

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**GERALDO SABINO RICARDO FILHO**

**O DISCURSO SOBRE AS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS: COESÕES E  
RAMIFICAÇÕES DOS ESPECIALISTAS EM  
EDUCAÇÃO (1990-2007)**

**SÃO PAULO**

**2010**

**GERALDO SABINO RICARDO FILHO**

**O DISCURSO SOBRE AS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS: COESÕES E  
RAMIFICAÇÕES DOS ESPECIALISTAS EM  
EDUCAÇÃO (1990-2007)**

**Tese apresentada à Faculdade  
de Educação da Universidade  
de São Paulo, para obtenção do  
título de Doutor em Educação**

**Área de Concentração:  
Didática, Teorias de Ensino e  
Práticas Escolares**

**Orientador: Prof. Dr. Jaime  
Francisco Parreira Cordeiro.**

**SÃO PAULO**

**2010**

**RICARDO FILHO. GERALDO SABINO. O DISCURSO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: COESÕES E RAMIFICAÇÕES DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO (1990-2007). TESE APRESENTADA À FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO .**

**APROVADO EM:**

**Banca Examinadora**

**Prof. Dr.....Instituição.....**  
**Julgamento.....Assinatura .....**

**Prof. Dr.....Instituição.....**  
**Julgamento.....Assinatura .....**

**Prof. Dr.....Instituição.....**  
**Julgamento.....Assinatura .....**

**Prof. Dr.....Instituição.....**  
**Julgamento.....Assinatura .....**

**Prof. Dr.....Instituição.....**  
**Julgamento.....Assinatura .....**

Dedico este trabalho

Para Silvana Aparecida Pinotti Riski  
In memoriam

Para a amiga Valéria Leão

Ao meu pai, que não conheceu os bancos escolares, mas comunica-se com os olhares de felicidade para com seus netos, aos vê-los se preparando para o vestibular

À minha mãe, pelo carinho e espírito do imigrante italiano característico para alimentar os filhos nos momentos mais críticos da carência material.

Às minhas irmãs pelo carinho, ajuda e incentivo.

Aos meus sobrinhos: Mateus, Rafael e André Luiz e agora o pequeno Giovanni que fala "a tio" e já aprendeu a ligar o computador e diz com alegria batendo a mãozinha no peito: "eu sei"...

## **Agradecimentos**

Esta pesquisa é o resultado de uma realização pessoal que parecia impossível de ser concretizada há vinte anos atrás, quando comecei meu trabalho como professor do ensino de 1º grau. Naquela época eu lecionava a tão famigerada Educação Moral e Cívica, mas já sem os ranços da ditadura, pois eu utilizava a disciplina para fazer proselitismos contra os militares e contra o capitalismo. Uma ingenuidade marcada por uma formação pessoal e experiências políticas que me levaram a acreditar piamente que o papel da história era levar a consciência crítica aos alunos.

Felizmente o contato com pessoas que conheci ao longo desses anos me levou a abandonar o anacronismo desse ensino de história, além do incentivo para que eu fizesse um curso de pós-graduação. No Mestrado, realizado na UNESP, campus de Araraquara, o meu orientador foi o professor Jaime Cordeiro, que dizimou no bom sentido da expressão, todos os resquícios que haviam sobrado num professor militante, permitindo que eu abrisse caminhos para a pesquisa feita com esmero e seriedade.

No doutorado, realizado aqui na Faculdade de Educação da USP, tive o privilégio de continuar com o mesmo orientador. O seu estilo é professoral, mas com uma característica singular na academia. Orientar sem direcionar o trabalho do orientando. Uma autonomia intelectual que no meu caso, assustou um pouco, pois os caminhos escolhidos sempre foram respeitados por ele. Agradeço sua genialidade em todos os assuntos e nas correções das diversas versões, das provocações teóricas, os comentários e os incentivos, diversas vezes renovados para que o trabalho fosse feito com a seriedade que se espera na universidade, contendo assim, minhas angústias. Assumo, portanto, todos os problemas que a tese há de apresentar, creditando, suas virtudes, caso eu tenha conseguido alguma, ao meu orientador. Agradeço a orientação que tive a oportunidade de desfrutar nos últimos anos com a sua presença intelectual a iluminar a obscuridade da minha pesquisa. Ao grupo de pesquisa do professor Jaime Cordeiro, e o grande apoio que me deram, Vanúzia, Cosme, Andréia, Tarso, Luciana, Francine, Diva, Fabiana. Só lamento não ter mais horários para continuar as leituras e os aprendizados desse rico grupo de experiências intelectuais

Para as Professoras Paula Perin Vicentini e Maria da Graça Setton da Faculdade de Educação da USP, pelas observações pertinentes durante o processo de qualificação. Não sei se

consegui atender a todas as recomendações, já que os caminhos da pesquisas sofreram algumas reviravoltas que resultam no presente texto. Mas fiz o possível para atender suas recomendações, já que elas acabaram sendo o ponto de partida sobre vários aspectos teóricos que não estavam tão claros, especialmente com a incorporação dos conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu na tese, entre outras questões sobre as fontes que não apareciam de forma evidente no corpo do texto.

Agradeço a professora Sandra Maria Zákia Lian de Sousa pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos sobre a avaliação, em todas as suas modalidades, num curso em que ela mostrou os motivos que levam a sua disciplina a ter uma procura além do limite de vagas. Aulas, seminários e convidados sobre o tema, desenvolvidos com um rigor acadêmico expressivo. Além das “brincas” para que todos lessem os textos. A avaliação final comentada, junto com a auto-avaliação do aluno foi o fechamento da qualidade que ofereceu para todos os que cursaram a disciplina no primeiro semestre de 2006. Para resumir, é uma professora fora de série.

Para as bibliotecárias e bibliotecários da USP e da UNICAMP, sempre atenciosos nos empréstimos, e prazos para cópias de livros e revistas, bem como a localização de coleções em arquivos separados do acervo entre outros trabalhos que demonstraram a seriedade e profissionalismo.

Na Biblioteca da PUC-Campinas, lugar onde obtive todas as coleções dos periódicos, um agradecimento especial para a Tuca, a Cidinha e o Serginho. Sem eles o material que eu precisava não ficaria em minhas mãos pelo tempo necessário para a produção dos bancos de dados, além dos incentivos e tolerâncias na demora das devoluções.

Para os colegas da Faculdade de História da PUC-Campinas pelo apoio e incentivo durante os últimos semestres, em especial ao seu diretor João Miguel Teixeira de Godoy e demais funcionários do Centro de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas. E aos alunos do curso de História que me receberam muito bem nas aulas de prática de ensino de história.

Agradeço o acolhimento da Diretoria de Ensino Campinas Oeste, e seu dirigente, professor Antonio Admir Schiavo e em seguida a dirigente Lúcia Helena Wulff Batista de Souza, pelo apoio e compreensão dos horários e as possibilidades abertas durante o tempo em que estive exercendo funções como bolsista na Oficina Pedagógica. E depois na seção de Pessoal, com a Gislene sempre atenciosa comigo. E aos integrantes da oficina pedagógica, professores de diversas disciplinas e os trabalhos que desenvolvem junto à rede estadual na jurisdição dessa

Diretoria. Não esquecendo os bolsistas que conviveram essa experiência comigo, Tânia, Sônia, Andréia, Tiago e Ana Paula.

Do mesmo modo agradeço a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pela oportunidade de ser contemplado com a Bolsa-Mestrado, projeto que permitiu o desenvolvimento da pesquisa e o recebimento do salário integral, mas com uma carga de 24 horas de trabalhos na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino Campinas- Oeste, afastando-me funções docentes.

E um agradecimento à Fundação Cesgranrio pela disponibilidade de seu presidente Carlos Alberto Serpa de Oliveira e da professora Fátima Ferreira Cunha em responder algumas perguntas sobre a revista *Ensaio*, enviadas por meio do Correio eletrônico, e respondidas com rapidez e gentilmente detalhada.

E por último, mas não menos importante, à diretora da EE professor Coriolano Monteiro, Rosângela Coelho de Queiroz Neves e demais funcionários da secretaria da Escola, onde vou voltar a exercer o meu papel de professor do ensino fundamental, lugar onde fui recebido com muito carinho.

Se Narrei neste discurso certos fatos do passado, se revivi um relato nunca esquecido nesta ocasião e neste lugar tão diferente daqueles, foi porque na transcurso de minha vida tenho encontrado sempre em alguma parte a asseveração necessária, a fórmula que me aguardava, não para endurecer-se em minhas palavras, mas para explicar-me a mim mesmo.

**PABLO NERUDA.**



## Resumo

RICARDO FILHO, G. S. O discurso sobre as políticas educacionais: coesões e ramificações dos especialistas em educação (1997-2007). 2010, 228? Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este trabalho teve como objetivo analisar o discurso educacional dos especialistas em educação e as coesões e ramificações ocorridas no campo educacional entre os anos de 1990 e 2007, período em que se constatou novas estratégias de liderança, motivadas pela presença de agentes singulares e institucionais que atuavam ou passaram a se movimentar nos programas de pós-graduação no qual estavam vinculados, em entidades particulares que adquiriram o caráter de agências *think tanks* em razão de sua influência direta ou indireta nas políticas educacionais, especialmente para a educação básica, ou em e em assessorias em órgãos públicos como o INEP ou o IBGE. Ao mesmo tempo em que especialistas em educação com reconhecido prestígio na universidade procuravam exercer a censura acadêmica pautando-se pelo discurso de oposição às políticas advindas do Estado sobre educação. Foram utilizados como fontes de investigação, as revistas *Educação & Sociedade* e a revista *Ensaio*, bem como o exame dos currículos lattes dos colaboradores de ambos os períodos. O objeto em apreço foi construído mediante o esquadrinhamento das fontes citadas, depois sistematizadas em banco de dados e posterior análise por meio de tabelas e quadros, método esse que permitiu verificar as ramificações e coesões existentes. Foi constatado que o discurso sobre as políticas educacionais, sobretudo a educação básica está calcada em indicativos produzidos pelas avaliações em larga escala sob a égide do MEC/INEP, mas conta com o acréscimo de outras formas de auferição desenvolvidas por entidades como a Ação Educativa com o ENAF, projetos postos em prática de laboratórios ou grupos de pesquisas de algumas universidades que procuram produzir indicativos com medidas longitudinais dos alunos do ensino fundamental. A centralidade dos argumentos desses agentes subsidiar os sistemas de ensino na oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos. Essas iniciativas, no entanto resultou num mercado de serviços demandado ou induzido pelo Estado, bem como as instituições *think tanks* que adquiriram a prerrogativa de certificar os serviços oferecidos, tais como alfabetização, EJA ou políticas afirmativas de outras entidades.

Palavras-chave: Discurso Educacional, *think tanks*, Políticas Educacionais, Especialista em educação, Mercado de bens simbólicos.

## DISCOURSE ON THE EDUCATIONAL POLICIES:

Cohesion and stretching of the educational specialists

Thesis (Doctorate)

This work aims to analyze the educational discourse of the education specialists, the cohesion and the stretching that occurred in the educational field between 1990 and 2007, a period in which was perceived leadership strategies, motivated by the presence of single and institutional agents that acted in the post-graduation programmes they were linked to, in private institutions that acquired the character of “think tanks” agencies due to their direct or indirect influence on the educational policies, specially on basic education and in the advisory of public organs as INEP or IBGE, whereas specialists in education with recognized prestige within the university sought to exercise censorship relying on the opposition discourse the State policies on education.

The magazines “Education and Society” and “Rehearsal”, as well as the exam of Curriculum Lattes of the collaborators both periodicals were used. The object of study was built through the analysis of the quoted sources, then patterned in the data bank and later analysis by means of tables and charts. Such a method has allowed to verify the existing stretching and cohesion.

It has been noticed that the discourse on educational policies, specially basic education is rooted in produced indications of large scale evaluations under the shelter of MEC/INEP, but counts on the addition of other forms of checking developed by institutions as educational Action with ENAF, or projects which were put into practice in laboratories or research groups in some universities that search to produce indicatives (with longitudinal measurement) of the Fundamental School Students.

The core of the arguments of these agents is to offer subsidies so that the teaching systems may offer quality education to all the students.

These initiatives however resulted in services market demanded by or induced by the State, as well as the think tanks institutions acquired the prerogatives to certify the offered services like literacy courses, EJA, or affirmative policies of other institutions.

**KEYWORDS:** Educational Discourse, Think Thanks, Educational Policy Specialist in Education, market of Symbolic goods (assets).

## LISTA DE TABELAS E QUADRO

TABELA 1 - TIPO DE ARTIGO .....	98
TABELA 2 - CARÁTER DO TEXTO.....	98
TABELA 3 - UNIDADE GEOPOLÍTICA DE ANÁLISE.....	100
..	
TABELA 4 - TEMÁTICA PRINCIPAL.....	101
TABELA 5 - RELAÇÃO DE PERIÓDICOS MAIS CITADOS.....	103
TABELA 6 - EDITORAS MAIS CITADAS.....	105
TABELA 7 - CLASSIFICAÇÃO DOS AUTORES ESTRANGEIROS MAIS CITADOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO.....	108
TABELA 7A - CLASSIFICAÇÃO DOS AUTORES ESTRANGEIROS MAIS CITADOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO.....	109
TABELA 7B - CLASSIFICAÇÃO DOS AUTORES ESTRANGEIROS MAIS CITADOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO.....	109
TABELA 8 - CLASSIFICAÇÃO DOS AUTORES NACIONAIS MAIS CITADOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO.....	112
TABELA 8 A- CLASSIFICAÇÃO DOS AUTORES NACIONAIS MAIS CITADOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO.....	113
TABELA 8 B- CLASSIFICAÇÃO DOS AUTORES NACIONAIS MAIS CITADOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO.....	113
TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS AUTORES POR DÉCADA.....	133
TABELA 10 - TITULAÇÃO DOS AUTORES DE ACORDO COM O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	134
TABELA 11 - CURSO DE MESTRADO DE ACORDO COM A DÉCADA E ÁREA DE CONHECIMENTO.....	135
TABELA 12 - CURSO DE DOUTORADO DE ACORDO COM A DÉCADA E ÁREA DE CONHECIMENTO.....	137
.....	
TABELA 13 - DISTRIBUIÇÃO DO PÓS-DOUTORADO POR DÉCADA E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA .....	139
..	
TABELA 14 - OCUPAÇÃO BUROCRÁTICA E TÉCNICA DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO.....	142
TABELA 15 – BOLSA PRODUTIVIDADE CNPQ.....	143
QUADRO I - AUTORES COM MAIS ARTIGOS PUBLICADOS.....	117
QUADRO II – RAMIFICAÇÕES DOS GRUPOS LIGADOS A AVALIAÇÃO .....	120
QUADRO III – PROFESSORES DA PUC/SP E AS LIGAÇÕES COM ENTIDADES THINK TANKS.....	122
QUADRO IV – DIRETORIA E CONSELHO FICAL DA AÇÃO EDUCATIVA.....	158
QUADRO V – RAMIFICAÇÕES E AGENTES CONFLUÊNCIA AÇÃO EDUCATIVA E UNIVERSIDADE.....	162
QUADRO VI – DIRETORIA E COORDENAÇÃO DO CENPEC.....	171

## **LISTA DE SIGLAS**

ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância  
ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional.  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento  
CAED – Centro de Políticas públicas e Avaliação da Educação  
CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.  
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNRH – Centro Nacional de Recursos Humanos  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
ENEN – Exame Nacional do Ensino Médio  
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
FCC – Fundação Carlos Chagas  
FGV – Fundação Getúlio Vargas  
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola  
GERES – Geração Escolar  
IAS – Instituto Ayrton Senna  
IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica  
IEA - Instituto de Estudos Avançados  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
IPS – Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LNCC – Laboratório Nacional de Computação Científica  
MEC- Ministério da Educação e do Desporto  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONG – Organizações Não-Governamentais  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.  
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo  
SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico.  
SARESP – Sistema Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
UNB – Universidade de Brasília  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
USP – Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
O CAMPO EDUCACIONAL .....	39
O DISCURSO EDUCACIONAL. ....	45
O DISCURSO EDUCACIONAL: MUNDIALIZAÇÃO E PADRONIZAÇÃO CULTURAL.....	49
O ESTADO E O CAMPO EDUCACIONAL: O PROCESSO DE NOMEAÇÃO.....	57
<b>CAPÍTULO 2: AS INTERFACES DO DISCURSO EDUCACIONAL NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.....</b>	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO 3- UM ITINERÁRIO DE PESQUISA: AS FONTES E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....</b>	<b>92</b>
<b><i>CARACTERIZAÇÃO EDITORIAL DAS REVISTAS EDUCAÇÃO &amp; SOCIEDADE E ENSAIO.....</i></b>	<b>96</b>
OS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO .....	122
A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DA CAPES E DO CNPQ.....	128
<b>CAPÍTULO 4 – CAMPO EDUCACIONAL E CAMPO UNIVERSITÁRIO: O DISCURSO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>147</b>
AS RAMIFICAÇÕES DAS INSTITUIÇÕES E AS REDES DE AGENTES.....	155
OS LABORATÓRIOS DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO: UMA INSERÇÃO À CAMINHO DA CARACTERÍSTICA THINK TANKS? .....	182
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO O JOGO É JOGADO: OS DISCURSOS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>188</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>207</b>
<b><i>EDITORIAIS – EDUCAÇÃO &amp; SOCIEDADE .....</i></b>	<b>207</b>
EDITORIAIS – ENSAIO .....	208
NÚMEROS PESQUISADOS – EDUCAÇÃO & SOCIEDADE .....	210
NÚMEROS PESQUISADOS – ENSAIO .....	211
ENTIDADES PESQUISADAS .....	212
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>213</b>
<b><i>APÊNDICE A .....</i></b>	<b>230</b>
<b><i>CICLO DE VIDA DA REVISTA EDUCAÇÃO &amp; SOCIEDADE.....</i></b>	<b>230</b>
<b><i>APÊNDICE B.....</i></b>	<b>236</b>
<b><i>CICLO DE VIDA DA REVISTA ENSAIO.....</i></b>	<b>236</b>

## 1. Introdução

Esta pesquisa procurou demonstrar como o discurso sobre as políticas educacionais é produzido por especialistas em educação na intersecção entre o campo universitário e o campo educacional. No período circunscrito para o trabalho (1990/2007) o Estado assumiu a centralidade das reformas educacionais, especialmente a partir de 1995, concretizando ações que se desdobraram em mudanças totais ou parciais e nas estratégias dos agentes, sobretudo aqueles que procuraram atuar em instituições de assessoria ou de intervenção em espaços sociais, tendo como exemplo os trabalhos das entidades *Think Tanks* aqui analisadas, já que elas realizam concomitantemente três movimentos: 1- assessoria pedagógica, 2- capacitação de professores junto à secretarias estadual e municipal de ensino, além do próprio Ministério da Educação (MEC), com produção de material didático. 3- participação em órgão burocrático, em especial no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs), tal como se verifica na contribuição da Ação Educativa nessa área para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

De uma forma singular, diversos especialistas em educação são recrutados para compor conselhos de órgãos como o INEP, Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). De uma forma um pouco diferenciada, os especialistas também participam da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) demonstrando que a busca de legitimidade entre o Estado e a Universidade é frutos das interfaces que proporcionam poder simbólico para ambas as partes.

