDÃO, F. A. LDB e a nova formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n. 1, 2002.

CORDÃO, F. A.; MELLO, G. N. **Programa de mobilização Decreto Federal nº 5.154 / 2004**, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 (referentes à educação profissional) da Lei nº 9.394 - LDB. 2004.

CORDÃO, F. A. Educação profissional: cidadania e trabalho. [Entrevista concedida a] Carlos Roberto Jamil Cury. **Boletim Técnico do Senac**, v. 32, p. 46-55, 2006a.

CURY, C. R. J.; CORDÃO, F. A. Educação Profissional: cidadania e trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 46-55, 2006b.

CORDÃO, F. A. As novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e suas implicações na educação profissional técnica de nível médio. **Boletim Técnico do Senac**, v. 37, p. 41-55, 2011.

CORDÃO, F. A. Desafios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, p. 26-47, 2013a.

CORDÃO, F. A. Educação e diversidade no chamado Sistema S. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 387-398, 2013b.

CORDÃO, F. A. Reflexões sobre a natureza e a singularidade dos Conselhos de Educação no Brasil. **Revista Com Censo**, v. 4, p. 36, 2017a.

CORDÃO, F. A.; RIBEIRO, A. Base Nacional Comum Curricular? Debates e movimentos. **Boletim Técnico do Senac**, v. 43, p. 228-235, 2017b.

Francisco César de Sá Barreto

OLIVEIRA, A. G.; BARRETO, F. C. S.; CAPUZZO FILHO, H.; DOMINGUES, I.; BEIRAO, P. S. L.; BARBOSA, R. A. N. M.; ALMEIDA, V. A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia? Suas implicações para a formação da cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, p. 316-341, 2000.

BARRETO, F. C. S.; BORGES, M. N. Novas políticas de apoio à pós-graduação: o caso Fapemig-Capes. **Ensaio**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 17, p. 599-612, 2009.

BARRETO, F. C. S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 28, p. 17-53, 2012a.

BORGES, M. N.; BARRETO, F. C. S. As políticas estaduais de apoio ao PNPG 2011-2020: o caso Fapemig - Capes. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, p. 803-818, 2012b.

BARRETO, F. C. S.; DOMINGUES, I.; BORGES, M. N. The Brazilian National Graduate Program, past, present and future: a short review. **Policy Futures in Education**, v. 12, p. 695-706, 2014.

Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa

GOUVEA, G. F. P.; TIEZZI, S. Educação profissional no Brasil: um salto para o futuro. **Tempo & Memória**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2004.

GOUVEA, G. F. P.; FINI, M. E.; FINI, M. I.; CUCATI, S.; CABRAL, V.; DIAS JUNIOR, A. C.; TIEZZI, S. A Reforma do Ensino Médio no Brasil: 1999-2005. In: CUETO, S. (org.). **Reformas pendientes en la educación secundaria**. Santiago: Fondo de Investigaciones Educativas - Preal, 2009. v. 1, p. 115-179.

Guiomar Namó de Mello

MELLO, G. N. **Construção de um instrumento para avaliação da competência do professor por meio da observação da interação professor-aluno**. 1974. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1974.

MELLO, G. N. Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 12, p. 19-28, 1975.

MELLO, G. N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. **Em Aberto**, v. 1, n. 6, 1982b.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Autores Associados, 1982a.

MELLO, G. N.; MAIA, E.; BRITTO, V. M. V. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 71-78, 1983.

MADEIRA, F. R.; MELLO, G. N. **Educação na América Latina**: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

MELLO, G. N. É preciso dar um conteúdo concreto ao debate sobre a municipalização do ensino de 1º grau. **Em Aberto**, v. 5, n. 29, 1986.

MELLO, G. N. **Social democracia e educação**: teses para discussão. São Paulo: Cortez, 1990.

MELLO, G. N.; SILVA, R. N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, p. 45-60, 1991.

MELLO, G. N. **Autonomia da escola**: possibilidades, limites e condições: qualidade, eficiência e equidade na educação básica. MEC, Brasília: 1992a. v. 136.

MELLO, G. N.; SILVA, R. N. **Política educacional no governo Collor**: antecedentes e contradições. São Paulo: Iesp/Fundap, 1992b.

SILVA, R. N.; MELLO, G. N. Política educacional para os anos 90. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e educação**. São Paulo: Papirus, 1992c. p. 231-256.

MELLO, G. N. **Escolas eficazes**: um tema revisitado. Brasília: MEC, 1994a.

MELLO, G. N.; SILVA, R. N. Seleção competitiva de diretores: estudo de caso de uma inovação educacional no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 10, p. 7-46, 1994b.

MELLO, G. N. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, p. 90-90, 1995.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez. 1998.

MELLO, G. N. **Ofício de professor**: aprender mais para ensinar melhor. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2002.

MELLO, G. N. [Entrevista concedida ao] **canal Univesp**, 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A_qqDUYG5Ko. Acesso em: 4 fev 2020.

BARROSO, C.; MELLO, G. N.; FARIA, A. L. G. Influência de características do aluno na avaliação do seu desempenho. **Cadernos de Pesquisa**, n. 26, p. 61-80, 2013.

MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 46, p. 67-72, 2013a.

MELLO, G. N. Crescimento da clientela escolar e democratização do ensino: uma questão de definir a quem beneficiar prioritariamente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 28, p. 49-51, 2013b.

MELLO, G. N. **Currículo da educação básica no Brasil**: concepções e políticas. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Movimento pela Base. 2014a. Acesso em: 22 dez. 2020.

MELLO, G. N. **Entrevista à BBC Brasil**. 2014b. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/10/141004_eleicoes2014_futuro_psd_b_analis_e_lgb. Acesso em: 1 dez.2020.

MELLO, G. N. **Palestra para a Fundação Lemann**. 2014c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TZI2ipr1C5M&t=1085s>. Acesso em: 20 dez.2020.

Hermengarda Alves Lüdke

LÜDKE, H. A. Os professores do ensino médio. In: DIAS, J. A. (org.). **Ensino médio e estrutura sócio-econômica**. São Paulo: MEC/Inep, 1967. v. 1, p. 265-306.

LÜDKE, H. A. A reforma do ensino médio vista pelos professores do ensino secundário de São Paulo. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n.14, p. 3-136, 1972.

LÜDKE, H. A. O ginásio pluricurricular e a reforma do ensino: um estudo avaliativo. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n.17, p. 9-81, 1975.

LÜDKE, H. A. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.7, p. 19-27, 1983a.

LÜDKE, H. A. O educador: um profissional? **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, v. 1, n.1, p. 11-22, 1983b.

- LÜDKE, H. A. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola: apresentação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 43-44, 1984a.
- LÜDKE, H. A. O que vale em avaliação. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 9, p. 27-36, 1984b.
- LÜDKE, H. A. Aspectos filosóficos e políticos da avaliação educacional. In: LÜDKE, H. A. (org.). **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória: PPGE-Ufes, 1985b. v. 1, p. 33-41.
- LÜDKE, H. A. O difícil papel do avaliador. **Boletim ANPEd**, Porto Alegre, n.7, p. 12-14, 1985a.
- LÜDKE, H. A. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64, p. 61-63, 1988a.
- LÜDKE, H. A. Pesquisando sobre avaliação na escola básica. **FDE**, São Paulo, n. 6, p. 85-92, 1988b.
- LÜDKE, H. A. Por uma sociologia da avaliação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 14, p. 73-77, 1989.
- LÜDKE, H. A. O professor, a escola e a avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 3, p. 45-47, 1991.
- LÜDKE, H. A. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 21, n.108, p. 14-19, 1992.
- LÜDKE, H. A. Contribuição da sociologia para a avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 92, p. 74-79, 1995a.
- LÜDKE, H. A. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, n.12, p. 51-57, 1995b.
- LÜDKE, H. A. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 1, n. 99, p. 5-15, 1996.
- LÜDKE, H. A. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. v. 1, p. 23-32.
- LÜDKE, H. A.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 215-235, 1999.
- LÜDKE, H. A. A questão dos ciclos na escola básica. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 13, p. 49-50, 2000.
- LÜDKE, H. A. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001.

LÜDKE, H. A.; MOREIRA, A. F. B. Propostas recentes para a reforma da formação de professores no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 1, p. 53-83, 2002.

LÜDKE, H. A.; FOERSTE, E. Avaliando experiências concretas de parcerias na formação de professores. **Avaliação**, Campinas, SP: Unicamp, v. 8, n. 4, p. 163-182, 2003.

