



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

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

Santos, Wagner dos; Ferreira, Amarílio; Negreiros, Heitor Lopes
A circularidade da equipe dirigente do Ministério da Educação dos governos de Fernando Henrique Cardoso
Revista Brasileira de Educação, vol. 27, e270112, 2022
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270112>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174072>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

A circularidade da equipe dirigente do Ministério da Educação dos governos de Fernando Henrique Cardoso

Wagner dos Santos¹ 
Amarílio Ferreira Neto¹ 
Heitor Lopes Negreiros¹ 

RESUMO

Este artigo analisa a circularidade da Equipe Dirigente do Ministério da Educação dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002). Tem como fundamentação teórico-metodológica a análise crítico-documental, em Marc Bloch, e busca, nas teorizações de Jean-François Sirinelli, a compreensão dos intelectuais. Utiliza, como ferramenta de auxílio, o *software* Gephi. Assume como fontes os currículos Lattes e pesquisa no Google. A periodização foi dividida em dois momentos: até 2002, para compreender a influência da circularidade antes e durante a ocupação do lugar de poder; e a partir de 2003, para entender os espaços que passaram a circular com o fim do governo. Os resultados apontam uma circularidade consonante a uma cultura político-educacional firmada nas recomendações dos organismos multilaterais, assim como a continuidade dessa cultura política após o término do governo e as influências dos intelectuais nas políticas educacionais graças aos espaços em que passaram a circular.

PALAVRAS-CHAVE

educação; cultura política; equipe dirigente.

¹Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

THE CIRCULARITY OF THE MANAGEMENT TEAM OF THE MINISTRY OF EDUCATION OF THE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO GOVERNMENTS

ABSTRACT

This article analyzes the circularity of the Management Team of the Ministry of Education of the Fernando Henrique Cardoso governments (1995–2002). Its theoretical-methodological foundation is critical-documental analysis as in Marc Bloch, and it seeks, in Jean-François Sirinelli's theories, the understanding of intellectuals. It uses the Gephi software and takes as sources Lattes resumes and Google searches. The periodization was divided into two moments: until 2002, to understand the influence of circularity before and during the occupation of the place of power; and from 2003, to understand the spaces that began to circulate with the end of the FHC administration. The results point to a circularity consonant with a political culture based on the recommendations of multilateral organizations, as well as the continuity of this political culture after the end of the government and the influence of intellectuals on educational policies due to the spaces in which they began to circulate.

KEYWORDS

education; political culture; management team.

LA CIRCULARIDAD DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LOS GOBIERNOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

RESUMEN

Este artículo analiza la circularidad del Equipo Directivo del Ministerio de Educación en los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002). Su fundamento teórico-metodológico es el análisis crítico-documental, en Marc Bloch, y en las teorías de Jean-François Sirinelli, la comprensión de los intelectuales. Utiliza el software Gephi. Toma como fuentes Lattes Currículums y búsquedas de Google. La periodización se dividió en dos momentos: hasta 2002, para comprender la influencia de la circularidad antes y durante la ocupación del lugar de poder; ya partir de 2003, comprender los espacios que empezaron a circular con el fin del gobierno. Los resultados apuntan a una circularidad en consonancia con una cultura política basada en las recomendaciones de organismos multilaterales, así como la continuidad de esta cultura política tras el fin del gobierno y la influencia de los intelectuales en las políticas educativas debido a los espacios en los que empezaron a circular.

PALABRAS CLAVE

educación; cultura política; equipo directivo.

INTRODUÇÃO

Ao analisarem a reforma do ensino médio mais recente, representada pela Lei nº 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), pesquisadores do campo da política educacional¹ compreenderam-na como uma retomada do projeto educacional da década de 1990, sobretudo as políticas do octônio de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Ciavatta e Ramos (2012) compararam as versões das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e de 2012 e entenderam que esta última manteve uma visão adaptativa e acrítica do mercado de trabalho e sua funcionalidade para os setores empresariais, uma continuidade das DCNEM de 1998, mesmo em um período em que o lugar de poder era ocupado por um grupo de viés progressista.

Nesse sentido, Motta e Frigotto (2017) ressaltaram a rapidez com que a reforma do ensino médio foi aprovada, seguida da BNCCEM em 2018 e das DCNEM, no mesmo ano. Para os autores, essa reforma liquidou o ensino médio como última etapa da educação básica. Mesmo críticos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) entendiam que a reforma do ensino médio tinha ignorado os pressupostos desses dispositivos legais e aprofundado as mudanças prenunciadas na década de 1990. Nessa direção, Silva (2018) compreendeu que o discurso da reforma do ensino médio atual retroagiu 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.

Em análise sobre a Medida Provisória nº 746/2016, Cunha (2017) concluiu que uma das funções desse normativo era conter a demanda do ensino superior por meio de fusões dos ramos curriculares do ensino médio, o que já havia ocorrido nas décadas de 1970 e 1990, mas acrescidas de uma crise do ensino superior privado em decorrência de inédita centralização empresarial e concentração do capital. Além disso, o autor ressaltou a atuação de Maria Helena Guimarães de Castro no governo FHC e seu retorno ao lugar de poder no governo Michel Temer, atribuindo-lhe a fundamentação da reforma do ensino médio atual.

Diante do exposto, questionou-se: de que maneira essa retomada do projeto educacional da década de 1990 aconteceu? Por onde circularam os sujeitos responsáveis por constituir a cultura político-educacional da década de 1990 antes de ocupar o lugar de poder? Onde esses sujeitos passaram a circular quando já não ocupavam o lugar de poder no Executivo Federal (a partir de 2003)?

