



Sujeitos da Equipe Dirigente do Ministério da Educação do Brasil (1995-2002): Constituição de uma Cultura Político-Educacional

Heitor Lopes Negreiros

Amarílio Ferreira Neto



Wagner dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo - ES
Brasil

Citação: Negreiros, H. L., Ferreira Neto, A., & Santos, W. (2022). Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação do Brasil (1995-2002): Constituição de uma cultura político-educacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(52).
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6728>

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a constituição de uma cultura político-educacional, que teve suas bases na década de 1990, focalizando os sujeitos da Equipe Dirigente do Ministério da Educação do Brasil entre o período de 1995 e 2002. As inquietações para esse estudo surgiram do acompanhamento do intenso debate sobre a reforma do ensino médio recente (2017), principalmente a partir da análise de se tratar de uma retomada da cultura político-educacional da década de 1990. Fundamenta-se na análise bibliográfica tendo como fontes suas produções acadêmicas e o referencial teórico que os conectam e fundamentam seus pensamentos. Utiliza como instrumento de auxílio das análises o software Gephi. Concluímos que as bases teóricas para constituição de uma cultura político-educacional estabelecidas entre 1995 a 2002 são reveladoras das tensões existentes em torno da definição de um projeto educacional que manteve suas influências na agenda educacional brasileira a partir dos sujeitos que compuseram e suas ações em diferentes espaços.

Palavras-chave: educação; cultura política; sujeitos; equipe dirigente

**Subjects of the management team of the Brazilian Ministry of Education (1995-2002):
Constitution of a politico-educational culture**

Abstract: This article aims to analyze the constitution of a politico-educational culture, which began in the 1990s and centered on the management team of the Ministry of Education of Brazil between 1995 and 2002. The concerns for this study arose from the intense debate about the recent high school reform of 2017, mainly from the analysis of whether it was a resumption of the political-educational culture of the 1990s. The study is based on a bibliographic analysis of academic works on the topic and the theoretical frameworks that ground them. Gephi software was used as a tool of analysis. The authors conclude that the theoretical bases for the constitution of a politico-educational culture established between 1995 and 2002 reveal the existing tensions around the definition of an educational project that maintained its influence within the Brazilian educational agenda according to the individual subjects who composed its management team and their actions.

Keywords: education; political culture; subjects; management team

**Sujetos del equipo directivo del Ministerio de Educación del Brasil (1995-2002):
Constitución de una cultura político-educativa**

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la constitución de una cultura político-educativa, que tuvo sus bases en la década de 1990, centrándose en los temas del Equipo Directivo del Ministerio de Educación de Brasil entre el período 1995 y 2002. Las preocupaciones de este estudio Surgió el acompañamiento del intenso debate sobre la reforma del bachillerato reciente (2017), principalmente a partir del análisis de si se trata de una reanudación de la cultura político-educativa de la década de 1990. Se sustenta en el análisis bibliográfico teniendo como fuentes sus académico y el marco teórico que los conecta y fundamenta sus pensamientos. El software Gephi se utiliza como ayuda para el análisis. Concluimos que las bases teóricas para la constitución de una cultura político-educativa establecida entre 1995 y 2002 son reveladoras de las tensiones existentes en torno a la definición de un proyecto educativo que mantuvo sus influencias en la agenda educativa brasileña desde los sujetos que la componían y su acciones en diferentes espacios.

Palabras-clave: educación; cultura política; sujetos; equipo directivo

**Sujeitos da Equipe Dirigente do Ministério da Educação do Brasil (1995-2002):
Constituição de uma Cultura Político-Educacional**

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 (BNCC/EM). As discussões a respeito dessas mudanças aconteceram tanto no contexto acadêmico, como na mídia nacional. Em que pese os pesquisadores que concordam com o inteiro teor da reforma, os que concordavam em partes e os que discordavam em todos os aspectos, nos chama 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 as versões de 1998 e de 2012. Para as autoras, as DCNEMs de 2012 (orientadas pelo Parecer nº 5 de 5 de maio de 2011), 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, em 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e às DCNEMs.

Já Motta e Frigotto (2017) ressaltaram a rapidez com que a reforma do ensino médio foi aprovada, 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 Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), entendiam que a reforma do ensino médio ignorou os pressupostos desses dispositivos legais e aprofundou as mudanças renunciadas na década de 1990. Nessa direção, Silva (2018) compreende que 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 a ideia de competitividade, produzindo uma formação administrada.

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 da Equipe Dirigente do Ministério da Educação (MEC) se constituíram como grupo de influência e de elaboração das reformas educacionais da década de 1990?

As reformas atuais para o ensino médio e as análises dos autores referenciados anteriormente sobre elas, nos trazem inquietações sobre as disputas no cenário educacional brasileiro. Nesse caso, para compreender essas tensões, faz-se necessário olhar para as práticas dos sujeitos ampliando-as para um recorte temporal anterior e compreender a concepção de educação de maneira mais abrangente. Entendendo que o passado por definição não se modifica, mas o desconhecimento do passado compromete, no futuro, a própria ação (Bloch, 2001), temos por objetivo analisar a constituição de uma cultura político-educacional, que teve suas bases na década de 1990, focalizando os sujeitos da Equipe Dirigente do MEC (1995-2002), compreendendo que suas concepções, desdobradas em produções escriturísticas, compuseram a base epistemológica das reformas educacionais mais recentes.

Teoria e Método

Como fundamentação teórico-metodológica, assumimos a análise bibliográfica, tendo como base as teorizações de Marc Bloch. Ao escrever sobre a observação histórica, Bloch (2001, p. 73) afirma que, “[...] como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser um conhecimento através dos vestígios”. Buscaremos, assim, os vestígios das práticas dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC (1995-2002).

