

Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica

Heitor Negreiros^{I, II}

Amarílio Ferreira Neto^{III, IV}

Wagner Santos^{V, VI}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4855>

Resumo

Este artigo objetiva analisar as trajetórias formativas e a produção acadêmica dos sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação dos governos de Fernando Henrique Cardoso. Tem como fundamentação teórico-metodológica a análise crítico-documental. Assumimos como fontes os Currículos *Lattes* dos sujeitos e, quando as informações eram insuficientes, realizávamos uma busca no *Google*®. Os resultados apontam para uma influência das trajetórias formativas na constituição da cultura político-educacional do período em questão e que aqueles que tinham consistente produção acadêmica educacional se configuravam como os sujeitos mais relevantes na instituição e na continuidade da cultura político-educacional.

Palavras-chave: cultura política; educação; equipe dirigente; formação.

^I Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <heitor.negreiros@edu.ufes.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-9394-1907>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <amarilio.ferreiraneto@ufes.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-3624-4352>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Piracicaba, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <wagner.santos@ufes.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>>.

^{VI} Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Abstract

Subjects in the Management Team of the Ministry of Education (1995-2002): formative trajectories and academic production

This article aims to analyze the formative trajectories and academic production of the subjects in the Management Team of the Ministry of Education during Fernando Henrique Cardoso's terms. Its theoretical-methodological basis is the critical-documentary analysis. Subjects' Lattes Curriculum were taken as sources and, in case of insufficient information, a Google® search would be performed. The results point to an influence of the formative trajectories in the constitution of the political-educational culture of that period, as well as those that had consistent educational academic production were configured as the most relevant subjects in the institution and in the continuity of the political-educational culture.

Keywords: education; management team; political culture; training.

Resumen

Sujetos del equipo directivo del Ministerio de Educación (1995-2002): trayectorias formativas y producción académica

Este artículo tiene como objetivo analizar las trayectorias formativas y producción académica de los sujetos del equipo directivo del Ministerio de Educación de los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso. Su base teórico-metodológica es el análisis crítico-documental. Asumimos como fuentes los Currículos Lattes de los sujetos y, cuando las informaciones era insuficientes, realizamos una búsqueda en Google®. Los resultados apuntan a una influencia de las trayectorias formativas en la constitución de la cultura político-educativa de ese período y aquellos que tuvieron una consistente producción académica se configuraron como los sujetos más relevantes en la institución y en la continuidad de la cultura política educativa.

Palabras clave: cultura política; educación; equipo directivo; formación.

Introdução

Pesquisadores do campo da política educacional têm compreendido que as reformas educacionais que experimentamos hoje (sobretudo a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular) representam uma retomada do projeto educacional iniciado na década de 1990 nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Motta e Frigotto (2017) ressaltaram a rapidez com que a reforma do ensino médio foi aprovada, seguida da Base Nacional Comum Curricular para

o Ensino Médio (BNCCEM), em 2018, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no mesmo ano. Para os autores, essa reforma liquidou com o ensino médio como última etapa da educação básica e ignorou os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024, aprofundando as mudanças renunciadas na década de 1990. Nessa direção, Silva (2018) compreende que o discurso da reforma do ensino médio atual retroage às concepções educacionais de meados da década de 1990, principalmente no que tange à educação por competências e à ideia de competitividade, produzindo uma formação administrada.

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

Nesse sentido, Gomide (2019) atribuiu à participação da professora e de Paulo Renato Souza a permanência de um projeto educacional neoliberal no estado de São Paulo de 2003 a 2010, garantindo a continuidade das concepções oriundas de suas trajetórias, principalmente relacionadas com o período em que ocupavam o lugar de poder federal.

Diante do exposto, questionamos: de que maneira as trajetórias formativas dos sujeitos da equipe dirigente contribuíram para a constituição da cultura político-educacional daquele período (1995-2002)? A produção acadêmica dos sujeitos reflete as suas relevâncias no campo da Educação e as suas atuações na constituição da cultura político-educacional? Esses elementos contribuíram para a continuidade da cultura político-educacional?

Assim, fundamentados no entendimento de Bloch (2001), de que a história enquanto tal não pode ser objeto de ciência e que seu objeto são os homens e as mulheres no tempo, visamos analisar as trajetórias formativas e a produção acadêmica dos sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (MEC) dos governos de FHC para compreender suas influências na constituição da cultura político-educacional e os desdobramentos na sua continuidade.

Teoria e método

Assumimos a análise crítico-documental (Bloch, 2001) como fundamentação teórico-metodológica. Ao escrever sobre a observação histórica, Bloch (2001, p. 73) afirma que, “[...] como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser um conhecimento através dos vestígios”. Buscaremos, assim, os vestígios nas trajetórias formativas e nas produções acadêmicas dos sujeitos da equipe dirigente do MEC (1995-2002) e de suas influências na constituição da cultura político-educacional daquele período.

Nesse sentido, mobilizaremos o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), por meio do qual captaremos as pistas e os indícios deixados nas fontes, evidenciando os resquícios das suas formações e os desdobramentos nas produções acadêmicas dos sujeitos para a constituição da cultura político-educacional. Também recorreremos aos conceitos de centro e periferia e de relações de força (Ginzburg, 1991) para compreender as disputas na constituição de uma cultura política.