Esse quadro, aparentemente dual, onde duas forças configuram suas posições no campo educacional, na verdade apresentava-se muito mais complexo. A ponta do *iceberg*, se assim pode ser chamada, foi revelada em parte no trabalho anterior com a investigação sobre o discurso educacional veiculado na revista *Veja* (Ricardo Filho, 2005). Tratava-se de descobrir como os meios modernos de comunicação, em sua especificidade impressa, veiculava suas posições sobre a educação, em consonâncias com intelectuais que buscavam validar seus discursos fora dos espaços acadêmicos, notadamente por já possuírem o reconhecimento e o prestígio fora desse âmbito de pesquisa. Ao mesmo tempo as Organizações Não-Governamentais (ONGs), e Fundações do Terceiro Setor passaram a se constituir em apêndices de projetos e programas do

Estado, além de receber subvenções e estarem qualificadas para financiamentos de órgãos de fomento de pesquisas, em especial da Fundação Ford, e o apoio de organismos transnacionais como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e *United Nations Children's Fund* (UNICEF), Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Para desvendar a profundidade desse *Iceberg* foi utilizado alguns artigos de *Educação & Sociedade* e *Ensaio* que, no transcurso da pesquisa anterior revelaram concepções distintas em relação às reformas realizadas durante a gestão do Ministro Paulo Renato Souza no MEC (1995-2002). Ademais, estava em aberto o entendimento sobre as preferências da *Veja* recair sob Cláudio de Moura Castro, Sérgio Costa Ribeiro e João Batista Araújo e Oliveira, que declaravam na revista a positividade das reformas ou os pontos relevantes ao mesmo tempo em que publicavam artigos em periódicos como *Ensaio*, *Cadernos de Pesquisa*, *Em Aberto*, *Educação e Realidade*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e, num caso específico no jornal *Caros Amigos*. Esses intelectuais, à exceção de Sérgio Costa Ribeiro, não publicaram artigos na revista *Educação & Sociedade*.

A década de 1990 foi caracterizada politicamente por três fases, considerando a eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992), período marcado por uma crise política que resultou em seu *impeachment*. Logo em seguida, com a posse do Vice-presidente Itamar Franco à cadeira em vacância, foi se desenhando o projeto que culminou no Plano Real, com a recuperação da moeda e do fim da instabilidade econômica com controle inflacionário. A eleição de Fernando Henrique Cardoso tendo ou não sido beneficiada por esse Plano provocou também mudanças na composição de forças das bancadas partidárias no Congresso Nacional.

Com um plano de coalizão partidária esquematizado para ter a maioria tanto na Câmara dos Deputados, como no Senado, Cardoso construiu suas alianças políticas que iam da centro-esquerda, até a direita propriamente dita, revitalizando de um certo modo o bloco partidário que, durante o processo constituinte de 1987 foi chamado de “Centrão”. Com a maioria parlamentar os projetos de remodelação do Estado foram iniciados, tal como o controle fiscal, reforma da Previdência, entre outras interferências. A aprovação da emenda constitucional que previa a reeleição de ocupantes de mandatos no executivo na esfera Federal, estadual e municipal, garantiu com a reeleição de Cardoso a recondução do economista Paulo Renato Souza, na Pasta do MEC cuja gestão em oito anos foi bastante centralizada e com influência para a criação das

bases de investimentos na educação básica, mediante a maioria política no Congresso, culminando na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

Com base nessas leis, foi aperfeiçoado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão para os alunos concluintes dos cursos de graduação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ademais, o Ministério alterou as escolas técnicas federais por meio de propostas para mudar a concepção do ensino médio (CASTRO, 1997) e passou a produzir reformas direcionadas para o currículo, com a instituição dos PCNs para todas as modalidades de ensino da Educação básica, incluindo a educação de Jovens e Adultos (EJA), educação infantil, educação indígena, entre outros recursos voltados para projetos de aparelhar as escolas com rede de computadores, *internet* e a continuidade do projeto TV Escola. (criado na gestão de Murilo Hingel 1992-1994).

Sem entrar no mérito do sucesso dessas reformas, Paulo Renato Souza foi celebrado por uma parte da imprensa como o Ministro que revolucionou a educação, surgindo indício naquele período de que ele seria um provável sucessor de Fernando Henrique Cardoso nas eleições de 2002. O fato não se concretizou, sendo atribuído esse revés político às sucessivas greves das universidades federais durante a sua gestão. Mas por certo, a centralidade que o MEC ocupou com ele na produção das políticas educacionais, e o papel estratégico que o INEP exerceu com a coordenação do sistema de avaliações, acabou tendo continuidade no governo seguinte, em especial com a nomeação de Fernando Haddad (2005) no final do primeiro mandato do governo Lula (2003-2006).

Diante desse quadro, foram examinadas as revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio*, já que a ponta do *iceberg* indicada acima tinha em sua complexidade o discurso sobre as políticas educacionais veiculadas de forma diferenciadas pelos organizadores dos dois periódicos. De um lado, *Ensaio* se caracterizava pela especificidade das avaliações educacionais em suas várias modalidades, sendo uma revista publicada por uma fundação de direito privado, a Fundação Cesgranrio; de outro lado, *Educação & Sociedade*, editada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) ligado à Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP) sempre reivindicou sua condição de espaço crítico em relação às políticas educacionais, além de afirmar seu protagonismo na constituição do campo educacional na década de 1980.



Essas diferenças editoriais não esclareciam a complexidade instalada no campo educacional diante das mudanças constatada no discurso educacional, com os “novos” agentes que entraram em cena, direcionando seus discursos para a educação básica, mas vinculados especialmente às instituições de caráter *think tanks*.

A definição de entidades *think tanks*, separado-as das ONGs e Fundações do Terceiro Setor, está ligada à capacidade de produzir indicadores por meio de avaliações, como o ENAF, acesso aos meios acadêmicos com agentes reconhecidos como especialistas em educação na universidade, com a publicação de artigos e livros nas principais revistas acadêmicas, bem como em editoras especializadas em educação. Ademais, essas instituições exercem influência nas políticas educacionais ao atuarem duplamente na produção de material didático e responsabilizar-se pela sua implantação em diversos Estados e municípios do Brasil.

Constatou-se,então, que existe (flexão do verbo no presente em razão de algo que ainda está em conformação) um discurso **sobre o campo educacional** feito por especialista em educação que atua na universidade. Em parte, isso pode ser decorrente de uma simples expressão contida nas formulações discursivas, mas por outro lado, trata-se de uma forma de violência simbólica muito bem aplicada. O campo educacional abriga em seu meio agentes singulares e institucionais, entre eles a universidade, o próprio Estado que exerce o poder duplamente de sedução e barganha das prescrições pedagógicas (MEC, INEP, CAPES, CNPq) sindicato de professores, ONGs, fundações do Terceiro Setor, jornalistas, empresários, economistas da educação, entidades de classe como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ou instituições como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), etc. Desse modo, esses Agentes representam interesses variados, bem como o prestígio e legitimidade para desenvolver formulações discursivas sobre as políticas educacionais no mesmo nível de autoridade para ocupar posições nesse campo, tendo em muitos casos maiores chances de chegar até o campo do poder.

Desvendar esse tipo de conformação do campo educacional, ainda mais pela movimentação dinâmica que esses agentes desenvolvem com as tomadas de posição exigiu a compreensão dos debates dessa contemporaneidade por meio das reflexões da história do Tempo Presente, um recurso teórico para deslindar como os eventos que estão muitas vezes distribuídos como discurso formulado pelos meios de comunicação de massa, ou já encontram-se

normatizados em leis pelo Estado, são resultados da configuração do campo educacional, mas continuam latentes em grupos e agentes em diversos nichos desse campo. A questão é como evitar o truísmo que atribui à legislação educacional apenas o resultado do monopólio prescritivo do Estado e sua prerrogativa em controlar o processo de escolarização.

Assim, para todos os efeitos, os especialistas em educação são definidos aqui pelo título de doutor em educação, publicação e ligações com os programas de pós-graduação. Todavia há outros agentes que atuam no campo educacional, com visibilidade nos debates ocorridos em diversas instâncias, como congressos e simpósios, entretanto, sem vinculação atual com a universidade, não tendo sequer seu currículo Lattes publicado, mas possuem a legitimidade do discurso competente (CHAUÍ, 1989), com poder simbólico que permitem que eles sejam classificados como agentes do campo educacional. Nominalmente, essa inquirição ganha mais em consistência: Guiomar Namó de Mello, Dermeval Saviani, Cláudio de Moura Castro, Gustavo Ioschpe, Maria Malta Campos, Maria Alice Setúbal, Viviane Senna são especialistas em educação? Eles são do campo universitário ou do campo educacional? Não se trata de uma pergunta retórica e o fato de alguns deles não terem reconhecimento na universidade teria como resposta imediata que eles não são pesquisadores em educação.

Mas o exame das revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio*, esquadrinhadas em todas as suas características editoriais permitiu desvendar quais eram as opções teóricas que ofereciam suporte para os artigos examinados. Diante de um volumoso banco de dados, com informações sobre as revistas, a pesquisa mostrava-se significativa diante da diversidade de temáticas encontradas, com ênfase em Educação e Trabalho, que foi muito recorrente em *Educação & Sociedade* e Políticas Educacionais que versava sobre formação de professores, educação infantil, financiamento da educação, LDB, reforma do ensino médio e avaliação. Em *Ensaio*, apesar de sua especificidade em políticas públicas e avaliação, também havia a publicação de temas correlatos àquela, fazendo que a pura comparação de temáticas não revelasse a dimensão do que havia de movimentação entre os agentes, e sequer justificava a presença ainda amiúde de artigos de Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira na revista *Ensaio*.

O objeto de pesquisa, portanto, estava latente, mas não revelava a profundidade do *iceberg* mencionado e como desvendar o seu tamanho e complexidade. Chegou-se à conclusão de que definir uma temática mais recorrente com objeto a ser examinado, por exemplo, a avaliação poderia trazer algumas respostas, mas a questão se mostrou difusa, já que essa temática analisada

em qualquer uma de suas dimensões confrontaria as posições teóricas ou os sentidos que ela vem recebendo no debate atual, com outras fundações e revistas que também se ocupam dessa especialidade, como a Fundação Carlos Chagas (FCC). No entanto, o propósito das prescrições pedagógicas que ganharam formato consensual não tinha sido obra de concessões do Estado ou dos especialistas em educação. Ramificações se mostraram sob diferentes aspectos no redesenho de forças e oposições e a elucidação se deu com a incorporação dos currículos Lattes coletado de acordo com os colaboradores de ambas as revistas.

Com o exame dos currículos Lattes foi possível perceber que havia não uma linha, mas uma ramificação de interesses de agentes e instituições que estava muito além da rede de legitimidade demonstrada em trabalho anterior (Ricardo Filho, 2005). Diante desse contexto revelado pelas fontes, as análises foram desenvolvidas com o propósito de descortinar as morfologias dos grupos de especialistas em educação, de acordo com sua vinculação institucional. Essa metodologia, encontrada em trabalhos de Miceli (2001B) contribuiu para trazer à tona pelo menos uma parte do *iceberg* que estava submerso, especialmente com a importância que vem apresentando as entidades *think tanks* no cenário educacional, já que a despeito da mudança de orientação política no governo, as proposições pedagógicas não sofreram retrações substanciais, nem mesmo o sistema de avaliação, questão que os agentes defensores dessa temática mostraram-se temerosos nos primeiros anos da gestão do governo Lula (2003-2006), conforme analisa um dos agentes defensores da avaliação em larga escala:

[...] É interessante nota que, no início do governo Lula, galgou ao poder, dentro do MEC, um grupo emburrado contra a avaliação. O primeiro presidente do INEP no período foi responsável por destruir a avaliação de professores dentro de sua universidade, a USP<sup>1</sup>. Este grupo tentou de várias formas substituir o que existia por um sistema aguado e que mal disfarçava a sua tentativa de minar os vários subsistemas de avaliação. Não obstante, a reação foi tão forte e tão persistente que foi preciso voltar atrás em muitas frentes. Pelo que podemos ver, houve retrocessos e um crescente amadorismo das equipes técnicas. Mas os anticorpos pró-avaliação estão fazendo o seu trabalho, e a destruição é bem menor do que se esperava inicialmente. Mas o novo sistema de avaliação é frágil e vulnerável. (CASTRO, 2005, p. 224)

---

<sup>1</sup> De acordo com a relação de agentes que ocuparam a presidência do INEP, Castro se refere possivelmente ao professor Otaviano Augusto Marcondes Helene da USP.

Ao contrário da afirmação de Castro, tanto o MEC, quanto o INEP ainda no primeiro Governo Lula, retomaram os sistemas de avaliação com a designação de Fernando Haddad na pasta de educação e Reinado Fernandes, alçado à presidência do INEP. Embora não seja objetivo analisar as diferenças de modelos de avaliação e o que foi alterado, há um ponto que aglutinou diversos agentes, mormente empresários ligados às Fundações do Terceiro Setor, entidades como o Instituto Ayrton Senna (IAC), assim como políticos e especialistas em educação que aderiram de modo singular ao Movimento Todos Pela Educação, lançado em 2006. No ano seguinte o MEC anunciou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que em linhas gerais definia um processo de metas para atingir um nível educacional, escalonado de acordo com o nível de educação de cada sistema educacional dos Estados, até chegar ao índice 6, num prazo estendido até 2022, cuja data, estaria em conformidade com o Bicentenário da Independência do Brasil, bem como a educação no Brasil estaria num patamar aceitável dentro dos padrões mundiais. O que chama a atenção é que o sistema de monitoramento está sendo realizado concomitantemente pelo MEC e pelo Movimento Todos pela Educação, criado como entidade jurídica em 2007, tendo como base estatística exatamente as avaliações realizadas pelo MEC, desde 2005 e indicativos produzidos pelo IBGE.

Nesse sentido, o que existe hoje no campo educacional é frutos dos embates que ocorreram ao longo da década de 1990 e da seguinte, coexistindo grupos de pesquisas e laboratórios que produzem indicativos de avaliações sob um prisma diferente ao do MEC, tais como a avaliação que tenta apreender faixas-etárias de educados que estariam potencialmente ou de fato, fora dos sistemas de ensino, como é o caso do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), desenvolvido pela Ação Educativa em parceria com a Fundação Montenegro, ligada ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE). Não há dúvida de que a avaliação assumiu uma centralidade estratégica para as políticas educacionais, contudo não de uma única forma, ou legitimada apenas pelo MEC/INEP. Suas apropriações e sentidos estão ramificadas entre diversos agentes e apresentam um determinada coesão em alguns grupos, todos voltados para a superação dos problemas detectados na educação básica, mormente com a discussão do acesso à escola à qualidade do ensino ofertado.

O acesso é celebrado como uma conquista da década de 1990, como trunfo político de uma gestão, a de Paulo Renato Souza (1995-2002) no MEC, que teria finalmente atingido a sonhada universalização do ensino fundamental. A discussão posterior, com base em indicativos

das avaliações, enfatiza agora a permanência e a conclusão da escolaridade, mas com nível que possa ser comparado internacionalmente.

Para atingir essas metas, encontram-se no campo educacional, agentes ligados às instituições com atuação sistemática em projetos de capacitação de professores, material didático, alfabetização e aceleração de aprendizagem. Na universidade, as críticas se dirigem para as potencialidades e problemas dos ciclos de aprendizagem e a progressão continuada, encontrando-se nesse aspecto pesquisas diversificadas como (SOUSA; ALAVARSE, 2002, GOMES, 2005, BARRETO; MITRULIS, 2001), assim como a influência de (PERRENOULD, 2004) nessa temática. Contudo, os projetos e programas voltados para as escolas públicas são elaborados ou executados, especialmente pelas entidades aqui chamadas de *think tanks*, que atuam com metodologias, cursos de capacitação e outras intervenções de natureza prática, com resultados que foram induzidos a serem testados para se qualificaram para outros projetos, gerando o que está sendo chamado neste trabalho de mercados simbólicos de serviços, cujos produtos são consumidos por diversos segmentos sociais, tendo em decorrência, o reconhecimento acadêmico, como é o caso da concepção de letramento.