Nesse sentido, mobilizaremos, também, o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), a partir do qual captaremos as pistas e os indícios deixados nas fontes, evidenciando as ações, reações e as concepções dos sujeitos. Também recorreremos aos conceitos de centro e periferia e de relações de força (Ginzburg, 1991) para compreender as disputas e negociações na constituição de uma cultura política, expressas por meio dos tensionamentos da tática sobre a estratégia (Certeau, 2011).

A reforma educacional da década de 1990 não teria sido possível e não teria assumido os contornos que a delinearão não fossem os sujeitos (praticantes) responsáveis por capitanear o processo e transferir à reforma as concepções teóricas e epistemológicas das suas trajetórias e todo o conjunto de valores e concepções para estabelecer 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. Berstein (2009, p. 31) define a cultura política como: “[...] um grupo de

representações portadoras de normas e valores que constituem a identidade de grandes famílias políticas e que vão muito além da noção reducionista de partido político”.

O autor 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. Segundo Berstein (2009, p. 36), também devem ser levadas em conta “[...] as redes de sociabilidade que explicam a coesão do grupo: a diversidade de sua natureza, a frequência de reuniões [...]”. Desse modo, mobilizaremos as teorizações de Sirinelli (2003) para compreender os sujeitos como *intelectuais* e as motivações que os levam a se reunirem em grupos.

O estudo adota como fontes os Currículos Lattes dos sujeitos, suas produções acadêmicas, artigos de opinião e entrevistas disponibilizadas. Além disso, utilizamos como instrumento de auxílio das nossas análises o software Gephi, a partir do qual analisamos as referências bibliográficas mobilizadas pelos sujeitos em seus estudos, e a partir dessa análise, captamos suas concepções de educação.

A Equipe Dirigente do MEC é assim nomeada por se tratar daqueles que faziam parte do grupo de servidores de livre nomeação e exoneração do Executivo Federal e 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).

Concepção de Educação dos Sujeitos

Para que pudéssemos compreender a concepção educacional que tinha o papel de sustentar o projeto de educação do governo, mapeamos os sujeitos da Equipe Dirigente do MEC. Identificamos 60 membros dos quais acessamos os Currículos Lattes na busca pelas produções acadêmicas relacionadas à educação, encontrando publicações disponíveis¹ de 27 sujeitos. Buscamos a produção acadêmica desses sujeitos até 2002 e ao notarmos a baixa produção e que obras relevantes para compreender o período ficaram fora da periodização, ampliamos o período até dia 20/12/2020. Do mesmo modo, quando identificávamos que o currículo não estava atualizado, ou não encontrávamos o currículo de algum dos sujeitos, realizávamos a busca no Google para que pudéssemos considerar o maior número possível de produções acadêmicas.

Algumas dessas produções foram caracterizadas como ensaios ou artigos opinativos e não possuíam referência bibliográfica; outras produções, como documentos que compõem as séries históricas (como os do Inep, por exemplo) e também não possuíam referências. Dessa forma, não foram consideradas, o que fez, inclusive, reduzir o número de sujeitos para 16, já que a produção de 11 dirigentes não apresentava referências bibliográficas.

Na Tabela 1, apresentamos os nomes dos 16 sujeitos que têm referências em seus trabalhos e o cargo exercido no MEC. Além disso, para facilitar a compreensão da Figura 1, criamos uma identificação do nome dos sujeitos e cores para cada um deles, identificando ainda a quantidade de referências.

¹ Consideramos como produções disponíveis aquelas que tinham livre acesso pela internet.

Tabela 1
Representação dos Membros da Equipe Dirigente na Figura 1

Sujeitos da Equipe Dirigente	Cargo no MEC	Identificação	Cluster	Referências (N)
Abílio Afonso Baeta Neves	Secretário de Ensino Superior/ Presidente da Capes	Neves, A. A. B.	Rosa-Médio	122
Maria Helena Guimarães de Castro	Presidente do Inep	Castro, M. H. G.	Verde-Escuro	114
Eunice Ribeiro Durham	Secretária Nacional de Política Educacional	Durham, E. R.	Azul-Piscina	102
João Batista Gomes Neto	Diretor de tratamento e disseminação de informações educacionais do Inep/ Presidente do Inep	Gomes-Neto, J. B.	Rosa-Claro	71
Francisco César de Sá Barreto	Secretário de Ensino Superior	Barreto, F. C. S.	Laranja-Escuro	47
Iza Locatelli	Diretora do Saeb	Locatelli, I.	Rosa-Médio	38
Maria Inês Fini	Diretora do Enem	FINI, M. I.	Azul-Médio	31
Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa	Assessora especial/ Ministra interina"	Gouvea, G. F. P.	Amarelo-Claro	25
Barjas Negri	Secretário executivo FNDE	Negri, B.	Amarelo-Escuro	19
Iara Glória Areias Prado	Secretária de Ensino Fundamental	Prado, I. G. A.	Azul-Escuro	15
Carlos Eduardo Moreno Sampaio	Diretor de tratamento e disseminação de informações educacionais do Inep	Sampaio, C. E. M.	Cinza-Claro	10
Décio de Zagottis	Secretário de Ensino Superior	Zagottis, D.	Verde-Claro	10
Tancredo Maia Filho	Diretor do Exame Nacional de Cursos (Provão)	Maia, T.	Roxo-Médio	9
Ruy Leite Berger Filho	Secretário de Educação Média e Tecnológica	Berger Filho, R. L.	Rosa-Escuro	1
Luiz Roberto Liza Curi	Diretor de política de ensino superior da Secretaria de Ensino Superior	Curi, L. R. L.	Laranja-Claro	1
Vanessa Pinto Guimarães	Secretária de Ensino Superior	Guimaraes, V.	Laranja-Médio	1

Fonte: Elaboração própria.