LÜDKE, H. A. Um estudo sobre as relações entre o professor de educação básica e a pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 23-39, 2004.

LÜDKE, H. A.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1181, 2004.

LÜDKE, H. A. O professor e sua formação para a pesquisa. **Eccos. Revista Científica**, PPGE-Uninove, v. 7, n. 2, p. 333-349, 2005.

LÜDKE, H. A.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

LÜDKE, H. A.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1179-1201, 2007.

LÜDKE, H. A. Ce qui compte comme recherche. **Recherche et Formation**, Paris, v. 59, p. 11-25, 2008.

DE SORDI, M.; LÜDKE, H. A. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas: Unicamp, v. 14, p. 313-336, 2009a.

DE SORDI, M.; LÜDKE, H. A. Os profissionais da educação e as suas relações com a comunidade escolar: aprendizagens no processo de qualificação da escola mediado pela avaliação institucional. **Eccos Revista Científica**, v. 11, p. 209-227, 2009b.

FREUND, C.; LÜDKE, H. A. Professores realizados em suas longas carreiras: contribuições para a formação de futuros professores. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 11, p. 559-583, 2009.

LÜDKE, H. A. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores: formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, p. 95-108, 2009.

LÜDKE, H. A.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 456-468, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A.; BRZEZINSKI, I.; LÜDKE, H. A.; ROLDAO, M. C. Pesquisa sobre formação de professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. **Formação Docente**, v. 3, p. 152-159, 2010.

LÜDKE, H. A.; CRUZ, G. B. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente**, v. 3, p. 86-107, 2010a.

LÜDKE, H. A.; CRUZ, G. B. Pesquisa sobre formação de professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT08 da ANPED. **Formação Docente**, v. III, p. 152-159, 2010b.

ALMEIDA, E. B.; LÜDKE, H. A. O estágio como espaço de reflexão entre a teoria e a prática. **InterSaberes Revista Científica**, v. 7, p. 429-433, 2012.

LÜDKE, H. A. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 12, p. 629-646, 2012.

LÜDKE, H. A.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 42, p. 426-451, 2012.

LÜDKE, H. A.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, V. C. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, p. 59-83, 2012.

LÜDKE, H. A. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, p. 111-133, 2013.

LÜDKE, H. A.; ALMEIDA, E. B.; SILVA, A. L. B. E. Contribuciones de la Etapa Supervisada para la Formación de la Identidad Profesional de las enfermeras. **Cultura de los Cuidados**, v. 21, p. 131-139, 2017.

LÜDKE, H. A. Uma análise da formação de professores da educação básica em duas realidades. **Instrumento - Revista em Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 20, p. 13-27, 2018.

LÜDKE, H. A.; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 109-125, 2018.

BORTOLOTTI, S. C. M.; BERSAN, N. M.; LÜDKE, H. A. A pesquisa ao lado dos protagonistas do estágio supervisionado em busca de caminhos para seu esperado desempenho. **Inter-Ação**, v. 44, p. 577-592-592, 2019.

Iara Glória Areias Prado

PRADO, I. G. A. **Para formar leitores na escola**. Rio de Janeiro: Jason, 1999.

PRADO, I. G. A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em Aberto**, v. 17, n. 71, 2000a.

PRADO, I. G. A. O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 94-97, mar. 2000b.

Iza Locatelli

LOCATELLI, I. Ouvindo as vozes dos professores no percurso da Multieducação. **Revista Teias**, v. 1, p. 35-45, 2001.

LOCATELLI, I. Avaliação escolar no contexto de novas competências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 146, p. 41-45, 2002a.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 25, p. 3-21, 2002b.

João Antônio Cabral de Monlevade

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONLEVADE, J. A. C. **Funcionários de escolas**: cidadãos, educadores, profissionais e gestores-profissionais. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

FARIA, I. D.; MONLEVADE, J. A. C. **Higiene, segurança e educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008a. v. 75.

MONLEVADE, J. A. C. Normal de nível médio: atual e prioritário, até quando. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, 2008b.

MONLEVADE, J. A. C. **Plano Municipal de Educação**. Conselho Municipal e suas articulações com as políticas públicas. Brasília: MEC. 2009. p. 75-94.

MONLEVADE, J. A. C. Como financiar a educação em jornada integral? **Em Aberto**, v. 25, n. 88, 2012c.

MONLEVADE, J. A. C. **Funcionários de escolas**: cidadãos, educadores, profissionais e gestores. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2012a.

MONLEVADE, J. A. C. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 5, 2012b.

GRACINDO, R. V.; MONLEVADE, J. A. C. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Cuiabá: UFMT. 2013.

MONLEVADE, J. A. C. O Custo aluno qualidade: novo critério de financiamento. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 313-327, 2015.

MONLEVADE, J. A. C. **Orientações para a prática profissional supervisionada**. Cuiabá: UFMT. 2016a.

MONLEVADE, J. A. C. Pagar bem os profissionais da EB: construindo o sim e o como. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016b.

MONLEVADE, J. A. C. **Segurança na sociedade e nas escolas**. UFMT. Cuiabá. 2016c.

MONLEVADE, J. A. C. Funcionário da educação básica: a formação técnico-pedagógica. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 655-667, 2020.

João Batista Gomes-Neto

GOMES-NETO, J. B. et al. Investimentos autofinanciáveis em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 85, p. 11-25, 1993.

GOMES-NETO, J. B. et al. Health and schooling: evidence and policy implications for developing countries. **Economics of Education Review**, v. 16, n. 3, p. 271-282, 1997.

GOMES-NETO, J. B.; ROSENBERG, L. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em Aberto**, v. 15, n. 66, 2008.

José Marcelino de Rezende Pinto

PINTO, J. M. R. Em busca de um padrão mínimo de recursos por aluno no ensino de 1º grau. **Paideia**, Ribeirão Preto, SP, v. 1, n.1, p. 61-67, 1991.

BRUNS, M. A. T.; PINTO, J. M. R. Escola pública de 1º e 2º graus: o laboratório das disciplinas pedagógicas. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 29-39, 1992.

PINTO, J. M. R. Democratizar é preciso, municipalizar não é preciso. **Paideia**, Ribeirão Preto, SP, v. 2, n. 3, p. 11-15, 1992a.

PINTO, J. M. R. Municipalização do ensino fundamental: quem paga a conta? **Pro-Posições**, Campinas, SP: Unicamp, v. 3, n.3, p. 24-35, 1992b.

PINTO, J. M. R. A quem interessa a municipalização do ensino fundamental. **Ande - Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 12, n.19, p. 51-59, 1993.

PINTO, J. M. R. A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas: Conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paideia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 5, n.8/9, p. 77-96, 1995.

PINTO, J. M. R. A divisão de responsabilidades pelo ensino no Brasil e o impacto das mudanças recentes na legislação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 6, n. 10/11, p. 11-27, 1996.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. **Em Aberto**, Brasília, v. 74, p. 92-105, 2001.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, 2002.

PINTO, J. M. R.; BRANT, L. N. O. C.; SAMPAIO, C. E. M.; DESAIN, A. R. P. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 511-524, 2003.

PINTO, J. M. R. Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 135-151, 2004a.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, 2004b.

PINTO, J. M. R. Requisitos para a construção do Fundeb. **Educação**, Rio Claro, v. 12, p. 12-19, 2004c.

PINTO, J. M. R. Os números do financiamento da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas: Unicamp, v. 16, n. 3, p. 75-86, 2005.

PINTO, J. M. R. Uma análise do financiamento da educação no Estado da Califórnia, EUA. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 126, p. 699-722, 2005b.

PINTO, J. M. R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, p. 197-227, 2006.

PINTO, J. M. R.; ADRIÃO, T. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **Eccos**, v. 8, p. 23-46, 2006.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 877-897, 2007.

CAMARGO, R. B.; PINTO, J. M. R.; GUIMARÃES, J. L. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 38, p. 817-839, 2008.

FIGUEIREDO, G. C.; PINTO, J. M. R. Partidos e políticas públicas: o atendimento à infância em situação de risco em Ribeirão Preto-SP (1993-2000). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 3, p. 42-51, 2009.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 323-340, 2009a.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, v. 3, p. 51-67, 2009b.

AMARAL, N. C.; PINTO, J. M. R. O financiamento das IES brasileiras em 2005: recursos públicos, privados e custos dos alunos. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 30, p. 51-70, 2010.