Compreender como se constituem as culturas político-educacionais dos sujeitos que as designam se faz importante, na medida em que entendemos 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 [...]”. Além disso, mobilizaremos as teorizações de Sirinelli (2003) para entender os sujeitos como intelectuais e as motivações que os levam a se reunirem em grupos

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 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 adota como fontes os Currículos *Lattes* dos sujeitos e, quando as informações eram insuficientes, recorriamos ao *Google*®. Este artigo contém duas seções analíticas. A primeira aborda as trajetórias formativas dos sujeitos da equipe dirigente do MEC e a segunda analisa a produção acadêmica destes e suas influências na constituição da cultura política.

Sujeitos da equipe dirigente: trajetórias formativas

A equipe dirigente do MEC era composta por 60 membros, incluindo o ministro Paulo Renato Souza e o presidente Fernando Henrique Cardoso. Em relação ao nível de formação, 13 possuíam doutorado, 7 tinham mestrado, 20 eram graduados (nível superior) e sobre 20 não encontramos registro acerca da formação. Dentro da equipe, havia dois grupos que atuavam de modo diferente no que concerne ao projeto educacional: um grupo destinado a *pensar a concepção educacional* em relação às suas características teóricas e epistemológicas, composto por intelectuais de tradição acadêmica; outro grupo *responsável por operacionalizar e disseminar o projeto educacional* na forma

de políticas educacionais, de comunicação ou na atuação dos mecanismos de controle e avaliação. O nível da formação estava diretamente relacionado com a composição desses grupos.

O grupo que tinha como foco a elaboração do projeto educacional, em sua maioria, possuía doutorado e trazia como expoentes: Maria Helena Guimarães de Castro, Eunice Ribeiro Durham, Iara Areias da Glória Prado, Maria Inês Fini, Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa e o ministro Paulo Renato Souza. Além de comporem a equipe destinada a constituir a concepção epistemológica educacional do governo, tinham proximidade acadêmica e/ou pessoal com o ministro e/ou o presidente, como Eunice Durham, amiga de Paulo Renato Souza, e Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa, próxima à família do presidente. Desse grupo, dois membros não possuíam doutorado: Maria Helena Guimarães de Castro, com mestrado em Ciências Sociais (doutorado interrompido), e Iara Areias Glória Prado, graduada em História.

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

A equipe dirigente do Ministério era diversa quanto às áreas de formação. Esse aspecto se configura como um indício da pluralidade de atuação do MEC para que fosse possível atender aos diferentes segmentos nos quais deveria operar, como educação, comunicação, legislação e estatística. A composição da equipe quanto às áreas está expressa no Gráfico 1.

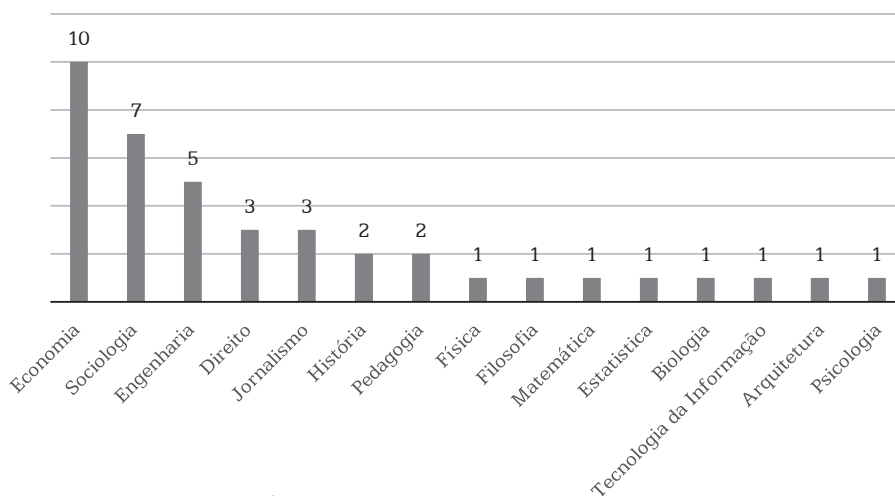


Gráfico 1 – Áreas de formação dos sujeitos da equipe dirigente do MEC

Fonte: Elaboração própria.

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

Entendemos que a diversidade de áreas de conhecimento na formação dos sujeitos da equipe dirigente do MEC era positiva, tendo em vista a complexidade e a pluralidade de campos de atuação que um ministério robusto¹ como esse deveria abranger. Todavia, chamou-nos a atenção a prevalência de áreas como Economia, Sociologia, Engenharia e Direito, em detrimento da Pedagogia e de outros campos da licenciatura. Franco (2003) ressaltou a ascendência que outras áreas, como a Sociologia, estão tendo sobre a Pedagogia, ocupando espaços que deveriam ser daqueles formados na “ciência da educação”, que teria como finalidade “[...] o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa, discutindo as mediações possíveis entre teoria e práxis” (Franco, 2003, p. 68).