Assim, fundamentados no entendimento de Bloch (2001), de que o passado não se modifica, mas que seu desconhecimento compromete a compreensão do presente e as ações futuras, objetivou-se identificar e analisar a circulação e as

¹ A exemplo de Dante Henrique Moura e Domingos Leite Lima Filho (2017); Lisete Regina Gomes Arelaro (2017); Mônica Ribeiro da Silva (2018); Eliana Claudia Návarro Koepsel, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Eliane Cleide da Silva Czernisz (2020), para citar alguns.

vinculações dos sujeitos que foram responsáveis por constituir a cultura político-educacional da década de 1990 (1995–2002), antes e depois de ocuparem o lugar de poder, no intuito de compreender o modo como essa cultura política foi retomada nas reformas educacionais atuais.

TEORIA E MÉTODO

Como fundamentação teórico-metodológica, assumiu-se a análise crítico-documental (Bloch, 2001). Ao escrever sobre a observação histórica, Bloch (2001, p. 73) afirmou 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”. Buscou-se, assim, nos vestígios das vinculações a instituições e à circulação dos sujeitos da Equipe Dirigente do Ministério da Educação — MEC (1995–2002) a maneira como suas concepções de educação constituíram a cultura político-educacional daquele período e continuaram a influenciar a educação brasileira (desde 2003).

Nesse sentido, mobilizou-se o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), com base no qual foram captados os indícios e as pistas deixados nas fontes, ressaltando-se as vinculações e as concepções dos sujeitos. Também se recorreu aos conceitos de centro e periferia e de relações de força (Ginzburg, 1991) para compreender as disputas na constituição de uma cultura política, expressas por meio dos tensionamentos da tática sobre a estratégia (Certeau, 2011).

Compreender como se constituem as culturas político-educacionais dos sujeitos que as designam faz-se importante, na medida em que se entende 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 [...]”.

Ao mesmo tempo, apropriou-se da teorização de Berstein (2003, p. 60) sobre os partidos políticos entendendo-os como o “[...] lugar onde se opera a mediação política”, localizado entre o problema e a narrativa, na busca por articular as necessidades e as aspirações da sociedade.

Além disso, mobilizaram-se as teorizações de Sirinelli (2003) para compreender os sujeitos como intelectuais e as motivações que os levam a se reunirem em grupos, e de Rioux (2003) se tomaram seus estudos sobre associações (instituições) e os indícios que delas foram captados para a compreensão da cultura política.

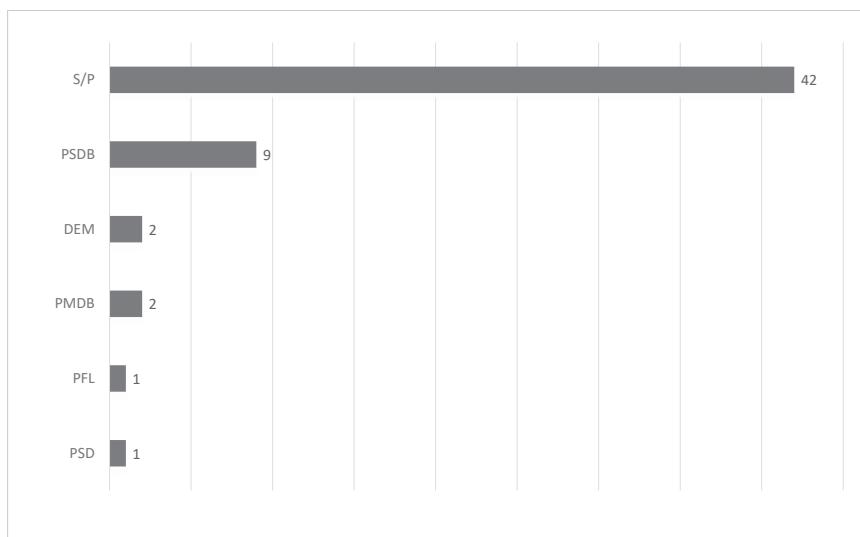
A Equipe Dirigente do MEC é assim nomeada por se tratar daqueles que faziam parte do grupo de servidores sob discricionariedade do Executivo, de livre

nomeação e exoneração, com maior proximidade hierárquica ao ministro e com capacidade decisória. A relação dos profissionais que compunham essa equipe no período (1995–2002) — considerando-se o dinamismo do campo político — foi encontrada em anexo do livro *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995–2002* (Souza, 2005), totalizando 60 membros.

O estudo adotou como fontes os currículos Lattes dos sujeitos e, quando não se encontravam as informações sobre suas vinculações e circularidade, recorria-se ao Google. Além disso, foi utilizado, como instrumento de auxílio das análises, o *software Gephi*,² para a análise das redes de circularidade dos sujeitos.

A periodização foi dividida em dois momentos: o primeiro comprehende a circularidade dos sujeitos até o ano de 2002, para identificar as influências de suas vinculações até o período em que estiveram na Equipe Dirigente do MEC; e o segundo refere-se à circularidade dos sujeitos a partir de 2003, para a análise da maneira pela qual esses sujeitos passaram a influenciar as políticas educacionais nos espaços em que circularam, quando já não ocupavam o lugar de poder.

Este artigo está organizado em duas seções analíticas: a primeira aborda as filiações político-partidárias dos 60 sujeitos da Equipe Dirigente, gerando o Gráfico 1; e a segunda examina a circularidade dos sujeitos em dois momentos: até 2002 e a partir de 2003.



Fonte: Elaboração dos autores.

Gráfico 1 – Vinculação partidária da Equipe Dirigente do Ministério da Educação

2 O Gephi é um *software* de código aberto e gratuito para a visualização, análise e manipulação de redes e grafos. No caso deste estudo, foi utilizado para a compreensão das redes de sociabilidade formadas pelos intelectuais com base em suas vinculações a instituições de diferentes tipos.