BRANCALEONI, A. P. L.; PINTO, J. M. R. A construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo do município de Araraquara. **Nuances**, Presidente Prudente: Unesp, v. 17, p. 161-180, 2010.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Retratos da Escola**, v. 4, p. 211-229, 2010.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 41, p. 1-10, 2011.

PEREIRA, S. T.; PINTO, J. M. R. Uma análise das fontes de receita, dos gastos e do padrão de atendimento de uma instituição de educação infantil filantrópica na cidade de Ribeirão Preto. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, v. 1, p. 1-11, 2011.

PINTO, J. M. R. Estimativa do impacto financeiro entre 2011 e 2020. **ComCiência**, Campinas: Unicamp, v. 132, p. 132, 2011.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do FUNDEB. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 605-624, 2011.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 639-665, 2011.

BRANCALEONI, A. P. L.; PINTO, J. M. R. Olhares acerca da construção cotidiana de uma escola do campo. **Educação em Revista** (Unesp), v. 12, p. 59-74, 2012.

SILVA, N. M.; PINTO, J. M. R. A valorização dos profissionais de uma escola do campo, localizada em um assentamento de reforma agrária. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, v. 3, p. 1-14, 2013.

SONOBE, A. K.; ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração, plano de carreira e condições de trabalho dos docentes da rede municipal de Ribeirão Preto. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 8, p. 88-106, 2013.

FIGUEIREDO, G. C.; PINTO, J. M. R. Acampamento e assentamento: participação, experiência e vivência em dois momentos da luta pela terra. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 562-571, 2014.

PINTO, J. M. R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 22, p. 19, 2014a.

PINTO, J. M. R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 44, p. 624-644, 2014b.

PINTO, J. M. R. O Golpe de 1964 e o financiamento: ditaduras não gostam de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, p. 287-301, 2014c.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 3, 2014d.

PINTO, J. M. R. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto** (Inep), v. 28, p. 101-117, 2015.

SONOBE, A. K.; PINTO, J. M. R. Qualidade e equidade das condições de oferta no ensino fundamental. **Educação Temática Digital**, v. 17, p. 42-57, 2015a.

SONOBE, A. K.; PINTO, J. M. R. Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, v. 5, p. 1-16, 2015b.

ADRIÃO, T.; PINTO, J. M. R. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. **Educação e Sociedade**, v. 37, p. 11-15, 2016.

GUIMARÃES, A. C.; PINTO, J. M. R. Discriminação racial na escola: vivências de jovens negros. **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 3, p. 512, 2016.

PINTO, J. M. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 37, p. 133-152, 2016.

QUIBAO NETO, J.; PINTO, J. M. R. O perfil dos docentes não concursados na rede estadual de ensino de São Paulo. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, v. 6, p. 153-167, 2016.

GOULART, D. C.; PINTO, J. M. R.; CAMARGO, R. B. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, p. 109, 2017.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 1-24, 2018.

PINTO, J. M. R.; SONOBE, A. K.; RIBEIRO, J. M. C. Análise da evolução dos gastos por aluno em alguns estados brasileiros, suas respectivas capitais e sua relação com o Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, p. 395-411, 2018.

PINTO, J. M. R. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Propuesta Educativa**, v. 52, p. 24-40, 2019.

ALVES, T.; FARENZENA, N.; SILVEIRA, A. A. D.; PINTO, J. M. R. Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 979-993, 2020.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. As múltiplas realidades educacionais dos municípios no contexto do Fundeb. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, p. 1-23, 2020.

PINTO, J. M. R.; CORREA, B. C. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, p. 1-26, 2020.

Juçara Maria Dutra Vieira

VIEIRA, J. D. Educação profissional em debate. **Educação profissional**. Brasília: CNTE, 1996a. p. 15-22.

VIEIRA, J. D. Formação do educador: proposições para a qualidade social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1996, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CNTE, 1996b. p. 21-25.

VIEIRA, J. D. LDB: um projeto em descompasso com a história. In: VIEIRA, J. M. D. (org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF: CNTE, 1997a. p. 35-38.

VIEIRA, J. D. Três reflexões sobre currículo. **Currículo Nacional**. Brasília: CNTE, 1997b, p. 29-37

VIEIRA, J. D. Formação do educador: perfil e papel social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2000, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CNTE, 2000. p. 31-35.

VIEIRA, J. D. Funcionários da educação: o caso do Brasil é singular? **Retratos da Escola**, v. 3, p. 303-518, 2009.

VIEIRA, J. D. Gestão democrática na perspectiva dos trabalhadores em educação. **Retratos da Escola**, v. 4, p. 65-76, 2010.

VIEIRA, J. D. **Piso salarial para os educadores brasileiros**: quem toma partido? Campinas. Autores Associados, 2013.

VIEIRA, J. D. Valorização dos profissionais: carreira e salário. **Retratos da Escola**, v. 8, p. 409-426, 2014.

VIEIRA, J. D. Debatendo o futuro: Congresso da Internacional da Educação. **Retratos da Escola**, v. 9, p. 249, 2015.

VIEIRA, J. D. Direito à educação e valorização profissional: o papel do estado e da sociedade. **Retratos da Escola**, v. 10, p. 25-35, 2016.

Lisete Regina Gomes Arelaro

ARELARO, L. R. G. A incrível situação do ensino brasileiro. **Revista Brasil Revolucionário**, 1966.

ARELARO, L. R. G. Descentralização: uma forma de justiça social? **Revista da Ande**, São Paulo, n. 2, 1981.

ARELARO, L. R. G. Centralização versus descentralização: a maleta que pode ter fundo falso. **Em Aberto**, Brasília, 1985a.

ARELARO, L. R. G. Municipalização do ensino: estudos e tendências. **Revista do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 1985b.

BARRETO, E. S. S.; ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino de 1º grau: tese controvertida. **Em Aberto**, v. 5, n. 29, 1985.

ARELARO, L. R. G. O ensino no período noturno: uma questão de metodologia? **Revista Projeto Ipê**, São Paulo, v. 8, 1986.

ARELARO, L. R. G.; BARRETO, E. S. S. A polêmica da municipalização do ensino. **Revista Ande**, São Paulo, v. 10, 1986a.

ARELARO, L. R. G.; BARRETO, E. S. S. As uvas não estão mais verdes: um novo currículo? Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino. **Projeto Ipê**, São Paulo, v. 7, 1986b.

ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino em São Paulo: primeiras avaliações. **Revista da Apeoesp**, São Paulo, 1988.

ARELARO, L. R. G. O poder local e a municipalização. **Revista Educação Município**, São Paulo, 1989.

ARELARO, L. R. G. A política educacional brasileira. **Revista do Sindicato dos Metalúrgicos da Região do Abcd**, São Paulo, 1995.

ARELARO, L. R. G. Conceito de Sistema de Educação. **Revista da Undime**, Brasília, v. 4, 1997a.

ARELARO, L. R. G. Concepções de Sistema de Ensino na Nova LDB. **Revista União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 1997b.

ARELARO, L. R. G. Financiamento e orçamento da educação para educadores: um início de conversa. **Cadernos da Undime**, Brasília, v. 3, 1997c.

ARELARO, L. R. G. Neoliberalismo e educação. **Revista da Ande**, São Paulo, 1997d.

ARELARO, L. R. G. Municipalização no Brasil: tendências e consequências. **Educação em Debate**. Mauá: CESA/UFC, p. 27-30, 1998.

ARELARO, L. R. G.; HORODYNSKIMATSUSHIGUE, L. B.; HELENE, O.; CAMARGO, R. B. Passando a limpo o financiamento da educação nacional: algumas considerações. **Revista da Adusp**, São Paulo, n. 32, p. 30-42, 2004.

ARELARO, L. R. G. Educação básica no século XXI: tendências e perspectivas. **Impulso** (Piracicaba), Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 35-53, 2005a.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, v. 26, p. 1039-1066, 2005b.

ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação de políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 899-919, 2007.

GARCIA, T. O. G.; ADRIÃO, T. M. F.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de 'sistemas de ensino' por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 799-818, 2009.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M.A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 37, p. 35-51, 2011.

ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T. O. G.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 325-345, 2012.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; SOUZA, N. A.; SANTOS, K. A. Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 15, p. 129-161, 2012.

GARCIA, T. O. G.; ADRIÃO, T. M. F.; ARELARO, L. R. G. O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto: consequências para a gestão educacional. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 18, p. 123-142, 2012.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; SOUZA, N. A.; SANTOS, K. A. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 197-217, 2014.

ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. P.; SORDI, M. R. L.; TERRASECA, M. M. M. A.; CAMELO, J. C. P.; MENDES, G. S. C. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1283-1298, 2015.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. Limitações da participação e gestão democrática na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 1.143-1158, 2016.