Assim, no capítulo 1, são discutidas as questões teóricas que fornecem suporte para o itinerário de investigação realizado com as fontes, tendo na obra de Pierre Bourdieu a centralidade para a maior parte dos conceitos que, confrontados com a documentação examinada, ofereçam subsídios a análises mais aprofundadas. Sobre o discurso educacional, as reflexões de Azanha (1987) contribuíram para esclarecer as razões que levam diversos especialistas em educação a se valerem dos pressupostos universais em suas formulações discursivas, obliterando desse modo as características do discurso pedagógico, ao evitar os questionamentos encobertos pela generalização dos enunciados. Não se pretendeu conferir às reflexões de Azanha o mesmo caráter epistemológico embasado especialmente na filosofia da ciência para este trabalho, mas demonstrar que as elocuições assumidas como caráter universal na educação atende a interesses de tomadas de posição dos agentes no campo educacional.

Do mesmo modo, a utilização dos conceitos de Bourdieu em especial, campo, capital estatal, capital científico, social entre outros foram apropriados como condição de tratamento das fontes com o rigor de base empírica que eles exigem para caracterizar se foram apropriados corretamente ou apenas como forma de ilustrar o texto. Acredita-se que as **ramificações dos agentes**, utilizadas como categoria explicativa aqui é fruto desse contributo conceitual de

Bourdieu. Do mesmo modo, a noção de Estado contribuiu para analisar o movimento dos agentes no campo educacional e as tomadas de posição, assim como as incursões para o centro do poder, controlado pelo volume de capital estatal adquirido. Além disso, a idéia do poder de nomeação, fazendo existir como forma legal todos os atos de grupos, ou movimentos, dão a dimensão exata do papel exercido pela língua legítima como forma de distinção mais precisa que se possa encontrar na capacidade de reconhecimento dos intelectuais entre seus pares. O poder de enunciados e violência simbólica conferida pelos atos de nomeação do Estado garante autoridade a quem passou pelos ritos de nomeação e de passagem, aproximando, por assim dizer, os agentes com maior capital estatal no controle do Estado.

Um outro aspecto a ser considerado é a reflexão acerca a mundialização da cultura, analisada em Ortiz (1996), e as contribuições que as formas de escolarização no plano mundial, na perspectiva de Meyer e Ramires (2002) ou Schriewer (2001) apresentaram em seus trabalhos sobre educação comparada. Popkewitz (2002), parece ter encontrado com a noção de estrangeiro indígena, uma justificativa consistente para as apropriações das idéias, textos, projetos e teorias que circulam pelo mundo, fazendo que o local e o global sejam aproximados de acordo com os interesses e processos de escolarização que os países apresentam.

Por fim, a discussão sobre o conceito de *think tanks*, empregada para entidades como a Ação Educativa, CENPEC, IAS, FCC e Cesgranrio entre outras, assemelhadas à atuação dessas agências num plano mundial, tal como se expressa a interface e influência sobre as políticas educacionais, assessorias e, por extensão o reconhecimento para certificar serviços e produtos que, no caso da educação estão centrados especialmente na avaliação e cursos de alfabetização.

**O capítulo 2.** As interfaces entre o discurso educacional na década de 1980 e 1990 procurou refletir como os especialistas em educação que protagonizaram as mudanças ocorridas durante a ditadura militar construíram um memória sobre os acontecimentos e reformas implementadas nos governos militares e se transformaram em referência histórica para muitos trabalhos elaborados em outros contextos, afirmando que essas s reformas foram as responsáveis pelo sucateamento das escolas públicas e implantação do chamado tecnicismo do ensino.

Apesar da violência e expurgos desse governo, e a falta de verbas para o intento da escola de 8 anos no então denominado 1º grau, a queda da qualidade do ensino ainda está relacionada às políticas educacionais da ditadura militar ou agravada nesse período. No entanto, as pesquisas de Azanha (1974, 1987), Beisiegel (2006) analisaram os problemas da expansão do ensino,

denegando a queda da qualidade como um problema da expansão em si, mas em virtude da mudança de perfil dos educandos que tiveram acesso à escola pública, sendo vítimas da pedagogia da repetência, fenômeno que atravessou todo o século XX e entrou pelo século seguinte como um problema a ser resolvido.

Mesmo na França, onde a questão da qualidade é atacada desde o século XIX, Baudelot; Establet, 1994, demonstram que o nível educacional está subindo, a despeito da indignação de muitos intelectuais. Por fim, retomam-se as reflexões de Arendt (1972) para demonstrar que a como os fins da educação estão relacionados a uma concepção de história teleológica que seria a parteira de um mundo melhor, já que para essa visão de mundo, as mudanças são inexoráveis e auto-evidentes, prescindindo de explicações.

**No capítulo 3** Um itinerário de pesquisa: as fontes e as categorias de análise encontra-se a sistematização de todo material empírico esquadrinhado por meio da produção de três bancos de dados, a saber: um para as informações sobre a organização editorial, autores, composição dos ciclos de vida, referências bibliográficas, citações de autores, organizações nacionais e transnacionais, número de páginas, entre outras categorias que permitiram tecer um perfil para a revista *Educação & sociedade* a partir da década de 1990; com o segundo, foi utilizado o mesmo procedimento e categoriais, embora a revista *Ensaio* tenha sido lançada no final de 1993. O recuo temporal se justifica pela necessidade de compor as séries documentais dentro do período estabelecido. Quando *Ensaio* entra no debate, já havia toda uma tradição de periódicos e posições dos agentes no campo educacional exigindo tal procedimento metodológico.

Por último, um banco de dados com a análise da maior parte dos colaboradores de ambas as revistas, perfazendo um total de 5001 agentes com o intuito de ampliar as informações encontradas nas revistas. As categorias de análise são as seguintes: origem institucional, o nome da universidade onde se graduou, o programa de pós-graduação em que foram obtido os títulos de mestre e de doutor, o nome dos orientadores, a filiação universitária e outras relações que contribuíram para compor as trajetórias, tais como a participação em conselhos editoriais, a ligação a instituições aqui chamadas de *think tanks*, cargos burocráticos, como assessorias ou secretarias de educação e a presença em conselhos estaduais, municipais ou federal de educação, ou assessorias em entidades transnacionais, como Banco Mundial, BID, UNESCO, etc.

As informações foram dispostas em tabelas, de acordo com as categorias construídas no processo de sistematização das informações, previamente definindo um número de citações, para

o caso de periódicos e editoras, por exemplo, que não ultrapasse 15 menções sendo possível demonstrar sua expressividade, bem como a comparação entre as revistas. Entretanto, elas não têm a finalidade de caracterizar superioridade numérica, mas entender o formato editorial, as mudanças de preferências, as temáticas mais recorrentes, os autores com mais artigos publicados, a unidade geopolítica de análise, entre outras comparações.

As tabelas com o currículo Lattes foram organizadas com critérios similares, não obstante não foi feita a separação dos colaboradores, já que todos foram classificados como especialistas em educação, com inserção em programas de pós-graduação, especialmente em educação. Os resultados demonstraram que os principais programas ou aqueles constituídos há mais tempo, contando com tradição e prestígio, tiveram a maior parte de autores, sobretudo com as exigências do caráter nacional dos agentes que devem compor o conselho editorial do periódico. Tanto na graduação, como no mestrado e no doutorado, os agentes examinados são oriundos de universidades públicas ou das universidades confessionais, em especial a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, Minas Gerais Rio Grande do Sul e Paraná.

A análise dos Currículos Lattes procurou situar o lugar de produção do discurso educacional, admitindo que o conceito de intelectual é polissêmico a ponto de desempenhar os papéis mais variados, mas a sua morfologia e o processo institucionalizado em que se situam os agentes permitiram desenvolver algumas inferências sobre as hierarquias do campo universitário e seus programas de pós-graduação em educação. Contudo, uma vez localizado o lugar de produção simbólica e sacralização do especialista em educação, foi necessário desvendar como suas formulações discursivas circulam no campo educacional, já que muitas temáticas publicadas pelas revistas examinadas expressam o processo de apropriação, repulsão e incorporações, as mais variadas possíveis, nucleadas pelo poder de normatização do Estado.

**O capítulo 4** demonstra como estão organizadas as instituições *think tanks*, os agentes que estão associados e a ligação que algumas delas estabelecem com a universidade, em especial os programas de pós-graduação, a titulação de seus filiados e a forma de reconhecimento como centro de pesquisa pelo CNPq. Suas ações voltam-se para avaliação em larga escala, em convênio com o MEC, como o SAEB, Prova Brasil, ENEM, entre outras. Ademais os cursos de capacitação de professores da educação básica abrangem diversos segmentos, como a educação infantil, EJA, alfabetização e produção de material didático. Os projetos de ações afirmativas, com crianças em situação de risco, programas com jovens trabalhadores e atividades ligadas ao



lazer na escola, recebem auxílio financeiro da Fundação Ford, além do apoio da UNESCO e da UNICEF. Com atuação mais específica, encontram-se os laboratórios de pesquisas ou grupos, que desenvolvem investigações de acordo com as áreas de concentração dos programas de pós-graduação em que se encontram vinculados, tendo na avaliação, em suas várias dimensões o cerne de interesse de seus especialistas.

O Laboratório de avaliação em Educação (LAED PUC/RJ) além de seus objetivos de pesquisa ligados à Faculdade de educação e de pós-graduação em engenharia (área de concentração Método e tomadas de decisão), ainda oferece assessorias para avaliações como o SAEB, PISA e serviços com essa natureza de acordo com as demandas. Em linhas gerais, todos os grupos de pesquisas ligados ao projeto Estudo Longitudinal de Geração Escolar (GERES), oferecem serviços de assessoria e organização técnicas para os sistemas de avaliação de vários Estados, tais com o Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE), desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAED), criado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por exemplo.

Uma característica a ser mencionada é a prerrogativa que as agências *think Tanks* já exerciam e os Laboratórios e Centros passaram a realizar, é a autoridade de certificação de instituições que atuam nesse espaço bem direcionado de serviços para a educação básica, incluindo a avaliação e a centralidade que ela assumiu no processo de discussão das políticas educacionais. A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul contratou a Fundação Cesgranrio para avaliar os projetos de alfabetização da Alfa e Beto, IAS, CENPEC e GEEMPA, com avaliações aplicadas em alguns municípios do Estado. A Alfa e Beto apresentou resultados considerados mais satisfatórios, de acordo com João Batista Araújo e Oliveira. Todas essas entidades são especializadas em projetos de alfabetização. Encontra-se assim uma ramificação de agentes e instituições que apresentam um certo grau de coesão em relação aos objetivos a serem estabelecidos, a ponto de reciprocamente comporem seus conselhos deliberativos, além de especialistas em educação de programas de pós-graduação, com aproximações com a PUC/SP e a Universidade de São Paulo (USP), por exemplo.

A contraposição das ações dessas ramificações está centrada em especialistas em educação que procuram manter seu prestígio ou adquirir maior capital específico no campo universitário, direcionando seu discurso sobre as políticas educacionais como uma concessão do

Estado ao ideário neoliberal, de tal forma assegurar na universidade a ortodoxia que consiga fechar as fronteiras com o campo educacional.

As considerações finais procuram demonstrar como o jogo é jogado, já que no período circunscrito de investigação (1990-2007), as comparações com as duas revistas e o cotejamento com o currículo lattes de seus colaboradores revelaram um número expressivo de especialista em educação com bolsa produtividade do CNPq, sendo que alguns deles revelaram posições críticas às políticas educacionais e de modo geral contra as reformas do Estado. No entanto, os projetos com conotação social, programas de atividades de capacitação de professores, alfabetização e produção de material didático recebem atualmente maior apoio de Fundação transnacionais e do próprio Estado.

Essa mudança ao apresentar características similares em diversas reformas educacionais no mundo, provocou também algumas alterações no campo universitário, embora algumas estejam em processo de ebulição. 1- A estratégia de liderança dos especialistas em educação que assumem posições de censuras às avaliações e trabalhos metodológicos na educação básica, tem como decorrência o domínio dessa temática pelas agências *think tanks*, podendo aumentar a influência delas na elaboração das políticas educacionais. 2- A composição de forças no campo universitário tende a se alterar mediante um tipo de especialista que apresenta prestígio para ampliar as fronteiras do campo educacional, contando com a legitimidade advinda da universidade e a autoridade de um saber que o qualifica para participar de um mercado de bens simbólicos no qual o jogo jogado tem suas regras definidas pelos próprios jogadores especializados em avaliação educacional. 3- Esse mercado tem por definição clientes e compradores que se alteram nas demandas solicitadas pelo Estado, mas possui algo que pode interferir na forma como as prescrições pedagógicas circulam no campo educacional, especialmente pelo poder de certificar a qualidade do serviço oferecido, definindo algo que está além das controvérsias entre as medidas educacionais e a qualidade de ensino. Se o Estado é questionado ao procurar definir um nível de qualidade por meio da avaliação, esse mercado pode fazê-lo pelo nível de legitimidade que seus agentes possuem. Mas neste último caso, trata-se de uma inferência que demanda mais pesquisas.

## **Capítulo 1 – Aproximações Teóricas**

Guiomar Namó de Mello (2004) num livro em que procura analisar a educação brasileira, especialmente nos últimos 20 anos, faz considerações sobre o legado do século XX quanto às reformas e políticas educacionais, gestão pedagógica, entre outros temas concernentes às mudanças que a autora considera ainda incompletas:

[...] demoramos 500 anos para concluir a universalização do acesso à escola obrigatória, que se deu já no apagar das luzes do século XX. Sendo assim, o legado mais importante que trouxemos para o novo século é o desafio de dar continuidade a esse processo, buscando qualidade para todos. Já não mais a qualidade objeto de desejo das utopias ou das ideologias educacionais, que bem abrigaram nossos sonhos e ansiedades em tempos difíceis, mas poucos efeitos tiveram na realidade de indigência da escola pública brasileira na segunda metade do século passado. Também não mais a qualidade abstrata das teorias e dos modismos pedagógicos, quase todos inspiradores de experiências importantes, porém restritas a poucos. Agora chegou a hora da qualidade cobrada pela inclusão de todos na escola, pela diversidade e pela complexidade de um país continental múltiplo e desigual como o Brasil. (MELLO, 2004, p. VII).

Embora o tema da seletividade da escola pública ainda persista no discurso educacional, nota-se que a questão da qualidade ou de “uma boa escola para todos” (MELLO, 1986) ganhou novas roupagens e as políticas educacionais intensificaram essa questão no processo das reformas ou, conforme ela argumenta, as ideologias educacionais (teorias críticas) não respondem às necessidades impostas por um processo de escolarização cada vez mais complexo no mundo contemporâneo. Possivelmente uma parte da perplexidade observada no campo universitário seja em decorrência do pragmatismo que norteia tais políticas, ou mais exatamente, o significado que a educação passou a expressar no processo de mundialização da cultura.

[...] Pensar a realidade presente, buscando caminhos educacionais sem o conforto de certezas ideológicas e teóricas, sem a confiança de que a história caminha sempre “para frente” e sem pistas em relação às formas possíveis de inserção do País no mundo contemporâneo tornou-se uma tarefa incômoda. Pouco ajuda a forte inter-relação entre educação e ciências social construída na última década: também estas padecem do mesmo incômodo perante tal realidade. E, se antes costumava-se dizer que a educação é importante demais para ser deixada aos educadores, podemos hoje com tranquilidade afirmar, por exemplo, que a economia é demasiado importante e violenta para ser deixada ao cuidado exclusivo dos economistas. (Editorial, *Educação & Sociedade*, n. 38, 1991, p. 6)

Não se pode afirmar com certeza se foram as teorias críticas em educação que entraram em crise, ou se essa afirmação seria uma estratégia de uma nova direita na pedagogia, conforme isso é interpretado nos trabalhos de Gentili e Silva (1999). O fato é que as mudanças da concepção de trabalho apregoadas pelos efeitos da chamada globalização suscitaram debates acerca da qualificação do trabalhador e do emprego e as respostas possíveis que a escola deveria fornecer para tal fenômeno. As políticas educacionais elaboradas em meados da década de 1990 têm as marcas dessas reflexões, sobretudo com as críticas evocadas por especialistas em educação naquele momento, que atribuiu a essas políticas a pecha de neoliberais. Essas reformas, celebradas pela imprensa como “revolução silenciosa”, foram intituladas pelo economista Paulo Renato Souza como *Revolução Gerenciada* (SOUZA, 2005), uma espécie de prestação de contas de sua gestão no Ministério da Educação (1995-2002) e que, malgrado constituir-se no discurso do campo do poder, suas balizas continuam a referendar o que viria a ser proposto depois. A idéia de qualidade da escola pública continuou a ser um *slogan* educacional importante (SCHEFFLER, 1974) no campo educacional, especialmente ao motivar determinados agentes a priorizar a educação básica:

[...] As reformas e os avanços na educação brasileira não se resumiram, contudo, à inclusão das crianças na escola. (...). Toda a educação brasileira passou por um profundo processo de reforma política, legal e institucional. Os resultados que colhemos no curto espaço de oito anos foram muito expressivos quer na expansão das matrículas na educação infantil e no ensino médio, quer no aumento do acesso ao ensino superior e à pós-graduação. Os indicadores qualitativos evoluíram também de maneira significativa em todos os níveis de ensino – da educação infantil à pós-graduação –, considerando a qualificação dos professores, os programas de apoio aos estudantes (como a distribuição de livros e da merenda escolar ou o acesso ao financiamento estudantil), as condições físicas das escolas, a qualidade das bibliotecas e dos laboratórios ou ainda o desempenho dos alunos nos diversos processos de avaliação educacional. Obviamente não resolvemos todos os problemas – longe disso, considerando o curto tempo percorrido. Os dados mostram, entretanto, que o país ingressou nesse período numa trajetória de avanços radicais na educação. (SOUZA, 2005, p. XXI, XXII).