FILIAÇÕES POLÍTICO-PARTIDÁRIAS

Berstein (2003, p. 69) compreendeu que 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”. Desse modo, a vinculação dos sujeitos aos partidos políticos surgidos, sobretudo no período após a redemocratização, indica a necessidade de eles se alinharem a organizações que traduzissem sua maneira de pensar, ou seja, de uma reafirmação da cultura política que pretendiam constituir. Para o autor, o partido político é um fenômeno histórico por definição e tem a capacidade de fornecer ao pesquisador indícios sobre os grupos e os sujeitos.

Dessa forma, ao analisar a vinculação político-partidária dos sujeitos da Equipe Dirigente do MEC, encontrou-se certa coerência quanto ao espectro ideológico, principalmente em alinhamento com a coalizão partidária do governo, conforme o Gráfico 1.

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 originários de outros ministérios e foram aproveitados em cargos comissionados. Luciano Oliva Patrício (sem vinculação partidária) representou um desses casos: antes de integrar essa equipe, 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 Souza³ e do próprio presidente FHC, que entenderam ser pertinente, na composição do quadro do MEC, a inclusão de sujeitos que comprehendessem a questão fiscal de maneira geral e, especificamente, na educação. Mesmo sem estar vinculado à coalizão partidária do lugar de poder, Patrício ressaltou sua importância: “[...] como Secretário Executivo, eu era o número 2 no Ministério da Educação, assumindo como ministro interino no lugar de Paulo Renato Souza. Praticei 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 indicou 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 permitiram que ele circulasse em diferentes governos: Collor, FHC, Lula, Dilma e Temer. Todavia, existia uma aproximação de Patrício com o projeto educacional de FHC, principalmente pelo fato de ele considerar que as políticas educacionais elaboradas nesse período promoveram uma revolução educacional no Brasil. A circularidade de Patrício foi entendida por ele como um aspecto de sua sobrevivência nos sucessivos governos, sobretudo pelo fato de ele não ter vinculação partidária:

O governo FHC foi um governo bastante plural, o Ministério da Saúde sempre teve uma presença muito forte de pessoas e ideias do PT [Partido dos Tra-

3 Ministro da Educação (1995–2002).

balhadores] 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 [...]. 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) chamou a atenção para além da questão partidária na composição da Equipe Dirigente: o modo como os sujeitos são influenciados 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 FHC⁴ 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 Conselho Nacional de Educação (CNE), em 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 compreender o lugar de onde fala o sujeito é evidenciada pela própria professora em estudo publicado enquanto estava no 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)

⁴ Tal proximidade é compreendida com base na entrevista concedida por Durham a Lilian de Lucca Torres (Durham, 2009).

Assim, comprehende-se que um lugar pode alterar as concepções dos sujeitos de maneira diferente, mesmo que pertençam ao mesmo espaço 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, Câmara de Ensino Superior do CNE (CNE/CES), no qual, após nomeada, tinha autonomia de seus posicionamentos — passou a ter outro tipo de entendimento. Por mais que concordasse com a agenda política com 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 e perspectivas.

A independência partidária (S/P), de maneira geral, e a relevância acadêmica da professora são indícios que lhe garantiram autonomia decisória, ainda que ela 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 [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior] e pedi demissão quando o José Goldemberg 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. Fui para o MEC com o compromisso de fazer a reforma universitária e fiquei quase três anos. Como o Paulo Renato 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 lhe foram oferecidos. Isso corrobora o fato de que ter sido chamada para ocupar os espaços no lugar de poder se deveu a sua trajetória acadêmica, principalmente com relação a seus estudos sobre o ensino superior, apesar de não ter aceitação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), o que contribuiu para a descontinuidade de seus estudos nessa área.

O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido de FHC, naturalmente representava a maior filiação da Equipe Dirigente, com nove membros. O PSDB foi fundado 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 Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), entendidos como a ala mais progressista do partido. Para Roma (2002), o PSDB não teve seu nascimento da mesma maneira que os partidos sociais de-

mocratas clássicos, pois sua origem ocorreu longe dos movimentos populares, com exclusividade parlamentar.

A concepção política do PSDB era clara desde seu nascimento, sobretudo no que tangia a seu trânsito entre a orientação liberal e a social, 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 se posicionavam ao lado da governabilidade, ou seja, eram afeitos à orientação liberal em razão dos lugares pelos quais circulavam — preceitos assumidos desde o projeto de governo e aprofundados quando ocuparam os espaços no lugar de poder. Esses sujeitos, que eram filiados a partidos políticos, tinham certa compreensão das concepções e princípios nos quais o partido estava firmado. Todavia, conforme ressaltou Berstein (2003), o vínculo dos sujeitos aos partidos nem sempre aconteceu como consequência de um alinhamento conciso a sua concepção ou corrente ideológica. Algumas vezes, é sob forma de uma cultura política difusa que a concepção do partido se impõe a seus membros, por meio de símbolos, e até mesmo adotando palavras de ordem que os caracterizavam como pertencentes àquele grupo.

Destacaram-se Maria Helena Guimarães de Castro, Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa e o ministro Paulo Renato Souza como 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, 2005, p. 17)

Citada pelo presidente como membro do núcleo principal do MEC, Iara Glória Areias Prado era filiada ao PMDB, 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 [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério] FUNDEF, que implicou uma verdadeira reforma tributária, inclusive com mudança constitucional, seria impensável. (Cardoso, 2005, 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, tivessem êxito social e fiscal. Esse entendimento de FHC configura-se em um indício da forma como a educação era pensada em seu governo, especialmente na apropriação de conceitos da reforma do Estado, como *eficiência, eficácia e accountability*.