Ao todo, foram referenciadas 56 publicações, que foram organizadas pelo último sobrenome e as respectivas iniciais, em uma tabela *Excel*, para posterior tratamento no software *Gephi*, gerando a Figura 1. Nela é possível identificar os autores que são referenciados de maneira isolada, ou seja, somente por um dirigente e, ainda, as redes formadas de autores referenciados entre os dirigentes (Figura 1).

Para ambas as figuras, utilizamos o algoritmo *Grau de entrada* para evidenciar aquelas referências com maior recorrência na produção dos sujeitos, o que fez com que as referências com recorrências de duas a quatro citações ficassem maiores. Além disso, colocamos o nome (rótulo) dos sujeitos da Equipe Dirigente em vermelho e em maior tamanho, facilitando a identificação na imagem, já os nomes das referências de suas produções encontram-se em preto. Os nomes (rótulos) foram imputados no *software* respeitando a ordem do último sobrenome, seguidos das iniciais (conforme Tabela 1). Cada rótulo nomeia um nó (bolinha). Dessa forma, tanto os sujeitos, como as referências se apresentam na Figura 1 como um nó (bolinha) e seu respectivo rótulo (nome). Em relação à quantidade de nós e arestas (linhas que conectam os nós), elaboramos a Tabela 2:

Tabela 2

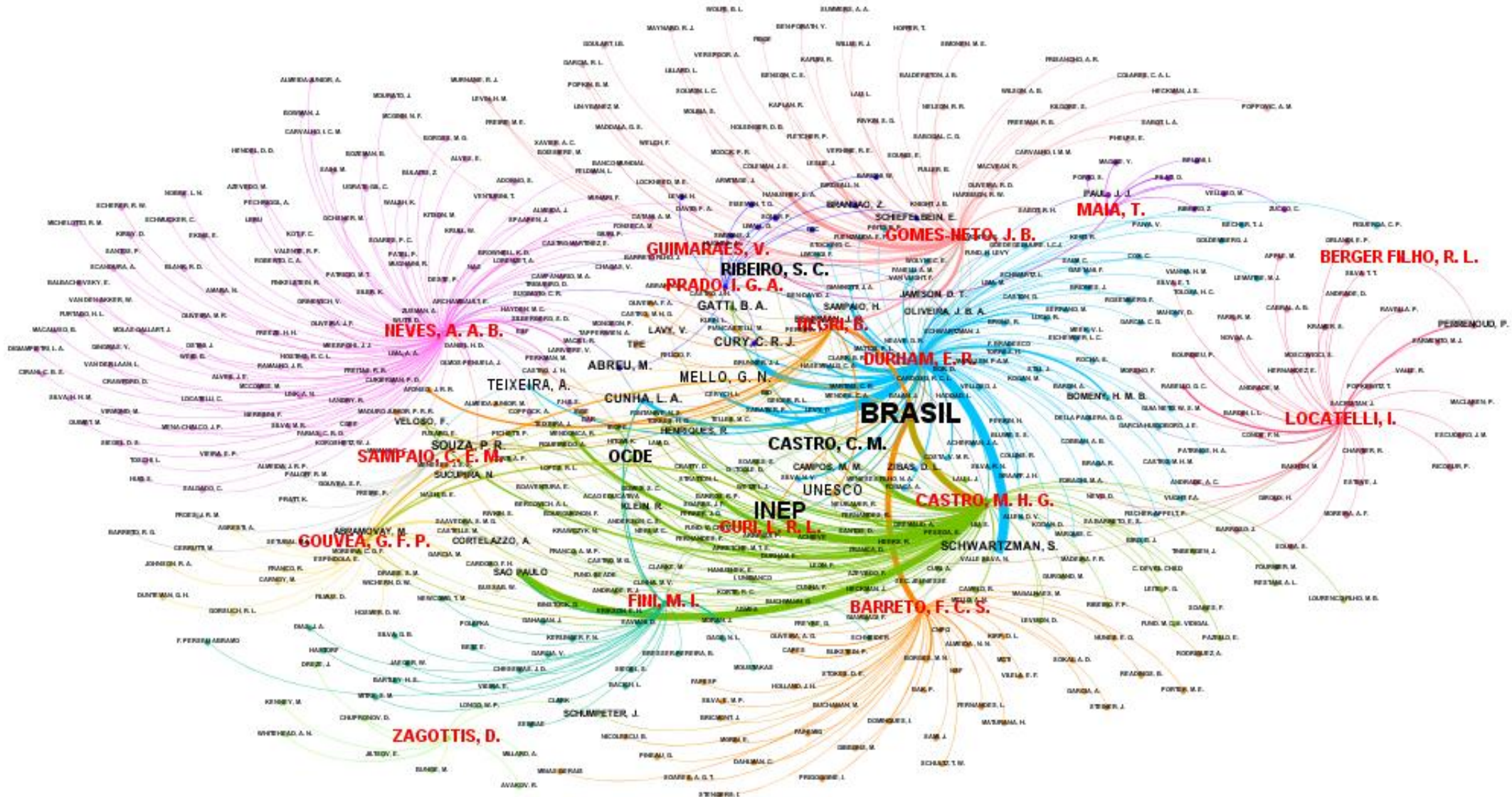
Características da Rede de Referências dos Membros da Equipe Dirigente Conforme a Figura 1

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: Elaboração própria.