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

Em relação aos orientadores dos integrantes da equipe dirigente do MEC e seu provável legado acadêmico, destacamos a relevância do professor Florestan Fernandes e sua ascendência sobre dois sujeitos: Pedro Paulo Poppovic e o próprio FHC.

Para Lima (2017), o primeiro período da produção acadêmica de FHC reproduzia os pressupostos funcionalistas da obra de Florestan Fernandes, mas, a partir de seus estudos de *O capital* (Marx), que passaram a ser recorrentes na academia, ocorreu uma guinada de Cardoso à teoria marxista. FHC vinha de uma família com muitos políticos (seu pai havia sido deputado pelo Partido Trabalhista Brasileiro – PTB). Ele estava inserido desde a infância em um ambiente político, e isso poderia explicar o que fez um bem-sucedido acadêmico participar da vida pública, atingindo o cargo de máximo mandatário da República.

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

¹ O MEC conta com mais de 300 mil servidores (ano de 2020).

a estudos sobre essas temáticas e sobre o desenvolvimento do País, em um contexto de luta contra o autoritarismo, ao mesmo tempo que começa a se distanciar do marxismo.

Nessa direção, Poppovic, assim como FHC, além de ter sido orientado por Florestan Fernandes, foi também seu assistente. Entendemos que a escolha de Poppovic para o cargo de secretário de Educação a Distância não se deveu simplesmente ao fato de pertencerem à mesma tradição acadêmica, mas também a suas vinculações com importantes grupos empresariais (com ligações com o campo da Educação) daquele período.²

Joel Martins foi outro preeminente intelectual que deixou suas marcas na educação brasileira. Na equipe dirigente, foi orientador de Maria Inês Fini (diretora do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem). Em artigo dedicado às contribuições do professor, Saviani (2005), também orientado por ele, evidenciou que o destaque em nível nacional da pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) se deveu muito ao professor Joel Martins, que também teve influência direta na consolidação dos programas de pós-graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Fini (2005) credita ao legado de Joel Martins sua característica de agilidade e de querer ver as coisas prontas de forma rápida: “Na verdade eu tenho pressa, eu quero ver as coisas [prontas] rápido, e isso eu aprendi com o professor Joel” (Fini, 2005, p. 21-22). Entre os anos de 1971 e 1991, o professor orientou 58 dissertações de mestrado e 32 teses de doutorado. Foi um importante formador de mestres e doutores no campo da Educação e da Psicologia Educacional no Brasil.

Assim, consideramos que os professores Florestan Fernandes e Joel Martins realizaram um relevante trabalho de nucleação na educação brasileira, expandindo suas linhas de pensamento para além das universidades, ou seja, para a administração pública, e outros espaços geradores de políticas educacionais.

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

A Escola de Campinas exerceu importante papel na interpretação do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, desde a década de 1970, e teve representantes na equipe econômica do Plano Cruzado, do Plano Real e do governo FHC, como também na equipe educacional. Santos (2013) compreende o pensamento da Escola de Campinas como embasado em autores como Keynes,³ Schumpeter⁴ e Kalecki,⁵ que fundamentam, por vezes, as produções relacionadas com o campo da Educação dos sujeitos da equipe dirigente. Desse modo, essa interpretação influenciou a educação,

² Poppovic integrou o Grupo Abril.

³ John Maynard Keynes foi um economista britânico que defendia a intervenção do Estado na organização econômica de um país.

⁴ Joseph Alois Schumpeter foi um economista e cientista político austríaco que defendia a concorrência como elemento capaz de aguçar o desejo do empreendedor de buscar novas formas de incrementar a tecnologia.

⁵ Michal Kalecki foi um economista marxista polonês, especializado em macroeconomia.

sobretudo na perspectiva de pensar sua finalidade, e também a concepção do projeto educacional. Para Santos (2013, p. 39):

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

Portanto, essa tradição de pensamento não teve importância apenas no que tange à economia, mas também na área das Ciências Sociais e Humanas como um todo, inclusive na educação, sobretudo na influência de organismos multilaterais econômicos na educação, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). A apropriação das concepções educacionais dos organismos multilaterais era impulsionada pelas vinculações tanto de FHC como do seu ministro Paulo Renato Souza (ex-diretor do Banco Mundial) a essas instituições.

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

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

A formação em Pedagogia, e/ou a pós-graduação em Educação, está presente em apenas dois sujeitos da equipe dirigente: Marilene Ribeiro dos Santos, graduada em Pedagogia e secretária de Educação Especial; e Iza Locatelli, doutora em Educação e diretora do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Locatelli foi formada (orientada no doutorado) por Vera Maria Ferrão Candau, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Candau é uma importante professora e pesquisadora da área da Educação (com foco em Educação e Cultura), contribuindo para o campo acadêmico com relevantes publicações (artigos, livros e capítulos de livros) e expressivo número de orientações: 46 dissertações e 31 teses. Todavia, o único artigo publicado referente à tese de Locatelli não tem Candau como coautora. Isso pode refletir uma escolha das pesquisadoras, mas também pode ser um indício de

divergência acadêmica e/ou política, evidenciando um não alinhamento de concepção educacional.