Os demais partidos presentes entre os sujeitos da Equipe Dirigente faziam parte daqueles que compunham a coalizão do governo. Assim, mesmo que nos menores escalões estivessem filiados a partidos da oposição, ou vinculados a estes — conforme destacou Patrício (2020) —, o núcleo principal 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.

Dessa forma, os partidos políticos colocam-se em uma posição de mediação entre os seus representados e a política, mas não são reflexo dos posicionamentos dos sujeitos que os integram. A análise das vinculações partidárias compõe uma categoria analítica para compreender a cultura política, mas não a determina.

CIRCULARIDADE DOS SUJEITOS DA EQUIPE DIRIGENTE: ATÉ 2002 E A PARTIR DE 2003

Para compreender a constituição da cultura político-educacional desse período, analisaram-se as vinculações dos sujeitos a instituições de diferentes naturezas. Obteve-se acesso às informações da circulação de 30 sujeitos da Equipe Dirigente (até 2002 e a partir de 2003), conforme o Quadro 1.

CIRCULARIDADE DOS SUJEITOS ATÉ 2002

Considerando-se o período até 2002, dos 30 sujeitos da Equipe Dirigente dos quais se obtiveram as informações (Quadro 1), 14 eram vinculados a algum tipo de instituição, entre associações, sindicatos, sociedades e organizações de outra natureza, como as de formação multilateral, conforme a Figura 1.

Quadro 1 – Sujeitos da Equipe Dirigente do Ministério da Educação nas Figuras 1 e 2.

Sujeitos da Equipe Dirigente	Cargo no MEC	Nome na(s) Figura(s)
Abilio Afonso Baeta Neves**	Presidente da Capes/ Secretário de Ensino Superior	NEVES, A. A. B.
Aldino Jorge Graef**	Assessor especial da Secretaria Executiva	GRAEF, A. J.
Antonio Emilio Sendim Marques***	Diretor do Projeto Nordeste e do Fundescola	MARQUES, A. E. S.
Antonio Floriano Pereira Pesaro***	Secretário do Programa Bolsa Família/ Fies	PESARO, A. F. P.
Atila Freitas Lira**	Secretário de Educação Média e Tecnológica (1995-1998)	LIRA, A. F.
Barjas Negri**	Secretário-executivo FNDE	NEGRI, B.
Carlos Alberto Xavier**	Subchefe de gabinete	XAVIER, A. C.
Carlos Eduardo Moreno Sampaio**	Diretor de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais	SAMPAIO, C. E. M.
Edson Machado de Sousa**	Chefe de Gabinete	SOUZA, E. M.
Eliana Graeff Martins**	Chefe da consultoria jurídica	MARTINS, E. G.
Eunice Ribeiro Durham***	Secretária Nacional de Política Educacional	DURHAM, E. R.
Fernando Henrique Cardoso*	Presidente da República	CARDOSO, F. H.
Francisco César de Sá Barreto***	Secretário de Ensino Superior	BARRETO, F. C. S.
Gilda Figueiredo Portugal Gouveia**	Assessora especial/Ministra interina	GOUVEA, G. F. P.
Iara Glória Arcias Prado**	Secretária de Ensino Fundamental	PRADO, I. G. A.
Iza Locatelli***	Diretora do Saeb	LOCATELLI, I.
João Batista Gomes Neto*	Diretor de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais	NETO, J. B. G.
José Luiz da Silva Valente**	Diretor de Desenvolvimento do Ensino Superior	VALENTE, J. L. S.
Luciano Oliva Patrício**	Secretário-executivo	PATRICIO, L. O.
Luiz Roberto Liza Curi***	Diretor de Política de Ensino Superior da Secretaria de Ensino Superior	CURI, L. R. L.
Maria Helena Guimarães de Castro***	Presidente do Inep	CASTRO, M. H. G.
Maria Inês Fini***	Diretora do Enem	FINI, M. I.
Marilene Ribeiro dos Santos***	Secretária de Educação Especial	SANTOS, M. R.
Mônica Massenberg Guimarães**	Secretária-executiva do FNDE	GUIMARAES, M. M.
Paulo Renato Souza***	Ministro da Educação	SOUZA, P. R. C.
Pedro Paulo Popovic***	Secretário de Educação à Distância	POPPOVIC, P. P.
Raul Christiano de Oliveira Sanchez**	Secretário particular do ministro/ Diretor Bolsa Escola	SANCHEZ, R. C. O.
Raul David do Valle Junior**	Secretário de Educação Média e Tecnológica/ Proep	VALLE JR, R. D.
Tuiskson Dick**	Diretor de Programas da Capes	DICK, T.
Ulysses Cidade Semeghini**	Diretor de Acompanhamento do Fundef	SEMEGHINI, U. C.
Vanessa Pinto Guimarães**	Secretária de Ensino Superior	GUIMARAES, V.