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, formando uma rede, conforme Figura 1. 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 e 13 vezes José Joaquín Brunner).

Figura 1
Referências dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC



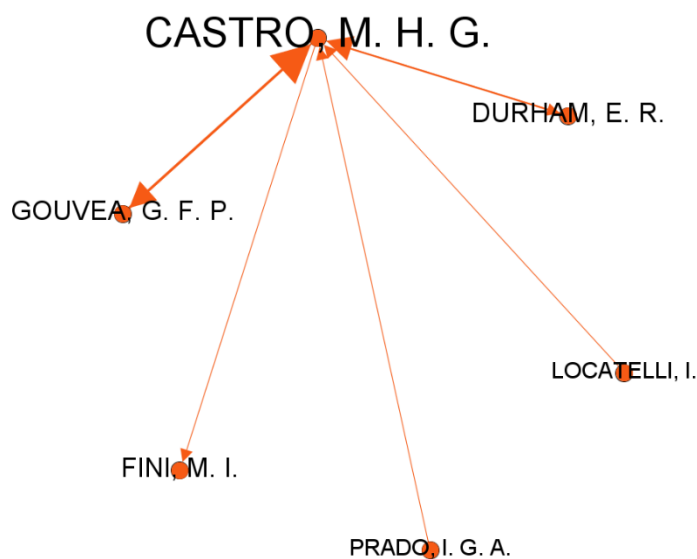
Fonte: Produção acadêmica da Equipe Dirigente do MEC.

Maria Helena Guimarães de Castro e Eunice Ribeiro Durham são os sujeitos que aparecem mais ao centro da Figura 1, por serem aquelas com maior número de referências e maior compartilhamento delas com os demais dirigentes do MEC. 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, como também na clareza da fundamentação teórica dos seus trabalhos.

Para ter uma ideia dessa representatividade, quando analisamos as referências feitas entre os dirigentes do MEC, observamos que Maria Helena Guimarães de Castro é a mais citada (Figura 2). Ela também é aquela que estabelece diálogos teóricos com outros dirigentes, conforme a Figura 2. A direção das setas nas arestas evidencia de qual sujeito se origina a referência.

Figura 2

Sujeitos da Equipe Dirigente que se Referenciam



Fonte: Produção acadêmica da Equipe Dirigente do MEC

De maneira geral, é tímido o diálogo teórico estabelecido entre os dirigentes, como podemos perceber na Figura 2. Sendo que o compartilhamento de referências estabelecidas entre eles tem no *BRASIL* (citado por nove sujeitos) e no *Inep* (citado por sete sujeitos) suas fontes principais, conforme Figura 1. Foram nomeados como *BRASIL* todos os documentos oficiais brasileiros e que não eram originários do Inep.

Há uma preocupação por parte dos dirigentes em estabelecer um diálogo com: as legislações educacionais (LDBEN/1996, normativos e diretrizes); a Constituição Federal; as séries históricas e estatísticas do Inep, com destaque para os processos avaliativos e os censos realizados por esse órgão. Esse movimento é reforçado para que os sujeitos demarcassem as políticas educacionais elaboradas, em vigor ou passadas, do governo do qual faziam/fizeram parte, constituindo, assim, a cultura político-educacional do período.

Guimar Namo de Mello aparece na Figura 1 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 15/1998, do qual foi relatora, e também a discussão sobre as políticas educacionais na América Latina (Mello & Silva, 1991).

Identificamos, ainda, conforme a Figura 1, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como instituições de destaque nas produções dos sujeitos. 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 Bernardete Angelina Gatti, Miriam Abramovay, Martin Carnoy, Daniel Filmus e Vincent Larivière (que aparecem na Figura 1), tinham produções vinculadas a essas instituições.

Cláudio de Moura Castro e Sérgio Costa Ribeiro, também aparecem em destaque na Figura 1 por serem referenciados por cinco dirigentes, sendo compartilhados por três deles: Maria Helena Guimarães de Castro, Eunice Ribeiro Durham e João Batista Gomes Neto. Captamos, assim, um alinhamento de uma perspectiva teórica educacional com capilaridade nos organismos multilaterais como OCDE e Banco Mundial, a primeira, tendo destaque de recorrência de citação, conforme Figura 1.

É interessante destacar que as duas dirigentes referenciadas acima também mobilizam os estudos de Anísio Teixeira para estabelecer uma análise histórica sobre o ensino superior no Brasil. Há, dessa maneira, uma apropriação descontextualizada dos princípios educacionais defendidos pelo autor e, ao contrário, uma defesa por Castro e Durham pelo fortalecimento da relação público-privada e da ascendência das recomendações dos organismos multilaterais, o que de fato está mais alinhado com o diálogo estabelecido com Cláudio de Moura Castro (autor que tinha proximidade com organismos como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento). Já a apropriação dos estudos de Sérgio Costa Ribeiro (principalmente *A pedagogia da repetência*) era realizada para justificar a implantação do Sistema de Avaliação que se constituía, sem que esse entendimento fosse, efetivamente, o do autor que denunciava as altas taxas de repetências no ensino brasileiro.

Assim, a partir dos autores referenciados (referencial teórico mobilizado) pelos sujeitos compreendemos 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.

Globalização

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 neoliberalismo 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,² trabalhei com Prebschi,³ 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**

² Comissão Econômica para a América Latina.

³ Raúl Prebisch, economista argentino, foi secretário-executivo da Cepal e diretor-fundador da Revista da Cepal até 1986 (ano de sua morte).

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. (Cardoso, 2020, p. 1, grifos nossos)

A tradição cepalina⁴ foi um importante aspecto da composição da concepção de educação daquele período, tendo o próprio ex-presidente integrado a organização. 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.