ARELARO, L. R. G. A quem interessa a antecipação do ensino fundamental? **Cadernos Cedes**, v. 37, p. 155-178, 2017a.

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 19, p. 15-32, 2017b.

ARELARO, L. R. G.; CABRAL, M. R. M. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. **Rizoma Freiriano**, v. 23, p. 54-64, 2017.

ARELARO, L. R. G.; MAUDONNET, J. V. M. Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. **Laplage em Revista**, v. 3, p. 6, 2017.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, p. 35-56, 2019.

Luciano de Oliva Patrício

PATRICIO, L. O. [Entrevista cedida à] **Rádio Difusora**. São Paulo. 14 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gt6HDsoqS5Q>. Acesso em: 18 dez. 2020.

Luiz Roberto Liza Curi

CURI, L. R. L. A política pública educacional: enunciados e consequências. **Retratos da Escola**, v. 8, p. 129, 2014.

Maria da Graça Nóbrega Bollmann

BOLLMANN, M. G. N. LDB: da construção democrática à aprovação anti-democrática. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 12, p. 162-176, 1997.

BOLLMANN, M. G. N. L'ethos de l'université dans le contexte de la mondialisation: un débat sur la production de la connaissance, les mouvements sociaux et l'éducation de l'environnement. **Poiésis** (Unisul), v. 2, p. 108-139, 2010a.

BOLLMANN, M. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 657-676, 2010b.

BOLLMANN, M. G. N. Os movimentos de resistência no Brasil: o papel do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 48, p. 35-46, 2011.

BOLLMANN, M. G. N.; ELTERMANN, E. E.; MELLO, E. T. Programa Marco Interuniversitário para a equidade e a coesão social nas instituições de ensino superior: estudo de caso na Universidade do Sul de Santa Catarina. **Poiésis** (Unisul), v. 5, p. 304-318, 2012.

BOLLMANN, M. G. N.; BASSI, M. E. O piso salarial profissional nacional, a política de fundos e o vencimento dos profissionais do magistério público estadual de educação básica de Santa Catarina. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 198-210, 2016.

BOLLMANN, M. G. N.; VIEIRA, F. S. C. Direito fundamental à educação pública de qualidade: efetividade segundo os parâmetros do custo aluno qualidade inicial. **Poiésis** (Unisul), v. 10, p. 235-252, 2016.

SCHMIDT, L. L.; BOLLMANN, M. G. N.; MARTINELLI, C. S. A formação inicial dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina. **Roteiro**, v. 41, p. 629-648, 2016.

BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB - projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, p. 407-428, 2017.

CAMARGO, R. B.; JORGE, T. A. S.; BOLLMANN, M. G. N. Dinâmica dos vencimentos e da remuneração docente nas redes estaduais no contexto do Fundeb e do PSPN. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, p. 413-435, 2018.

COSTA, G. L. M.; BOLLMANN, M. G. N. Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio no Brasil. **Revista Contrapontos**, v. 18, p. 40-54, 2018.

BASSI, M. E.; BOLLMANN, M. G. N. Resultados das políticas de valorização do magistério público em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 127-148, 2019.

Maria Helena Guimarães de Castro

CASTRO, M. H. G. A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. **Debates Preal**, 1999a.

CASTRO, M. H. G. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: HENRIQUES, R. (org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Ipea, 1999b. p. 425-458.

CASTRO, M. H. G. **Education for the 21st Century: the challenge of quality and equity**. Brasília: Inep, 1999c.

CASTRO, M. H. G. O Inep ontem e hoje. In: Fundação Anísio Teixeira. **Um Olhar para o Mundo: contemporaneidade de Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999d.

CASTRO, M. H. G. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: REIS VELLOSO, J.P. et al. (org.). **Um modelo de educação para o século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1999e. p. 35-117.

CASTRO, M. H. G. A participação do Brasil em avaliações educacionais e estudos internacionais comparados. **Textos do Brasil**, Brasília, n. 7, 2000c.

CASTRO, M. H. G. Education for the 21st Century: the challenge of quality and equity. In: MIRANDA, C. E. R. (org.). **Transition to global sustainability: the contribution of Brazilian Science**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2000a.

CASTRO, M. H. G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000b.

CASTRO, M. H. G. Avaliação Institucional: Provão e reposição de vagas para docentes nas instituições federais de ensino superior. **Revista Universidade Pública**, Brasília, ano II, n. 7, 2001.

CASTRO, M. H. G. A Política de combate à pobreza do governo do Estado de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 4, 2004b.

CASTRO, M. H. G. A questão social: política democrática. **Revista de Política e Cultura**, Brasília, ano II, n. 7, 2004a.

CASTRO, M. H. G. A universidade democrática: expansão com qualidade. **Estudos**, Brasília, ano 7, n.35, p. 36-37, 2004c.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 119-151.

CASTRO, M. H. G.; ANDRADE, C. Y.; TIEZZI, S.; CARVALHO, C. H. A. Higher education: profile of undergraduate and post-graduate studies. In: LANDI, F. R.; GUSMÃO, R. (org.). **Science, technology & innovation indicators in the State of São Paulo/Brazil**. São Paulo: Fapesp, 2005, v. 3, p. 5-31.

CASTRO, M. H. G. **Como anda a educação básica no Brasil: o desafio da qualidade**. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3qstR4t>. Acesso em: 9 set. 2020.

CASTRO, M. H. G. O Brasil tem jeito? In: ITUASSU, A.; ALMEIDA, R. (org.). **A educação tem jeito?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007. v. 2, p. 35-72.

CASTRO, M. H. G. Políticas de informação educacional e redes: transparência e visibilidade. In: FRANCO, M. E. P.; MOROSINI, M. C. (org.). **Redes acadêmicas e produção do conhecimento em educação superior**. Brasília: Inep. 2008a. p. 65-76.

CASTRO, M. H. G. Políticas públicas: conceitos e conexões com a realidade brasileira. In: CANELA, G. (org.). **Políticas públicas sociais e os desafios para o jornalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 2008b. v. 1, p. 61-80.

CASTRO, M. H. G. et al. The consolidation of the political evaluation of the basic education in Brazil. **Meta: Avaliação**, 2009.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, p. 5-18, 2009.

CASTRO, M. H. G. Uma nova agenda para a educação básica brasileira. **ComCiência**, n. 132, 2011.

CASTRO, M. H. G.; CASTRO, C. M. Quem manda na educação? **Interesse Nacional**, v. 4, p. 21-33, 2011.

CASTRO, M. H. G. **Developing the enabling context for student assessment in Brazil**. Washington: World Bank, 2012a.

CASTRO, M. H. G. O grande desafio de formar professores. **Pátio: Ensino Fundamental**, v. 62, p. 14-17, 2012b.

CASTRO, M. H. G.; TORRES, H. G.; FRANÇA, D. Brazil's secondary school crisis and its victims. **Sisyphus**, v. 1, p. 260-290, 2013.

CASTRO, M. H. G.; CAMELO, R. de S. **Educação infantil: expansão qualidade e desafios**. In: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios. São Paulo, Brasil: Seade/FDE, 2014.

CASTRO, M. H. G.; TORRES, H. G. Duas décadas no ensino médio. In: NEGRI, B.; TORRES, H. G.; CASTRO, M. H. G. **Educação básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2014. p. 169-186.

CASTRO, M. H. G. Evidências e desafios na carreira e na formação dos professores. **Pátio: Ensino Fundamental**, v. 1, p. 6-9, 2015.

CASTRO, M. H. G. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 2016.

CASTRO, M. H. G. **Secretária do MEC defende cobrança de mensalidades**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3tKNVRp>. Acesso em: 21 dez. 2020.

DRAIBE, S. M. et al. **The system of social protection in Brazil**. Paris: University of Notre Dame, 1995.

Maria Inês Fini

FINI, M. I.; ASSIS, M. C. Terminalidade geral e continuidade de estudos de 2º grau: expectativas congruentes. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 45, p. 29-42, 1983.

FINI, M. I. **Sobre Joel Martins**. [Entrevista concedida a] José A. Lima. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

DEBECKER, Paul. Gestão ambiental. 1996. Entrevista concedida a Mariana Loures Rocha Perota, Vitória, 5 jul. 1996.

FINI, M. I. Currículo e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, p. 57-72, 2009.

FINI, M. I. Inovações no ensino superior: metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 176-184, 2018.

