

Câmara de Educação Básica do CNE (1996-2002): conselheiros e cultura político-educacional

 **Negreiros, Heitor Lopes**

 **Ferreira, Eliza Bartolozzi**

 **Santos, Wagner dos**

Câmara de Educação Básica do CNE (1996-2002): conselheiros e cultura político-educacional
Revista Tempos e Espaços em Educação, vol. 15, núm. 34, e17572, 2022
Universidade Federal de Sergipe

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570272314086>

DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17572>

Revista Tempos e Espaços em Educação 2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Publicação Contínua

Câmara de Educação Básica do CNE (1996-2002): conselheiros e cultura político-educacional

Basic Education Chamber of the CNE (1996-2002): advisers and
political-educational culture

Cámara de Educación Básica del CNE (1996-2002): asesores y cultura
político-educativa

Heitor Lopes Negreiros¹

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

heitornegreiros@hotmail.com

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

Eliza Bartolozzi Ferreira¹

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-4100-9875>

Wagner dos Santos¹

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

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

Revista Tempos e Espaços em Educação,
vol. 15, núm. 34, e17572, 2022

Universidade Federal de Sergipe

Recepción: 26 Abril 2022

Aprobación: 12 Julio 2022

Publicación: 27 Agosto 2022

DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17572>

Resumo: Analisa a constituição de uma cultura político-educacional, que teve suas bases na década de 1990, com foco nos intelectuais da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (1996-2002). As inquietações para esse estudo surgiram das análises do debate sobre a reforma do ensino médio recente (2017) como 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 das análises o software Gephi. Concluímos que as bases teóricas para constituição de uma cultura político-educacional estabelecidas entre 1996 a 2002 são reveladoras das tensões existentes em torno da definição de um projeto educacional.

Palavras-chave: CNE, Cultura Política, Educação.

Abstract: It analyzes the constitution of a political-educational culture, which had its bases in the 1990s, with a focus on intellectuals from the Basic Education Chamber of the National Education Council (1996-2002). The concerns for this study arose from the analysis of the debate on the recent reform of secondary education (2017) as a resumption of the political culture of the 1990s. It is based on bibliographic analysis having as sources their academic productions and the theoretical framework that connect them and support their thoughts. It uses the Gephi software as a tool for analysis. We conclude that the theoretical bases for the constitution of a political-educational culture established between 1996 and 2002 reveal the existing tensions around the definition of an educational project.

Keywords: CNE, Education, Political Culture.

Resumen: Analiza la constitución de una cultura político-educativa, que tuvo sus bases en la década de los noventa, con foco en los intelectuales de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación (1996-2002). La preocupación para este estudio surgió del análisis del debate sobre la reciente reforma de la educación secundaria (2017) como reanudación de la cultura política de decenio de 1990. Se basa en el análisis bibliográfico teniendo como fuentes sus

producciones académicas y el marco teórico que las conecta y sustenta sus pensamientos. Utiliza el software Gephi como herramienta. Concluimos que las bases teóricas para la constitución de una cultura político-educativa establecida entre 1996 y 2002 revelan las tensiones existentes en torno a la definición de un proyecto educativo.

Palabras clave: CNE, Cultura política, Educación.

INTRODUÇÃO

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão colegiado, criado pela Lei nº 4.024/1961 com redação alterada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, formado pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES), cada uma composta por 12 conselheiros. Entre as atribuições das câmaras de educação que compõem o CNE está deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE).

A Lei nº 9.131/1995 também estabelece que as nomeações dos conselheiros serão feitas pelo Presidente da República e deverão (pelo menos a metade dos indicados) ser realizadas mediante consulta às áreas de atuação dos respectivos colegiados. Os conselheiros terão mandato de quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade das Câmaras a cada dois anos. Nesse sentido, as câmaras deverão ser diversas quanto à área de atuação educacional do conselheiro e às regiões do país.

A função normativa é a mais importante do CNE, pois é a que “[...] dá a verdadeira distinção de um Conselho de Educação” (Cury, 2006, p. 42). É a partir dessa função que os conselheiros se legitimam para interpretar a lei com os cuidados que são necessários. Eles não são legisladores e não têm mandato eleito pelo voto, mas como representantes da sociedade civil, colaboram na formulação das políticas educacionais para o país. Desse modo, é importante analisar a concepção de educação dos conselheiros da CEB/CNE e identificar as relações de força na constituição da cultura político-educacional do período em foco (1996-2002).

Entre os pesquisadores que se debruçaram sobre a recente reforma do ensino médio, promulgada pela Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), chama a atenção os estudiosos que a compreendem como uma retomada do projeto educacional da década de 1990. Destacamos que parte dos conselheiros da CEB/CNE presentes no contexto atual da reforma (2017), também estiveram no Conselho da década de 1990.

Desde a formação do atual CNE, segundo Aguiar (2019), o governo federal interfere na sua formação. Sendo assim, a composição do CNE reflete os interesses do governo vigente. A autora admite que a perspectiva conservadora das recentes reformas educacionais teve suas raízes nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Foi no período pós-impeachment (2016), que colocou na presidência do país o então vice-presidente Michel Temer, que a nova reforma do ensino médio foi implementada (2017). Em seguida, em 2018, passou a valer a BNCC/EM. Para Motta e Frigotto (2017), essa reforma liquidou com o ensino médio como última etapa da educação básica e, mesmo sendo críticos à LDBEN/1996 e ao PNE 2014-2024, entendem que a reforma do ensino médio ignorou os pressupostos

desses dispositivos legais e aprofundou as mudanças anunciadas na década de 1990.

Diante do exposto, indagamos: quais são os fundamentos teóricos que forneceram elementos para as tensões e disputas entre os sujeitos envolvidos no processo de formulação e discussão das reformas educacionais da década de 1990? De que maneira os conselheiros da CEB/CNE se constituíram como grupo de influência e de elaboração das reformas educacionais da década de 1990?

Entendemos que o passado por definição não se modifica, mas o desconhecimento do passado compromete, no futuro, a própria ação (Bloch, 2001). Desse modo, o objetivo deste artigo consiste em analisar a constituição de uma cultura político-educacional, que teve suas bases na década de 1990, focalizando os conselheiros da CEB/CNE (1996-2002), estabelecidos em lugar estratégico e identificados como intelectuais.

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”. Neste estudo, buscaremos identificar os vestígios deixados pelos conselheiros da CEB/CNE (1996-2002), por onde podemos analisar a(s) sua(s) concepção (concepções) de educação e, como derivação, a formação da cultura político-educacional que constitui o CNE.

Ademais, mobilizaremos o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), a partir do qual captaremos as pistas e os indícios deixados nas fontes, de forma a evidenciar as ações, reações e as concepções dos conselheiros.