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 informatizadas” (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 1 em menor tamanho (citado apenas uma vez por Gouvêa et al., 2009), 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 pela Unesco – no Brasil, em 2002 –, sendo um autor que aparece na Figura 1 associado à instituição. 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 et al. 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, 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 (como Luiz Antônio Cunha, Acácia Kuenzer e Celso Ferreti), 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

⁴ Para Colistete (2001), refere-se às concepções dos pesquisadores da Cepal que entendiam que a industrialização com a ação do Estado seria a forma de a América Latina alcançar o mundo desenvolvido.

curriculares recentemente adotadas em outros países da América Latina. (Abramovay & Castro, 2003, p. 218)

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 Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (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 Gouvêa 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 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, têm a eles vinculados pesquisadores e estudiosos que sustentam e corroboram seus posicionamentos, inclusive intelectuais da educação de países da periferia associados a essas instituições do centro, a exemplo de pesquisadores mobilizados pelos dirigentes do MEC: Daniel Filmus, pesquisador e político argentino que foi presidente da força-tarefa da Unesco, destinada a converter a dívida externa dos países periféricos em investimentos na educação, e José Joaquim Brunner, pesquisador chileno que foi membro do Conselho de Administração da Universidade da ONU, do Conselho do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da Unesco e também compôs equipes da OCDE e do Banco Mundial. Além disso, os dirigentes do MEC também tinham vinculações com organismos multilaterais: Maria Inês Fini e João Batista Gomes-Neto foram consultores do Banco Mundial, Maria Helena Guimarães de Castro participou de comitês ligados à Unesco e à OCDE, e Abílio Afonso Baeta Neves foi consultor do Programa de Captação das Instituições Federais de Ensino Superior, em articulação com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Nessa direção, Brunner (2000, p. 8), largamente mobilizado nos estudos de Durham (1996, 1998, 1999, 2000, 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:

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 o sistema educacional como está, na tentativa de protegê-lo 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, 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. 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 do MEC e também do Conselho Nacional de Educação (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. Entendemos que a ascendência de organismos multilaterais sobre esses países, que entendiam a América Latina como um bloco com as mesmas necessidades, 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 (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*⁵ como a mais importante delas. No entanto, para o autor,

⁵ Exame Nacional de Cursos.

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.⁶

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 apontaram Durham e Torres (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”.

Desse modo, o entendimento dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC a respeito da relação da globalização com a educação estava alinhado com as recomendações dos organismos multilaterais, a partir de uma teoria que as fundamentava, ou seja: a necessidade de alinhamento do projeto educacional brasileiro (periferia) com os países desenvolvidos (centro), que aconteceria por meio de uma reforma educacional.

Reforma Educacional

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 Paulo Renato Souza (2005), as reformas educacionais ocorridas em sua gestão tiveram como referência o tripé: *informação, avaliação e comunicação*, além disso, ressaltou que estes aspectos já eram comuns na iniciativa privada, entretanto não eram usuais na gestão pública de países periféricos. Esse tripé conceitual aparece nas apropriações feitas por Gouvêa et al. (2009), Castro e Tiezzi (2004) e Negri, Torres e Castro (2014).

Apesar de Paulo Renato Souza não aparecer como um sujeito da Equipe Dirigente com referências em suas publicações,⁷ 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). Para Castro (2006), 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.

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, combatê-las ou ampliá-las. Em grande medida, as ideias articuladas pelos agentes

⁶ 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, não havendo a necessidade de serem satisfatoriamente produtivos.

⁷ Não aparece na Figura 1 como sujeito com referências, mas aparece como sujeito referenciado.

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, sobretudo no que dizia respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades e aos quatro pilares do Relatório Delors⁸ (1996), que permitiriam o acesso do jovem à *Sociedade do Conhecimento* do mundo globalizado.

Em que pese o fato de Souza ter sido mobilizado por sujeitos da Equipe Dirigente, isso não fazia dele uma autoridade no campo educacional, mesmo que tenha influenciado epistemologicamente a concepção educacional. Seus entendimentos estavam ancorados na perspectiva da gestão e da Economia, em decorrência de sua formação, e também devido à sua circulação em organismos multilaterais, aspecto 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 global.

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[...]. Aliás, os economistas explicam que a gratuidade dos estudos superiores e, em certos países, do segundo ciclo do ensino secundário, privilegia indevidamente os estudantes [...] 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.

⁸ Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

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) no período do governo FHC e quando criticou as políticas educacionais do governo Lula em texto encomendado pela Cepal (Castro, 2006).

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 Universidade de São Paulo (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”. Esse posicionamento da professora indicia a atuação dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC (1995-2002) nas reformas educacionais mais recentes, aprofundando a cultura político-educacional constituída naquele período.

Desse modo, a reforma no sistema educacional era considerada como imprescindível para que o país pudesse acompanhar o processo de globalização. 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. Essas justificativas também são encontradas na reforma do ensino médio atual (referendada pela Lei 13.415/2017), sobretudo na necessidade da homogeneidade do currículo (BNCC), dos processos de avaliação (Pisa, Saeb e Enem) e do alinhamento da educação brasileira aos países do centro global (com o desenvolvimento de competências e habilidades), resultando em uma formação administrada (Silva, 2018) e voltada para a lógica mercadológica (Moura & Lima Filho, 2017).

Avaliação

A avaliação compunha o tripé da gestão educacional do governo FHC ressaltado por Souza (2005). Indiscutivelmente foi um dos principais focos da política educacional daquele período. Com base na Figura 1, foi possível captar indícios da concepção que fundamentou esse entendimento no Brasil.