FINI, M. I. **Entrevista à Revista Nova Escola**. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2OqA3wg>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Maria Teresa Leitão de Melo

MELO, M. T. L. Entrevista com Maria Teresa Leitão de Melo. [Entrevista concedida a] **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 365-377, jul./dez. 2016.

Nélio Marco Vicenzo Bizzo

BIZZO, N. M. V.; KELLY, P. J. Miyriam Krasilchik: a Brazilian science educator. **Teaching Education**, v. 3, n. 2, p. 133-136, 1991.

BIZZO, N. M. V. Historia de la ciencia y enseñanza de la ciencia, cabe hacer paralelismo? **CL & E: Comunicación, Lenguaje Y Educación**, v. 18, p. 05-14, 1993.

BIZZO, N. M. V. From down house landlord to Brazilian high school students: what has happened to evolutionary knowledge on the way? **Journal of Research in Science Teaching**, v. 31, n. 5, p. 537-556, 1994.

BIZZO, N. M. V.; MOLINA, A. El mito darwinista en el aula de clase: un análisis de fuentes de información al gran público. **Ciência e Educação**, Bauru-SP: Unesp, v. 10, n. 3, p. 401-416, 2005.

BIZZO, N. M. V.; EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. M. V.; EL-HANI, C. N. O arranjo curricular do ensino de evolução e as relações entre os trabalhos de Charles Darwin e Gregor Mendel. **Filosofia e História da Biologia**, v. 4, p. 235-257, 2009.

GARCIA, P. S.; MALACARNE, V.; BIZZO, N. M. V. O percurso formativo, a atuação e condições de trabalho de professores de. **Acta Scientiae** (Ulbra), v. 11, p. 119-140, 2009.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. M. V. A pesquisa em livros didáticos de ciências e as inovações no ensino. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 15, p. 13-35, 2010.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. M. V.; GOUW, A. M. S. As doenças sexualmente transmissíveis (DST) e a Aids nos livros didáticos para o ensino fundamental no Brasil: abordagens e implicações educacionais. **Revista Acta Scientiae**, v. 12, p. 123-138, 2010.

OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. M. V. Aceitação da evolução biológica: atitudes de estudantes do ensino médio de duas regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, p. 57-79, 2011.

BIZZO, N. M. V.; CARAVITA, S. School textbooks and updated sound science: narrowing the gap between classrooms and cutting edge science. **Journal of Biological Education**, v. 46, p. 1-3, 2012.

BIZZO, N. M. V.; MONTEIRO, P. H. N.; LUCAS, M.B.; BIANCO, A. A. G. Corrected science textbooks and snakebite casualties in Brazil: 1993-2007. **Science Education International**, v. 23, p. 286, 2012.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. M. V. As motivações de professores de ciências para a formação contínua a distância. **Revista Educação em Questão (UFRN)**, v. 44, p. 165-194, 2012.

OLIVEIRA, G. S.; PAGAN, A. A.; BIZZO, N. M. V. Evolución biológica: actitudes de estudiantes brasileños. **Bio-grafia: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza**, v. 5, p. 51-66, 2012.

OLIVEIRA, G. S.; TOLENTINO NETO, L. C. B.; BIZZO, N. M. V. Atitudes de estudantes mato-grossenses frente à Ciência e à evolução biológica. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 21, p. 147-167, 2012.

BIZZO, N. M. V.; SANTOS-GOUW, A. M.; GARCIA, P. S.; MONTEIRO, P. H. N.; TOLENTINO-NETO, L. C. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Que conhecimentos e habilidades estão em teste no ENEM? Análise da performance induzida reversa. **Enseñanza de las Ciencias**, p. 415-419, 2013. Volume extra.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. M. V. Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 43, p. 662-681, 2013.

GARCIA, P.S.; BIZZO, N. M. V.; FAZIO, X. Desafios da formação contínua a distância para professores de ciências. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 17, p. 37-57, 2014.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. M. V. Hábitos, atitudes e ameaças: a saúde nos livros didáticos brasileiros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 44, p. 132-154, 2014.

SANTOS-GOUW, A. M.; PEREIRA, H. M. R.; BIZZO, N. M. V. O currículo de ciências e o interesse dos estudantes brasileiros: uma aproximação necessária. **Cadernos Cenpec**, v. 3, p. 7-34, 2014.

BIZZO, N. M. V. [Entrevista concedida à] **Univesp TV**. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yESytG_O9pE&t=839s. Acesso em 5 dez. 2020.

GOUW, A. M. S.; BIZZO, N. M. V. Educação em saúde: contribuições de um estudo realizado em âmbito escolar. **Revista Eletrônica Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 8, p. 59-75, 2015.

OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. M. V. Evolução biológica e os estudantes brasileiros: conhecimento e aceitação. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, p. 161-185, 2015.

BIZZO, N. M. V.; MONTEIRO, P. H. N. Possíveis relações entre livros didáticos e mortalidade causada por acidentes ofídicos no Brasil no período 1993-2007: o papel da educação científica na sociedade. **Cadernos de História da Ciência**, v. 10, p. 32-56, 2016.

BIZZO, N. M. V.; SANO, P. T.; MONTEIRO, P. H. N. Registros escritos do conhecimento mútuo entre Gregor Mendel e Charles Darwin: uma proposta para trabalho em sala de aula com história contrafactual da ciência e didática invisível. **Genética na Escola**, v. 11, p. 294-309, 2016.

OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. M. V.; PELLEGRINI, G. Evolução biológica e os estudantes: um estudo comparativo Brasil e Itália. **Ciência & Educação**, v. 22, p. 689-705, 2016.

PIERI, A. P. Z.; FRANZOLIN, F.; BIZZO, N. M. V. Concepções de genética e evolução e seu impacto na prática docente no ensino de Biologia. **Genética na Escola**, v. 11, p. 8-19, 2016.

SANTOS-GOUW, A. M.; BIZZO, N. M. V. A percepção dos jovens brasileiros sobre suas aulas de Ciências. **Educar em Revista**, v. 60, p. 277-292, 2016.

SANTOS-GOUW, A. M.; PEREIRA, H. M. R.; BIZZO, N. M. V. O jovem brasileiro e a ciência: possíveis relações de interesse. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, p. 627-648, 2016.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. M. V. O Processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação na região do grande ABC. **Educação e Realidade**, v. 43, p. 337-362, 2017a.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. M. V. Um estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália: o que realmente importa na opinião dos pais, alunos, professores e gestores. **Revista Educação (PUCRS)**, v. 40, p. 83-96, 2017b.

KAWANO JUNIOR, C. N.; SANTOS-GOUW, A. M.; BIZZO, N. M. V. Seres vivos ou elementos não-vivos? Concepções de alunos do ensino fundamental, antes e após intervenção didática. **Ciência em Tela**, v. 10, p. 1-15, 2017.

OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. M. V. Origem e evolução humana na concepção de jovens estudantes brasileiros do ensino médio. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 22, p. 45-55, 2017a.

OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. M. V. Quero ser cientista? Aspirações profissionais de jovens brasileiros. **Revista Ciências & Idéias**, v. 8, p. 46-62, 2017b.

OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. M. V.; PELLEGRINI, G. Evolução humana e religião: opiniões de jovens brasileiros e italianos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, p. 135-156, 2017.

DAMBROSIO, M.; BIZZO, N. M. V.; SANTOS, F. S. Dificuldades no ensino de evolução devido à influência da teleologia. **Filosofia e História da Biologia**, v. 13, p. 191-206, 2018.

GARCIA, P. S.; FAZIO, X.; PANNIZZON, D.; BIZZO, N. M. V. Austrália, Brasil e Canadá: impacto das avaliações no ensino de ciências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 1, p. 1-34, 2018.

MOTA, H. S.; BIZZO, N. M. V.; ARAUJO, Y. L. F. M. A relevância da educação em ciências: posicionamentos de estudantes brasileiros de crenças cristãs acerca da teoria da evolução humana. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, p. 488-500, 2018.

OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. M. V. Percepções de alguns professores da educação básica sobre evolução biológica e cultura. **Revista Fórum Identidades**, v. 27, p. 213-230, 2018.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. M. V.; ROSA, S. S. Políticas de avaliação e o desenvolvimento profissional do professor de ciências. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-24, 2019.

OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. M. V. Ciência escolar e ciência fora da escola: opiniões e interesses de jovens brasileiros. **Revista de Educação Pública**, v. 28, p. 195-217, 2019.

OLIVEIRA, G. S.; SILVA P. A. P. Z. I.; BIZZO, N. M. V. Pesquisa quantitativa e educação: desafios e potencialidades. **Práxis Educacional**, v. 15, p. 526-541, 2019.