Partimos do pressuposto da importância de compreender a constituição das culturas político-educacionais dos sujeitos que as designam a partir desse aporte teórico, na medida em que se compreende que as culturas políticas exercem papel fundamental na legitimação de regimes ou na criação de identidades. Para Berstein (2009, p. 31), a cultura política se constitui 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.

Este estudo adota como fontes os Currículos Lattes dos conselheiros, suas produções acadêmicas, artigos de opinião e entrevistas disponibilizadas até 2002. Além disso, utilizamos como instrumento de auxílio das nossas análises o software Gephi, a partir do qual analisamos as referências bibliográficas das produções acadêmicas dos conselheiros.

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

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

Conforme evidencia Gontijo (2005), são constituintes da sociabilidade intelectual tanto a produção acadêmica, quanto os escritos comumente identificados como efêmeros, opinativos, com argumentos realizados a partir e sobre acontecimentos muito recentes e sem o devido tempo para uma reflexão mais aprofundada, caracterizando-se como manifestações de impressões, podendo ser: correspondências, artigos de opinião, textos em sites e os artigos científicos publicados em periódicos e avaliados pelos pares.

Desse modo, evidenciaremos a produção acadêmica, buscando mapear a concepção educacional a partir de suas associações teóricas e a maneira como a mobilizam. Entretanto, também realizaremos o diálogo com outros tipos de produções dos sujeitos, na medida em que entendemos que são importantes para a compreensão das suas práticas.

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

Para o desenvolvimento deste estudo, realizamos os seguintes procedimentos: listamos as produções dos sujeitos organizadas em planilha Excel com os nomes dos conselheiros e a referência bibliográfica da publicação; buscamos cada um dos referidos textos (publicações), de cada um dos sujeitos, a fim de captarmos suas referências bibliográficas e, a partir delas, traçamos uma estratégia de leitura das obras. Conseguimos acessar 29 produções do período até 2002 (artigos, livros e capítulos de livro) de oito conselheiros, das quais extraímos as referências bibliográficas, gerando a Figura 1 organizada conforme tabela abaixo:

Tabela 1

Representação dos conselheiros na Figura 1

Cluster	Conselheiro	Nº de referências
Roxo	Hermengarda Alves Lüdke	119
Verde-claro	Carlos Roberto Jamil Cury	88
Azul-claro	Guiomar Namó de Mello	75
Azul-escuro	Regina Alcântara de Assis	30
Amarelo	Nelio Marco Vincenzo Bizzo	18
Rosa	Iara Glória Areias Prado	15
Verde-escuro	Antenor Manoel Napolini	5
Cinza	Francisca Novantino Pinto de Ângelo	1

Fonte: Os autores.

Assim, ao somarmos a quantidade de referências dos conselheiros, obtemos 351, exatamente o número de arestas (linhas que ligam os nomes), pois são elas que conectam os nós (bolinha), ou seja: conecta o conselheiro à referência ou um conselheiro a outro conselheiro, no caso de este último ser uma referência de algum conselheiro, como Carlos Roberto Jamil Cury (Cury, C. R. J.), que é referenciado por Hermengarda Alves Lüdke (Lüdke, H. A.) e por Iara Glória Areias Prado (Prado, I. G. A.).

Hermengarda Alves Lüdke (Lüdke, H. A.), Carlos Roberto Jamil Cury (Cury, C. R. J.) e Guiomar Namó de Mello (Mello, G. N.) são os conselheiros que mais têm referências vinculadas a si, que aparecem mais ao centro na Figura 1 e, também, os que mais compartilham referências.

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

Destacamos, na Figura 1, os autores Bernadete Angelina Gatti (Gatti, B.), Pierre Bourdieu (Bourdieu, P.), Jean-Claude Passeron (Passeron, J. C.), Dermeval Saviani (Saviani, D.), Jean Piaget (Piaget, J.) e Sérgio Costa Ribeiro (Ribeiro, S. C.) como referenciais que se repetem na produção dos conselheiros e que foram importantes na construção da concepção educacional daquele período, conforme abordaremos a partir das categorias de análise: *globalização, reforma educacional e avaliação*.

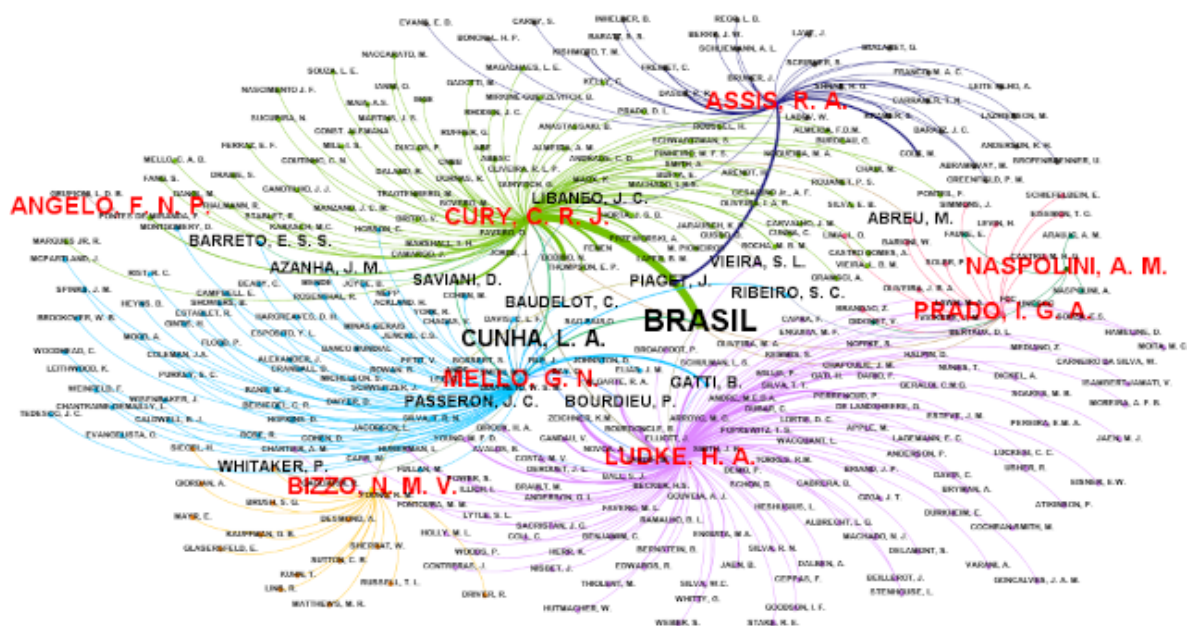


Figura 1
Referências dos conselheiros da CEB/CNE até 2002

Fonte: Os autores (2022).

Globalização e educação

A globalização e seus efeitos são utilizados para justificar necessárias mudanças na estrutura da administração pública brasileira, em específico na educação. Cury (1994, p. 86) atribuiu esse processo a um período anterior à década de 1990: “Se desde meados da década de 1970 o pensamento crítico vem marcado pela educação como instrumento de cidadania, data da década de 1980 a aceleração da consciência do papel estratégico da educação em face dos processos de globalização econômica”.