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

Desse modo, embora as áreas de formação dos sujeitos que compunham a equipe dirigente do MEC fossem diversas, entendemos que a prevalência da Economia, formação do ministro da Educação Paulo Renato Souza, e da Sociologia, área de formação do presidente FHC, ocorria não apenas por serem as áreas de formação dos dois principais dirigentes da pasta, mas, sobretudo, pela concepção de educação daquele período e pelo projeto formativo que pretendiam estabelecer.

Por mais que alguns sujeitos não tenham continuado na mesma perspectiva daqueles que os formaram (casos de FHC e Pedro Paulo Poppovic, orientados por Florestan Fernandes, e Maria Inês Fini, orientada por Joel Martins), suas trajetórias formativas foram constituídas pela participação de sólidos intelectuais, o que permitiu a esses sujeitos consistência teórico-epistemológica para que formulassem um projeto educacional que fundamentasse a cultura político-educacional brasileira daquele período, capaz de se prolongar no tempo.

Análise da produção acadêmica

Em sua análise do momento presente, Sirinelli (2014) apontou para uma brutal mudança cultural, afirmando que os desafios e os efeitos disso deveriam ser estudados para tentar impedir que mais danos fossem causados. Um dos aspectos que merecem atenção dos pesquisadores consiste no papel e na influência dos intelectuais nessa mudança cultural.

De acordo com Sirinelli (2003), foi após a Segunda Guerra Mundial que os intelectuais passaram a ser objeto dos pesquisadores, sobretudo em relação a seu papel na constituição das culturas políticas e aos espaços nos quais estavam estabelecidos. Conforme o autor, a definição daqueles que podem ser classificados como intelectuais é muito abrangente. Neste estudo, compreendemos como intelectuais os membros da comunidade científica com alguma titulação (graduação, mestrado ou doutorado) e que ampliaram sua atuação para o ambiente político.

Nosso entendimento sobre o que seriam os intelectuais se relaciona com o que Sirinelli categoriza como aqueles que, além de se dedicarem ao mundo do conhecimento como mediadores ou produtores, possuem algum engajamento com a coletividade de forma a influenciá-la e interferir nas decisões de caráter conjunto, em busca do bem comum,

ou seja, aqueles ligados à política, não necessariamente partidária. Para Alves (2019, p. 31):

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

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

O estudo dos intelectuais na política pode ser complexo, de modo que não há reunião em um partido específico – o “partido dos intelectuais”. Eles estão dispersos, em diferentes lugares, atuando de diferentes maneiras. Nosso intuito é compreender a influência de suas práticas na consecução das políticas educacionais e na constituição da cultura político-educacional dos intelectuais da equipe dirigente do MEC.

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

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

A partir da análise dos Currículos *Lattes*, identificamos as produções acadêmicas dos sujeitos no que tange à quantidade de livros, capítulos de livros e artigos científicos publicados até o dia 25 de setembro de 2020, além de selecionarmos as produções que tinham relação com a educação. Com base na organização dessas informações em planilha *Excel*, elaboramos os Gráficos 2, 3 e 4.

Conforme mostra o Gráfico 2, a produção acadêmica do ex-presidente FHC⁶ corresponde à mais relevante (em termos quantitativos) entre os membros da equipe dirigente do MEC, com 698 produções, entre livros (74), capítulos de livros (4) e artigos científicos (620). O ex-presidente já era considerado um importante intelectual e respeitado pesquisador antes mesmo de entrar para a vida política, mas houve um aumento considerável em sua

⁶ Acessamos suas produções no site da Fundação Fernando Henrique Cardoso, pois ele não possui Currículo *Lattes*.

produção acadêmica durante os seus mandatos e, sobretudo, após o término do seu governo. Isso se devia aos espaços em que passou a circular,⁷ decorrentes do cargo que ocupou, e também à sua tradição intelectual em considerar relevante a publicação de seu pensamento e o compartilhamento de suas ideias.

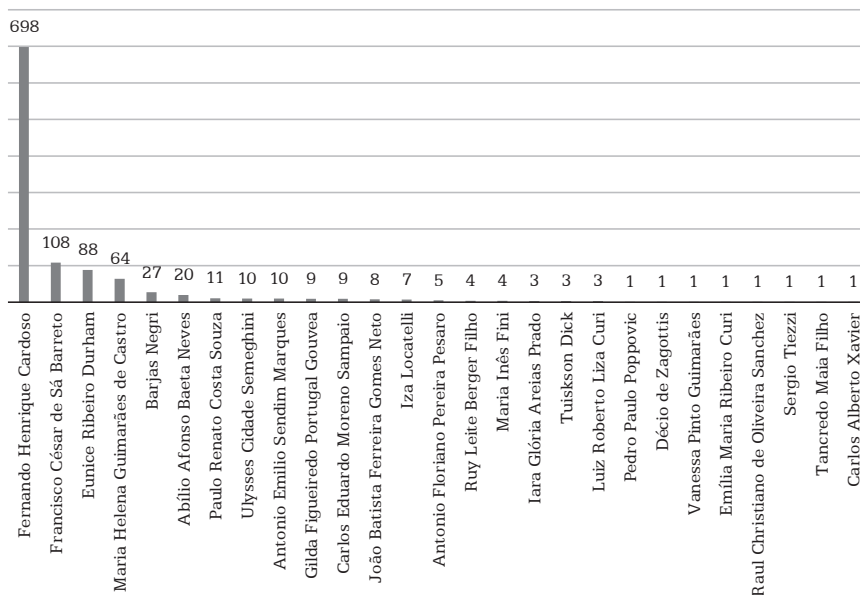


Gráfico 2 – Produção acadêmica dos sujeitos da equipe dirigente do MEC

Fonte: Elaboração própria.