FRANZOLIN, F.; GARCIA, P. S.; BIZZO, N. M. V. Amazon conservation and students' interests for biodiversity: the need to boost science education in Brazil. **Science Advances**, v. 6, p. 1-10, 2020.

SANTOS, C. S. S.; PELLEGRINI, G.; PROCHNOW, T. R.; BIZZO, N. M. V. Pesquisa de percepções de estudantes do ensino médio sobre os desafios ambientais. **Ciência & Educação**, v. 26, p. 9-14, 2020.

Otaviano Helene

HELENE, O. Evolução da escolaridade esperada no Brasil ao longo do século XX. **Educação e Pesquisa** (USP), v. 38, p. 197-216, 2012.

Paulo Renato Souza

SOUZA, P. R. Conquistas e desafios da educação. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 15 abr. 2001.

SOUZA, P. R. Melhor Educação para Todos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2003a.

SOUZA, P. R. **The reform of secondary education in Brazil**: background paper for expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education, Washington, DC: World Bank, 2003b.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada**: educação no Brasil 1995-2002. São Paulo: Financial Times BR, 2005.

Pedro Paulo Poppovic

POPPOVIC, P. P. et al. SUR. **Revista Internacional de Direitos Humanos/Sur-Rede Universitária de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan. 2004.

POPPOVIC, P. P. **Entrevista concedida à TV Cultura**. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-b10zNOKrh0&t=383s>. Acesso em: 2 dez. 2019.

Regina Alcântara Assis

ASSIS, R. A. É preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos? **Cadernos de Pesquisa**, v. 59, p. 66-72, 1986.

Rubens Barbosa de Camargo

MINTO, C. A.; CAMARGO, R. B.; MURANAKA, M. A. S.; MARQUES, W. Plano Decenal de Educação: contribuições para uma análise. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 58-62, 1994.

CAMARGO, R. B. A Conferência Nacional de Educação para Todos. **Ande - Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 21, p. 69-71, 1995.

CAMARGO, R. B.; OLIVEIRA, R. P.; MANSANO FILHO, R. Tendências das matrículas no ensino fundamental regular no Brasil. In: ARELARO, L. R. G.; OLIVEIRA, R. P.; ROSAR, M. F. F.; CAMARGO, R. B.; OLIVEIRA, C.; SOUZA, M. S.; MANSANO, R. (org.). **Municipalização do ensino no Brasil: algumas leituras**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. v. 1, p. 37-60.

CAMARGO, R. B. Reflexões sobre a administração municipal da educação: um início de conversa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, p. 175-220, 2003.

GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E.; CAMARGO, R. B.; OLIVEIRA, J. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, p. 253-276, 2006.

CAMARGO, R. B.; GIL, I. J. P. C.; MINHOTO, M.A.P.; GOUVEIA, A. B. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 341-363, 2009.

CAMARGO, R. B.; OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E. Gestão democrática e qualidade de ensino em escolas de educação básica. **Retratos da Escola**, v. 3, p. 149-161, 2009.

CAMARGO, R. B.; BASSI, M. E. Estilo de gestão da educação municipal: implicações para a gestão democrática e o controle social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, p. 287-304, 2010.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 1, p. 129-167, 2011.

VIANA, M. P.; CAMARGO, R. B.; COMARIN, L. T. Os recursos financeiros descentralizados nas escolas públicas de São Paulo: utilização, formas de arrecadação e seus montantes. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 2.; SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: construção histórica,

debates contemporâneos e perspectivas: construção história, 25., 2011, São Paulo. **Cadernos Anpae**. Niterói, 2011. v. 11.

ARELARO, L. R. G.; CAMARGO, R. B. Editorial: dossiê sobre carreiras de docentes da educação básica do Brasil: aportes de pesquisa. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 15, p. 9-18, 2012.

JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P.; CAMARGO, R. B. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, v. 2, p. 1-36, 2012.

CAMARGO, R. B.; MEDINA, R. R. A.; NASCIMENTO, A. P. S. Composição salarial dos docentes da Rede Estadual Paulista: uma análise a partir do Boletim de Acompanhamento de Pessoal da SEE/SP, 1996/2010. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, v. 4, p. 1, 2014a.

CAMARGO, R. B.; MEDINA, R. R.; NASCIMENTO, A. P. S. Plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público estadual de São Paulo em 2010: descrição e análises preliminares. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, v. 4, p. 1-35, 2014b.

CAMARGO, R. B.; MINHOTO, M. A. P.; JACOMINI, M. A. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 215-235, 2014.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A.; GOMES, M. O. Desafios da gestão democrática na educação pública: 20 anos de LDB/96. **Pesquiseduca**, v. 8, p. 380-393, 2016.

JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 1-35, 2016.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. Salary dispersions and other controversial aspects to the discussion on teaching career in Brazil. **American International Journal of Contemporary Research**, v. 7, p. 1-11, 2017.

CAMARGO, R. B.; SANTOS, J. B. S.; NETO, J. Q. Estudo sobre os vencimentos de professores da rede estadual de São Paulo (1996-2014). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, p. 185-204, 2017.

GOULART, D. C.; PINTO, J. M. R.; CAMARGO, R. B. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, p. 109, 2017.

CAMARGO, R. B.; JORGE, T. A. S.; BOLLMANN, M. G. N. Dinâmica dos vencimentos e da remuneração docente nas redes estaduais no contexto do Fundeb e do PSPN. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, p. 413-435, 2018.

CAMARGO, R. B.; MINTO, C. A. “Escola sem Partido?” uma análise com base na legislação e sob a ótica do financiamento. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 64, p. 76-89, 2019.

CAMARGO, R. B.; QUIBAO NETO, J.; IMBO, K. Remuneração docente na educação básica da cidade de São Paulo. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, v. 9, p. 1-20, 2019.

Ruy Leite Berger Filho

BERGER FILHO, R. L. Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. In CONGRESSO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DOS PAÍSES DO MERCOSUL, 5., 1998, Pelotas. **Anais [...]** Pelotas: MEC/Semtec/ETFPEL, 1998.

BERGER FILHO, R. L. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 20, p. 87-105. 1999.

BERGER FILHO, R. L. **Currículo por competências**. Brasília: MEC, 2000a.

BERGER FILHO, R. L. **Uma aposta na utopia**. Brasília: MEC, 2000b.

Tancredo Maia Filho

MAIA FILHO, T.; PILATI, O.; LIRA, S. C. O Exame Nacional de Curso (ENC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 192, 2007.

Ulysses Oliveira Panisset

PANISSET, U. O. Primórdios do Cogeime. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 21, n. 41, p. 79-86, 2012.

Vanessa Pinto Guimarães

FILOCRE, J. A. S.; GUIMARÃES, V. P. Cooperação estado-municípios na implementação e avaliação de políticas públicas de educação: exemplo de Minas Gerais. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 1, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Equipe Dirigente do MEC (1995-2002)