Maria Helena Guimarães de Castro (cluster verde da Figura 1) 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, constituindo-se como intelectual no âmbito da educação e da avaliação educacional.

Castro (2000, p. 121), 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.

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*, Castro (1999, p. 6) apropriou-se da justificativa principal do governo de FHC para todas as reformas que estavam ocorrendo naquele período: a globalização e as transformações tecnológicas que tornaram urgentes as mudanças na educação:

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.

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*.

Sergio Costa Ribeiro foi um intelectual referenciado por cinco sujeitos da Equipe Dirigente (Castro, 2016; Durham, 1993;⁹ Gomes-Neto, 1993; 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 marxistas 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 FHC, além de concluir que os problemas apresentados foram sanados a partir das políticas educacionais (reforma educacional) daquele período (1995-2002).

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

⁹ Em publicação conjunta com Simon Schwartzman e José Goldemberg: *A Educação no Brasil em uma Perspectiva de Transformação* (1993).

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 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 citado por Souza (2005) como o motivo de sua bem-sucedida gestão.

Na formação dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC, 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. Castro (2012) 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 1.

Fernandes e Gremaud (2009, p. 17) 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.

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, 2002, 2012, 2013).

Dez sujeitos da Equipe Dirigente mobilizaram autores que tinham como um dos seus objetos a avaliação educacional: do ensino superior (Blume, 1987; Martins, 1996; Schwartzman et al., 1993; Vianna, 1989); da educação básica (Clarke, 2012; Fernandes & Gremaud, 2009; Klein et al., 2008; Korte & Nash, 1995; Ribeiro, 1991; Soares, 2007) ou da pós-graduação (Archambault & Larivière, 2010; Bowman, 2013; Krull & Tepperwien, 2016; Ochsner et al., 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 educacional, balizadora das políticas educacionais.

Entendemos que a relevância das referências que estão em maior tamanho e ao centro da Figura 1 é indiscutível, sobretudo por terem sido citadas por mais sujeitos da Equipe Dirigente.

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 preeminência das professoras na Equipe Dirigente do MEC e na constituição das políticas educacionais daquele

período. 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 latino-americano), o que coaduna para a inspiração da reforma educacional brasileira em modelos do centro, ou de membros da periferia 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, 1989), como os autores que deram sustentação às concepções educacionais de sujeitos específicos, traz maior profundidade e nos permite compreender a constituição de uma cultura político-educacional que foi aprofundada nas reformas educacionais mais recentes, sobretudo com a participação de alguns desses sujeitos na constituição da BNCC, por exemplo.

Considerações Finais

A produção acadêmica dos sujeitos da Equipe Dirigente estava estabelecida no contexto da abertura econômica e os desafios da globalização e, a partir deles, emergiam as temáticas da educação. Desse modo, suas concepções de educação estavam firmadas no tripé: globalização, reforma educacional e avaliação. Assim, a concepção de educação desses sujeitos 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. Além disso, identificamos Maria Helena Guimarães de Castro e Eunice Ribeiro Durham como as intelectuais da Equipe Dirigente do MEC com maior inserção acadêmica e responsáveis por fundamentar a cultura político-educacional do ponto de vista epistemológico.

Nesse caso, a constituição da cultura político-educacional a partir de 1995 (retomada e aprofundada na reforma do ensino médio mais recente) encontrou sustentação nas concepções dos dirigentes do MEC, fortalecendo a construção de uma concepção educacional articulada com as bases defendidas pelos organismos multilaterais. Os dirigentes que circularam por esses organismos não apenas se apropriaram de suas recomendações, mas ajudaram na sua formulação.

Assim, uma leitura da circularidade dos dirigentes do MEC evidencia o modo como a concepção educacional produzida pelo centro teve a participação desses sujeitos, na medida em que ocuparam cargos no Banco Mundial, Unesco, OCDE e BID. Ou seja, há uma rede na qual os sujeitos que participam da formulação das políticas educacionais nas instituições do centro global, ocupam espaços estratégicos na periferia, responsáveis por sua apropriação e implementação (MEC).

Entretanto, a cultura político-educacional não foi inteiramente estabelecida durante os mandatos de FHC (1995-2002), pois sua constituição acontece de maneira lenta a partir das trajetórias dos sujeitos e dos grupos de influência que a compõem. Todavia, a leitura do recorte temporal aqui estabelecido, nos oferece indícios que foi nesse período que as reformas que experimentamos atualmente foram fundamentadas, e os sujeitos – aqueles que movimentam a história –, responsáveis por manter suas concepções educacionais vívidas, tensionando o lugar de poder em uma posição tática.

Parece-nos interessante apostar, em estudos futuros, no acompanhamento dos lugares ocupados por aqueles que foram dirigentes, a partir de 2003, em espaços relevantes na constituição das políticas educacionais, a exemplo de secretarias de educação estaduais, na fundação de ONGs

educacionais e na elaboração da própria BNCC. De igual modo, observamos o retorno, em 2016, de alguns dos dirigentes analisados no período desta pesquisa a cargos vinculados ao MEC: Maria Helena Guimarães de Castro como Secretária Executiva do MEC, Maria Inês Fini como Presidente do Inep e Iara Glória Areias Prado como membro da equipe de Leitores Críticos. Esse movimento corrobora o entendimento de Silva (2018) de que a reforma do ensino médio atual retroage às concepções educacionais de meados da década de 1990. Desse modo, as concepções de educação desses sujeitos foram apropriadas na reforma atual, assim como suas experiências na operacionalidade e gestão das políticas educacionais.