Essas discussões sobre os processos de globalização ocorreram no Brasil de maneira atrasada em relação aos países desenvolvidos. Isso se dá, provavelmente, devido ao fato de os efeitos desse fenômeno se apresentarem no país somente no início da década de 1990 por meio das reformas políticas e econômicas instauradas, que não eram previstas na recente Constituição Federal de 1988. A tardia transformação da economia brasileira em relação à globalização foi devido à também tardia industrialização e à crise financeira da década de 1980 que só foi melhor administrada com o estabelecimento do Plano Real (1994). Desse modo, a década de 1990 foi palco de reformas estruturantes a partir de uma realidade globalizada.

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

Para entender o direito à educação, Cury mobiliza, como principal referência, Norberto Bobbio (conforme Figura 1, a aresta que liga Cury a Bobbio é espessa, o que evidencia sua relevância), referenciado sete vezes no período. Com base em Bobbio, Cury procura compreender o direito, como também a democracia e o papel do estado na sociedade. Além disso, o professor se apropria das ideias de Thomas Humphrey Marshall e sua teorização sobre cidadania, referenciado quatro vezes até 2002. Utilizando as chaves interpretativas relacionadas com o direito (Bobbio) e com a cidadania (Marshall), o autor critica a ascendência dos organismos multilaterais e suas imposições para uma educação global e, portanto, uma cidadania global, à medida que considera que esse processo promove um desmantelamento do direito à educação.

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

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

Além disso, Cury critica aspectos da LDBEN/1996, como a descentralização, flexibilidade e o modo como está disposta a avaliação. O autor aponta que esses fatores são recomendados por organismos multilaterais que entendiam que os países periféricos deveriam reformar seus sistemas de ensino para alinhar-se à inevitável globalização.

Em outra perspectiva, alinhando-se à perspectiva de atendimento às recomendações dos organismos multilaterais para a educação, Guiomar Namó de Mello e Rose Neubauer da Silva (1991) entendiam que a necessária mudança nos sistemas de ensino da América Latina deveria ser antecedida de uma reforma estatal em direção a três características principais: a descentralização, a desconcentração de poder e a autonomia. O pensamento das autoras alinhava-se às recomendações dos organismos multilaterais para a periferia global.

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

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

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

A rigor, Cury e Mello possuem diferentes perspectivas analíticas para compreender o processo de globalização e educação. O primeiro analisa esse processo a partir do direito à educação e da cidadania. A segunda, baseia-se em conceitos como eficiência e a equidade. Todavia, em um período anterior, momento em que elaboraram e defenderam suas teses, esses dois autores compartilhavam referenciais teóricos que os aproximavam às ideias de K. Marx, A. Gramsci, P. Bourdieu e C. Passeron. Eles refletiam sobre as questões educacionais a partir da teoria crítica da reprodução e da maneira como os interesses da classe dominante expressavam a desigualdade na educação:

Sob o capitalismo a classe dominante pretenderá tornar-se também hegemônica, isto é, mediante difusão de sua ideologia tornar coesa toda a sociedade, ocultando diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário. [...] Isso se faz possível porque a ideologia dominante articula, inclusive satisfaz, certos interesses das classes subalternas (Cury, 1979, p. 53-54, apud Mello, 1982, p. 30).

A citação de Cury (1979) por Mello (1982) indicia que, nesse período, havia um alinhamento dos professores. Cury manteve a apropriação dos referenciais teóricos característicos de sua formação (acrescentando outros autores, principalmente os que potencializaram seus estudos sobre o direito à educação). Sob essa ótica, a partir dos fatos históricos da década de 1990, o autor compreende a globalização e sua influência na educação como ascendência dos dominantes sobre os dominados, das classes sociais altas sobre as classes baixas, do centro sobre a periferia. Assim, seu entendimento sobre o papel da educação seria contribuir para gerar a consciência de classe naqueles dominados, projetando a superação desse modelo.

Mello (1998), ao contrário, se afasta das chaves interpretativas das quais se apropriou no período do seu doutoramento, passando a compreender a educação a partir da aprendizagem/resultado, como o fim educacional que impulsionará o desenvolvimento econômico do país. A globalização seria o elemento que conduziria à democratização dessa aprendizagem a partir do novo modelo educativo imposto pela conjuntura global, no qual a educação de qualidade não seria mais exclusividade de uma elite, mas extensiva a toda a sociedade,

contribuindo para a formação de um novo tipo de cidadania: a cidadania global.

Nesse contexto da globalização, Mello (1998) também evidenciou a formação de professores, o que chamou de “professores do terceiro milênio”. Para a autora, opções políticas deveriam ser feitas para garantir a qualidade do ensino na sala de aula, entre elas, a avaliação de desempenho dos professores e de resultados dos cursos de formação. A responsabilização (*accountability*) é outro conceito, apropriado por Mello, proveniente das recomendações dos organismos multilaterais.

Hermengarda Alves Lüdke, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Maria Isabel da Cunha (1999), ao analisarem as tendências internacionais para a formação de professores, identificaram a ascendência das recomendações educacionais do Banco Mundial para a periferia global, incluindo o Brasil, e destacaram modelos importados de países desenvolvidos, como Inglaterra, França e Espanha, como padrões que os organismos mundiais buscam replicar nos países subdesenvolvidos.

O pensamento de Lüdke sobre a globalização se assemelha ao de Cury, ao mesmo tempo em que se distancia de Mello. Para a autora (Lüdke, Moreira & Cunha, 1999), o pano de fundo da globalização não poderia ser suficiente para justificar soluções recomendadas aos países periféricos, de modo que elas não foram sempre bem-sucedidas nos países que foram adotadas, a exemplo das IUFMs¹ na França, das reformas educacionais economicistas na Inglaterra e da reforma educacional sob a perspectiva psicológica do construtivismo piagetiano na Espanha. Entretanto, a autora não descarta as experiências dos países desenvolvidos:

A rápida incursão por ideias que hoje circulam pelo mundo, com base em experiências vividas em alguns países, ou de proposições de agências financiadoras internacionais, teve o propósito de contribuir para a discussão das propostas atuais para a formação de nossos professores [...] fica claro que as decisões a esse respeito devem levar em consideração as diferentes circunstâncias históricas, geográficas e culturais que cercam a formação de professores em cada país (Lüdke, Moreira & Cunha, 1999, p. 294).

A partir do posicionamento de Lüdke, entendemos sua proximidade com Cury à medida que compreende a importância e a inevitabilidade da globalização no mundo e a influência na educação brasileira. Assim, a autora mobiliza os autores Stephen Ball e Thomas Popkewitz (conforme Figura 1) que são críticos às reformas educacionais ocorridas em seus países e à disseminação pelo mundo.