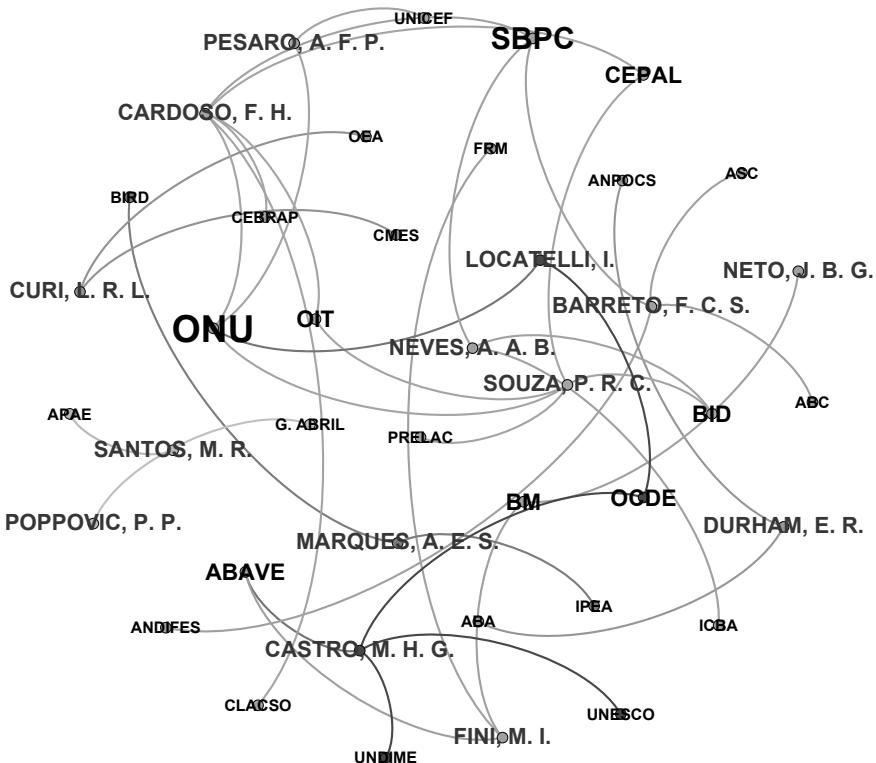
*Sujeitos somente na Figura 1. **Sujeitos somente na Figura 2. ***Sujeitos nas Figuras 1 e 2.

MEC: Ministério da Educação; Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Fies: Fundo de Financiamento Estudantil; FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica; Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Enem: Exame Nacional do Ensino Médio; Proep: Programa de Expansão da Educação Profissional; Fundef: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Fonte: Elaboração dos autores.

Para Rioux (2003, p. 103), as organizações que não concorrem pelo voto ou para o exercício direto do poder, “[...] 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*”. Assim, apesar de as organizações apartidárias não exercerem influências diretas sobre as práticas do lugar de poder, elas contribuem para a constituição de uma cultura política.

Desse modo, mesmo as organizações mais inexpressivas devem ser consideradas, pois suas concepções podem, de alguma forma, encontrar ressonância em



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 1 – Instituições vinculadas aos sujeitos da Equipe Dirigente do Ministério da Educação (até 2002).

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. Conforme a Figura 1, foram identificados diferentes tipos de organizações: a) empresariais — Grupo Abril; b) científicas — Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Academia Brasileira de Ciências (ABC), Associação de Sociedades Científicas (ASC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso); c) econômicas — Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Organização dos Estados Americanos (OEA), Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); d) educacionais — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Associação Brasileira

de Avaliação Educacional (Abave), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); e) multilaterais — Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Os nomes (rótulos) em maior tamanho representam maior número de arestas (linhas) ligadas a eles, ou seja, mais sujeitos vinculados a essas instituições, e os nomes em tom de cinza mais claro correspondem aos sujeitos da Equipe Dirigente. Ressalta-se 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 FHC como aqueles que constituem seu núcleo.

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. A concepção educacional dos organismos multilaterais é observada por meio de recomendações editadas por suas subdivisões, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da ONU.

O Ipea, que aparece vinculado a Antônio Emilio Sendim Marques — também associado ao Bird —, indiciou a concepção educacional e a necessidade de aliar as questões relacionadas com o financiamento e o desenvolvimento da educação. O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescoala), do qual Marques era diretor, compunha o rol de cinco projetos educacionais firmados com o BM naquele período, com a correspondente contrapartida do governo brasileiro (Pinto, 2002).

O BM 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 e Leher, 2008; Figueiredo, 2009; Mota Júnior e Maués, 2014). Na Figura 1, a vinculação do BM surge com Maria Inês Fini, que foi consultora da instituição, com o ministro Paulo Renato Souza, que compôs seu quadro técnico (diretor), e também com João Batista Gomes Neto, que foi seu consultor desde 1986.⁵

Fini (2019, p. 2), ao responder em entrevista à *Revista Nova Escola* sobre sua experiência como diretora do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), relacionou a elaboração do exame com a vivência que Paulo Renato Souza tivera no exterior, quando compôs os quadros do BM:

5 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).

O ministro Paulo Renato [Souza] 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. [...] ele queria então criar uma referência para o final da Educação Básica.

O que Fini (2019) chamou de SIT, na verdade, seria o *Scholastic Aptitude Test* ou *Scholastic Assessment Test*, o SAT, conforme explica o próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) 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. (Brasil, 2011, p. 2)

Nesse sentido, a resposta de Fini (2019), suas relações com o banco, assim como as de Souza e de Gomes Neto (Figura 1), além do próprio destaque que o Inep conferiu ao exame dos EUA, revelaram não apenas a inspiração dos dirigentes da educação nacional no modelo americano, mas também a influência das relações que esses sujeitos estabeleceram com o organismo multilateral (BM) 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 específicos, como: Fundo Monetário Internacional (FMI), PNUD, OIT, Cepal, Unesco, Unicef e o BM. 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, especificamente as educacionais. Em resposta à indagação sobre as políticas educacionais brasileiras terem sido impostas pelo BM e a Unesco, Cardoso (2014, p. 5) foi enfático:

A Bolsa Família⁶ 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) utilizou a própria crítica recorrente relativa às políticas educacionais de seu governo para defendê-las. FHC argumentou que

⁶ FHC refere-se ao programa Bolsa Família, iniciado no governo do PT, para realizar uma aproximação das recomendações dos organismos multilaterais que aconteceram no seu governo com as que também ocorreram no governo petista.

a periferia teria autonomia com 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 obediência servil. O questionamento que deve ser feito não é quanto à convivência compulsória do governo no que se refere aos organismos multilaterais, mas sim quanto ao alinhamento da concepção educacional e do projeto de país, em entendimentos que convergem. Outro ponto que chamou atenção na fala de Cardoso (2014) é o que ele diz sobre “adaptar-se”. Acredita-se que o ex-presidente se referia à apropriação que era realizada com relação às recomendações dos organismos multilaterais, o que demonstra um alinhamento de concepção educacional e de cultura política, mesmo que não de maneira uniforme.