Mesmo que pesquisadores do campo educacional (Ciavatta & Ramos, 2012; Moura & Lima Filho, 2017; Motta & Frigotto, 2017; Silva, 2018) evidenciem a retomada da concepção de educação da década de 1990 na reforma do ensino médio atual (Lei 13.415/2017 e BNCCEM), entendemos que a constituição de uma cultura política ocorre a partir de um lento processo. Desse modo, entendemos que ainda que a cultura político-educacional constituída naquele período (1995-2002) tenha sido alvo constante de tensionamentos, que a podem ter enfraquecido, não foi descontinuada, havendo um fortalecimento e aprofundamento das concepções que a constituem nas reformas educacionais recentes. Nessa direção, 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.

Referências

- Abramovay, M., & Castro, M. G. (2003). *Ensino médio: Múltiplas vozes*. Unesco Brasil, MEC.
- Archambault, E., & Larivière, V. (2010). The limits of bibliometrics for the analysis of the social sciences and humanities literature. In Unesco & ISSC, *2010 World Social Science Report: Knowledge divides* (pp. 251–254). Unesco.
- Berstein, S. (2009). Culturas políticas e historiografia. In: C. Azevedo, D. Rollemberg, M. F. Bicalho, P. Knauss & S. V. Quadrat (Orgs.), *Cultura política, memória e historiografia* (pp. 29-46). Editora FGV.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história: ou o ofício do historiador*. Jorge Zahar Editor.
- Blume, S. (1987). *External evaluation and conditional financing of Dutch university system*. [Paper presentation]. Creativity, Legitimation and Systems Transformation of Universities and Colleges Conference, sponsored by the National Board of Universities and Colleges, Stockholm.
- Bowman, J. (2013). *Defining and evaluating impact in the humanities*. [Presentation]. Carmen Annual Meeting, Porto, September 13-15.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino fundamental*. Secretaria de Educação Básica. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino médio*. Secretaria de Educação Básica. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- Brunner, J. J. (1991). *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (1996). *Comunicación y política en la sociedad democrática*. <http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Comunicaci%C3%B3n%20y%20pol%C3%ADtica%20en%20la%20sociedad%20democr%C3%A1tica.pdf>
- Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias*. [Documento de Apoyo]. http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro_EDU%2525UNESCO-2000_JJB.pdf

- Cardoso, F. H. (2020). *Entrevista ao Roda Viva*. [Video]. Disponível em: <https://bit.ly/31075Xg>. Acesso em 20 dez. 2020.
- Carnoy, M. (2002). *Mundialização e reforma na Educação: O que os planejadores devem saber*. Unesco.
- Castro, M. H. G. (1999). *Educação para o século XXI: O desafio da qualidade e da equidade*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Castro, M. H. G. (2000). A participação do Brasil em avaliações educacionais e estudos internacionais comparados. *Textos do Brasil*, 7, Brasília.
- Castro, M. H. G. (2006). *Como anda a educação básica no Brasil: O desafio da qualidade*. São Paulo.
- Castro, M. H. G. (2012). *Developing the enabling context for student assessment in Brazil*. World Bank.
- Castro, M. H. G. (2016). O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. *Em Aberto*, 29(96). <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>.
- Castro, M. H. G. (2017). *Secretária do MEC defende cobrança de mensalidades*. Disponível em: <https://bit.ly/3tKNVRp>. Acesso em: 21/12/2020.
- Castro, M. H. G., & Tiezzi, S. (2004). A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. *Desafios*, 65(11), 46-115.
- Certeau, M. (2011). *A escrita da história*. Forense Universitária.
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A “era das diretrizes”: A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 11-37. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>.
- Clarke, M. (2012). *What matters most for student assessment systems: A framework paper*. [SABER—Student Assessment Working Paper No. 1]. World Bank.
- Colistete, R. P. (2001). O desenvolvimentismo cepalino: Problemas teóricos e influências no Brasil. *Estudos Avançados*, 15(41), 21-34.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. [Relatório]. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa?1=null&queryId=9c9b28e1-fbfd-467c-9573-981097c6d189
- Durham, E. R. (1996). As políticas recentes para o ensino superior na América Latina. *Temas Em Educação*, 5, 35-53.
- Durham, E. R. (1998). O ensino superior na América Latina: Tradições e tendências. *Novos Estudos Cebrap*, 51.
- Durham, E. R. (1999). A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. *Tempo Social*, 11(2), 231-254.
- Durham, E. R. (2005). A responsabilidade social das instituições de ensino superior. *Estudos Revista da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior*, 23(34).
- Durham, E. R., & Sampaio, H. (2000). O setor privado de ensino superior na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, (110), 7-37. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200001>.
- Durham, E. R., & Torres, L. D. L. (2009). Entrevista: Eunice Ribeiro Durham. Ponto Urbe. *Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*, (4). <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1713>.
- Fernandes, R., & Gremaud, A. P. (2009). Qualidade da educação: Avaliação, indicadores e metas. In *Educação básica no Brasil: Construindo o país do futuro* (pp. 213-238). Elsevier.
- Filmus, D. (1997). La descentralización educativa en Argentina: Elementos para el análisis de un proceso abierto. In *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana* (pp. 1-14). Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.
- Filmus, D. (2002). *Ensino médio: Cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*. Unesco, MEC.