Cury embasa seus posicionamentos com a própria legislação brasileira e também a partir da perspectiva marxista da reprodução da hegemonia dos interesses das classes dominantes sobre as classes mais pobres na educação. Por sua vez, Lüdke utiliza os exemplos de insucesso dos próprios países-modelo para afirmar que a importação de padrões não é garantia de sucesso.

Ambos os professores realizam suas análises sustentados em uma sólida trajetória sobre o objeto, além de uma consolidada base teórica. Lüdke, Moreira e Cunha (1999), por exemplo, criticaram as

tentativas de justificar as reformas educacionais a partir da globalização e dos exemplos dos países desenvolvidos, evidenciando que aqueles (defensores) que os utilizam como modelos não conhecem a maneira como se deram essas reformas nesses países, tampouco a teoria que as sustentou, tornando a replicação em território nacional frágil, do ponto de vista teórico e, com grandes possibilidades de serem malsucedidas, do ponto de vista da operacionalidade da política.

É sabido que a crítica de Lüdke é pertinente, pois, no Brasil, houve a importação de modelos adotados nos países mais desenvolvidos. Paulo Renato Souza² (2005) destacou a influência da reforma educacional espanhola na elaboração das políticas educacionais daquele período, desde a campanha presidencial (1994), que contou com um seminário organizado pela futura secretária de Educação Básica e conselheira da CEB/CNE, Iara Glória Areias Prado:

O grupo de educação, com o apoio da coordenação geral da transição, decidiu realizar um seminário internacional para debater os novos rumos que deveriam ser dados à educação brasileira [...]. A liderança do seminário esteve a cargo de Iara Prado e Beatriz Cardoso. Foram convidados Cesar Coll, educador de Barcelona, e outros educadores estrangeiros [...] as conclusões do seminário apontaram [...] para a conveniência de organizar a estratégia de ação em relação ao ensino fundamental em torno da formulação de parâmetros curriculares nacionais à semelhança do que havia ocorrido na experiência espanhola (Souza, 2005, p. 41, grifo nosso).

Portanto, as reformas educacionais brasileiras (década de 1990) tiveram influência das reformas espanholas das décadas de 1980 e 1990, com importantes educadores que compuseram as equipes dessas reformas, como Cesar Coll e Alvaro Marchesi, como consultores diretos do Presidente FHC e Paulo Renato Souza. Desse modo, a base epistemológica da reforma educacional espanhola pode ser encontrada nos vestígios dos documentos da educação brasileira. Esse processamento é identificado, sobretudo, na adoção da educação por competências, mote da reforma curricular espanhola e também presente nas recomendações dos organismos multilaterais para os países periféricos.

As políticas educacionais espanholas não foram as únicas que influenciaram a reforma educacional do Brasil, conforme afirmam Lüdke, Moreira e Cunha (1999). A professora Prado (2000) mobilizou a reforma educacional norte-americana como modelo a ser seguido no país, principalmente ao mencionar o programa *Accelerated Schools*, criado na Califórnia em 1986. Com a visita de um dos seus principais criadores, Henry Levin, no Brasil, houve a disseminação das ideias desse programa de aceleração da aprendizagem. Essa ascendência de modelos do mundo desenvolvido é mencionada pelos próprios autores em que Prado se fundamentou (Levin & Soler, 1992).

A correção do fluxo escolar foi um dos compromissos que Prado (2000) anunciou como prioridade assumida pelo Brasil na Conferência de Jomtien. O trabalho do MEC, para honrar os acordos realizados nessa reunião organizada pela Unesco e pelo Banco

Mundial, foi fundamental para a “[...] melhoria da produtividade e da eficiência do sistema educacional” (Prado, 2000, p. 49).

Desse modo, a globalização foi o fator impulsionador das reformas educacionais brasileiras, tanto na década de 1990, como mais recentemente (sobretudo com a BNCC). Compreender como os conselheiros, responsáveis por normatizar a legislação educacional brasileira, entendem a globalização indicia para a concepção de educação desses intelectuais. Desse entendimento, desdobrar-se-ão suas concepções sobre a reforma educacional e sobre a avaliação, possibilitando-nos, a partir desses indícios, tecer o tapete que mapeará a cultura político-educacional constituída nesse período.

Reforma Educacional

Consideramos que os debates sobre a educação que temos hoje se iniciaram com a Constituinte (CF/1988), conforme evidencia Cury (1992), ao mencionar a pluralidade conflitiva de posições expressas no capítulo destinado à educação, indiciando as disputas, tensões e negociações daquele período, como a disputa entre educação pública e privada pelo financiamento público. O autor mobiliza a teorização de Saviani (1973), que tratou dessas disputas nas diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

Assim como na discussão sobre educação e globalização – a qual Cury vincula ao discurso neoliberal e à correlação entre produtividade/modernidade/qualidade –, é a partir dessa perspectiva que o autor entende a disputa pelo financiamento público pelas escolas privadas. Cury (1992) expressa seu entendimento de que, desde a redemocratização, a educação vem sendo alvo de disputas entre aqueles que defendem a educação pública e o grupo privatista e neoliberal que tenta impor sua agenda por meio da reforma educacional (currículo, avaliação e formação de professores), encontrando, na globalização e nas categorias de eficiência e eficácia, a justificativa para tal.

Apesar de as escolas religiosas – compondo o grupo da educação privada – não terem sido bem-sucedidas no financiamento com recursos públicos da maneira que desejavam, a influência de seus representantes na constituição da cultura político-educacional foi relevante, a exemplo dos conselheiros Ulysses de Oliveira Panisset, Almir de Souza Maia (indicados pelo Cogeime) e do padre Kuno Paulo Rhoden, indicado pelo Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), que representava tanto os interesses privados, como a educação religiosa.

A reforma educacional é compreendida por Cury (2002) como uma das contrapartidas do governo em relação aos empréstimos tomados com os organismos multilaterais. Para ele, esse processo gerou um afastamento do Estado de vários campos de atividade. A austeridade, por exemplo, resultou em desinvestimento em educação a partir da poupança interna, recorrendo-se a investimentos externos.

Em sua análise das propostas dos PNEs, Cury (1998) mobilizou os estudos de Azanha (1998) e Saviani (1973), de modo que suas

análises são congruentes e complementares. Cury (1998) analisa as propostas de PNE que tramitavam juntas no Congresso como o objeto principal (após a LDBEN) que decidiria a maneira como as reformas educacionais aconteceriam no país. O autor considera que as duas propostas evidenciavam a correlação de forças (numa perspectiva gramsciana). Cury (1998, p. 178) faz uma distinção clara entre as duas propostas: “A proposta governamental [...] opera com o existente, ampliando-o dentro de uma perspectiva conservadora. [...] a proposta do CONED, crítica enfática do existente, opera com uma redefinição do campo”.

A proposta do de PNE do II Coned era entendida por Cury como a mais democrática porque era resultado do debate coletivo da sociedade reunida no congresso, cuja preocupação principal era com o social. Ao passo que a proposta do governo tinha um caráter de imposição, principalmente ao atribuir à sociedade um papel secundário. A análise do professor aproxima-se da concepção de educação daquele que o orientou (Saviani).