A OCDE aparece na Figura 1 vinculada a Maria Helena Guimarães de Castro. 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 demonstrou Castro (2016, p. 94):

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.

Castro (2016) ressaltou a importância da OCDE e da Unesco na integração do Inep ao Pisa, o que indicia a cultura político-educacional que se buscava constituir, assim como a importância do Brasil no cenário internacional.

Nesse sentido, a adoção, por parte do governo, de uma política educacional que buscava submeter a tomada de decisões ao processo avaliativo recomendado pelos organismos multilaterais, na busca de resultados quantificáveis, tinha como objetivo incluir o País no mundo globalizado, entendendo que esses dados, isoladamente, eram suficientes para o delineamento das políticas educacionais. Essa perspectiva apresentou-se desde o programa do PSDB Programa de Governo Mão à Obra (PSDB, 1994, p. 59), da campanha presidencial de 1994, conforme explicitado no tópico sobre avaliação:

- 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 anterior 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, BM 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 (presentes na Figura 1) como Paulo Renato Souza, Maria Inês Fini, Maria Helena Guimarães de Castro, Abílio Afonso Baeta Neves, João Batista Gomes Neto e Iza Locatelli, 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 em consequência do conjunto de suas características. No entanto, o fato de estarem associados aos organismos multilaterais foi um fator que contribuiu para eles 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) — FHC, Abílio Afonso Baeta Neves e Francisco César de Sá Barreto — é um exemplo desse movimento e da preocupação do governo em colocar, em lugares estratégicos, sujeitos com preeminência e respeitabilidade em instituições científicas.

A SBPC, desde sua criação (1948), atua com os poderes Executivo e Legislativo na elaboração de leis e na 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 revela 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.

No mesmo sentido, a Anpocs, à qual Eunice Ribeiro Durham era vinculada, também era uma das instituições representantes da intelectualidade brasileira. A Abave foi criada no final do governo FHC, em 2001, e estabeleceu-se como instituição responsável por manter os princípios da cultura político-educacional constituída desde 1995. A Abave aparece na Figura 1 porque sujeitos como Maria Helena Guimarães de Castro e Maria Inês Fini eram a ela associados desde seu surgimento, mas sua relevância efetiva acontecerá mesmo após o término do governo de FHC, sobretudo como mantenedora da concepção de educação.

Assim, entende-se que a vinculação dos sujeitos a instituições, organizações ou associações se dava de maneira voluntária, pois a formação das redes de sociabilidade aconteceu por intermédio do elemento escolha (Sirinelli, 2003). Os itinerários intelectuais, muitas vezes, podem ocorrer à revelia das escolhas conscientes dos sujeitos, mas suas inserções a redes de sociabilidade pressupõem um gesto voluntário.

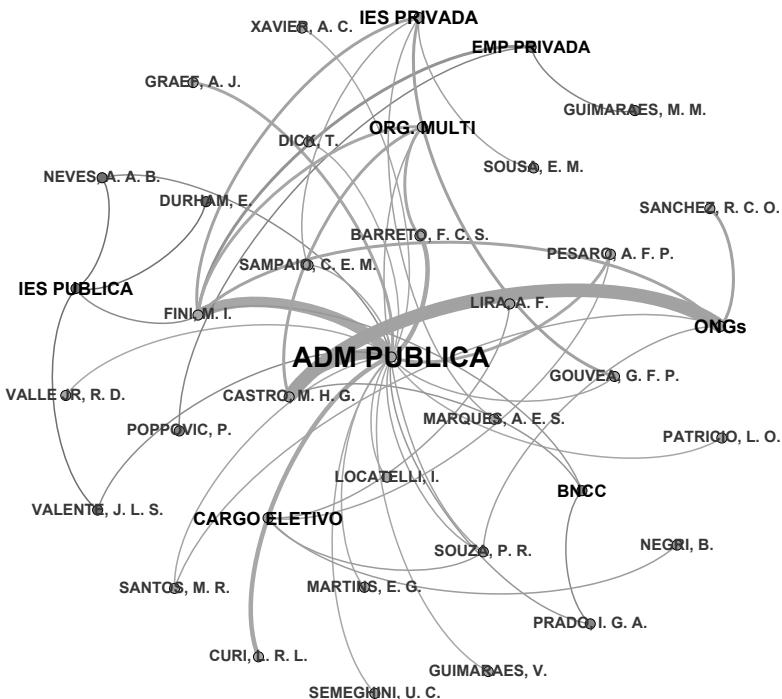
CIRCULARIDADE DOS SUJEITOS A PARTIR DE 2003

Analizar por onde os sujeitos da Equipe Dirigente do MEC circularam após o término do governo FHC (a partir de 2003) permitiu compreender se a cultura político-educacional que se constituiu de 1995 a 2002 se manteve, se foi ressignificada nos processos de apropriação ou se foi destituída. As instituições das quais eles fizeram/fazem parte 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 de sua atuação, sobretudo com o alinhamento do governo recém-concluído a diretrizes desses organismos (a exemplo da OCDE, da ONU e do BM). 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 com base em sete grupos de diferentes naturezas: 1) empresas privadas; 2) organizações não governamentais — ONG; 3) cargos eletivos; 4) administração pública; 5) instituições de ensino superior (IES) privadas; 6) IES públicas; 7) organismos multilaterais, conforme a Figura 2.