É preciso enfatizar as condições políticas em que Souza exerceu a função de ministro da educação: o Plano Real mostrava-se vigoroso no combate à inflação, a eleição de Fernando Henrique Cardoso foi escrutinada em primeiro turno e a coalizão de partidos de centro-esquerda e centro-direita proporcionou as bases de algumas reformas estruturais do Estado. Ademais, ele

ocupou essa pasta ministerial durante oito anos, tempo superado apenas por Gustavo Capanema (1934-1945), com a ressalva de que Souza atuou em plena democracia formal, além de contar com um sistema de pós-graduação estruturado de onde saíram a maior parte dos seus colaboradores no Ministério. A crença de que sua gestão trouxe modificações importantes na educação não se configura apenas na retórica do próprio autor, mas é reconhecida por especialistas em educação (CAMARGO et al, 2002), além da projeção que as reformas receberam junto à imprensa, já que a agenda de notícias acabava sendo ocupada pelas iniciativas do MEC e referendada por intelectuais com acesso aos meios de comunicação de massa.

Em trabalho anterior (RICARDO FILHO, 2005), em que se procedeu a uma discussão do discurso da imprensa semanal de informação (revista *Veja*) em relação à educação no período entre 1995 a 2001, foi possível localizar especialistas em educação que não estavam mais vinculados à universidade, mas que detinham (e de certa forma ainda detêm) poder e influência para validar ou criticar as políticas educacionais. Em muitos casos, durante as reformas da década de 1990, alguns desses intelectuais foram intitulados pela revista *Veja* de os “pais de uma nova escola”, tríade formada por Sérgio Costa Ribeiro, Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira, mas a que pôde ser acrescido o nome de Guiomar Namó de Mello em virtude da influência dessa educadora nos processos de justificativas das políticas educacionais desse período, sobretudo com a sua atuação no Conselho Nacional de Educação (CNE).

A construção desse discurso educacional, divulgado pelo prisma de uma boa escola, de caráter instrumental, que atendesse aos desígnios das mudanças das relações de trabalho na revista *Veja* não foi resultado de sua aproximação às políticas educacionais sob a égide do MEC naquele momento, ao contrário, as séries documentais demonstraram que a defesa de uma escola pública de qualidade era premissa editorial desse veículo de comunicação em outros contextos. O que chamava a atenção era os intelectuais evocados para legitimar as reportagens publicadas. Os “pais de uma nova escola” tornaram-se personagens assíduos quando o assunto era educação, a ponto de Cláudio de Moura Castro passar a assinar uma coluna quinzenal na revista a partir de setembro de 1996.

Desse modo, foi possível recuperar a trajetória desses agentes, constatando que seu percurso acadêmico era bastante diversificado. Não eram intelectuais alheios às estratégias de consagração e reconhecimento no campo universitário, mas possuíam capital simbólico que

permitted movements for the field of power, journalistic field, bringing authority to expand the boundaries of the educational field.

In the period researched in that work (1995-2001), an ideal of **boa escola** shared by various segments linked to academia, to the press, to the Third Sector<sup>2</sup> and politicians of various parties, characterizing a new datum in the configuration of the educational field that, up to the limits of that research developed, demonstrated that the consensus around some pedagogical presuppositions, such as learning to learn, evasion and repetition and, later, skills and competencies aimed at the labor market were being produced through pedagogical prescriptions in the interior of the educational field and leading the rostrum to the university for these discursive niches, not more than the unique authority to be recognized. This inference comes from criticisms found in editorials of the journal *Educação & Sociedade*, especially in denying scientificity for research elaborated by specialists who are outside the university. The book *A escola vista por dentro* (OLIVEIRA, SCHWARTZMAN, 2002) was the target of criticisms from the organizers of *Educação & Sociedade*, evoking the absence of competence of the authors on the subject addressed.

Even as to the previous research it was demonstrated that a **rede de legitimidade**, constituted by agents especially linked to different institutions in the educational field, was responsible for the production of a discourse that legitimized the idea of a good school, but using the same mechanisms of distinction that supposedly would be closer to the authorized discourse of the university. In this way, besides the examination of sources with the journal *Veja*, the corpus of research was expanded with the recourse to specialized periodic press, since many discursive formulations found in *Veja* were present in the journal *Ensaio*, especially in the articles called "parents of a new school", in the step that the criticisms to educational policies were expressed in the journal *Educação & Sociedade*, used in the work with the intuition of demonstrating better the forms of movement of the agents of the network of legitimacy in the educational field. What remained unanswered at that moment was: how

---

<sup>2</sup> The definition of the expression Third sector is controversial, just as the definition of NGOs. It depends on the form of organization of the institution, insertion in social programs and affiliation with political and academic members. A rigor, and for general effects Fischer (2002) in establishing differences with the concept of civil society argues that: "Third Sector is the denomination adopted for the space composed by private organizations, without profit motives, whose activity is directed to collective or public ends" (p. 45). On the other hand, there is questioning about its role as a market organism, link with the State, or the degree of autonomy. What is found between its affiliates is the ambiguity of actions, since they act together with State programs, or provide services, are inserted in the market and receive financial support from transnational agencies for projects, such as the Ford Foundation. Among other readings, one can consult: (IOSCHPE, 2000; FISCHER, 2002; TENÓRIO, 2004).

ocorre o processo de movimentação dos especialistas em educação entre o campo universitário e o campo educacional a ponto desse último contar com maior autoridade na difusão de proposições sobre as políticas educacionais?

O exemplo de Cláudio Moura Castro é de certo modo singular para tal inquirição em virtude de sua trajetória acadêmica. Ele é Doutor em economia pela Universidade de Vanderbilt nos Estados Unidos, foi professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV/RJ), Universidade de Brasília (UNB), diretor da CAPES, técnico no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e exerceu cargos executivos na Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Mundial e BID. Atualmente é conselheiro da Faculdade Pitágoras<sup>3</sup>. Com uma vasta produção reunida em livros e artigos de revistas especializadas no Brasil e em outros países, Castro é um enigma da sua própria trajetória, podendo-se no máximo classificá-lo como um intelectual midiático, mas que não se furtou em revelá-la nos últimos anos:

[...] Alguém já disse que não há nada pior do que estar certo antes da hora. Os acertos serão esquecidos e, quando a hora chegar, os arautos da mensagem já serão outros. O acerto prematuro vai para o lixo da história. Não posso reclamar do destino, pois tive vários acertos. É indizível o prazer intelectual de ver sendo adotadas idéias nossas, ainda que quase sempre o preço seja a completa obliteração da identidade do autor. As idéias que vingam, ou não têm pai por parecerem óbvias demais depois de entendidas, ou têm sua paternidade atribuída a quem as implantou - o que não deixa de ser parcialmente merecido, pois é mais fácil ter idéias boas do que transformá-las em realidade. Mas saboreia o autor da idéia, o gostinho de se saber o pai biológico da dita. (CASTRO, 2003, p.7).

A paternidade dessas idéias<sup>4</sup> foi cotejada em alguns de seus livros (CASTRO, 1976, 1985, 2003, 2005), além de artigos em revistas especializadas e contribuições na imprensa, cuja vida pública pode ser resumida com esses argumentos de Schwartzman (2005): “ao longo de sua carreira, Cláudio tem tido a oportunidade de conhecer essas experiências, influenciar decisões, participar na criação e reforma de instituições educativas e de pesquisa, e agora compartilha

---

<sup>3</sup> A Faculdade Pitágoras pertence a Walfrido dos Mares Guia Neto, Secretário da Educação de Minas Gerais (1990-1994, vice-governador do mesmo Estado (1995-1998) e deputado federal (1998-2002). Exerceu também o cargo de Ministro do Turismo no governo Lula (2003-2007).

<sup>4</sup> Encontram-se na trajetória desse autor diversas temáticas, enfatizando o investimento dos recursos públicos na educação básica, embora ele tenha se ocupado com abordagens sobre o uso do computador na escola, produção científica na universidade, reforma do ensino médio, financiamento da educação, métodos de alfabetização, problema alimentar no Brasil (merenda escolar) e avaliação em larga escala.

conosco as lições que aprendeu” (p. 12). Talvez seja mais do que isso, pois o desafio de entender como a **rede de legitimidade** conquistou maiores espaços no campo educacional a ponto de agregar outros agentes e projetar-se como parâmetros em diversos meios educacionais, independentemente da mudança de governo e de partido no poder, implica desvendar como o discurso sobre as políticas educacionais, sob um viés mais pragmático vem ocupando nichos educacionais, inclusive no campo universitário.

Com o fim de investigar os desdobramentos para as questões acima, a presente pesquisa ampliou o seu escopo, incorporando-as às análises das revistas *Educação & sociedade* e *Ensaio*, bem como o Currículo Lattes dos autores com artigos publicados nos respectivos periódicos, legislações e pareceres e textos oficiais do MEC, além de publicações de instituições do terceiro Setor. Procurou-se seguir de perto as reflexões de Bourdieu (1998) quanto aos cuidados com realidades previamente nomeadas e semanticamente qualificadas pela doxa que prescinde de explicações acerca dos seus usos sociais, já que é necessário “tomar como objeto as operações sociais de nomeação e os ritos de instituição através dos quais elas se realizam” (p. 81).

Os periódicos educacionais encontram-se nesse processo de nomeação. Fonte privilegiada de produção de um discurso escrito, sua difusão se realiza mediante temáticas nutridas por autores que ostentam a palavra autorizada, orientando práticas educativas, por meio de nomeações e ritos de instituições característicos das lutas por posições e prestígio no campo universitário. Buscou-se recuperar os “modos de produção” desses periódicos, bem como localizar os agentes singulares e institucionais que produzem a sua eficácia simbólica fazendo-se representar na circularidade de textos que estão subjacentes a cada publicação.

As análises estão circunscritas entre os anos de 1990 a 2007, período em que se constatou mudanças no **discurso educacional** apreendidas por meio do exame das revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio*, deparando-se com formulações discursivas que não evidenciavam diferenças substanciais entre as concepções pedagógicas, mas foram criticadas quando colocadas à prova como norma legal por agentes no campo educacional. Essa mudança foi perceptível ao longo da década de 1990 com a concretização definitiva do Estado de Direito e a extensão para toda a sociedade da cidadania instrumental baseada na liberdade de escolhas políticas por meio do voto e o acesso ainda que desigual aos serviços públicos. O Estado reforçou suas prerrogativas de controle público, tal como se verifica na maior autonomia do Poder Judiciário, atuação do Ministério Público e Secretaria da Receita Federal, além de mecanismos de regulação econômica



com a normatização de preceitos legais, como a lei de responsabilidade fiscal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, sob premissas similares o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre outras medidas. Considerando as ingerências do clientelismo dos partidos políticos, a convivência entre o arcaico e o moderno ainda continua, mas minimizado com o papel mais eficaz da justiça eleitoral, notadamente com as fiscalizações do financiamento de campanha eleitoral.

Em relação à economia, especialmente depois do Plano Real (1994) o índice inflacionário foi controlado, mediante uma moeda e preços mais estáveis, embora a desigualdade na distribuição de renda, como fator estrutural da economia brasileira não tenha se alterado, prova disso é a ampliação dos dispositivos de compensação social por meio de programas como a Renda Familiar, Bolsa-Escola e outros paliativos congêneres. Os movimentos sociais ao serem reconhecidos pelo Estado ou tendo suas demandas atendidas, ainda que parcialmente, perderam o eixo reivindicatório voltado exclusivamente para o Estado (e aí se inclui o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, MST) haja vista que as questões sociais são intercambiáveis nos processos eleitorais e coptadas pelo campo político como agenda a ser posta em prática. Além disso, a presença das Organizações Não-Governamentais (ONGs) de matizes filantrópicas, Fundações empresariais e entidades que cobrem um amplo espectro de temas sociais, passaram a funcionar com parceiras<sup>5</sup> do Estado no atendimento de demandas na área da saúde, habitação, lazer, e educação.

As alterações na produção deixaram os trabalhadores perplexos, especialmente com a exigência, ao nível discursivo, de que a qualificação para o trabalho e o avanço tecnológico exigia uma pessoa com perfil mais flexível de tal modo que sua proteção não estaria mais na legislação trabalhista, mas na capacidade de ser empregável. Essa problemática gerou um conjunto de estudos publicados na revista *Educação & Sociedade*, sobretudo na década de 1990 com destaque para as investigações sobre os impactos da tecnologia e da qualificação profissional nas indústrias. A contribuição da sociologia da educação nesse cenário ocupou um espaço

---

<sup>5</sup> A palavra parceria é questionada por membros ligados à ONGs, como Silvio Caccia Bava que argumenta os problemas desse termo dos debates dos movimentos sociais: “o conceito de parceria é mistificador, é ilusório, porque está propondo uma maior participação, e na verdade temos que recuperar os sentidos estratégicos que esse conceito deve ter, inscritos em vários olhares, não estou dizendo que haja só o discurso oficial não. Se fosse por um desejo, eu queria abolir a palavra, porque ela não diz nada, não tem conteúdo, ao menos que se diga que parceria é algo que vai ser feito entre iguais, com um estatuto de igualdade. (BAVA, p. 18, apud, DAGNINO; ALVAREZ, 2001)

considerável nas discussões sobre o papel da educação e as novas habilidades e competências no contexto de demandas do mercado de trabalho, bem como a noção de qualidade total, muito em voga naquele momento, mas conforme seus críticos, ela foi considerada um reducionismo técnico voltado apenas para a objetividade da competição e a aquisição de habilidades e competências reduzidas a saberes instrumentais.

Na revista *Ensaio*, as habilidades e as competências foram tratadas de maneira oposta ao que é feito em *Educação & Sociedade*, tendo seus organizadores em diversos editoriais enfatizado a importância desses conceitos na mudança da escola, contribuindo para torná-la mais democrática, além de aproximar o aluno da sociedade do conhecimento onde o aprender a aprender seria mais benéfico para o educando buscar meio de qualificação para o trabalho. Nesse cenário, a qualidade do ensino passou a ser associada às avaliações em larga escala, cujos resultados serviriam para detectar problemas e apresentar soluções. Um outro ponto defendido na revista é a avaliação institucional e a discussão sobre o papel da *accreditation* na área da educação, apresentada como fator de melhoria da qualidade dos serviços das instituições escolares. De modo análogo o Exame Nacional de Cursos (Provão) e mais recentemente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) são formas de acreditação diretamente regulada pelo poder público que assume a prerrogativa de certificar as instituições sob sua jurisdição. Todavia, o trabalho de produção dos itens de avaliação é desenvolvido por entidades especializadas nessa temática já que o Estado terceirizou essa fase de aferição dos resultados.

Do mesmo modo, as avaliações em larga escala realizadas na educação básica, seja em nível federal ou estadual são organizadas por meio de contratos e executada por fundações de pesquisa ou universidade com laboratórios ou fundações que funcionam sob sua órbita. No entanto, a concepção de avaliação dessa natureza não é diferente daquelas assumidas por especialistas em educação, conforme pode ser observado em pesquisas divulgadas em *Educação & Sociedade* sobre o nível de alfabetismo da população adulta da cidade de São Paulo, desenvolvida pela Ação Educativa em parceria com a Fundação Montenegro (RIBEIRO, VÓVIO, MOURA, 2002). Já os críticos dos pressupostos pedagógicos que embasam a avaliação nos moldes aplicada pelo MEC eram agentes que assumiam posições favoráveis às reformas educacionais durante a gestão de Paulo Renato Souza (1995-2002), especialmente os chamados

“pais de uma nova escola” e explicitavam suas posições na imprensa e, sobretudo na revista *Ensaio*; além disso, esses agentes também passaram a expressar suas idéias por meio da *internet*.

As dissensões pedagógicas, especialmente as ligadas ao combate ao construtivismo no processo de alfabetização, nunca se constituíram num debate que extrapolasse a esfera propriamente acadêmica.<sup>6</sup> Por exemplo, o artigo de Oliveira (2002) sobre esse tema afirma que as pesquisas desenvolvidas no Brasil não têm caráter científico; mas tal provocação não recebeu resposta, dentro da estratégia do silêncio como censura, tanto do campo do poder, que subscreve currículos e projetos de acordo com os pressupostos teóricos advindos da linha de pesquisa, sobretudo com Piaget e Vygotsky, quanto no campo universitário, que produz e legitima as pesquisas com essa forma de abordagem. Depreende-se que a divergência pedagógica passou para um plano de fundo das discussões, já que o conteúdo das reformas implementadas é resultado das negociações tencionadas pelo monopólio da autoridade do Estado para normatizar prescrições pedagógicas e a legitimidade do conhecimento produzido na universidade. Mesmo com a incorporação de preceitos pedagógicos nas normas legais, o Estado é o centro das críticas produzidas especialmente na academia, entretanto, de um modo diverso à década anterior. A crítica é matizada por questões políticas quanto à forma de execução das reformas educacionais, já que seu conteúdo é analisado como um desvirtuamento da teoria ou projeto defendido na academia, a exemplo da progressão continuada que passou a ser tratada como promoção automática, como estratégia neoliberal dos reformadores para racionalizar os gastos com a educação.

Essa posição política confere valor simbólico ao agente que procura caracterizar sua trajetória assumindo-se como um crítico do poder ou do Estado, reforçando seu prestígio entre seus pares, o que não deixa de ser um aspecto importante nas estratégias de liderança do campo e a garantia da sua história singular ou da instituição ao qual pertence. Uma forma de colocar à prova essa posição é demonstrada pela metodologia de pesquisa exposta por Sérgio Miceli (2001B) ao evocar a dimensão da institucionalização para evitar duas operações redutoras desse processo: aquela que personaliza a criação institucional como um ato singular de agentes interessados, bem como a análise que atribui sua gestação à vontade coletiva dos agentes, concebida à semelhança de sua clientela, mas beneficiando-se de suas vantagens:

---

<sup>6</sup> O debate ocorrido na revista *Educação & Realidade* (SILVA, 1993, BECKER, 1994, SILVA, 1994), com posterior participação de Corazza (1996) e Franco e Domingues (1996) ficou restrito à academia sem comprometer, por exemplo, os itens de provas do SAEB realizadas sob o prisma do construtivismo.