O PNE aprovado (em 2001) não foi aquele projeto da sociedade, ao qual Cury era vinculado. Mesmo assim, o professor acreditava que, para uma educação efetivamente democrática, suas metas e seus objetivos deveriam ser cumpridos. A partir da sua categoria de análise principal, o direito à educação, Cury (2002) mobiliza um referencial-base do seu pensamento (Karl Marx, presente no cluster de Cury na Figura 1) com certa esperança de que os cidadãos brasileiros começariam a entender a importância da educação básica e a não se contentarem mais com os padrões mínimos impostos pela racionalidade neoliberal.

Para Cury (2011), a melhor análise do capitalismo continua sendo a de Marx, pois, com esse autor, aqueles que o mobilizam souberam descarnar tal realidade e apontar para os mecanismos que a sustentam. Além disso, para o autor, as reformas educacionais deveriam ter como objetivo a universalização e democratização da educação básica, o que, em seu entendimento, não aconteceu naquele período (até 2002).

Saviani também é mobilizado por Guiomar Namó de Mello (Figura 1), todavia, a partir do final da década de 1980, a autora o faz para contextualizar determinado objeto, ou para criticar seus posicionamentos:

No Brasil, alguns ensaios teóricos e estudos empíricos também procuraram, com diferentes graus de sucesso, resgatar a importância da escolaridade [...]. Nessa direção se empenharam, entre outros, *Saviani (1980 e 1983)*, Mello (1979 e 1982), Silva (1988) e *Libâneo (1985)*. No entanto, o pessimismo pedagógico chegou em nosso país num momento em que nossa frágil tradição de pesquisa educacional se desarticulava [...] (Mello, 1994, p. 12, grifos nossos).

Mello (1994), nesse estudo encomendado pelo MEC em parceria com a Unesco, faz dois movimentos ao mencionar Saviani e Libâneo (referenciais em destaque na Figura 1): de diálogo com importantes pesquisadores da educação que se debruçaram sobre o mesmo objeto que ela, e outro movimento de crítica relacionando os professores com o grupo do “pessimismo pedagógico”.

Para Mello (1994), o desafio colocado para os países da América Latina reformarem seus sistemas de ensino estava em ter como um dos princípios o conceito de eficiência e eficácia, pois, dessa maneira, seria promovida a qualidade da educação. Mello já havia abordado o tema em sua tese (1982), ao tratar da competência técnica dos professores, entretanto isso ocorreu por uma perspectiva gramsciana e marxista, devido ao grupo no qual estava inserida e ao orientador a quem estava vinculada (Saviani).

Assim, a diferença na maneira de abordar a eficácia da educação entre a sua tese (1982) e o estudo encomendado pelo MEC e Unesco era fulcral. Enquanto, em seu trabalho de doutorado, Mello (1982) relaciona a competência técnica (do saber) com o compromisso político do professor em compreender a educação por uma perspectiva crítica; na publicação do MEC/Unesco (1994), a eficácia é retomada no “[...] contexto de profundas mudanças nas demandas educacionais que os novos desenvolvimentos tecnológicos e as novas formas de exercício da cidadania estão colocando aos sistemas de ensino” (Mello, 1994, p. 9).

Do mesmo modo que Mello se apropria de Saviani e Libâneo para se opor a seus pensamentos, a conselheira Regina Alcântara Assis mobiliza a teorização desses autores para criticá-los em relação às suas concepções de educação:

Proponho classes de pré-1º grau em que se parta de onde estão as crianças como sugere Freinet (1969, 1978), porém não concordo com as críticas de que esta seja uma tendência de Escola Nova Popular (Saviani, 82), ou progressista libertária (Libâneo, 1986), que reduz a experiência das crianças a seu universo mais imediato e a um ambiente escolar onde não existe autoridade, normas de convivência e hierarquias a serem respeitadas (Assis, 1986, p. 69, grifos nossos).

Nesse sentido, tanto Assis (1986) quanto Mello (1994) mobilizam a mesma obra de Libâneo para realizar suas críticas: *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (1986). Mello (1994), opõe-se ao professor em relação à sua concepção de educação, que tem como objetivo a transformação social.

Vale ressaltar que a obra de Libâneo (1986, p. 15), criticada por Mello (1994), faz menção elogiosa a essa professora como integrante de um grupo inovador de intérpretes da educação brasileira que orientou seu trabalho:

A linha orientadora destas ideias foi colhida, principalmente, dos estudos e pesquisas conduzidas por Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury que, ao lado de outros, vêm dedicando a fundamentar uma tendência de pensamento pedagógico diferenciada [...] essa tendência busca inspiração nos escritos de Marx e Gramsci sobre educação e nas obras de Snyders, Suchodolski, Manacorda e outros [...] Guiomar N. de Mello se preocupa em traduzir esta mediação em termos práticos, isto é, entender a mediação tal como se dá no cotidiano escolar.

Libâneo (1986) compreende o trabalho de Mello, principalmente a sua tese, como de extrema relevância para o campo da educação, do mesmo modo que Lüdke e André (1986), que lhe atribuíam a

condição de “[...] pesquisadora, autora de obras de grande importância” (Lüdke & Andre, 1986, p. 8). Além disso, as autoras identificaram a tese de Mello (1982) como um dos mais importantes trabalhos de pesquisa em educação publicados nos últimos anos, pois forneceu elementos significativos para a formulação de políticas públicas.

Assim, Libâneo e Lüdke concordavam com as concepções de Mello até meados da década de 1980, mas seus entendimentos passam a ser divergentes no período posterior. As divergências surgiram sobretudo depois do alinhamento de Mello às recomendações dos organismos multilaterais para a educação.

Desse modo, Lüdke tem um posicionamento contundente e contrário ao ideal neoliberal na educação. A conselheira analisa as reformas educacionais brasileiras daquele período (do governo FHC) a partir da formação de professores, o seu principal objeto de estudo, mas compreende que esta deve ser entendida fundamentada na reforma educacional de maneira geral, pois está articulada a uma concepção de educação e a um projeto de país.

Lüdke compartilha com Mello os referenciais dos autores Bourdieu e Passeron (conforme Figura 1), cujas ideias, segundo as autoras (Lüdke & Moreira, 2002), passaram a ser mobilizadas no Brasil com certo atraso para entender a reprodução da relação da classe dominante sobre as classes dominadas no ambiente educacional. Para Lüdke e Moreira (2002), foi a partir de 1995, no governo FHC, que o caráter neoliberal das políticas públicas foi acentuado, conseqüentemente, as políticas educacionais acompanharam essa tendência, o que eles identificaram como “[...] perversas e contraditórias políticas educacionais” (Lüdke & Moreira, 2002, p. 56).