- Franco, R. (1995). La educación y el papel del estado en los paradigmas de la política social de América Latina. In *Viabilidad económica e institucional de la reforma educativa en Chile-LC/L* (pp. 9-25). Naciones Unidas.
- Franco, R. (2015). El ILPES de Prebisch. *Mundos Plurales-Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 2(1). <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2015.1909>.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos emblemas e sinais*. Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (1991). *A micro-história e outros ensaios*. Difel.
- Gomes-Neto, J. B. F., Leite, R. H., Harbison, R. W., & Hanushek, E. A. (1993). Investimentos autofinanciáveis em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (85), 11-25.
- Gouvêa, G. F. P., Fini, M. E., Fini, M. I., Cucati, S., Cabral, V., Dias Junior, A. C., & Tiezzi, S. (2009). A reforma do ensino médio no Brasil: 1999-2005. *Reformas pendientes en la educación secundaria* (pp. 115-171). Preal.
- Klein, R., Fontanive, N., Restani, A. L., & Telles, M. C. (2008). O desempenho dos alunos da Fundação Bradesco: Uma comparação com os resultados do Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 499-515. <https://doi.org/10.18222/ae194120082074>.
- Korte, R. C., & Nash, B. E. (1995). *Review of the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Inep.
- Krull, W.; & Tepperwien, A. (2016). The four 'T's: quality indicators for the humanities. In M. Ochsner, S. Hug, & H. D. Daniel (Eds.), *Research assessment in the humanities*. Springer.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 20 março, 2021 de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>PNE 2014-2024
- Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado em 20 março, 2021 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016). Recuperado em 20 março, 2021 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Locatelli, I. (2002). Avaliação escolar no contexto de novas competências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81(197). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.81i197.966>.
- Martins, C. B. (1996). De la evaluación a las reformas en el sistema universitario argentino. *Educación Superior y Sociedad*, 7(2), 13-26.
- Mello, G. N. D., & Silva, R. N. D. (1991). A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. *Estudos Avançados*, 5(12), 45-60.
- Motta, V. C. D., & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38(139), 355-372. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.
- Moura, D. H., & Lima Filho, D. L. (2017). A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Retratos da Escola*, 11(20), 109-129. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.760>.
- Negri, B., Torres, H. G., & Castro, M. H. G. (2014). *Educação básica no Estado de São Paulo: Avanços e desafios*. Governo do Estado de São Paulo.

- Nevo, D. (1997). Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. *Seminário internacional de avaliação educacional* (pp. 89-97). MEC/Inep/Unesco.
- OCDE. (1995). *Education at a glance. OECD Indicators*. OECD Publications Service.
- OCDE. (1999). Preparing youth for the 21st century: The transition from education to the labour market. In *Proceedings of the Washington DC Conference* (pp. 23-24). OECD Publications Service.
- OCDE. (2002). *Frascati manual: Proposed standard practice for surveys on research and experimental development*. OECD Publications Service. <https://doi.org/10.1787/19900414>.
- OCDE. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publications Service. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OCDE. (2013). *What do students think about school?* Pisa in Focus, no. 24. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k4c78mk3g6f-en>.
- Ochsner, M., Hug, S. E., & Daniel, H. D. (2016). Research assessment in the humanities: Introduction. In *Research assessment in the humanities* (pp. 1-10). Springer, Cham.
- Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. Orienta as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf.
- Parecer nº 5, de 5 de maio de 2011. Orienta as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192
- Prado, I. G. A. (2000). O MEC e a reorganização curricular. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 94-97. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100011>.
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5(12), 07-21. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>.
- Ribeiro, S. C. (1995). Reflexões sobre o vestibular para as universidades no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, (11), 41-46.
- Schwartzman, S. (1988). Brazil: Opportunity and crisis in higher education. *Higher Education*, 17(1), 99-119.
- Schwartzman, S. (1991). Educação básica no Brasil: A agenda da modernidade. *Estudos Avançados*, 5(13), 49-60.
- Schwartzman, S. (2007). *A revolução silenciosa do ensino superior*. Nupes.
- Schwartzman, S., Durham, E. R., & Goldemberg, J. (1993). *A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação*. [Documento de Trabalho 5/93]. Un Proyecto Educação na América Latina do Diálogo Interamericano. <https://www.schwartzman.org.br/simon/transform.htm>
- Silva Júnior, J. D. R. (2007). Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira delineados por intelectuais da academia. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 12(3), 461-482. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300005>.
- Silva, M. R. (2018). A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.
- Sirinelli, J. F. (2003). Os intelectuais. In R. Rémond, *Por uma história política*. Editora UFRJ.
- Soares, S. S. D. (2007). *A repetência no contexto internacional: O que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?* Inep.
- Souza, P. R. (2003). *The reform of secondary education in Brazil*. [Background paper for Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education]. World Bank.
- Souza, P. R. (2005). *A revolução gerenciada: Educação no Brasil 1995-2002*. Prentice Hall.
- Teixeira, A. (1969). *Ensino superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até a fase atual de reconstrução e reforma*. Fundação Getúlio Vargas.
- Vianna, H. M. (1989). Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: Um estudo de 39 cidades. *Educação e Seleção*, (20), 5-54.

Sobre os Autores

Heitor Lopes Negreiros

Universidade Federal do Espírito Santo

heitornegreiros@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-1907>

Doutorando em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Educação pela Ufes. Graduado em Educação Física Licenciatura e Bacharelado pela Universidade de Vila Velha (UVV). Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

Amarílio Ferreira Neto

Universidade Federal do Espírito Santo

amariliovix@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3624-4352>

Professor Titular da Universidade Federal do Espírito Santo com atuação na graduação (licenciatura e bacharelado), mestrado e doutorado na área de Educação Física. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe (1984), mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1989) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999). É docente da Universidade Federal do Espírito Santo desde 27 de dezembro de 1989.

Wagner dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo

wagnercefd@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física (Mestrado e Doutorado) e do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFES. Líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 52

12 de abril 2022

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas,

España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.