[...] O empenho analítico em capturar as principais variáveis intervenientes no processo de “construção institucional” requer uma atenção redobrada com relação às práticas sociais em vias de gestação e que dificilmente encontram uma explicação adequada se forem referidas apenas às características de seus mentores ou clientelas envolvidos, por mais determinantes que se revelem a força e impacto ideológico da presença desses grupos de interesse numa dada configuração institucional. Entende-se então por que a autoria do relato ou da crônica da maioria das histórias institucionais acabe se tornando um móvel de concorrência entre todos os grupos sociais e profissionais empenhados em incorporar a instituição em questão como instrumento de luta, ou então, o que dá no mesmo, em buscar dissolver os rastros de sua própria história em meio aos emblemas de mudança institucional. (MICELI, 2001B, p. 19)

A preocupação do autor ao definir a morfologia dos grupos encontra-se na necessidade de localizar o lugar do agente e o projeto intelectual desenvolvido no contexto de uma prática institucional. Decorre daí que o mito fundador de qualquer instituição cultural inventa “as condições de sua gênese e o sentido intelectual e político de sua contribuição” (p. 18). A preocupação com uma memória produzida na perspectiva de um mito de origem é amiúde reiterada na revista *Educação & Sociedade*, com a reconstrução de sua trajetória em datas e eventos considerados importantes pelos organizadores, enfatizando o papel do periódico e do CEDES na luta contra a ditadura e os esforços de organização do campo educacional:

[...] Quanto mais a vida intelectual se organiza em termos do seu próprio jogo, mais ela constrói uma relação imaginária com outros grupos, dos quais os intelectuais adoram posar de representantes. Acho que os intelectuais têm [uma] missão no mundo, no seguinte sentido: de desarrumar, de chacoalhar, colocar novos elementos na mesa, fazer novos cardápios. (MICELI, 2006, p. 248)

Em virtude de os intelectuais viverem entre a crítica ao Estado e a colaboração, a idéia de porta-voz é bastante recompensadora para justificar sua missão diferenciada no mundo, ainda que ao preço de ser apenas representação no papel de algo que socialmente está bem distante. Essa mesma análise se estende à revista *Ensaio*, com o exemplo de projetos de atuação com crianças em situação de risco (note a categoria para classificar crianças pobres) desenvolvendo a crença redentora da educação, tendo no intelectual o porta-voz de uma sociedade que precisa de sua

interpretação para pensar a realidade e contribuir para a sua mudança. Esse discurso atravessa diversos meios institucionais e campos próximos à educação ou inseridos na lógica do campo educacional, como fundações empresariais, ONGs, entre outras formas de intervenção que expressam uma miríade de interesses com o intuito de influenciar a melhor escola para todos.

Entretanto, analisar a emergência de novos agentes sociais e institucionais no campo educacional implica reconhecer a diferença entre o discurso elaborado na universidade e as demais formas de produção discursiva que estão presentes no quadro maior de prescrições pedagógicas, balizadas pelo poder normatizador do Estado. Pela primeira vez na história do Brasil encontra-se uma situação *sui generis* entre um sistema de pós-graduação estruturado convivendo com uma democracia formal, com leis legitimadas e o acesso à escolarização do ensino fundamental praticamente universalizado, bem como se pode constatar a existência de um campo universitário autônomo.

Nesse sentido, a morfologia institucional dos intelectuais foi definida por meio da análise do **discurso sobre as políticas educacionais**, por se tratar de um tema que envolve agentes diferenciados com interesses distintos frente a esse objeto, mas com visibilidade maior em virtude da sua difusão nos meios de comunicação de massa, e as repercussões decorrentes de sua implementação nas escolas, o que permite descerrar duas situações que ficaram implícitas nas formulações discursivas das revistas examinadas: a omissão dos debates propriamente pedagógicos, que permaneceram restritos ao discurso acadêmico (quando é possível explicitá-lo), e a produção de um conceito de qualidade que estaria sendo produzido com a escolarização ampliada da educação básica. No entanto, é preciso explicitar o intrincado processo de disputas entre a concepção de educação como o resultado do aspecto racionalizado das políticas educacionais implementadas pelo Estado e as propostas de especialistas em educação que denegam as ações do Estado, sob o argumento de que elas não atendem aos princípios democráticos de uma escola pública, além de incentivar sua privatização.

Diante dessa evidência, é necessário esclarecer qual é a noção de políticas educacionais com que se procura deslindar a trama institucional na qual os agentes constroem sua trajetória e buscam capital simbólico para legitimar suas ações. A definição de **políticas educacionais** está escudada nas reflexões de Espinoza (2009) de acordo com a posição de dois grupos distintos: os funcionalistas, que consideram fundamentais os fatores de caráter técnico, como custo e benefício, taxas de retorno, objetivos, baseando-se em indicadores de rendimento; de outro lado

os agentes da teoria crítica, que buscam a implementação de políticas educacionais voltadas para setores mais desfavorecidos reivindicando maior justiça social e equidade. O autor argumenta que tais grupos almejam atingir uma sociedade mais igualitária embora os funcionalistas não explicitem esse intuito do mesmo modo que os cultores da teoria crítica:

[...] Una política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de la teoría económica, la religión, la ética, la tradición, la ley, u otras fuentes normativas que prescriban cómo una sociedad o el grupo dominante desea conducir sus organizaciones. Consecuentemente, las escuelas y otras instituciones que proveen programas educacionales deben preparar estudiantes para leer, para enfrentar el mundo del trabajo, y para aceptar su lugar en la sociedad y/o cuestionar el orden social actual. Para tal efecto, las instituciones educacionales han de operar de manera eficiente, tratar a todos por igual, garantizar el acceso a todos los grupos sociales, y/o perpetuar el orden existente. (ESPINOZA, 2009, p. 4)

Considerando os elementos elaborados pelo autor, as justificativas, propósitos e teorias da educação não estariam no mesmo nível de interesse ao serem desenvolvidas como políticas educacionais, especialmente pelas formas como o discurso educacional é produzido por agentes sociais e institucionais. A polarização das demandas educativas entre o Estado e os especialistas em educação acaba por revelar quais grupos que encontram no centro do poder possuem maior autoridade discursiva para efetivar tais políticas:

[...] Por ejemplo, en América Latina, en general, es común ver que los análisis y evaluaciones de políticas provienen de los ministerios de hacienda, economía o planificación y no de los ministerios de educación. Como consecuencia de ello, las teorías y métodos que se han empleado y se emplean en los análisis de políticas educacionales, por parte de los actores responsables de la formulación y análisis de políticas, provienen desde diversas disciplinas que incluyen la economía, la ciencia política y la sociología. Dentro de estas escuelas, el positivismo lógico y el funcionalismo han dominado ampliamente el pensamiento en el campo (...). Para contrarrestar el dominio de los teóricos funcionalistas en el proceso de desarrollo de políticas, quienes adoptan los principios de la teoría crítica plantean que es imprescindible suscribir mayores niveles de compromiso con la práctica (...). Ello implica que el analista de la política educacional que asume la teoría crítica como su mayor referente debería intentar establecer procedimientos de política que incluyeran a los grupos oprimidos y segregados en el proceso de formulación de políticas y, a la vez, intentar

asegurar relaciones de poder simétricas, así como condiciones de comunicación fluida y no distorsionada que prevalezcan entre todos los partidos y/o grupos durante el proceso de formulación de políticas. (ESPINOZA, 2009, P. 8)

A complexidade do campo universitário brasileiro e a autonomia relativa das áreas de conhecimento não redundariam numa visão compartimentada acerca das políticas educacionais. Igualmente o Estado tem que se haver com a legitimidade das teorias educacionais produzidas nesse campo, bem como com os níveis de pressão e reivindicações mobilizadas pelas entidades representativas desses especialistas durante o processo de elaboração das leis ou decretos com força deliberativa em educação. Isso, no entanto não invalida o argumento do autor acerca da diferença de significado que assumem os discursos educacionais e o lugar autorizado de seu enunciado: agentes dotados de distinção e prestígio que se encontram no centro do poder. Decorre daí que um discurso que circula com características prescritivas e valorativas tenha mais adeptos e intérpretes do que supõem os autores que buscam estabelecer fronteiras nítidas para o campo universitário.

### ***O campo educacional***

Admitindo que o campo educacional é constituído por agentes sociais e institucionais que transcende o espaço social formado apenas por especialistas em educação, é preciso descerrar os efeitos de censura sobre os personagens constitutivos desse campo, onde circulam formulações discursivas provenientes de diversos meios, sendo o Estado o agente por excelência da produção de reformas educacionais, cujos critérios prescritivos não estão reduzidos à produção acadêmica, mas permeada pela burocracia de Estado, formada por frações da elite dirigente que ocupa funções decisórias, à revelia da própria característica patrimonialista do Estado brasileiro. (LOUREIRO, 1997A, 1997B). Se elas convivem de um modo bastante razoável com as lides clientelísticas dos partidos políticos, isso se deve fundamentalmente à especificidade dos espaços de modernização desenvolvidos dentro do Estado, expresso na relativa autonomia conferida à produção e regulação de projetos econômicos e educacionais. Entende-se então que a circulação de propostas pedagógicas pelo campo educacional nunca é resultante da transposição literal da produção da universidade. A sua transubstanciação ocorre de acordo com interesses que atendam a lógica dos custos de financiamento, o controle desses investimentos por meio das avaliações em

larga escala, a distribuição de responsabilidades administrativas pelas instâncias de decisão (Governo Federal, Estadual e Municipal) e as instituições que orbitam em torno dessas esferas, oferecendo serviços para um mercado educacional cujas demandas são produzidas especialmente pelo Estado.

No meio dessa trama, as teorias e autores que circulam nos debates educacionais não são refratários às reformas executadas, já que elas são, a rigor, legitimamente incorporadas em diversos projetos, tais como os programas de livros didáticos, alfabetização, educação de jovens e adultos, renovação curricular, reforma do ensino médio e, sobretudo, no pressuposto pedagógico que embasa as avaliações de verificação de resultados dos sistemas de ensino. Decorre daí que o processo de configuração do campo educacional não se reduz à institucionalização de políticas educacionais, nem mesmo às ações dos agentes que contaram com maior autoridade para validá-las, mas à somatória de movimentos que envolvem intelectuais oriundos de diversos meios e instituições, dentre elas a própria universidade, na produção do consenso educacional

Dessa maneira, o conceito de campo, na perspectiva utilizada pelo sociólogo Pierre Bourdieu, vem se mostrando útil para apreender realidades em que a historicidade possa ser analisada, sem cair nas leituras de pretensões universais com as quais alguns agentes procuram analisar a sociedade, atribuindo funções teleológicas para determinados agrupamentos sociais, encerrados na idéia de que sua missão é transformar o mundo. Embora tais posturas teóricas estejam em crise, a educação, pensada como área de conhecimento, apresenta ainda, em virtude de sua característica prescritiva, a crença de que é possível transformar a sociedade, ao transformar a própria natureza humana mediante o processo de escolarização. Como panacéia, esse discurso é bastante útil e serve como justificativa para diversos projetos políticos nos quais a educação é condicionada ao crescimento econômico ou a conquista da cidadania, entre outras finalidades com as quais se procura defini-la. Ademais, existem diversos agentes que se apropriam do discurso educacional empregando uma postura pragmática que atenda aos anseios de escolarização reivindicada. Não por acaso, são os políticos profissionais que evocam a educação como prioridade em suas campanhas eleitorais, não apenas porque ela pode reverter em votos, mas pelo fato de se sentirem autorizados em falar sobre assuntos educacionais.

O Estado, por sua vez, à medida que se estruturou como Estado-nação, teve na escola o projeto válido de inculcação da língua, valores e atitudes cívicas julgadas pertinentes por determinados grupos que procuravam definir a nacionalidade apropriada para toda a sociedade.



Embora os níveis dessa intervenção sejam variados de acordo com a organização de cada país, a instrução da população não deixou de suscitar debates e influenciar as políticas educacionais por parte da burocracia do Estado ou mesmo fora dela, podendo antever que os discursos adquiriram legitimidade por intermédio de intelectuais autorizados.

Com a criação da universidade, que no caso brasileiro foi tardia, uma nova forma de institucionalização do discurso educacional passou a ganhar foros de legitimidade por meio da pesquisa desenvolvida sob a prerrogativa científica. Um agente reconhecido como pesquisador e, portanto, especialista em educação é fruto do investimento feito com a criação institucionalizada da pós-graduação no Brasil desde a segunda metade da década de 1960. Pode-se inferir que o campo universitário, e no caso em questão, o subcampo ligado à educação, passou por um processo de conformação com as novas exigências de titulação de seus agentes, ao mesmo tempo em que possibilitou a movimentação de especialista em educação para diversos espaços do campo educacional, tais como as fundações de pesquisas, ONGs e outras formas de inserção institucional, podendo asseverar que novos personagens entraram em cena na década de 1990. Em decorrência vivencia-se uma crise de autoridade (SANTOS, 2001) em relação à universidade, já que há outras instâncias de consagração simbólica, mas nem por isso o título de Doutor deixou de ser condição de acesso aos degraus dessa trama social.

De acordo com a afirmação de Bourdieu (1983) de que “um campo pode se contentar em acolher e em consagrar um certo tipo de *habitus* já mais ou menos integralmente construído” (p. 90), trabalha-se aqui com a hipótese de que o campo educacional é estruturado mediante as ações de agentes dotados de distinção e prestígio, e, portanto, o seu capital específico, subjacente ao *habitus* lingüístico, está ligado ao poder simbólico inerente ao seu reconhecimento como intelectual, não obstante muitos não ostentarem as prerrogativas de um especialista em educação. Todavia, é preciso pensar como são desenvolvidas as estratégias de disputa pelo objeto educação nesse campo. “Falar de capital específico é dizer que o capital vale em relação a um certo campo, portanto dentro dos limites deste campo, e que só é conversível em outra espécie de capital sob certas condições” (Bourdieu, 1983, p. 90). Desse modo, o campo educacional prescinde de um *habitus* intrínseco ao seu objeto em disputa, já que a educação atravessa diversos campos fronteiriços, admitindo discursos multifacetados com a mesma autoridade.

Bernard Lahire (2002) traz uma importante contribuição ao analisar o conceito de campo na obra de Pierre Bourdieu, discutindo os limites de sua aplicação universal, já que muitos

indivíduos pertencem a grupos sociais que estão excluídos das posições que eventualmente poderiam classificá-los como pertencentes a determinado campo em luta:

Una gran parte de los individuos de nuestras sociedades (las clases populares, que son excluidas de entradas de los campos de poder) se revelan fuera de campo, ahogados em un gran “espacio social” que ya no tiene como eje de estructuración otra cosa que el volumen y la estructura del capital poseido (capital cultural y capital econômico). (...). La teoria de los campos consagra mucha energia para alumbrar los grandes escenarios donde se juegan las apuestas del poder, aunque poca a comprender a los que montan los escenarios, colocan los decorados o fabrican los elementos, barren las tablas y los bastidores, fotocopian documentos o mecanografian cartas, etc. (Lahire, 2002, p. 11-12)

Lahire aponta um problema conceitual importante ao questionar a pouca atenção aos indivíduos que não estariam inseridos nas atividades profissionais ou públicas, sobretudo aquelas com prestígio simbólico que permitiriam agrupá-los em campos tais como, universitário, político, moda, jornalístico, filosófico, etc. Isso redundaria na pouca eficácia do conceito para apreender a vida de pessoas que não dispõem de capital simbólico para emergir por meio de seu *habitus* nas lutas para o reconhecimento de sua competência e tomada de posição num campo determinado.

Aqui, ao que tudo indica, as formulações teóricas de Bourdieu podem ser inscritas numa tradição filosófica que buscou romper com as premissas do estruturalismo, que fazia do sujeito apenas um apêndice das estruturas, ao mesmo tempo em que refutou a subjetividade inerente aos indivíduos que teriam plena consciência da realidade. Contra esses limites de ordem epistemológica, Bourdieu recupera o conceito de *habitus*, sistema de disposições estruturadas nas práticas sociais e estruturantes nas mentes, as ações historicamente construídas num campo em disputa. Contudo, o *habitus* pode ser alterado, incorporado ou modificado, dependendo da trajetória e volume de capital específico adquirido pelos agentes. Lahire se inscreve numa tradição sociológica na qual as premissas da teoria de Bourdieu estão presentes, mas cotejadas por meio de pesquisas que procuram validar grande parte dos conceitos desse autor, especialmente com a confrontação empírica em indivíduos que não estariam, por assim dizer, com chances de ascenderem socialmente por serem oriundos de classes populares, bem como os limites que o conceito de *habitus* apresenta à luz de investigações que demonstram que:

[...] O argumento que eu desenvolvo em *L'Homme pluriel* é que se definimos o *habitus* como um *sistema homogêneo* de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação à outra, de um domínio de práticas a outro, então cada vez menos agentes de nossas sociedades serão definíveis a partir de um tal conceito. Esse tipo de definição convém melhor para sociedades bastante homogêneas, demograficamente frágeis, com extensão geográfica relativamente pequena, que oferecem esquemas socializantes bastante estáveis e coerentes para seus membros. Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (a família, a babá ou a creche, a escola, os grupos de iguais, etc.) os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos. Bourdieu pensava que seria sobre a base de um *habitus* familiar bastante coerente *já constituído* que as experiências ulteriores adquiriam sentido. Os esquemas de socialização são de fato muito mais heterogêneos e cada vez mais precoces. (LAHIRE, 2004, p. 318)

É possível que esse conceito possa vir a ser repensado com base nesses pressupostos, mas sem entrar no mérito do debate, de longe uma posição assumida pelo autor no campo da sociologia francesa, a definição de Bourdieu<sup>7</sup> (1999) não engessa desse modo o conceito de *habitus*. No entanto, para a questão do campo educacional brasileiro, é possível aproximar as contribuições de Lahire (2002) e suas críticas sobre o conceito de campo, admitindo que as formulações do primeiro não colocam em xeque as proposições de Bourdieu, sobretudo em virtude do vigor teórico que sua obra oferece à apreensão da realidade como um fenômeno social que passa pela confrontação empírica.