⁷ Para citar alguns: membro do *Collegium International Ethique, Politique et Scientifique*, Paris, France; membro do Centro Brasileiro de Relações Internacionais (Cebri), Rio de Janeiro, RJ (desde 2003); presidente do Painel de Personalidades Ilustres das Nações Unidas sobre a Relação entre essa Organização e a Sociedade Civil, New York, Estados Unidos; coordenador do grupo de trabalho responsável pela revisão do sistema de Cúpulas Ibero-Americanas (2003-2004); presidente do Clube de Madri, Madri, Espanha (2003-2006); membro do Conselho Diretivo do World Resources Institute, Washington, Estados Unidos; membro do Conselho Deliberativo do *Centre for the Study of Global Governance*, London *School of Economics and Political Science*, London, Reino Unido (desde 2005)..

A partir da análise da formação dos sujeitos e das suas produções, entendemos que, na composição da equipe dirigente, houve a preocupação de trazer intelectuais academicamente expressivos. Além disso, suas ideias circulavam na comunidade científica, principalmente as daqueles que ocupavam alguns cargos-chave, como presidência do Inep (ressaltando o foco na avaliação como aspecto primordial na constituição da cultura político-educacional daquele período).

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

Francisco César de Sá Barreto, por exemplo, tem uma considerável produção acadêmica (108), todavia, 89% das suas publicações são relacionadas com sua área de formação específica (Física). Entretanto, não devemos encarar o número total das produções acadêmicas como

mero dado quantitativo, de modo que isso nos encaminha para os indícios dos saberes valorizados na formação da equipe dirigente e também dos saberes que influenciaram a constituição da cultura político-educacional. Sujeitos como Barreto, de inquestionável preeminência na disseminação de conhecimento científico, foram escolhidos para ocupar os espaços em decorrência, também, das suas trajetórias acadêmicas e não apesar delas. Consideramos a importância do professor na pesquisa não apenas como produtor, mas também como gestor desse processo. O fato de compor comissões e assessorias do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) contribuiu para ter sido escolhido para o cargo de secretário de Educação Superior, sendo ele conhecedor da universidade e, principalmente, da pós-graduação.

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

Destacamos, ainda, que 27 dos 60 membros da equipe dirigente possuem algum tipo de produção acadêmica (entre livros, capítulos de livros e artigos científicos). Assim, 45% da equipe dirigente do MEC era composta por intelectuais, de acordo com os critérios estabelecidos neste estudo. Todavia, nem todos tinham publicações no campo da Educação, e alguns apenas as tiveram no tempo em que compuseram os quadros do MEC, como Francisco César de Sá Barreto, com produção acadêmica educacional pequena (12), ao compararmos com a totalidade (108), e concentrada no período em que foi secretário de Educação Superior.

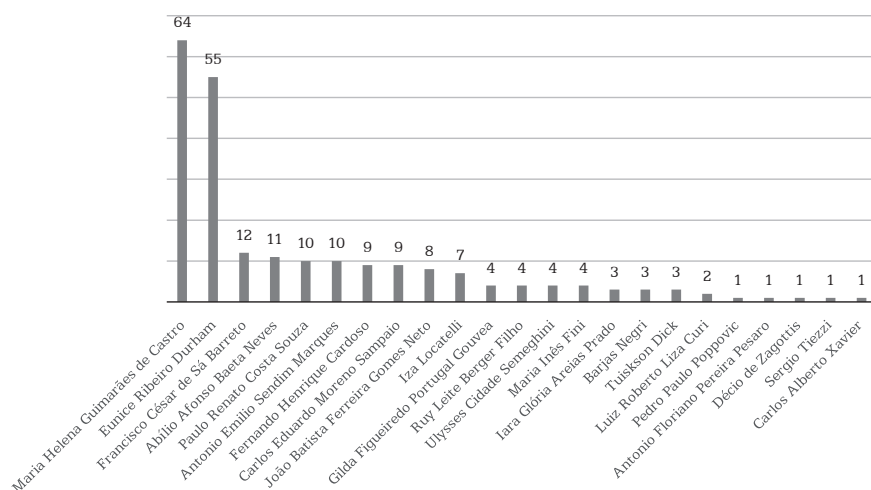


Gráfico 3 – Produção acadêmica educacional da equipe dirigente do MEC

Fonte: Elaboração própria.