Sujeito	Formação	Cargo no MEC
Abílio Afonso Baeta Neves	Doutorado em Ciência Política	Presidente da Capes/ Secretário de Ensino Superior
Aldino Jorge Graef	Mestrado incompleto em Economia	Assessor especial da Secretaria Executiva
Ana Maria Ramos China	-	Diretora de publicidade
Antonio Emilio Sendim Marques	Mestrado em Economia da Educação	Diretor do Projeto Nordeste e do Fundescola
Antonio Floriano Pereira Pesaro	Graduado em Ciências Sociais	Secretário do programa Bolsa Família/ Fies
Atila Freitas Lira	Graduado em Economia	Secretário de Educação Média e Tecnológica (1995-1998)
Barjas Negri	Doutor em Economia	Secretário executivo FNDE
Carlos Alberto Xavier	Graduado em Economia	Subchefe de gabinete
Carlos Eduardo Moreno Sampaio	Mestre em Estatística	Diretor de tratamento e disseminação de informações educacionais do INEP
Décio de Zagottis	Graduado em Engenharia Civil	Secretário de Ensino Superior
Edson Machado de Sousa	Graduado em economia	Chefe de Gabinete
Eliana Graeff Martins	Mestre em Direito	Chefe da consultoria jurídica
Emília Maria Ribeiro Curi	Graduada em Direito	Chefe da assessoria parlamentar
Eunice Ribeiro Durham	Doutora em Ciência Social	Secretária Nacional de Política Educacional
Evelize Vidal de Carvalho	-	Chefe do cerimonial
Fernando Henrique Cardoso	Doutor em Sociologia	Presidente da República
Francisco César de Sá Barreto	Doutorado em Física	Secretário de Ensino Superior
Gilda Figueiredo Portugal Gouvea	Doutora em Ciência Social	Assessora especial/Ministra interina
Heloisa Vilhena de Araújo	Diplomata	Chefe da assessoria de assuntos internacionais
Iara Glória Areias Prado	Graduada em História. Pós em História Social	Secretária de Ensino Fundamental/ CEB
Irene Morita	-	Secretário executivo do Instituto Social Democrata
Isabel Magalhães	Graduada em Comunicação e Jornalismo	Chefe da assessoria de comunicação
Iza Locatelli	Doutorado em Ciências Humanas (Educação)	Diretora do Saeb
João Batista Gomes Neto	Doutor em Matemática	Diretor de Trat. e Dis. de Inf. Educacionais do INEP/ Presidente do Inep
Jocimar Archangelo	Graduado em Filosofia	Diretor do Exame Nacional de Cursos (Provão)
José Fagali Neto	-	Departamento de Projetos Especiais de Modernização do Ensino Superior / Sec. Ens. S.
José Luiz da Silva Valente	Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação	Diretor de desenvolvimento do ensino superior da Sec. de ensino superior
José Luiz Portella Pereira	Graduado em Engenharia Civil	Presidente da FAE
Lívia Paes Barreto	-	Coordenadora do programa Acorda Brasil, está na hora da escola!
Lúcia Guimarães Lemgruber	-	Chefe da consultoria jurídica
Luciano Oliva Patrício	Graduado em Engenharia Agrícola/ Mestrado em Demografia	Secretário Executivo
Lucio de Souza Lima	-	Secretário particular do ministro
Luiz Roberto Liza Curi	Doutor em Ciência Econômica	Diretor de política de ensino superior da Secretaria de Ensino Superior
Márcia da Silva Ferreira	-	Chefe de gabinete da Secretaria de ensino Fundamental

Margareth Soares Teixeira Amora	-	Secretária do Ministro
Maria Antonieta do Amaral Leite	-	Secretária do gabinete do ministro na representação do ministério em São Paulo
Maria Auxiliadora Aparecida Albergaria	-	Representante do ministério em São Paulo, chefe de gabinete da SEF
Maria Helena Guimarães de Castro	Mestrado em Ciências Sociais	Presidente do INEP
Maria Inês Fini	Doutora em Psicologia Social	Diretora do ENEM
Marilene Ribeiro dos Santos	Graduada em Pedagogia	Secretária de Educação Especial
Marizete Teixeira de Almeida	-	Secretária do Ministro
Mônica Massenberg Guimarães	Mestre em Economia	Secretária Executiva do FNDE
Paulo Renato Souza	Doutor em Economia	Ministro da Educação
Pedro Paulo Poppovic	Mestrado em Ciências Sociais	Secretário de Educação à Distância
Raul Christiano de Oliveira Sanchez	Graduado em Jornalismo	Secretário particular do Ministro/ Diretor Bolsa escola
Raul David do Valle Junior	Graduado em Engenharia Agrônoma	Secretário de Educação Média e Tecnológica/ Proep
Ruy Leite Berger Filho	-	Secretário de Educação Média e Tecnológica
Sandra Carla Inácio	-	Assessora de imprensa
Sérgio Benatti	Graduado em Engenharia Civil	Secretário executivo do Instituto Social Democrata
Sergio Tiezzi	Graduado em História	Assessor especial do ministro/ INEP
Silvio Ernesto Batushanski	-	Secretário particular do ministro
Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro	-	Diretora de gestão e planejamento do Inep
Sônia Maria Moreira	-	Diretora do programa Renda mínima associada à Educação
Tancredo Maia Filho	Graduado em Arquitetura	Diretor do Exame Nacional de Cursos (Provão)
Tânia Mara Viegas	Graduada em Jornalismo	Chefe da assessoria de comunicação
Tatiana Rodrigues Rocha	-	Secretária do Ministro
Tuiskson Dick	Doutorado em Ciências Biológicas	Diretor de programas da Capes
Ulysses Cidade Semeghini	Doutorado em Economia	Diretor de Acompanhamento do Fundef
Vanessa Pinto Guimarães	-	Secretária de Ensino Superior
Victória Alice Cleaver	Diplomata, graduada em Direito	Chefe da assessoria de assuntos internacionais

Fonte: O autor.

APÊNDICE B – Câmara de Educação Básica do CNE (1995-2002)

Conselheiro	Formação	Período
Almir de Souza Maia	Doutorado em Biologia (Odontológica)	1996-1998
Ana Luiza Machado Pinheiro	Graduada em Ciências Sociais	1996-1997
Antenor Manoel Napolini	Mestre em Planejamento Educacional	1998-2002
Arthur Fonseca Filho	Graduado em Pedagogia e Direito	2002-2006
Ataíde Alves	Graduado em Psicologia. Especializado em Educação Profissional	2000-2004
Carlos Roberto Jamil Cury	Doutorado em Educação	1996-2004
Edla de Araújo Lira Soares	Graduação em Pedagogia	1996-1998
Elon Lages Lima	Doutorado em Matemática	1996-1998
Fábio Luiz Marinho Aidar	Graduado em Física e Pedagogia	1996-2000
Francisca Novantino Pinto de Ângelo	Doutorado em Antropologia	2002-2006
Francisco Aparecido Cordão	Graduado em Filosofia, Pedagogia e Teologia	1998-2006
Guiomar Namó de Mello	Doutorado em Educação	1997-2004
Hermengarda Alves Ludke	Doutorado em Sociologia da Educação	1996-1998
Iara Glória Areias Prado	Graduada em História	1996-2000
Iara Sílvia Lucas Wortmann	Graduada em Pedagogia	1996-2000
João Antônio Cabral de Monlevade	Doutorado em Educação	1996-2000
Kuno Paulo Rhoden	Mestrado em Educação	1998-2002
Nelio Marco Vincenzo Bizzo	Doutorado em Educação	2000-2004
Neroaldo Pontes de Azevedo	Doutorado em Literatura brasileira	2002-2006
Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira	Doutorado em Filosofia	2000-2003
Regina Alcântara de Assis	Doutorado em <i>Curriculum</i> (Educação)	1996-2000
Sylvia Figueiredo Gouvêa	Graduada em Pedagogia	2000-2004
Ulysses de Oliveira Panisset	Graduado - Academia Militar das Agulhas Negras. Especialização em Educação e Psicologia	1996-1998

Fonte: O autor.

APÊNDICE C – Câmara de Educação Superior do CNE (1995-2002)

Conselheiro	Formação	Período
Abílio Afonso Baeta Neves	Doutorado em Ciência Política	1996-2000
Antônio MacDowell de Figueiredo	Doutorado em Termodinâmica	2000-2001
Arnaldo Niskier	Doutorado em Educação	1996-1998
Arthur Roquete de Macedo	Doutorado em Cirurgia	1998-2002
Carlos Alberto Serpa de Oliveira	Graduado em Engenharia Industrial	1996-1998
Edson de Oliveira Nunes	Doutorado em Ciência Política	2002-2006
Éfrem de Aguiar Maranhão	Doutorado em Medicina	1996-2000
Eunice Ribeiro Durham	Doutorado em Ciência Social	1997-2000
Francisco César de Sá Barreto	Doutorado em Física	2000-2004
Hésio de Albuquerque Cordeiro	Doutorado em Medicina	1996-2000
Jacques Rocha Velloso	Doutorado em Educação	1996-2000
Jacques Schwartzman	Mestrado em Economia	2001-2004
José Arthur Giannotti	Doutorado em Filosofia	1996-1997
José Carlos Almeida da Silva	Mestrado em Economia	1996-2000
Lauro Ribas Zimmer	Graduado em Direito	1996-2000
Maria Helena Guimarães de Castro	Mestrado em Ciências Sociais	2001-2002
Marília Ancona-Lopez	Doutorado em Psicologia	2002-2006
Myriam Krasilchik	Doutorado em Educação	1996-1998
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Doutorado em Educação	2002-2006
Roberto Cláudio Frota Bezerra	Mestrado em Estatística	1998-2002
Silke Weber	Doutorado em Sociologia	1996-1998
Teresa Roserley Neubauer da Silva	Doutorado em Educação	2001-2004
Vanessa Guimarães Pinto	-	1996 (fev-nov)
Vilma de Mendonca Figueiredo	Doutorado em Sociologia	2000-2001
Yugo Okida	Doutorado em Ciências	1996-1998

Fonte: O autor.