Assim, a ausência de ocupações públicas simbolicamente reconhecidas é parte de uma realidade representada produzida à revelia dos agentes inseridos nessas lutas. Se os campos funcionam por meio das propriedades inerentes ao capital específico de seus agentes, isso se deve ao fato de a violência simbólica estar dissipada pela sociedade na forma de doxa, ou posto por outras palavras, pela produção de mecanismos de dominação compartilhados pelos agentes na configuração da sociedade.

Encontra-se na utilização do conceito de configuração, formulado por Elias (1980), uma alternativa para se pensar o papel dos indivíduos na sociedade, tal como Lahire (1997) desenvolve em suas obras, nas quais é investigado o sucesso escolar em grupos sociais, cujos membros lograram êxito apesar do baixo capital cultural de suas famílias. A preocupação em

---

<sup>7</sup> “Quando você diz as coisas são assim, pensam que você está dizendo as coisas devem ser assim, ou é bom que as coisas sejam dessa forma, ou ainda o contrário, as coisas não devem mais ser assim. Em outras palavras, a maior parte dos discursos sobre o mundo social não só dos políticos mas também o dos intelectuais, dos religiosos (padres, pastores) é um discurso normativo” (BOURDIEU, 2002, p. 14)

atribuir ao indivíduo, deslocando-se da noção de agente, um papel de inserção social mediante sua subjetividade (o que implica reconhecer quais são as disposições e injunções das estruturas sociais que objetivam a consciência dos indivíduos), remete a discussão para os pressupostos da teoria desenvolvida por Elias (1980). Esse autor não concebe a tensão entre sociedade e indivíduo como conceitos distintos na constituição de um determinado grupo social, seja ele formado por relações simplificadas, seja por sociedades numericamente maiores, mas por um processo de configuração, cuja conceituação permite apreender a complexidade de relações interdependentes nas quais os indivíduos orientam suas disposições por meio de ações em direção à família, escola, Estado, grupos sociais. Nesse sentido é por meio da metáfora do jogo que o autor procura demonstrar o funcionamento da dinâmica social na qual os indivíduos são pensados numa trama em que as regras entre eles não são estáticas, mas se alteram de acordo com o desequilíbrio de poder que os adversários ou parceiros conseguem modificar:

[...] O padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores – não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas acções nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que está configuração forma um entrelaçado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou de adversários. (...). No seio das configurações mutáveis – que constituem o próprio centro do processo de configuração – há um equilíbrio flutuante e elástico e um equilíbrio de poder, que se move para diante e para trás, inclinando-se primeiro para um lado e depois para o outro. Este tipo de equilíbrio flutuante é uma característica estrutural do fluxo de cada configuração. (ELIAS, 1980, p. 142-143)

Desse modo, diz o autor, é possível pensar o poder não como uma substância, mas como uma relação, especialmente ao romper com as estratificações sociais demonstrando que as sociabilidades não estão encerradas na dualidade entre o indivíduo e o Estado, mas reconstruídas de forma dinâmica pelas recomposições dos grupos, tal como analisa em seu *A Sociedade da Corte* (ELIAS, 2001) na qual a morfologias dos grupos são tecidas em meio às interações simbólicas cujo constructo das posições sociais não estão totalmente definidas, mas resultam das clivagens das forças sociais e como elas vão se constituindo em interações cada vez mais complexas, extraindo daí seu argumento explicativo sobre as formações históricas.

## ***O discurso educacional.***

A noção de discurso calcada na idéia de língua legítima (BOURDIEU, 1998) é utilizada no presente trabalho como base teórica para analisar a construção social do especialista em educação, mediante a hipótese de que a autoridade do discurso pedagógico, encerrado nas fronteiras do campo universitário, tenha se constituído por meio da produção de um tipo específico de intelectual da educação, sobretudo com a institucionalização da pós-graduação em educação no Brasil, mas estabelecendo relações com outros tipos de discursos devidamente acomodados pela lógica de sedução do Estado, considerando as reflexões de Miceli (2001A).

O *habitus* lingüístico, de acordo com Bourdieu (1998) é conferido pelo domínio da língua gramaticalmente legítima, adquirida por meio de capital cultural e pelo acesso às instituições reconhecidas pelo seu prestígio e pela herança cultural ligada às famílias que garantem a reprodução ou mesmo a ampliação do capital cultural de seus membros. O domínio da língua legítima garante formas de dominação simbólicas expressas em níveis de censura ou imposições de silêncios, socialmente produzidos nas relações que se estabelecem nos mercados de trocas lingüísticas, cuja moeda se reduz ao domínio da língua legítima, utilizada por agentes dotados de competência reconhecida:

[...] A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem escutadas, frases aptas a serem reconhecidas como admissíveis em quaisquer situações nas quais se pode falar. Também neste caso, a aceitabilidade social não se reduz apenas a gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontra de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então se vêem condenados ao silêncio. Por conseguinte, o que é raro não é a capacidade de falar inscrita no patrimônio biológico, universal e, portanto, essencialmente não distintiva, mas sim a competência necessária para falar a língua legítima que, por depender do patrimônio social, retraduz distinções sociais na lógica propriamente simbólica dos desvios diferenciais ou, numa palavra, da distinção. (BOURDIEU, 1998, p. 42)

Há, portanto, um lucro de distinção no mercado propriamente lingüístico, proporcionado pelo poder simbólico, e que garante legitimidade para agentes que ostentam, em níveis diferenciados, a língua legítima, o que permite formas de representação daquilo que é enunciado pelo “discurso competente”. Todavia, a estruturação do discurso pedagógico no Brasil entre 1990

a 2007 requer uma separação, mesmo que seja analítica, entre dois discursos de autoridade: o discurso produzido por agentes ligados aos principais programas de pós-graduação em educação e o discurso que circula no campo educacional, admitindo como hipótese de que este último é factível e apresenta um grau de pragmatismo maior, mas sempre tencionado pela prerrogativa de reconhecimento legítimo engendrado na universidade.

Contudo, reivindicar o estatuto científico, mormente por parte do especialista em educação formado na universidade, não rompeu com a crença disseminada acerca de quais seriam os fins da educação. A bem da verdade, encontra-se entre muitos filósofos, não necessariamente chamados de filósofos da educação, preocupações dessa natureza, podendo evocar aqui Kant (1993,1999) e seus opúsculos acerca do papel da pedagogia e da universidade, por exemplo. A filosofia da educação, como pode ser observado em trabalhos como os de Hirst e Peters (1972), Peters (1969), Archambaut (1979), ou em tentativas de estabelecer as bases científicas para a educação, como Belth (1971), tem contribuído com as reflexões sobre o estatuto epistemológico da educação, sua finalidade e suas definições, conforme pode ser observado ainda nos trabalhos de Azanha (1974, 1992,) e Carvalho (2001).

A esse respeito, encontra-se um texto de Azanha (1987) <sup>8</sup> no qual ele procura elucidar a questão dos pressupostos educacionais presentes nos discursos pedagógicos, organizando seus argumentos por meio de algumas inferências que embasam o discurso sobre a produção científica. De acordo com o autor, problemática da construção discursiva em educação pode ser melhor analisada mediante as analogias com o discurso presente nas ciências da natureza:

[...] A atividade científica obriga a freqüentes tomadas de decisão; tanto na investigação empírica como na elaboração teórica o cientista é levado a escolher dentre diferentes procedimentos, definições, técnicas de observação, de análise, etc. em algumas vezes a decisão tomada carece de qualquer relevância metodológica, porque a escolha ocorre em relação a procedimentos, prática ou teoricamente, equivalentes. (AZANHIA, 1987, p. 14).

---

<sup>8</sup> Trata-se de um trabalho apresentado no Simpósio discurso pedagógico: notas sobre seu estatuto, durante a XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em 1975 em Belo Horizonte. Um ano depois, essa comunicação veio a lume numa coletânea, organizada por Jorge Nagle (1976), para, finalmente, ser republicada em livro organizado pelo próprio Azanha em 1987.

Para essa postura do cientista, Azanha evoca Reichenbach,<sup>9</sup> quando este chama de “decisões vinculadas” os procedimentos subjacentes na lógica de pesquisa e que se constituem em efeitos prospectivos de investigação. Todavia, Azanha se propõe a ampliar a teoria daquele autor, com análises que permitam o exercício retrospectivo de determinadas disposições podem ser frutos de decisões ulteriores dos pressupostos tácitos e inadvertidos.

[...] Alguns desses compromissos tácitos podem ser muitos gerais e de natureza extracientífica como o pressuposto de existência de uma realidade exterior ao observador, o de existência de conexões causais, etc; outros são específicos e referentes a uma particular situação. A explicação desses pressupostos, gerais ou específicos poderá ser eventualmente de grande interesse filosófico ou científico. Do mesmo modo que essa tarefa é possível e eventualmente interessante com relação ao discurso científico, acreditamos que ela seja possível e eventualmente com relação ao discurso pedagógico. (idem, 1987 p. 15).

Para se pensar a validade disso em educação, o autor procura esclarecer a noção de pressuposição, utilizando-se do enunciado: **A** pressupõe **A`**. Azanha pretende inferir dessa elocução, com base em Max Black<sup>10</sup>, o argumento de que **A** incidiria numa comunicação explícita, ao passo que **A`** seria uma comunicação implícita, cuja metáfora pode ser pensada entre o primeiro plano e o plano de fundo, embora ela não permita, diz o autor, entender a conexão entre os enunciados e suas pressuposições.

Para ampliar a discussão sobre a noção de pressuposição, Azanha recorre a Collingwood,<sup>11</sup> que estabelece uma separação entre pressuposições absolutas e relativas, cuja distinção é intrínseca aos atributos dos enunciados. A primeira, por ser uma pressuposição universal, e, portanto absoluta, não é verificável, redundando na impossibilidade de atribuir um valor de verdade, ao passo que a segunda, admite formas de verificação:

[...] Nesse sentido, as pressuposições absolutas da ciência seriam aquelas postulações tácitas, não questionadas e não questionáveis (pelo cientista), porque a sua não admissão retiraria a própria possibilidade da atividade científica. No âmbito da educação talvez se possa dizer que a possibilidade de modificação do ser humano seja um pressuposto absoluto, sem

---

<sup>9</sup> Trata-se do livro: REICHENBACH, H. Experience and Prediction, Chicago, The University of Chicago Press, 5ª Impressão, 1957.

<sup>10</sup> Azanha utiliza a seguinte edição: BLACK, M. Modelos y metáforas, Trad. V. S. de Zavala, Madrid, Editorial Tecnos, 1966.

<sup>11</sup> COLLINGWOOD, R. G. An essay on metaphysics, At, Clarendon Press, Oxford, 1969.

possibilidade de ser questionado pelo educador enquanto educador. As pressuposições relativas, ao contrário, seriam sempre questionáveis e verificáveis. (p. 17)

Para justificar a comparação estabelecida e buscar os argumentos que elucidam as pressuposições absolutas como parte (talvez hegemônica) do discurso pedagógico, Azanha vai defini-lo como “um conjunto de propostas relativas à organização da ação educativa” (p. 18). Porém, incidindo nesse enunciado, ele indaga sobre os fundamentos dessa proposta, cuja resposta é feita evocando as analogias anteriores, feitas em relação ao discurso científico, de forma retrospectiva, bem como nas distinções entre pressupostos absolutos e relativos:

[...] esse tipo de investigação poderia explicitar as pressuposições de natureza científica, filosófica etc., com as quais o conjunto de propostas educacionais está tacitamente comprometido. E o resultado poderia ser de interesse não apenas teórico como também prático, principalmente quando o comprometimento ocorresse de modo a tomar como absolutas (na acepção de Collingwood) pressuposições que fossem essencialmente relativas, isto é, como não questionado. É fácil de perceber que as pressuposições científicas do discurso pedagógico são todas elas relativas e não absolutas e, nesse sentido, deixar de questioná-las é conferir ao discurso pedagógico (como conjunto de propostas) um caráter desnecessariamente dogmático e anticientífico. (Azanha, p. 18).

Para demonstrar como o discurso educacional brasileiro se vale de pressupostos que são tomados como universais, o autor utiliza como exemplo o Parecer nº 853, produzido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), no início da década de 1970. Esse documento legal, entre outras questões atinentes às justificativas pedagógicas dos dispositivos da Lei nº 5692/71, redefiniu a organização da educação básica no Brasil durante a ditadura militar. Azanha concentra-se apenas no aspecto relativo à definição curricular, na qual o legislador procurou esmiuçar a segmentação dos conteúdos de acordo com uma seqüência organizada em atividades, área de estudos e disciplina. É revelado que as justificativas pedagógicas estão embasadas, especialmente, no arcabouço teórico do filósofo John Dewey, apropriado sob uma ótica psicológica, deixando de lado o aspecto lógico dos pressupostos educacionais. De acordo com Azanha, não poderia haver incorporação absoluta de pressupostos filosóficos, que em essência são relativos e discutíveis, mas que recebeu estatuto de verdade inquestionável, sobretudo com sua transformação em documento legal.



Azanha adverte os seus leitores de que essas análises constituem apenas linhas de investigação, e é por meio delas que se pretende desenvolver justificativas para a definição do discurso educacional a partir da década de 1990. Há que se pensar que a produção discursiva só pode ser apreendida por meio da recuperação histórica da constituição do campo, as trajetórias dos agentes e a distinção que os enunciados conferem, como língua legítima, garantindo e reproduzindo o poder de dominação por meio da violência simbólica.

Dessa maneira, a reflexão de Azanha serve de exemplo para desvendar como as assertivas pedagógicas **relativas** são convertidas em pressupostos **universais** com força de realidade para apreender os modos pelos quais determinados saberes pedagógicos são produzidos para as escolas e para os professores, e como eles procuram orientar as práticas educativas. Numa outra perspectiva, Soares (1976), argumenta que a ausência de uma linguagem própria da didática faz com que ela recorra ao léxico de outras ciências ou estruturas de pensamentos oriundas de diversas áreas de conhecimento:

[...] A característica fundamental desta categoria de entidades léxicas é que constituem elas uma linguagem ora prescritiva ora valorativa: ou expressam o que se “deve” fazer, e de cada termo se tem uma definição prescritiva ou programática, ou expressam o que é “melhor” fazer, e de cada termo se tem uma definição valorativa e doutrinária. Esse caráter prescritivo da linguagem didática, tão diverso da natureza do discurso científico, muitas vezes é empecilho ao desenvolvimento da área com ciência. (SOARES, 1976, p. 150).

Pensada para a linguagem didática, essa análise de Soares pode perfeitamente ser entendida como uma característica intrínseca do discurso sobre as políticas educacionais, dado o seu caráter valorativo e prescritivo.