Com a formação de professores como objeto bem delineado, Lüdke e Moreira (2002) acreditam que não é possível compreendê-lo sem situá-lo no que chamou de “senso comum dos nossos tempos”, o neoliberalismo. A conselheira critica, essencialmente: a) o conceito de flexibilidade, sobretudo o acesso de profissionais de outras áreas garantido por rápida formação pedagógica; b) o caráter psicologizante baseado no modelo curricular de Cesar Coll; c) o aspecto antidemocrático que submete os professores e a educação como um todo a modelos preestabelecidos por organismos multilaterais; d) o enfraquecimento da pesquisa no processo de formação dos professores e na tomada de decisão do próprio governo, reduzindo sua área destinada à pesquisa a meros levantamentos numéricos desprovidos de análise.

Em relação às produções acadêmicas dos conselheiros que apoiavam a condução da reforma educacional pelo governo, destacamos a mobilização dos estudos de Sérgio Costa Ribeiro (Figura 1, RIBEIRO, S. C.), principalmente sua obra *A pedagogia da repetência* (1990), utilizada na produção de Mello (1991) e Prado (2000), sobretudo por ser um autor que se distanciava das chaves interpretativas marxistas, realizando um contraponto teórico com aqueles que se opunham ao projeto educacional do governo.

A relevância acadêmica de Mello é reconhecida pelos pares, mesmo que destaquem a sua produção anterior à mudança de concepção, o que fortalece a importância da professora na CEB/CNE, pois estava equiparada (academicamente) a Cury, Lüdke e Bizzo.

Os conselheiros entendiam a necessidade de reformar o sistema educacional brasileiro, mas a partir de diferentes concepções, com propostas diversas para as políticas educacionais: aqueles que entendiam que a reforma educacional deveria reformar a estrutura social: Cury, Lüdke, Bizzo; e aqueles que acreditavam que a reforma educacional deveria estar focada na aprendizagem para que os menos favorecidos pudessem ascender socialmente: Mello, Prado e Assis.

Avaliação

Uma das políticas educacionais de maior foco da década de 1990, a avaliação, também foi importante tema de análise dos conselheiros da CEB/CNE naquele período. Lüdke tem maior relevância nos estudos sobre esse tema, tanto em relação ao número de publicações (25, até 2002), quanto à consolidação do objeto.

Entendemos que o tema também era abordado em publicações que não eram específicas sobre avaliação, a exemplo das produções que tinham como objeto a reforma educacional, o currículo, ou mesmo a formação de professores. Todavia, mesmo tendo ficado apenas dois anos na CEB/CNE (1996-1998), Lüdke se constituía como a autoridade acadêmica nesse tema dentro do Conselho.

No estudo mais antigo de Lüdke (1983) o qual tivemos acesso, a professora já demonstrava uma preocupação com a dimensão política da avaliação. Para ela, a avaliação educacional não poderia aprofundar ainda mais a desigualdade brasileira a partir da seletividade. Esse movimento indicia o engajamento político da intelectual expresso na sua produção acadêmica.

Constituindo-se como uma autoridade no campo da pesquisa educacional, em específico, da avaliação educacional brasileira, Lüdke busca, em autores estrangeiros (Nisbet, 1993; Foster, 1999) e na experiência de outros países, o diálogo com o tema, mas sem deixar de estabelecer relação com autores nacionais (Luckesi, 1986; Arroyo, 1992). Ressaltamos esse aspecto por entendemos que a concepção de avaliação e de educação da professora tem suas bases em teóricos de outros países, sobretudo da França, onde a professora fez seu doutorado. Ludke (1995) problematiza o conceito de avaliação, que para ela não poderia ser reduzido à concepção de provas e testes, como também critica o caráter quantitativo da avaliação da aprendizagem dos estudantes.

A autora, apropriando-se da teorização de Bourdieu e Passeron (1964), relaciona a análise educacional realizada no final da década de 1970 e início de 1980 com a reprodução das relações sociais daquele período, como se os alunos parecessem “[...] ser guiados através daquele labirinto como por um fio de Ariadne, sustentados pela condição do nascimento. Ao nascer em determinada classe social eles já se credenciavam como herdeiros de um futuro escolar” (Ludke,

1995. p. 74). A avaliação seria um instrumento utilizado para manter essa situação.

Todavia, Lüdke (1995), apesar de reconhecer a importância da mobilização da teorização de Bourdieu e Passeron na pesquisa educacional a partir da década de 1970, acredita que foi mobilizada de maneira insuficiente à medida que se reduz à chave interpretativa de “replicação das relações de dominação social na escola”. Nesse sentido, a professora acredita que a Sociologia poderia contribuir mais para a análise da avaliação educacional, assim como a teoria de Bourdieu e Passeron:

As clássicas proposições de Bourdieu e Passeron (em *A Reprodução*) sobre os exames e suas funções continuam uma fonte importante de referência. Só que agora qualificadas pelas atenuações insistentemente feitas, mais recentemente, por Bourdieu (por exemplo, 1992), sobre seu caráter inelutável. Pois, também neste aspecto pudemos constatar, entre os professores observados, comportamentos que ilustram posições bastante diferentes [...] (Lüdke, 1995, p. 78).

Evidenciamos as análises da professora sobre a teorização de Bourdieu e Passeron, pois essa mobilização foi muito importante para a compreensão da educação na transição democrática (principalmente pelo grupo coordenado por Saviani), além do aprofundamento analítico realizado por Lüdke, sobretudo em considerar as nuances existentes na aplicação da teoria, entendendo a escola e o processo de avaliação não como uma reprodução estrutural inevitável, mas como espaços movidos pelas práticas dos sujeitos.

Nesse sentido, mesmo que esteja alinhada àqueles conselheiros que compreendiam que a educação deveria ter como objetivo uma mudança social (Cury e Monlevade), existiam discordâncias teóricas entre os sujeitos e, mesmo compreendendo a educação similarmente, essa concordância não era unânime, principalmente em relação às chaves interpretativas e perspectivas de análise.

Ao analisar as justificativas para se reformar a educação do governo FHC, Lüdke e Moreira (2002) assinalam os professores como os que compunham os problemas relacionados pelo governo, que os identificava como malformados e desmotivados. Como solução para esse problema, tinham como medidas a definição de parâmetros e diretrizes curriculares, a reformulação da formação de professores e a implantação de um sistema nacional de avaliação.

Dois temas centrais da reforma educacional da década de 1990 eram a flexibilidade e a avaliação. Para Lüdke e Moreira (2002), os provões e exames são exemplos de foco no produto, segundo ela, dominantes nos procedimentos de avaliação daquele período, assim como a característica de individualidade dos resultados, afastando-se de uma avaliação sistemática e institucional para focar o desempenho individual, o que, em sua opinião, seria a essência do neoliberalismo.