Entre os intelectuais que compunham a equipe dirigente (27 com algum tipo de produção acadêmica), 23 tiveram pelo menos uma publicação no campo da Educação. Todavia, na produção acadêmica educacional, há uma alteração na ordem de maior publicação em relação à ordenação das produções do Gráfico 2. Nesse quesito, Maria Helena Guimarães de Castro é a intelectual que mais publicou na área de conhecimento, seguida de Eunice Ribeiro Durham. A primeira com foco na avaliação educacional e a segunda, no ensino superior.

As publicações de Castro no campo educacional abordam diferentes assuntos: ensino médio (Castro; Torres, 2013); formação de professores (2012, 2015); currículo (2001b); avaliação educacional (1999a, 2000a, 2000b, 2000c, 2001a, 2005, 2009); políticas educacionais (1999b, 2004a, 2004b, 2008, 2011); e ensino superior (2004c, 2005). A maior parte de sua produção está voltada para a política de avaliação como assunto principal ou como tema transversal naquelas referentes ao currículo e às políticas educacionais. Sua produção no campo da Educação teve início em 1999, período em que já era presidente do Inep e um ano após a criação do Enem.

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

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

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

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

Em seu texto inaugural sobre a educação, o ex-ministro fez uma defesa em relação às críticas que o governo vinha sofrendo por estar investindo pouco na área social. Terminou dizendo: “[...] e não tenho qualquer receio de afirmar que nunca na história recente do País o governo federal fez tanto pela nossa educação básica” (Souza, 1996). O foco principal da primeira publicação do ministro estava no gerenciamento dos gastos e

investimentos educacionais, motivo pelo qual ocupava o lugar de poder e pelo qual foi escolhido.

Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa também não era uma pesquisadora da educação, com primeira publicação nesse campo em 2004, apesar de ser professora e pesquisadora da Unicamp, mas na área das Ciências Sociais. A professora era um importante sujeito do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – foi uma das fundadoras do partido –, o que pode justificar ter sido escolhida como assessora especial do ministro, ocupando, em alguns momentos, o cargo de ministra interina.

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

Com base no Gráfico 4, compreendemos, pelos anos de publicação, a relação da periodicidade com os espaços que os sujeitos ocupavam e seus posicionamentos políticos expressos por meio da produção acadêmica.

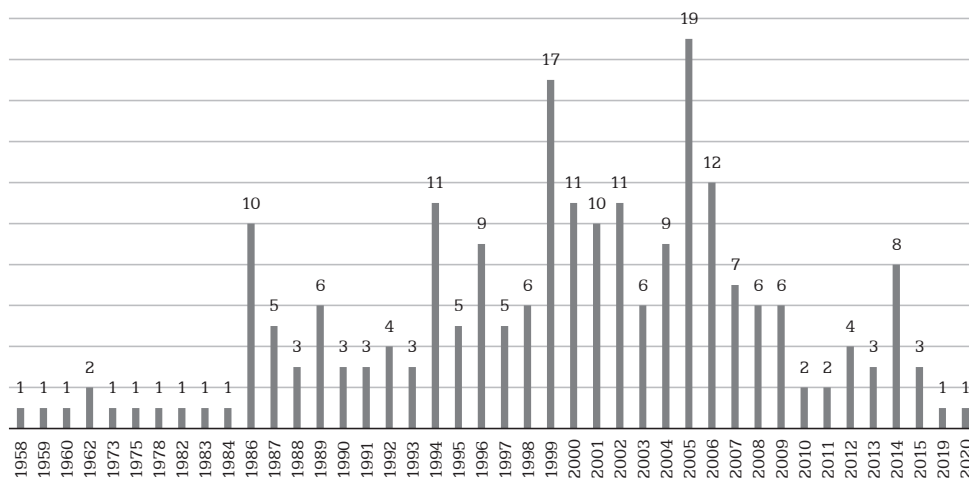


Gráfico 4 – Produções sobre educação dos sujeitos da equipe dirigente por ano de publicação

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos a produção acadêmica sob a perspectiva cronológica, entendemos que a produção sobre o campo da Educação desses intelectuais começou a aumentar após a redemocratização, especificamente em 1986. Entretanto, não foi um crescimento uniforme, pois a curva das publicações se comportou de maneira intermitente, com alguns momentos de pico, outros de redução, mas sem atingir os baixos patamares de antes da

redemocratização, a não ser em 2019 e 2020, quando alguns desses sujeitos já não atuavam como pesquisadores ou tinham abandonado a pesquisa educacional, a exemplo de Durham que, desde 2008, não tem se dedicado às pesquisas no ensino superior (um de seus objetos de estudo principais).

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

Castro (1999a, p. 1) buscava defender a política de avaliação do governo, da qual foi uma das criadoras:

O Enem é uma proposta inovadora, afinada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incentiva as avaliações educacionais, acaba com a obrigatoriedade do vestibular e propõe a articulação estreita entre o ensino médio e as universidades.