### ***O discurso educacional: mundialização e padronização cultural***

A produção discursiva do campo educacional brasileiro deve ser pensada por meio das interfaces com a circulação de formulações discursivas, textos, idéias e teorias em diversas partes do mundo. De acordo com Ortiz (1996), a globalização é um processo que se encontra em gestação, não tendo por consequência uma definição que permita apreender a totalidade desse fenômeno:

[...] Se entendermos por globalização da tecnologia e da economia a internalização das trocas, de produtos e de conhecimento, evidentemente não estamos diante de um fato original. O mesmo pode ser dito quando falamos da multinacionalização de empresas nacionais que operam em escala internacional. Por isso os economistas começam a estabelecer uma distinção entre internacionalização e globalização. “Embora sejam usados muitas vezes como sendo intercambiáveis esses termos não são sinônimos. Internacionalização se refere simplesmente ao aumento da extensão geográfica das atividades econômicas através das fronteiras nacionais; isso não é um fenômeno novo. A globalização da atividade econômica é qualitativamente diferente. Ela é uma forma mais avançada, e complexa, da internacionalização, implicando um certo grau de integração funcional entre as atividades econômicas dispersas”. [DICKEN, 1992, apud ORTIZ, 1996, p. 15]. O conceito se aplica, portanto, à produção, distribuição e consumo de bens e serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial, e voltada para um mercado mundial. (ORTIZ, 1996, 15-16)

Embora essa análise aplicada à globalização permita compreender sua condição emergente, o autor questiona as ciências sociais que ainda utilizam o arcabouço teórico construído no final do século XIX, notadamente, noções como classe, indivíduo, Estado e desenvolvimento são colocadas em xeque exigindo outras referências para se pensar as transformações históricas. Nessa perspectiva, ORTIZ (1996) indaga os possíveis motivos da ausência de uma conceituação sobre a noção de mundo, e as formas de pensá-lo em seu estatuto científico. Dentre as tentativas teóricas feitas por alguns autores, destaca-se aqui a contribuição de Braudel quanto às análises da formação de um sistema mundo:

[...] Seu livro *O mundo atual: história e civilizações* nos apresenta a terra como um conjunto de civilizações geograficamente dispersas: Islão, continente negro, Extremo Oriente, Europa, América, etc. Cada espaço é marcado por valores particulares e por uma mentalidade coletiva modal, pois uma civilização é uma continuidade no tempo de larga duração. Tudo se passa como se cada “cultura” tivesse um núcleo específico, permanecendo intacto até hoje. O mundo seria um mosaico, composto por elementos interligados, mas independentes uns dos outros. (ORTIZ, 1996, p. 17)

De modo diverso, Ortiz propõe pensar a questão mundial tendo na problemática da cultura o seu ponto de inflexão, ampliando, por assim dizer, as análises calcadas no modelo do *world-system*, que, na vertente defendida por Wallerstein, privilegia a base econômica de investigação, de tal maneira que seria similar à evolução do sistema capitalista, sendo a política e a cultura apenas o seu corolário. Dito de outra forma, a combinação na qual a superestrutura, ideológica

determinaria a infra-estrutura formada pela base material da sociedade induz esse esquema explicativo ao reducionismo, não obstante a dimensão cultural apresentar interfaces com a economia. A análise empreendida por Braudel, argumenta o autor, coloca-se em posição favorável à compreensão da formação da economia capitalista ao estabelecer três ordens distintas nesse processo: a da civilização material, a das trocas e a do capitalismo de tal modo que as estruturas temporais do cotidiano têm, em sua base material um ritmo diferente das trocas econômicas, tanto em relação ao mercado regional como em sua extensão ao nível global:

[...] A continuidade se preserva devido a uma relativa permanência da esfera propriamente cultural. Hábitos alimentares, maneira de se vestir, crenças, enfim, os costumes fazem um contrapeso à mobilidade mercantil, confinada ao domínio das trocas internacionais. A correlação entre cultura e economia não se faz portanto de maneira imediata. Isto significa que a história cultural das sociedades capitalistas não se confunde com as estruturas permanentes do capitalismo. (ORTIZ, 1996, p. 24)

Diante disso, e ainda à luz das reflexões de Ortiz, deve-se admitir que, numa economia global as trocas podem ser mensuradas com indicativos produzidos, de acordo com o comércio internacional, ao passo que a cultura, em sua dimensão mundializada não se reduz à contabilidade, já que sua difusão pelo mundo não implica no prejuízo ou comprometimento das culturas nacionais. Ao contrário, a mundialização da cultura é alimentada pelas manifestações locais e delas se beneficia. Esse processo cultural “corresponde a uma civilização cuja territorialidade se globalizou. Isto não significa, porém que o traço comum seja sinônimo de homogeneidade” (ORTIZ, 1996, p. 31). E essa complexidade cultural permite pensar o local e o global como fenômenos interdependentes, mas diferindo das dualidades entre cultura nacional e cultura estrangeira, polarizações entre o norte e o sul ou qualquer classificação social que determine hierarquias às manifestações culturais de acordo com os processo de idiosincrasias reveladas no cotidiano das pessoas.

Para melhor explicitar seu tipo de análise, Ortiz estabeleceu uma separação semântica da palavra padrão. Em inglês, essa noção é expressa pelas palavras *pattern* e *standard*. Enquanto a primeira diz respeito à dimensão cultural de uma sociedade, a outra abarca o processo de produção material. Já em português essa distinção não é possível, em virtude de as palavras padrão e padronização possuírem a mesma raiz. Analisar as sociedades primitivas por meio de sua estandardização cultural não faria sentido, todavia nas sociedades modernas *pattern* e

*standard* passaram a ser pensada de maneira justaposta por causa da homogeneização dos costumes. Esse processo ocorre tendo em vista o crescimento da autonomia e da industrialização de acordo com instâncias especializadas, como a indústria cultural, e as distinções de outros espaços sociais:

[...] A racionalidade do mundo moderno distingue as diferentes esferas constitutivas da sociedade. No entanto, numa dessas esferas, que se torna preponderante dentro de uma sociedade de consumo, o processo de padronização se instaura com força. (...). Dito de outra forma o padrão não se confunde com *standard*. A questão é compreender como o processo de padronização torna-se hegemônico no mundo atual (o que significa dizer que outros tipos de expressões culturais coexistem no contexto hegemônicos da sociedade global). (...). Uma cultura mundializada secreta também um *pattern*, que eu qualificaria de modernidade-mundo. Sua amplitude envolve certamente outras manifestações, mas o que é mais importante, ela possui uma especificidade, fundando uma nova maneira de “estar no mundo”, estabelecendo novos valores e legitimações. (ORTIZ, 1996. p. 32-33).

Estar no mundo, portanto é uma condição cultural e material compartilhada pelos agentes sociais e institucionais que dispõem de mecanismos de inclusão na modernidade-mundo mediante fundamentalmente às formas de escolarização do Estado-nação. A proposta de Ortiz acerca o processo de mundialização e sua padronização, de acordo com o exposto acima, permite aproximá-la dos discursos sobre a escolarização e a homogeneização das reformas educacionais, tanto no argumento da **difusão mundial da escola** (RAMIREZ; MEYER, 2002, NÓVOA; MEYER, 2000, RAMIREZ, 1992), passando pelo conceito de **externalização** de (SCHRIEWER, 2002, 2006, SCHRIEWER; VALLE, 2007), quanto na formulação de Popkewitz (2002), especialmente com o conceito de **estrangeiro indígena**.

As pesquisas sobre a difusão mundial da escolarização, desenvolvidas sob a coordenação de John Meyer (1992) na universidade de Stanford, afirmam que os projetos educacionais elaborados em vários países do mundo apresentam tantas similaridades que se pode afirmar a existência de um determinado padrão de reforma educacional. Tal padrão é consubstanciado na própria evolução e consolidação do Estado-Nação, que responderia pelas formas de escolarização compulsória de sua população, não obstante esses processos terem acontecido em bases e com objetivos desiguais, de acordo com os embates das elites dirigentes.

Os efeitos dessas pesquisas são, de um modo particular, esclarecedores de diversas questões, tais como: as similaridades em relação à organização do currículo escolar na maior

parte dos países do mundo, cuja disposição apresenta um percentual maior de aulas dedicadas ao ensino da língua materna e da matemática, com gradativa ênfase no ensino de ciências; constituição de um controle nacional do currículo e dos padrões educacionais; elaboração de legislação atinente ao ensino compulsório; atendimento das demandas de matrículas na escola primária. (RAMIREZ, 1992). Atribuir a essas questões um certo isomorfismo relacionado ao processo de gestação do Estado-Nação corrobora os dados de pesquisa, mas a reflexão hermenêutica a respeito dos processos de escolarização de cada país não permite falar em padronização com referência a um centro, embora os organismos internacionais, como o Banco Mundial ou a Unesco estejam a definir cada vez mais as agendas educativas (MEYER; RAMIREZ, 2002). Entretanto, é preciso pensar nas idiosincrasias e nas maneiras de apropriação dos preceitos educacionais contidos nas reformas propostas em diversos países, levando-se em conta ainda o fato de essas reformas não corresponderem a uma efetiva concretização no saber docente desenvolvido pela cultura escolar (FULLAN, 2009).

Do mesmo modo que as línguas sofreram mudanças e se desterritorializaram ao serem apropriadas em outros lugares, seja por questões das trocas comerciais ou por causa dos efeitos da colonização, tal como aconteceu com o espanhol, o português, o francês e o inglês, a efetiva assimilação não é resultado de uma padronização, mesmo com a crescente universalização do inglês como possível língua franca no mundo. Já o processo de escolarização tem na imposição de um língua oficial uma parte da constituição como Estado-nação e as motivações de suas frações dirigentes na criação de sistemas nacionais de ensino, tendo em vista que o consumo cultural, sobretudo no capitalismo, está ligado à diversidade dos centros produtores e irradiadores que procuram impor seus produtos de forma uniformizada, mas convivem com as manifestações locais e os valores que lhe são atribuídos pela sociedade.

As ligações e rupturas ante os projetos de escolarização que apresentam características mundiais remetem às discussões sobre o grau de desenvolvimento de cada Estado-Nação. A conversão dos currículos com ênfase em disciplinas que possam contribuir com o crescimento econômico é um fator que está presente como preceito das reformas em diversos países, resultou em sua incorporação como retórica da mudança, a rigor, não importando o nível de riqueza que eles ostentam, admitindo que o desenvolvimento do sistema capitalista unificou as trocas das mercadorias, bem como os processos de produção de conhecimento científico, cuja intensificação

tecnológica das comunicações levou a influências recíprocas entre as comunidades científicas, dentre elas, os estudos sobre educação:

[...] La educación como institución racionalizada ha adquirido un carácter más científico que nunca y el personal docente se ha profesionalizado cada vez más. La comunicación mundial está impregnada por elaborados análisis científicos y profesionales estándar acerca de las virtudes y propiedades de la educación . Las ciencias y profesiones afectadas se basan en la autoridad universal de sus disciplinas (como por ejemplo la economía y la psicología) y de sus métodos (como por ejemplo la contabilización de costes o los estudios experimentales sobre el aprendizaje) y no principalmente en una autoridad nacional idiosincrática. Son portadores automáticos de las virtudes que disfrutaban de legitimidad a nivel mundial, como por ejemplo el intensificado logro académico de los educandos, alcanzado gracias a unos profesores mejor preparados o a una asignación de recursos más racional. La profesionalización y el mayor carácter científico de la educación acelera mucho la comunicación y la estandarización mundial, Del mismo modo que esta última facilita a la primera. Estos procesos se influyen y se fortalecen recíprocamente. (MEYER; RAMIREZ, 2002, p. 97).

A organização do Estado-Nação em bases tais em que a racionalidade econômica prevalece nas decisões de caráter educacional, ao passo que a psicologia ou mais precisamente a psicologia cognitiva é utilizada nas formas de regulação estatal, conforme se depreende das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil ou o SARESP. Todavia, Schriewer (2001), ao mobilizar o conceito de **externalização** nos seus trabalhos de educação comparada, coloca em dúvida a afirmação da centralidade, ainda que intermediária, de uma ciência da educação racionalizada que, calcada em recursos advindos da economia e da psicologia, teria um papel universal na difusão de modelos educacionais.

Sob uma outra perspectiva, Schriewer desenvolve pesquisas nas quais o processo de escolarização é desvendado por meio da dimensão discursiva presente nos textos analisados, apropriando-se do conceito desenvolvido por Niklas Luhmann acerca da teoria de auto-referência, de acordo com a qual a realidade social se auto-organiza por meio da observação de si própria, permitindo a sua auto-descrição de tal modo que “a chave para uma análise da construção teórica educacional reside nas formas de externalização que são utilizadas nessa teoria” (LUHMANN e SCHORR, apud SCHRIEWER, 2001, p. 5).

Luhmann e Schorr definem três padrões de externalização: “o recurso a princípios do conhecimento acadêmico ou das filosofias da ciência, o recurso a valores ou ideologias que

subentendem um vasto consenso, o recurso à organização” (SCHRIEWER, 2001, p. 15). E esses padrões de externalização se relacionam com a educação, definida:

[...] Enquanto corpo precário de conhecimento teórico – uma “área de estudo composta” (...) – que está, ao mesmo tempo, empenhada nos problemas do sistema educativo e preocupada com o seu estatuto e reputação acadêmica”. Essas funções envolvem: a) assegurar os alicerces idiossincráticos e a natureza acadêmica deste campo de estudo; b) Externalizar as justificações subjacentes às opções de reforma ou da tomada de decisão na política educativa ; c) Externalizar as decepções, deslocando a culpa pelos fracassos para as administrações e, ao mesmo tempo, reivindicando o seu protagonismo nas sugestões de alternativas na organização educativa. (SCHRIEWER, idem, p. 15).

As funções que a educação exerce no processo de externalização definem, a rigor, dois movimentos internos que estão subjacentes à idéia de auto-referência: de um lado, a conformação do campo educacional, em sua natureza nacional, mobilizado nas disputas acadêmicas e na tentativa de intelectuais de transformar a educação em disciplina autônoma. De outro lado, mas como desdobramento inevitável, os intelectuais, atribuindo aqui singularidades a suas trajetórias, se empenham em realizar os processos de externalização, considerando as relações idiossincráticas e a recepção de idéias e modelos de escolarização. Decorre daí a pertinência da noção de internacionalidade desenvolvida por Schriewer (2001), definida como resultante de construções semânticas afeitas “as visões do mundo ou os horizontes de referência, construídos na perspectiva de cada contexto nacional ou cultural e à medida das suas necessidades internas” (p. 20).

As análises de Schriewer acerca da externalização podem ser aproximadas ao conceito de **estrangeiro indígena**, considerando as formas de recepções. De acordo com Popkewitz, (2002), ele é definido como a apropriação de “discursos globais da mudança em relação à construção de imaginários nacionais” (p. 235)<sup>12</sup> que passam a referenciar as reformas educacionais de diversos países. Convertidos em “indígenas”, isto é, por meio de uma apropriação e adaptação local, esses discursos são mobilizados nas esferas nacionais, embora seus pressupostos teóricos tenham sido originalmente produzidos em épocas diferentes, mas transformados em narrativas a-históricas que ajustam perfeitamente o local e o global como componentes inexoráveis da mudança. São formulações discursivas que perpassam práticas e representações educacionais por meio de referências para além das fronteiras nacionais. De acordo com o autor, autores como John

---

<sup>12</sup> Tradução livre do espanhol.

Dewey, Lev Vygotsky são tidos como ícones que circulam em vários lugares, bem como em tradições teóricas críticas, assim como Paulo Freire, Jürgen Habermas, Hannah Arendt e Michel Foucault, autores que indicam situações favoráveis de mudança social. (p. 236). Há, portanto formas de conversão desses discursos, dissociados de sua natureza nacional, num processo que pode ser chamado aqui de indigenização, ou dito de outra forma, formulações discursivas engendradas no campo educacional brasileiro que se aproximam das caracterizadas dos discursos mundializados.

Considera-se aqui que essas justificativas teóricas são plenamente aplicáveis ao discurso sobre as políticas educacionais no campo educacional brasileiro, entre 1990 e 2007, período em que a padronização das reformas educacionais em nível mundial conquistou foro de legitimidade. Isso foi impulsionado por mecanismos de financiamentos e regulação estatal e expresso em preceitos do Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Bureau Internacional de Educação, Instituto Internacional para Planejamento Educacional, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundação Ford, entre outras instituições que orientam parte de seus investimentos para a área educacional.

Portanto, o discurso educacional, pensado em sua dimensão mundializada, apresenta as características das formulações das reformas implementadas na maior parte do mundo, mas guarda as especificidades da sua própria estruturação, depreendendo-se daí que o estudo do campo educacional brasileiro tem sua configuração baseada no processo de repulsão de ou aproximação com os discursos que circulam em nível mundial. O campo educacional encontra-se imerso no contexto das transformações políticas, econômicas e sociais, sobretudo, no caso do período examinado, com a democracia formal cabalmente estabelecida, com o controle do processo inflacionário e com a conquista de direitos sociais normatizados pelo estado de direito. Se essas mudanças não foram concretizadas em qualidade de vida, isso se deve aos fatores de concentração de renda, privatização do Estado, entre outras mazelas de exploração que convivem, paradoxalmente com a modernização da sociedade.

As evidências da presente investigação indicam que essas questões são correlatas, exigindo desvendar as posições que se tornaram hegemônicas, porque cada qual ostenta níveis de aceitação diferenciados diante das reformas educacionais, de tal forma que o discurso sobre as políticas educacionais representa, a um só tempo, os debates políticos e teóricos que são o pano de fundo das disputas pelo controle das fronteiras do campo educacional.



## ***O Estado e o campo educacional: o processo de nomeação***

As políticas educacionais, mesmo que indiretamente, acabam polarizando uma parte das formulações discursivas no Brasil, tendo como eixo de questionamentos as ações levadas a cabo pelo Estado. Os agentes especializados constroem seus discursos, sem se dar conta, muitas vezes, que uma parte das classificações e objetos de investigação é engendrada pelo Estado, ou mais precisamente pelo volume de capital estatal controlado pelos agentes que se encontram em sua burocracia.

Encontra-se em Bourdieu uma leitura que procura associar o Estado ao processo de engendramento do poder de nomeação, cujo monopólio decorre de sua capacidade de estender esse poder para toda a sociedade:

[...] O Estado é um x (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física e simbólica em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente. Se o Estado pode exercer uma violência simbólica é porque ele se encarna tanto na objetividade, sob a forma de estrutura e de mecanismo específicos, quanto na “subjetividade” ou, se quisermos, nas mentes, sob a forma de estruturas mentais, de esquemas de percepção e de pensamento. Dado que ela é resultado de um processo que a institui, ao mesmo tempo, nas estruturas sociais e nas estruturas mentais adaptadas a essas estruturas, a instituição instituída faz como que se esqueça que resulta de uma longa série de atos de instituição e apresenta-se com toda a aparência do natural. (BOURDIEU, 2001, p. 97-98).

Os atos de instituição ou o controle da autoridade de consagração é corolário da constituição do Estado, cujo processo resulta da “concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico” (BOURDIEU, 2001, p. 99), fazendo que um tipo específico de capital, notadamente estatal exerça poder sobre diversos campos e os respectivos capitais específicos e as taxas de conversão ou mais precisamente a violência simbólica de dominação.

O campo de poder está em perfeita sintonia com a constituição do Estado, admitindo o poder como um espaço de jogo disputado por agentes detentores de diferentes tipos de capital que lutam pelo controle de maior capital estatal. Nesse sentido há que se pensar no processo de constituição de instâncias de reconhecimento que estão acima dos interesses pessoais ou assim

construídos de acordo com a centralização territorial, instituição de impostos, emissão e controle das moedas, unificação de um mercado interno, mediante a padronização de pesos e medidas, códigos jurídicos, lingüísticos, e de comunicação “especialmente a burocrática (por exemplo, os formulários, os impressos etc.). Por meio dos sistemas de classificações (especialmente de acordo com a idade e o sexo) inscritos no direito, dos procedimentos burocráticos, das estruturas escolares e rituais sociais” (BOURDIEU, 2001, p. 105).