A conselheira defendia uma avaliação que fosse focada no processo e envolvesse diferentes sujeitos do processo educacional: “[...] a avaliação pode sintonizar-se com reformas na formação de professores que se voltem para formar e aperfeiçoar profissionais autônomos,

competentes, críticos, comprometidos e criativos” (Lüdke & Moreira, 2002, p. 79).

A professora criticava a condução da avaliação educacional pelo governo FHC, com políticas que reforçavam a culpabilização de professores e das escolas (*accountability*), sem que o foco estivesse efetivamente na aprendizagem dos estudantes e na melhoria da prática educativa.

Cury (1997), em reflexão apropriada por Lüdke e Moreira (2002), acredita que os dois principais eixos da LDBEN/1996 são a flexibilidade e a avaliação, que aparecem em 13 artigos e são repetidas 23 vezes, segundo o autor. A criação de um Sistema Nacional de Avaliação é vista pelo conselheiro como a manifestação da concepção de formação em que o lugar de poder estava estabelecido, entendendo que o rendimento escolar deveria ser medido quantitativamente.

Os principais eixos da LDBEN/1996 (flexibilidade e avaliação) pareciam antagônicos em relação ao federalismo garantido pela CF/1998. Para o conselheiro “[...] não faz sentido abrir-se para uma flexibilidade processual se depois a avaliação se transformar em uma camisa de força dos sistemas e dos estudantes” (Cury, 1997, p. 9). Cury relacionava a avaliação estabelecida pela reforma educacional daquele período com o direito à educação. Para ele, avaliar significa estabelecer uma relação de não diferença.

Além disso, Cury (1997) critica a avaliação reducionista imposta pela legislação educacional como promotora de cidadãos passivos. Na verdade, a crítica do professor se estende à política educacional daquele período, considerando-a democraticamente frágil. A sua concepção de avaliação é analisada similarmente à sua maneira de compreender a globalização e a reforma educacional a partir do direito à educação e da cidadania.

Nesse sentido, a maneira de compreender a avaliação de Cury (1997) estava alinhada com a de Lüdke, sobretudo ao atribuir uma avaliação do processo (não quantitativa) e com a participação de mais sujeitos da educação (não apenas professores e autoridades), como a maneira mais adequada à educação democrática.

Com o olhar retrospectivo para as propostas educacionais do período de FHC, Cury (2002) entende a política de avaliação como articulada à política curricular, a exemplo da configuração do Enem e do Exame Nacional de Cursos que buscam avaliar competências e habilidades, o foco da política curricular daquele período. Além da crítica em relação ao eixo da flexibilidade e do regime de colaboração federativa que podem encontrar barreiras na avaliação, Cury compreende que o princípio da equidade não pode ser substituído da igualdade (como queria fazer crer a política educacional de FHC).

Numa posição contrária à perspectiva de Cury sobre avaliação, para Mello (1994) as avaliações internas são fundamentais e promover avaliações externas favorecem o aparecimento da cultura do sucesso necessária para a melhoria da eficácia da educação. A professora se apropria dos estudos de Tedesco (1991) e da Unesco (1992) – referenciais presentes no cluster da conselheira na Figura 1 – para sustentar a importância das avaliações externas para a definição de

políticas educacionais e para a organização do sistema nacional de avaliação.

Dessa maneira, para ela, a avaliação externa do desempenho é entendida como primordial para promover a eficácia na educação, gerar dados estatísticos que permitirão uma melhor gestão dos recursos e o planejamento, além de ser uma estratégia para induzir, nos estabelecimentos de ensino, a responsabilidade pelos resultados. O padrão de qualidade que Mello (1992) almejava encontrava amparo nos estudos de Tedesco (1991) e também de Moura de Castro (1991), dos quais a professora retira alguns requisitos:

[...] - escola como centro das decisões;

- recursos e poder alocados no nível da escola;

- responsabilidade e prestação de contas pela direção;

- salários competitivos que possam atrair melhores professores;

- *mecanismos de controle e avaliação*;

- pais e mantenedores que se preocupam e controlam a qualidade do serviço educacional (Mello, 1992, p. 182, grifo nosso).

Para sustentar seus argumentos, Mello busca o exemplo de países desenvolvidos, mas também em casos (entendidos por ela) bem-sucedidos da América Latina, sobretudo no Chile:

Os melhores rendimentos parecem estar associados à possibilidade de definir um projeto educativo do estabelecimento escolar, definido pela consciência de certos objetivos, pela existência de tradições e metodologias de trabalho compartilhadas, espírito de equipe e responsabilidade pelos resultados, ou seja, pela identidade institucional (Tedesco, 1991, p. 56, apud, Mello, 1992, p. 183).

O binômio qualidade e equidade (diferentemente do princípio defendido por Cury, igualdade, e pela própria professora em sua tese) era o objetivo que deveria ser alcançado, segundo Mello (1992), e isso somente seria possível com uma adequada política de avaliação educacional.

Discordando do grupo de educadores representados na CEB/CNE por Cury e Lüdke, a concepção de educação defendida por Mello, alinhada ao lugar de poder, ancorava-se no princípio do *accountability*. Além disso, a equidade educacional era um objetivo a ser atingido pela social-democracia que ocupava o governo e que tinha em Mello a sua intelectual da educação. Desse modo, a diferença entre os objetivos almejados era outra: enquanto o grupo representado por Mello buscava a equidade educacional, o outro grupo, liderado por Cury e Lüdke, buscava a igualdade, aspecto que por si só direcionava toda concepção de avaliação e de educação dos conselheiros.

CONCLUSÃO

A produção acadêmica dos conselheiros da CEB/CNE estava estabelecida no contexto da abertura econômica e os desafios da globalização e, a partir deles, emergiam as temáticas da educação. Assim, a concepção de educação desses intelectuais tinha como ponto em comum a influência das recomendações dos organismos multilaterais, o entendimento da necessidade de uma reforma educacional e a implantação de um sistema de avaliação educacional, mas a maneira como esses processos deveriam ocorrer eram entendidos de maneira diferente.

Desse modo, identificamos Carlos Roberto Jamil Cury, Hermengarda Alves Lüdke, João Cabral de Monlevade e Nélcio Marco Vincenzo Bizzo como intelectuais que buscavam tensionar o lugar de poder a partir de suas concepções, por compreender que o projeto de formação deveria ser diferente daquele proposto por aqueles que estavam no Executivo Federal. Guiomar Namó de Mello se constituía como a intelectual que representava os interesses do lugar de poder dentro do conselho, com maior inserção acadêmica e responsável por fundamentar a cultura político-educacional do ponto de vista epistemológico. A professora era acompanhada de Iara Glória Areias Prado, Regina Alcântara Assis, Antenor Manoel Napolini e Francisca Novantino Pinto de Ângelo.