APÊNDICE D – Indicações das instituições ao CNE/CEB (1996)

Instituição	Indicação
ABC	Ângelo Barbosa Monteiro Machado
	Elon Lages Lima*
	Ernest Wolfgang Hamburger
ABE	Myrtes de Luccas Wenzek
	Terezinha Saraiva
	Jorge Ferreira da Silva
AEC	Pedro DemO
	Danilo Gandin
	Fernando Antônio Vieira Gonçalves da Silva
ANPEd	Carlos Roberto Jamil Cury*
	Silke Weber
	Sônia Kramer
CGT	Geraldo Mugayar
	Nelson Callegari
	Oswaldo Augusto de Barros
CNA	Ataíde Alves*
	Arnaldo Niskier
	Daniel Ramalho Marques
CNC	Regina Alcântara de Assis*
	Hélio de Almeida Brum
	Francisco de Assis Grieco
CNI	Fábio Luiz marinho Aidar*
	Mariana Reis Raposo
	Diógenes da Cunha Lima
CNTE	João Antônio Cabral de Monlevade*
	Carlos Augusto Abicalil
CRUB	José Carlos Almeida da Silva
	Antonio Veronezi
	Magno de Aguiar Maranhão
Cogeime	Ulysses de Oliveira Panisset*
	Almir de Souza Maia
	Alba Salgado Belloto
Consed	Iara Silva Lucas Wortmann*
	Ana Luiza Machado Pinheiro*
	Antenor Manoel Napolini*
Força Sindical	Carmem Lúcia E. Lopes
	Tadeu Moraes de Souza
	Manuel Pedro
FCEE	Edgar Linhares Lima
	José Linhares Lima
	José Mário Pires Azanha
	Josephina Desounet Baiochi
SBPC	Silke Weber
	Carlos Roberto Jamil Cury*
	Hermengarda Alves Lüdke*
Undime	Edla de Araújo Lira Soares*
	Arnóbio Marques de Almeida Júnior
	Oswaldo José Fernandes

Fonte: Adaptado da Portaria 27/1996.

APÊNDICE E – Indicações das instituições ao CNE/CEB (1998)

Instituição	Indicação
ABC	Ângelo Barbosa Monteiro Machado
	Ernst Wolfgang Hamburger
	Oswaldo Frota-Pessoa
ABE	Magno de Aguiar Maranhão
	Myrthes de Lucca Wenzel
	Roberto Guimarães Boclin
ANPEd	Glaura Vazques de Miranda
	Hermengarda Alves Lüdke
	José Silvério Baia Horta
CGT	Magno de Aguiar Maranhão
CNA	Ataide alves
	Eloi Flores da Silva
	João Luiz Rodrigues Biscaia
CNC	Francisco Aparecido Cordão *
	Joaquim Cardoso Lemos
	Léa Viveiros de Castro
CNI	José Manuel de Aguiar Martins
	Otto Euphrásio Santana
	Rui Lima do Nascimento
CNT	Alexandre Horta Maciel
	Lucimar Silva Lopes Coutinho
	Sidney Ferreira Batalha
Cogeime	Alba Salgado Belotto
	Almir de Souza Maia
	Ulysses de Oliveira Panisset **
Consed	Antenor Manoel Napolini *
	Fausto Souza Faria
	Teresa Roserley Neubauer da Silva
CRUB	Almir de Souza Maia
	Elias de Oliveira Motta
	Magno de Aguiar Maranhão
Força Sindical	Magno de Aguiar Maranhão
FNCEE	Francisco Aparecido Cordão
	Kuno Paulo Rhoden *
	Ulysses de Oliveira Panisset
SBPC	Edla Lira de Araújo Soares **
	Hermengarda Alves Lüdke
	Luiz Antônio Cunha
Undime	Adeum Hilário Sauer
	Edla Lira de Araújo Soares **
	Márcia de Lourdes Melo Prais

Fonte: Adaptado da Portaria 3/1998.

APÊNDICE F – Indicados para o CNE/CEB em 2000 e 2002

Indicações da Portaria 150/2000	Indicações da Portaria 31/2002
Alcyone Saliba	Arthur Fonseca Filho *
Almir de Souza Maia	Edgar Antônio Teixeira
Ataide Alves *	Ernst Wolfgang Hamburger
Bernardino Rios Pim	Fátima Cunha Ferreira Pinto
Carlos Roberto Jamil Cury **	Fernando Cláudio Zawislak
Cleide Rocha Santos	Fernando Galembeck
Clélia Brandão Alvarenga Craveiro	Francisco Aparecido Cordão **
Danilo Gandin	Iria Brzezinski
Demerval Saviani	Joaquim Cardoso Lemos
Éfrem de Aguiar Maranhão	José Antônio Teixeira
Egas Moniz Nunes	José Rubens Lima Jardimino
Elias de Oliveira Motta	Kuno Paulo Rhoden - Pe.
Ennio Candotti	Léa Maria Sussekind Viveiros de Castro
Fátima Cunha Ferreira pinto	Magno de Aguiar Maranhão
Gersem José dos Santos Luciano – Baniwa	Manoel Henrique de Melo Santana - Pe.
Glaura Vasques de Miranda	Márcia Angela da Silva Aguiar
Guiomar Namó de Mello **	Maria Cristina Possari Lemos
João Antônio Cabral de Monlevade	Maria Machado Malta Campos
João Edenio Reis Valle – Pe.	Maria Tereza da Costa Pantoja
Joaquim Cardoso Lemos	Mário Capp Filho
Lauro Carlos Wittmann	Miriam Schlickmann
Léa Maria Sússekind Viveiros de Castro	Neroaldo Pontes de Azevedo *
Lia Ciomar Macedo de Faria	Otto Euphrásio de Santana
Lilian Carla de Souza	Regina Vinhaes Gracindo
Lucimar Silva Lopes Coutinho	Ricardo Gattass
Magno de Aguiar Maranhão	Rinalva Cassiano Silva
Maria Helena Guimarães de Castro	Roberto Cláudio Frota Bezerra
Maria de Lourdes Erbe	Roberto Guimarães Boclin
Maria Lúcia Castro Martins	Sérgio Antônio Pereira Leite Salles Arcuri
Mariana Reis Raposo	Suely Melo de Castro Menezes
Nelio Marco Vincenzo Bizzo *	
Nelson Callegari	
Otto Euphrásio de Santana	
Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira *	
Regina Vinhaes Gracindo	
Roberto Guimarães Boclin	
Silvia Helena Presente de Abreu	
Simon Schwartzman	
Suely Melo de Castro Menezes	
Sylvia Figueiredo Gouvêa *	
Vagner José Oliva	

Fonte: O autor.

APÊNDICE G – Instituições consultadas em 2000 e 2002

Instituições consultadas Portaria 150/2000	Instituições consultadas Portaria 31/2002
ABC	ABC
ABE	ABE
AEC	AEC
ANPAE	ANPAE
ANPEd	ANPEd
CUT	CUT
CGT	CGT
CNA	CNA
CNC	CNC
CNI	CNI
CNT	CNT
CNTE	CNTE
CRUB	CRUB
Cogeime	Cogeime
Consed	Consed
Força Sindical	Força Sindical
FCEE	FCEE
SBPC	SBPC
Ubes	Ubes
Undime	Undime
	SDS

Fonte: O autor.

APÊNDICE H – Sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned

Sujeito	Formação	Representatividade
César Augusto Minto	Doutorado em Educação	ANDE
Géria Maria M. Franco	Doutorado em Ecologia	ANDES
José Luís Pio Romera	-	DNTE-CUT
José Marcelino de Rezende Pinto	Doutorado em Educação	ADUSP
Juçara Maria Dutra Vieira	Doutorado em Educação	CNTE
Lisete Regina Gomes Arelaro	Doutorado em Educação	ADUSP
Lívia Castro	-	SMED-Diadema
Márcia Alcalay Dorneles	-	CNTE
Maria da Graça Nóbrega Bollmann	Doutorado em Educação	ANDES
Maria da Graça Ferro Freire	-	FASUBRA
Maria Teresa Leitão de Melo	Graduação em Pedagogia	CNTE
Marilia Leite Washington	-	ADUFSCar
Nobuko Kawashita	Doutorado em Educação	ANDE
Otaviano Helene	Doutorado em Física	ADUSP
Regina Panutti	-	AELAC
Rubens Barbosa de Camargo	Doutorado em Educação	ADUFSCar

Fonte: O autor.