Na Figura 2, foi identificada a preponderância da administração pública na circulação dos sujeitos da Equipe Dirigente, presente na trajetória de 21 dos 30 analisados. Alguns desses sujeitos já eram servidores públicos efetivos antes de ocupar os espaços no MEC (Patrício, 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 fornecia (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.;



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 2 – Circulação dos sujeitos da Equipe Dirigente a partir de 2003.

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) com aquela da qual fizeram parte foi a predominância entre os 21 sujeitos que circularam nessa categoria. Um exemplo é Maria Helena Guimarães de Castro (a que mais teve vinculações com a administração pública), que 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); e 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 Alckmin, de 2001 a 2006, e José Serra, de 2007 a 2010) e do Democratas — 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 2020.⁷ 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.

Desse modo, comprehende-se 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). Ocupa 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 de Raul David do Valle Junior, que foi diretor de Projetos e Intervenções Urbanas da Emurb São José do Rio Preto, em 2006).

Todavia, foi identificado um sujeito que continuou no mesmo espaço na transição de governos: Carlos Alberto Xavier, que foi assessor especial do ministro Paulo Renato Souza. Ele manteve-se no mesmo cargo com o ministro Fernando Haddad do PT (a partir de 2003). Esse ponto de congruência dos dois ministros da Educação repetiu-se em 2006, quando ambos foram sócios-fundadores da ONG Todos pela Educação (TPE).

Nesse sentido, a vinculação dos sujeitos da Equipe Dirigente às ONG esteve presente entre cinco deles, conforme a Figura 2: Paulo Renato Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Marilene Ribeiro dos Santos, Raul Christiano de Oliveira Sanchez e Maria Inês Fini.⁸

Destacaram-se Souza, Castro e Fini, que têm (tinham)⁹ vinculações com a ONG TPE. Souza e Castro foram seus sócios-fundadores e Fini é sócia efetiva da organização. O TPE configura-se 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 de seu surgimento (*5 Metas do Todos pela Educação*). Entre as políticas educacionais que tiveram a ONG como sujeito atuante, estavam: o Plano de Desenvolvimento da Educação (originando o Ideb); a elaboração da EC 59 em 2009 (educação obrigatória de quatro a 17 anos); e políticas de avaliação (da alfabetização, em 2012). A ONG também pressionou para a aprovação do PNE 2014–2024, a aprovação da BNCC (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores (Brasil, 2019).¹⁰

Castro e Fini permanecem vinculadas ao TPE ainda hoje, participando de conferências, reuniões (webinários sobre o Fundeb e a educação em tempos de pandemia) e consultorias (Fini e Castro contribuíram para a elaboração do recente

7 Membros do governo e da militância bolsonarista ficaram insatisfeitos com essa recondução, pois gostariam de um nome mais alinhado a suas ideias. Acreditavam que Luiz Roberto Liza Curi era “progressista” em demasia.

8 Para a identificação dos sujeitos, ver Quadro 1.

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

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

Educação Já!, em 2018). Além disso, Castro (com sete vinculações a ONG) fez parte de Conselhos Diretivos e estabeleceu parcerias com outras ONG 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 sujeitos a ONG educacionais — TPE, Fundação Roberto Marinho e Instituto Natura, que apoiaram as recentes reformas educacionais, principalmente a BNCC — aponta um apoio às reformas curriculares que se iniciaram a partir de 2014, sobretudo com as discussões em torno da BNCC. Castro e Fini figuraram como os sujeitos de maior preeminência do período FHC em apoio e participação de todo o processo (principalmente da 3^a versão) da BNCC. As professoras fizeram parte do Comitê Gestor da BNCC. Iara Glória Areias Prado (Figura 2) foi leitora crítica da versão final do documento.

Os organismos multilaterais (ORG. MULTI) tiveram a circulação de quatro sujeitos, conforme a Figura 2. Além de Fini e Castro, que estiveram em comitês ligados à Unesco e à OCDE, Souza esteve vinculado ao BM após o término do governo 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)¹¹ e na comissão do Programa de Bolsas de Alto Nível da União Europeia para a América Latina (Alban).

Mais sujeitos da Equipe Dirigente poderiam aparecer na Figura 2 ligados aos organismos multilaterais, se fosse considerado qualquer tipo de vinculação (como publicações e participação em congressos). Todavia, para composição da Figura 2, foram levadas em conta 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 de Gouvêa *et al.* (2009), 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 BM, BID, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), Instituto de Estudos Avançados (IEA) e Programa de Reformas Educacionais para a América Latina e o Caribe (Preal). Intitulado *The Tinker Foundation e GE Foundation*, seu 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 editada em 2009, ano do segundo mandato do governo Lula, o que sugere 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, José Luiz da Silva

11 Empresa pública do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações destinada a fomentar a ciência, tecnologia e inovação. Possui vínculos com a OCDE.

Valente, Abílio Afonso Baeta Neves, Maria Inês Fini. Nas privadas estiveram: Antônio Emilio Sendim Marques, Edson Machado de Sousa, Carlos Eduardo Moreno Sampaio, Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa e Maria Inês Fini.

A professora Eunice Ribeiro Durham, mesmo tendo-se constituído como uma das principais fontes da consistência teórica do governo, ao findar os mandatos de FHC, não circulou por diferentes espaços (com 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 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 de seu grupo de pesquisa.¹²

Entende-se 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. No entanto, essa influência aconteceu de maneira lateral, de modo que Durham não fez mais parte do centro da elaboração das políticas nacionais, estaduais nem municipais. Considera-se 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 de seus estudos.

O Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb) abrigou três dos sujeitos que circularam em IES privadas: Sousa, Sampaio e Marques. A passagem desses sujeitos no 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, Pedro Paulo Poppovic e Mônica Massenberg Guimarães. 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 ONG 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* (TPE, 2019), em uma clara tentativa de pautar as políticas educacionais brasileiras do novo governo que iniciara.

Em cargos eletivos se encontram três sujeitos da Equipe Dirigente: Paulo Renato Souza, Barjas Negri e Átila Freitas Lira. Lira é deputado federal desde 1987, licenciando-se três vezes para assumir o cargo de secretário de Educação do Piauí¹³ e circulando tanto em cargo eletivo quanto na administração pública. A indicação de Lira ao MEC foi meramente política. Naquele tempo ele era filiado ao Partido da Frente Liberal (PFL), relevante partido na coalizão governista, e a indicação desses aliados é um movimento importante para concretizá-la.

12 Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nuples).

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

Negri foi eleito prefeito de Piracicaba (SP) de 2005 a 2013 e de 2017 a 2020 pelo PSDB, e 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A associação voluntária revela uma relação entre “[...] corpos constituídos e corpos intermediários” (Rioux, 2003, p. 129), sustentando as novas aspirações dos sujeitos, atuando nas tensões, negociações e disputas dos grupos com relação ao lugar de poder, na tentativa de reconstituir uma coesão das culturas políticas em uma cultura política mais abrangente (do grupo). Desse modo, essas vinculações revelam as influências na constituição da cultura político-educacional do período (1995–2002), além da própria concepção de educação dos sujeitos do lugar de poder.

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 que havia uma continuidade das políticas curriculares implementadas no período de FHC. Acreditava não ter havido as rupturas necessárias para a implantação de outro projeto educacional.

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. Entende-se que houve um arrefecimento dessa influência no âmbito federal durante o período de 2003 a 2014, quando esses sujeitos estiveram na periferia em relação ao centro da política educacional federal. Entretanto, mediante as discussões da BNCC, eles voltaram a assumir protagonismo no debate educacional nacional, quando reforçaram a concepção de educação da década de 1990 de maneira mais aprofundada.

Desse modo, a circulação dos sujeitos por diferentes espaços e em posições capazes de influenciar a política educacional, mesmo que não no lugar de poder máximo da educação (MEC), indica 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.

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”. Surge 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, dadas as diferentes conjunturas no âmbito político. Essas alternativas eram encontradas pelos sujeitos que fizeram parte do processo (Equipe Dirigente ou outras pessoas vinculadas 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.

REFERÊNCIAS

- 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. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000400003. Acesso em: 20 dez. 2020.
- ARELARO, L. R. G. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 11-17, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/770/722>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- 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. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300002&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 20 dez. 2020.
- 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. Os partidos. In: REMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 57-98.
- BERSTEIN, S. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, C. et al. (org.). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 29-46.
- BLOCH, M. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica**: Teoria de Resposta ao Item. 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- CARDOSO, F. H. Reflexões sobre a educação superior nacional e mundial. [Entrevista com Fernando Henrique Cardoso cedida a SILVA, E.]. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 129-134, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15721>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- CARDOSO, F. H. Prefácio – Uma revolução silenciosa. In: SOUZA, P. R. **A Revolução gerenciada**: educação no Brasil: 1995 a 2002. São Paulo: Prentice Hill, 2005. p. xv-xviii.

- CASTRO, M. H. G. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2604/2599>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- CERTEAU, M. **A escrita da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- 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. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 18 dez. 2020.
- CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, v. 11, n. 2, p. 231-254, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12315/14092>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- 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. Entrevista. **Ponto Urbe**: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP, n. 4, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1713>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- FINI, M. I. Entrevista à Revista Nova Escola. [Entrevista concedida a] **Revista Nova Escola**. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2OqA3wg>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991.
- GINZBURG, C. **Mitos emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- 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.
- KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, Semtec, 2003.
- 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.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

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. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400010&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 15 mar. 2021.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

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. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

PATRICIO, L. O. **Entrevista à Rádio Difusora**. São Paulo. 14 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gt6HDsoqS5Q>. Acesso em: 21 dez. 2020.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PREAL. **Reformas pendientes en la educación secundaria**. Preal. Santiago: Editorial San Marino, 2009.

PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA (PSDB). **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 1994.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/Semtec, 2003.

RIOUX, J. P. A associação em política. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

ROMA, C. A institucionalização do PSDB entre 1988 e 1999. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 71-92, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200006&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 21 dez. 2020.

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. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 21 dez. 2020.

SILVA, M. R. **Competências**: a pedagogia do “novo ensino médio”. São Paulo: Cortez, 2003.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma História Política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

SIRINELLI, J. F. **Abrir a história:** novos olhares sobre o século XX francês. São Paulo: Autêntica, 2014.

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, 2003.

SOUZA, P. R. A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002. São Paulo: Financial Times BR, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação Já!**: sistema de cooperação federativa na educação. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.todospelaelucacao.org.br/_uploads/_posts/165.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação em debate:** Um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

SOBRE OS AUTORES

WAGNER DOS SANTOS é doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor da mesma instituição.

E-mail: wagnercefd@gmail.com

AMARÍLIO FERREIRA NETO é doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

E-mail: amariliovix@gmail.com

HEITOR LOPES NEGREIROS é doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

E-mail: heitornegreiros@hotmail.com

*Recebido em 05 de abril de 2021
Aprovado em 09 de fevereiro de 2022*

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia: Negreiros, H. L. Conceituação, Investigação: Santos, W. Análise Formal, Curadoria de Dados: Ferreira Neto, A.