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

No ano de maior publicação (2005), das 19 produções 8 são de autoria de Maria Helena Guimarães de Castro e 5 de Eunice Ribeiro Durham. Foi o ano de publicação de *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002*, de Paulo Renato Souza, obra que compila os oito anos de trabalho na educação do governo FHC. Entendemos que, com um distanciamento de três anos, esses expoentes da equipe dirigente puderam realizar um balanço da implantação das políticas educacionais durante os oito anos em que estiveram no lugar de poder. Notamos, entretanto, a prevalência de análises com foco no ensino superior, sobretudo na produção de Castro e Durham.

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

Nesse ano, Maria Helena Guimarães de Castro (com uma publicação em 2014) era diretora-executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, um órgão do governo do estado de São Paulo; Antônio Floriano Pereira Pesaro (com uma publicação em 2014) era vereador da cidade de São Paulo pelo PSDB; Barjas Negri (com uma publicação em 2014) tinha acabado de encerrar seu mandato como prefeito de Piracicaba pelo PSDB; e Maria Inês Fini (com uma publicação em 2014) era consultora de currículo e avaliação do estado de São Paulo. Salientamos ainda que, nesse período,

o governador do estado era Geraldo Alckmin (PSDB). Esses quatro sujeitos que compuseram a equipe dirigente do MEC no período FHC continuavam vinculados ao PSDB, um dos motivos que os levaram a ocupar determinados espaços e que influenciaram suas produções acadêmicas.

O fato de os intelectuais que compuseram a equipe dirigente continuarem influenciando a política educacional brasileira até os dias atuais se deve, também, a eles terem constituído uma consistente produção científica, com artigos, livros e capítulos de livros que fundamentam suas concepções com solidez teórico-epistemológica.

Considerações finais

A análise do papel dos intelectuais na constituição da cultura político-educacional desse período (1995-2002) não pode ser reduzida à simples assimilação a um grupo de interesse, pois eles foram formadores de uma concepção e, quando não, seus pensamentos e suas trajetórias foram apropriados para que um projeto político (nesse caso, educacional) ganhasse respeitabilidade.

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

Além disso, a aproximação, ou mesmo a filiação, de um intelectual a um projeto político pode não se dever a um alinhamento puramente racional e intelectual. Como salienta Sirinelli (2003, p. 260), "[...] nesse engajamento, o sentimento e a afetividade algumas vezes prevalecem sobre a razão", apesar de estar na razão a legitimidade da ação dos intelectuais, materializada por suas produções acadêmicas.

Compreendemos como uma dimensão do engajamento, que relaciona as decisões racionais a outros aspectos, o fato de Eunice Durham (que tinha como área de estudo o ensino superior) ter deixado o cargo no Conselho Nacional de Educação (CNE) – antes, havia deixado a equipe dirigente para compor o CNE/Câmara de Educação Superior (CES) – e não voltar a colaborar com o governo quando passou a não concordar mais com a agenda imposta nessa área.

Desse modo, os sujeitos que compunham a equipe dirigente do MEC eram tensionados pelas discussões em torno da globalização que estava em voga na década de 1990. Nesse sentido, eles faziam parte de um recorte dentro da geração de intelectuais que eram provocados a se posicionarem em relação à globalização e seus efeitos em seus campos de atuação (Educação, Economia). A similaridade desse com outros grupos de intelectuais estava nos acontecimentos e nas questões que eram

tensionados a responder, mas seus posicionamentos e as soluções que davam aos problemas poderiam diferir e, em algumas vezes, ser opostos. Outra questão comum aos diferentes grupos da geração de intelectuais da década de 1990 eram as soluções pensadas para o projeto de País após a redemocratização que ainda se estabilizava naquele período.

A cultura político-educacional que se constituiu nesse período (1995-2002) teve influência direta da trajetória formativa dos sujeitos, sobretudo pela prevalência da Sociologia e da Economia como áreas do conhecimento, e de importantes intelectuais que fizeram parte desse processo como formadores dos sujeitos. Além disso, a produção acadêmica dos sujeitos indicia as características políticas do País e as políticas educacionais que estavam em evidência, como também o instrumento de amadurecimento da cultura político-educacional e o agente disseminador desta.

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

Referências

- ALVES, C. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 27-55, jan./abr. 2019.
- 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. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

CARDOSO, F. H. *Diários da presidência: 1995-1996*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 4 v.

CARDOSO, F. H. Prefácio: uma revolução silenciosa. In: SOUZA, P. R. *A revolução gerenciada: educação no Brasil: 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005, p. xv-xviii.

CASTRO, M. H. G. *A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999a.

CASTRO, M. H. G. A política de combate à pobreza do governo do estado de São Paulo. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 3-7, 2004a.

CASTRO, M. H. G. A questão social: política democrática. *Revista de Política e Cultura*, Brasília, DF, v. 2, n. 7, 2004b.

CASTRO, M. H. G. A universidade democrática: expansão com qualidade. *Estudos*, [Brasília, DF], v. 7, n. 35, p. 36-37, 2004c.

CASTRO, M. H. G. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: HENRIQUES, R. (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2000a. p. 425-458.

CASTRO, M. H. G. Avaliação institucional: Provão e reposição de vagas para docentes nas instituições federais de ensino superior. *Revista Universidade Pública*, Brasília, DF, v. 2, n. 7, 2001a.