O CNE era composto por intelectuais que, por meio de suas práticas, elaboravam as políticas normatizadoras da legislação educacional. Como era diverso quanto à sua constituição, teve sua atuação questionada inclusive pelos seus membros:

Embora a concretização do CNE não tenha correspondido exatamente às expectativas que sobre ele tinham os educadores ao discutirem as várias propostas educacionais apresentadas para a Constituição de 1988, ainda assim ele constituiu um órgão representativo da nação e da diversidade que ela envolve [...]. Minha percepção é de que o Ministério da Educação pode ter nesse órgão um importante contraponto, para ajudá-lo a ver sob diferentes ângulos suas propostas para a educação, possibilitando-lhe assim uma percepção maior da realidade nacional (Lüdke, 1998, p. 35).

Destacamos a reflexão da professora, pois representa aqueles que se opunham à concepção de educação do lugar de poder e buscavam tensioná-la com o objetivo de enfraquecer a cultura político-educacional que se constituía naquele período. Os conselheiros apontavam, assim, as tensões, negociações e disputas que ocorriam no interior do Conselho, que nasceu para ser diverso e ceder espaço para entendimentos da educação por diferentes perspectivas, mas era uma constante a tentativa de impor o projeto educacional que estava no lugar de poder naquele momento.

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 intelectuais 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 vividas.

Parece-nos interessante apostar, em estudos futuros, no acompanhamento dos lugares ocupados por aqueles que foram conselheiros, 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 BNCC. De igual modo, observamos o retorno, em 2016, de alguns dos conselheiros analisados no período desta pesquisa a cargos vinculados ao MEC. Guiomar Namo de Mello como redatora da BNCC, Regina de Alcântara Assis, como Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino do MEC e Iara Glória Areias Prado como membro da equipe de Leitores Críticos da BNCC.

Entendemos que a constituição de uma cultura política ocorre de forma processual e, mesmo o lugar de poder (concepção predominante) não é livre de tensões e contradições. Muitas vezes, o movimento da história é constituído por idas e vindas ou zigue-zague conforme podemos caracterizar a reforma atual do ensino médio (Lei nº 13415/2017) e a BNCCEM, às quais fomentam a histórica dualidade do ensino brasileiro. Desse modo, a cultura político-educacional constituída no período (1995-2002) se desenrolou por meio de constantes tensionamentos, mas permaneceu presente e articulada de modo que podemos observar suas raízes e ramificações presentes nos dias atuais, não obstante termos vivido um intervalo de quase treze anos com um governo democrático-popular. Nessa direção, a cultura político-educacional dos conselheiros continuou a influenciar a política educacional brasileira, seja fortalecendo o projeto educacional ou o tensionando.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. A. S. (2019). Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, 40.
- Arroyo, M. (1992). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, 11 (53).
- Assis, R. A. (1986). É preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos? *Cadernos de Pesquisa*, 59, 66-72.
- Azanha, J. M. P. (1998). Política e planos de educação no Brasil. In R. S. Barro (Ed). *Estrutura e funcionamento da educação básica* (p. 102-126). São Paulo: Pioneira.
- Berstein, S. (2009). Culturas políticas e historiografia. In: C. Azevedo (Org.). *Cultura política, memória e historiografia* (p. 29-46). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les étudiants et leurs études*. De Gruyter Mouton.
- Cury C. R. J. (2011). Carlos Roberto Jamil Cury: intelectual e educador. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cury, C. R. J. (1994). A educação na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais de 89/90. Belo Horizonte: FAE/UFMG e CNPq.
- Cury, C. R. J. (1992). A nova LDB e suas implicações nos estados e municípios: o Sistema Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, 41, 186-201.
- Cury, C. R. J. (1997). A Nova Lei da Educação Nacional: expectativas e perspectivas: horizonte e caminhos. *Cadernos AEC*, 1 (2), 7-12.
- Cury, C. R. J. (2006). Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, 22, 41-67.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 1, 245-262.
- Cury, C. R. J. (1998). O Plano Nacional de Educação: duas formulações. *Cadernos de Pesquisa*, 104, 162-180.
- Foster, M. (1999). Race, class, and gender in education research. *Educational policy*, 77-85.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gontijo, R. (2005). História, cultura, política e sociabilidade intelectual., R. Soihet, M. Bicalho F. & Gouvêa M. F. (Orgs.), *Culturas políticas:*

- ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ.
- Levin, H. & Soler, P. (1992). *Escolas aceleradas: podem elas ser bem-sucedidas no Brasil?* Brasília.
- Libâneo, J. C. (1986). *Didática*. Campinas: Cortez Editora.
- Luckesi, C. C. (1986). Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista de Educação AEC*, 15 (60), 23-37.
- Lüdke, H. A. (1995). Contribuição da sociologia para a avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 1(92), 74-79.
- Lüdke, H. A. (1983). O educador: um profissional? *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, 1(1), 11-22.
- Lüdke, H. A. (1998). Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In, C. M. G. Geraldi, D. Fiorentini & M. A. Pereira (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- Lüdke, H. A. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.
- Lüdke, H. A. & Moreira, A. F. B. (2002). Propostas recentes para a reforma da formação de professores no Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 53-83.
- Lüdke, H. A., Moreira, A. F. B. & Cunha, M. I. (1999). Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*, 68, 215-235.
- Mello, G. N. (1998). *Cidadania e competitividade*. São Paulo: Cortez.
- Mello, G. N. (1994). *Escolas eficazes: um tema revisitado*. Brasília: MEC.
- Mello, G. N. (1982). *Magistério de 1º grau*. São Paulo: Autores Associados.
- Mello, G. N. & Silva, R. N. (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. & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, 38(139), 355-372.
- Moura Castro, C. (1991). *Woodworking schools in France: what do you do with marquetrie when automation comes?*. Genova: Training Policies Branch.
- Nisbet, J. (1993). The thinking curriculum. *Educational Psychology*, 13(3), 281-290.
- Prado, I. G. A. (2000). O MEC e a reorganização curricular. *São Paulo Perspectiva*, 14, 94-97.
- Ribeiro, S. C. (1990). A pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 4, 73-76.
- Saviani, D. (1973). *Educação brasileira*. *Educação & Sociedade*, 50.

- Sirinelli, J. F. (2003). Os intelectuais. In R. Rémond (Org.). Por uma História Política. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Souza, P. R. (2005). A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002. Financial Times BR.
- Tedesco, J. C. (1991). Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. Estudos avançados, 5(12), 23-44.
- Unesco. (1992). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien: Unesco.

Notas

- ¹ *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* (Instituto Universitário para Formação de Professores).
- ² Ministro da Educação (1995-2002).

Notas de autor

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

Información adicional

Como citar: Negreiros, H. L., Ferreira, E. B., & Santos, W. (2021). Basic Education Chamber of the CNE (1996-2002): advisers and political-educational culture. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17572. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17572>

Contribuição dos Autores: Heitor Lopes Negreiros: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo. Eliza Bartolozzi Ferreira: análise e interpretação dos dados, redação do artigo. Wagner dos Santos: revisão crítica relevante do conteúdo intelectual.