CASTRO, M. H. G. Education for the 21st century: the challenge of quality and equity. In: ROCHA-MIRANDA, C. E. (Ed.). *Transition to global sustainability: the contribution of Brazilian science*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2000b. p. 1-39.

CASTRO, M. H. G. *Education for the 21st century: the challenge of quality and equity*. Brasília: Inep, 1999b. 40 p.

CASTRO, M. H. G. et al. Higher education: profile of undergraduate and post-graduate studies. In: LANDI, F. R.; GUSMÃO, R. (Org.). *Science, technology & innovation indicators in the State of São Paulo/Brazil: 2004*. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2005. v. 3. p. 5-31.

CASTRO, M. H. G. et al. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CASTRO, M. H. G. Evidências e desafios na carreira e na formação dos professores. *Pátio: Ensino Fundamental*, [S.l.], v. 1, p. 6-9, 2015.

CASTRO, M. H. G. O grande desafio de formar professores. *Pátio: Ensino Fundamental*, [S.l.], v. 62, p. 14-17, 2012.

CASTRO, M. H. G. Políticas de informação educacional e redes: transparência e visibilidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Redes acadêmicas e produção do conhecimento em educação superior*. Brasília: Inep, 2001b. p. 65-73.

CASTRO, M. H. G. Políticas públicas: conceitos e conexões com a realidade brasileira. In: CANELA, G. (Org.). *Políticas públicas sociais e os desafios para o jornalismo*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 61-80.

CASTRO, M. H. G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000c.

CASTRO, M. H. G. Uma nova agenda para a educação básica brasileira. *ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, Campinas, n. 132, 2011.

CASTRO, M. H. G.; TORRES, H. G.; FRANÇA, D. Brazil's secondary school crisis and its victims. *Sisyphus: Journal of Education*, [Lisboa], v. 1, n. 2, p. 260-289, 2013.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

DURHAM, E. R. A autonomia em xeque. *Novos Estudos (Cebrap)*, São Paulo, n. 71, p. 13-30, mar. 2005a.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária. *Educação Brasileira*, São Paulo, v. 11, n. 23, 1989.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária: extensão e limites. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Org.). *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 79-124.

DURHAM, E. R. A avaliação na universidade: poder e democracia. *Estudos e Debates*, Brasília, v. 14, 1988.

DURHAM, E. R. A institucionalização da avaliação. In: DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992. p. 197-207.

DURHAM, E. R. A reforma da universidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 4, p. 9-42, 1987.

DURHAM, E. R. A responsabilidade social das instituições de ensino superior. *Estudos*, Brasília, DF, v. 23, n. 34, p. 59-61, abr. 2005a.

DURHAM, E. R. As políticas recentes para o ensino superior na América Latina. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 5, p. 35-53, 1996a.

DURHAM, E. R. Autonomia, controle e avaliação. In: MORHY, L. (Org.). *Universidade em questão*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2003. v. 1. p. 275-300.

DURHAM, E. R. Avaliação e relações com o setor produtivo. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 7, n. 24, p. 37-64, 1990.

DURHAM, E. R. Condicionante da qualidade da pesquisa na universidade. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 16, n. 33, p. 31-41, 1994.

DURHAM, E. R. Introducción: los estudios comparativos de la educación superior en América Latina. In: KENT, R. (Org.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina: estudios comparativos*. México: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 1996b.

DURHAM, E. R. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. *Novos Estudos (Cebrap)*, São Paulo, n. 51, p. 91-105, jul. 1998.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 7-37, jul. 2000.

FINI, M. I. *Depoimento 5*. In: LIMA, J. A. *Joel Martins: ensaio biográfico sobre um educador*. 2005. 71 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Papirus, 2003.

GINZBURG, C. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 244 p., (Memória e sociedade).

GOMIDE, D. C. *A política educacional para o ensino médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018)*. 2019. 344 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

GONÇALVES, R. S. *Teoria e prática em Fernando Henrique Cardoso: da nacionalização do marxismo ao pragmatismo político (1958-1994)*. 2018. 364 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LIMA, P. L. Entre massas afônicas e o interesse soberano: Fernando Henrique Cardoso e a gênese marxista da teoria do populismo no Brasil. *Teoria & Pesquisa*, São Carlos, SP, v. 26, n. 1, p. 118-148, 2017.

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.

SANTOS, F. P. A economia política da “Escola de Campinas”: contexto e modo de pensamento. *Cadernos do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 12, p. 17-42, jan./jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. O protagonismo do Professor Joel Martins na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 30, p. 21-35, 4 set./dez. 2005.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SIRINELLI, J. F. *Abrir a história: novos olhares sobre o século XX francês*. Tradução de Fernando Scheibe. [S.l.]: Autêntica, 2014. 128 p. (Coleção História e Historiografia).

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-269.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002*. [S.l.]: Pearson, 2005.

SOUZA, Paulo Renato. Educação: investindo mais e melhor. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 abr. 1996. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/4/21/opiniaio/9.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, [São Paulo], v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

Recebido em 13 de abril de 2021.

Aprovado em 18 de novembro de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.