O capital simbólico entendido como qualquer forma de capital (físico, econômico, social, cultural, etc.) inerente aos agentes sociais só é reconhecido pelo nível de autoridade e os esforços de concentração e relações nas quais ele é acionado. “A concentração do capital jurídico é um aspecto, ainda que central, de um processo mais amplo de concentração do capital simbólico sob suas diferentes formas, fundamentos da autoridade específica do detentor do poder estatal, particularmente de seu poder, misterioso, de nomear” (BOURDIEU, idem, p. 110). A magia da nomeação reserva ao Estado e a mais nenhuma outra instância de autoridade dentro de seu território esse Toque de Midas cujos efeitos simbólicos implicam em tornar natural todo e qualquer ato advindo do Estado como uma ação desinteressada ou mais propriamente de caráter universal, mesmo aos olhos de seus opositores:

[...] Ao enunciar, com autoridade, que um ser, coisa ou pessoa, existe em verdade (veredicto) em sua definição social legítima, isto é, é o que está autorizado a ser, o que tem o direito a ser, o ser social que ele tem o direito de reivindicar, de professar, de exercer (por oposição ao exercício ilegal), o Estado exerce o verdadeiro poder criador, quase divino (uma série de lutas, aparentemente dirigidas contra ele, reconhece, de fato, esse poder ao lhe pedir que autorize uma categoria de agentes determinados – as mulheres, os homossexuais – a ser oficialmente, isto é, pública e universalmente, o que ela é, até então, apenas para si mesma). (BOURDIEU, 2001, p. 114).

Todas as formas de produção e reprodução das categorias sociais estão vinculadas ao poder de nomeação advindas do Estado de tal modo que a consagração é parte do poder simbólico expresso nas “estruturas cognitivas que devem parte de sua consistência e de sua resistência ao fato de serem, pelo menos na aparência, coerentes e sistemáticas e estarem objetivamente em consonância com as estruturas objetivas do mundo social”. (BOURDIEU, 2001, p. 114). O Estado apresenta-se como um jogo de disputas entre diversos agentes pelo controle do capital estatal e todo o poder monopolizado não só no domínio de outros campos,

mas pela capacidade em definir uma moeda de troca, cujo câmbio (ou capital específico) sofre sempre as oscilações definidas pelos atos de instituições dos agentes com maior capital estatal.

Assim, nada mais sintomático do que a presença de instituições com características de *think tanks* em educação que passaram a se constituir no suporte por excelência da implementação prática das reformas educacionais em diversos nichos onde sua capacidade de intervenção se mostrou muito mais efetiva ou mais estratégicas para os objetivos que se desdobram em dois níveis de interesse: o investimento do Estado e a concretização racionalizada dos gastos despendidos e a eficácia que tais projetos podem redundar tanto para o investidor (podendo ser financiamentos externos), quanto para o serviço prestado que atesta o grau de autoridade pedagógica da entidade executora, consoante ou não com os pressupostos teóricos em voga no âmbito do próprio Estado.

Discutir as diferenças semânticas ou de nomenclaturas para entender o papel das ONGs e Instituições do Terceiro Setor, implicaria uma inflexão teórica levando-se em conta os aspectos doutrinários, religiosos ou políticos que parecem mobilizar uma parte significativa dessas entidades existentes no Brasil. Ao contrário, procurou-se adotar uma definição baseada na concepção dos *think tanks*, expressão inglesa que significa catalisador de idéias, ou mais precisamente, entidades independentes de pesquisa multidisciplinar que procuram influenciar as políticas públicas. A designação sob essa rubrica não é freqüente em entidades ligadas à Educação, sendo encontrada instituições *think tanks* da área de economia, ciências sociais, saúde, relações internacionais, tal como expressa o relatório *The Think Tanks and Civil Societies Program*:

[...] Think tanks are public policy research, analysis and engagement institutions that generate policy-oriented research, analysis and advice on domestic and international issues that enable policymakers and the public to make informed decisions about public policy issues. Think tanks may be affiliated or independent institutions and are structured as permanent bodies, not ad hoc commissions. These institutions often act as a bridge between the academic and policymaking communities, serving in the public interest as an independent voice that translates applied and basic research into a language and form that is understandable, reliable, and accessible for policymakers and the public. (Think Tanks and Policy Advice in the US: academics, advisors and advocates, Routledge, 2007, apud, Macgann, 2009, p. 1)

Guardadas as devidas proporções, tal definição pode perfeitamente ser aproximada às entidades de pesquisas em educação no Brasil, em especial a Fundação Cesgranrio e a Fundação

Carlos Chagas, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Ação Educativa, O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, de um modo oblíquo à concepção de *think tanks* acima, pode-se arrolar o Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita. Além desses, pode-se pensar no papel dos laboratórios de pesquisas ligados à universidade que desenvolvem mecanismos diferenciados de atuação próximos às políticas educacionais, tanto na condição de produtores de material de aplicação pedagógica e assessorias, como em estudos e pesquisas. No caso de algumas dessas instituições citadas, sua inserção pedagógica atravessa as políticas educacionais mediante a difusão de material de apoio pedagógico, como a revista *Nova Escola*, editada sob os auspícios da Fundação Victor Civita.

O relatório *The Think Tanks and Civil Societies Program* buscou uma classificação de entidades e organizações que atendessem a critérios objetivos de acordo com a consulta a diversos especialistas, instituições de pares, Fundações doadoras e representantes de organizações intergovernamentais para proceder a indicações que subsidiassem a consecução da taxionomia das principais entidades *think tanks* em funcionamento em diversas partes do mundo. Embora não seja objetivo discutir a abrangência desse trabalho, o intento aqui é argumentar que alguns desses critérios estipulados atendem ao pressupostos que definem uma organização *think tanks*, dentre eles, foram selecionados aqueles que melhor correspondem à realidade brasileira, bem como às evidências elucidadas pelo *corpus* de pesquisa:

1. Extent to which respected publishers agree to publish an organization's works;
2. Access to elites in the area of policymaking, media, and academia;
3. Academic reputation (formal accreditation; citations; publication in major academic books, journals, conferences, etc.);
4. Media reputation (number of media appearances, interviews, and citations);
5. Reputation with policymakers (name recognition with particular issues, number of briefings and official appointments, policy briefs, legislative testimony delivered);
6. Level of organization's financial resources (endowment, membership fees, annual donations, government and private contracts, earned income),
7. Ability of organization to meet the demands of those that fund it or to meet the goals of its respective grant-making institution;

8. Overall output of organization (policy proposals, publications, interviews, conferences, staff nominated to official posts);
9. Ability to include new voices in the policymaking process;
10. Organization's ability to be the hub for or central actor in issue and policy networks. (MACGANN, 2009, p. 17).

Embora os critérios para definir o papel de uma entidade *think tanks* não apreenda todas as características de funcionamento e de execução das políticas públicas no Brasil, onde a separação entre o público e o privado se mostram muitas vezes justapostas, eles contribuem para demonstrar como as fronteiras do campo educacional são ampliadas por organizações que estão cada vez mais vinculadas às políticas educacionais, dispendo de reputação que se desdobra em ligações umbilicais com o meio universitário, bem como na participação de dotação financeira para pesquisas e participação das concorrências públicas em serviços como a preparação de cursos de capacitação de professores, avaliação em larga escala e produção de material didático para vários segmentos e modalidades de ensino.

Não é apenas a ação das entidades *think tanks* que se ramifica cada vez mais nos pressupostos que embasam as políticas educacionais, mas o fato de muitas delas reciprocamente atestarem legitimidade para serviços a serem prestados a órgãos públicos ou empresas particulares, além de assessorias em sistemas de avaliações em alguns Estados da federação. Verificou-se uma certa simbiose entre os agentes atuando na intersecção entre programas de pós-graduação e fundação de pesquisa, com capacidade endógena de formação de quadros para as instituições *think tanks*, presença singular de agentes ligados aos programas de pós-graduação, em conselhos dessas entidades ou Fundações e a prestação de serviços e produção de material didático em geral, mormente com metodologias de alfabetização para diversas prefeituras.

As revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio* utilizadas como *corpus* de pesquisa, de acordo com o recorte cronológico abarcado entre os anos de 1990 a 2007 contribuíram para trazer à tona os componentes simbólicos mobilizados pelos agentes, tais como as editoras, as revistas, os autores mais citados, as temáticas mais recorrentes e a relação entre categorias criadas e a dimensão discursiva. Ademais, mostrou-se necessário para desvendar as mudanças ocorridas nesse período estabelecer os vínculos existentes entre os agentes e as instituições, sobretudo com órgãos governamentais que respondem pela execução de políticas educacionais e a

interdependência entre o Estado e os Intelectuais. Sirinelli (1996) argumenta que existe uma estrutura de sociabilidade demarcada por espaços específicos de reconhecimento:

[...] O meio intelectual constitui, ao menos para seu núcleo central, um “pequeno mundo estreito”, onde os laços se atam, por exemplo, em torno da redação de uma revista ou do conselho editorial de uma editora. A linguagem comum homologou o termo “redes” para definir tais estruturas. Elas são mais difíceis de perceber do que parece. Entre as estruturas mais elementares, duas, de natureza diferente, parecem essenciais. As revistas conferem uma estrutura ao campo intelectual por meio de forças antagônicas de adesão – pelas amizades que as subtendem, as fidelidades que arrebanham e a influência que exercem – e de exclusão – pelas posições tomadas, os debates suscitados, e as cisões advindas. Ao mesmo tempo que (sic) um observatório de primeiro plano da sociabilidade de microcosmos intelectuais, elas são aliás um lugar precioso para a análise do movimento das idéias. Em suma, uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudadas nesta dupla dimensão. (SIRINELLI, 1996, p. 248-249).

Tomando como válida a perspectiva de análise de Sirinelli, é possível acrescentar que as revistas circulam sob os auspícios de uma entidade, sendo o caso de lembrar que as redes intelectuais não operam fora dos ritos de instituição (BOURDIEU, 1998), definido não pela passagem, mas por aquilo que ficou de fora, ou mais precisamente a linha que separa o agente da sacração de outro preterido ou excluído desse ritual simbólico, imperceptível tal como a rede de intelectuais. Contudo todo e qualquer intelectual convive com tais rituais de instituição, desdobrada quer seja como um ato de magia social, ao notificar a um agente sua identidade como ato imperativo de comunicação, conforme afirma Bourdieu, visto que todo espaço temporal conversa esse mesmo ritual, como as universidades, as escolas, o Estado, a família e a própria língua, como instituição e fator de sociabilidade.

Nesse sentido, afigurou-se apropriado estudar as revistas *Ensaio e Educação & Sociedade* de acordo com as interfaces que elas estabelecem com as instituições configuradas sob a égide dos centros de pós-graduação considerados mais influentes, mas mediado pelos seguintes pontos de intersecção: 1) O mercado econômico de bens simbólicos e de postos de trabalho intelectual; 2) O crescimento quantitativo das revistas especializadas, cada qual ligada a programas de pós-graduação que procuram ganhar visibilidade perante a comunidade acadêmica, 3) as políticas educacionais, 4) As fundações de pesquisas na perspectivas dos *think tanks*.

A politização que marcou as discussões na década de 1980 deu lugar à multiplicidade de abordagens educacionais que foram gradativamente incorporadas ao discurso oficial do Estado, revelando a conversão de um amplo leque de agentes sociais à causa da escolarização. Agora não é mais um debate sobre o conteúdo das teorias educacionais que polarizam o campo, mas a forma como os agentes discutem sua execução, e nesse particular, o Estado passa a atender demandas, sobejamente de políticas afirmativas que encontram respaldo nas pesquisas educacionais, entre outras questões pedagógicas que passam ao largo dessas polarizações e coloca a avaliação como centro catalisador da qualidade do ensino a ser oferecido para as escolas, induzindo às mudanças que se julgam necessárias na educação.

## **Capítulo 2: As interfaces do discurso educacional nas décadas de 1980 e 1990**

A pesquisa das propostas educacionais elaboradas durante a ditadura militar (1964-1985), possivelmente em virtude da influência da geração de intelectuais que viveram nesse período, apresentam uma interpretação histórica escrita no “calor da hora”, explicitando pontos de vistas que serviram de argumentos discursivos no processo de organização do campo educacional na década de 1980. Trata-se em muitos casos de testemunhos que, apesar de suas obras não serem memorialística, definiram uma memória e uma forma de interpretação histórica pensadas como um corte cronológico entre o antes (o período militar) e o depois, um campo que passou a ser organizado mediante forte politização concernente à própria definição da pesquisa em educação, bem como os embates pelas reformas educacionais, cujas bandeiras de lutas estavam justapostas às reivindicações pela redemocratização da sociedade.

É preciso examinar como um conjunto de pressupostos educacionais construído sob a interpretação desse passado pôde se converter em projeto político de organização no campo universitário, até um certo limite, como discurso legitimado. Concentrar-se-á sobre algumas análises sobre a reforma da escola de 1º e 2º graus, conforme nomenclatura definida pela Lei 5692/71, e as discussões suscitadas na década de 1980 em relação à democratização do ensino, seletividade e fracasso escolar. Já na década de 1990 esses temas são incorporados à discussão da qualidade do ensino de acordo com as noções de habilidades e competências e aferidas por meio de avaliações censitárias. Além do Estado, outras instituições passaram a participar desse monitoramento, conjugando esforços que transformaram o discurso sobre as políticas educacionais para a educação básica em consenso educacional.

O golpe civil-militar de 31 de março de 1964 marcou de forma indelével a política brasileira. As marcas psicológicas e físicas ainda estão presentes em muitas famílias que perderam seus filhos durante os anos de luta armada ou aqueles que sofreram perseguições ou censura. Alternando fases de maior crescimento econômico, com período de crise, o projeto civil-



militar<sup>13</sup> que ascendeu ao poder estava expresso no binômio segurança e desenvolvimento, fazendo que esse governo interviesse em todas as instituições do Estado, por meio de um aparato jurídico que ao longo de 21 anos de dominação apresentou, de acordo com Alves (1987) ciclos de repressão e de liberalização, desde os expurgos e cassações nos primeiros meses após o golpe, até o fechamento completo em 1968, com a institucionalização da ditadura, tais como o fim da autonomia do Supremo Tribunal Federal. Para governar com plenos poderes, foram baixados diversos Atos Institucionais (AI), justificados como necessidade transitória para defender as ações de governo que era intitulada de revolucionária e recompor as instituições democráticas. Essa manobra discursiva não logrou êxito, já que passou a explicitar que a sociedade seria regida pela doutrina de segurança nacional, sobretudo com a imposição do AI-1, que declarava abertamente que a legitimidade do Congresso Nacional derivava do executivo e estava subordinada ao poder de fato dos militares.

Com a reestruturação partidária em 1965, mediante a publicação do AI-2, os partidos políticos foram dissolvidos, e a eleição para presidente e vice-presidente passou a ser de competência do Congresso Nacional, tornando-se assim indireta. Ademais, no ano seguinte, com a publicação do AI-3, o mesmo procedimento foi adotado para a eleição de governador e vice-governador dos Estados, que seriam eleitos pela assembléia legislativa por maioria absoluta e votação nominal. O governador escolhido teria a prerrogativa de indicar os prefeitos das capitais, tendo por base a aquiescência prévia do Legislativo estadual. (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1976). Os pleitos passaram a ser organizados com base no bipartidarismo. A Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) reuniram respectivamente os governistas e os opositores (consentidos até certo ponto) na vida parlamentar. Com a AI-4, (1966) o Congresso Nacional foi convocado para a votação de uma nova Constituição, com inversão total do processo legislativo, já que a nova Carta deveria ser acatada em sua íntegra e o Congresso teria um prazo determinado para propor emendas (12 dias), mas, em virtude do exíguo tempo para discussões a Constituição (1967) foi aprovada praticamente sem alterações substanciais no projeto original.

---

<sup>13</sup> As intervenções militares no poder remontam à proclamação da República (1889) e a chamada Revolução de 1930, de acordo com análises de Carvalho (2001). Após 1945, os militares se dividiram entre nacionalistas e populistas. A supremacia que se verificou após o golpe militar de 1964, tendo os militares ocupado o poder de fato, à revelia de políticos, especialmente da União Democrática Nacional (UDN), explica-se pela necessidade de unificar as forças armadas, bem como o discurso de depuração da sociedade e seus inimigos preconizado pela Doutrina de Segurança Nacional.

O ponto nevrálgico do golpe militar foi a decretação do AI-5 (1968) com a supressão de direitos civis e políticos e do *habeas corpus*, entre outros atos discricionários que intensificaram a repressão da ditadura, tais como leis que cerceavam as atividades culturais, construindo um aparelho repressivo contra uma parte da oposição, especialmente de grupos armados de esquerda, além de restrição aos meios de comunicação de massa (Lei de Imprensa) e a Lei de Segurança Nacional. Não se pode atribuir unicidade aos militares, podendo-se destacar pelo menos dois grupos com posições distintas em relação ao poder ocupado. O grupo ligado era ligado ao general Castelo Branco, que contava com teóricos da Escola Superior de Guerra (ESG) e o outro ligado à chamada Linha Dura, (CARVALHO, 2001, ALVES, 1987)) embora encontre outras denominações, como em Dreifuss (1986), classificando os setores civis e militares, de extremistas de direita, os tradicionalistas e correspondendo a Escola superior de Guerra o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais o setor ESG/IPES. Malgrado as dissensões internas terem sido contornadas, conforme relata Geisel<sup>14</sup> (1998) os grupos de repressão continuaram agindo, tais como o Destacamento de Operações de Informações e Centro de Operações de Defesa Interna (DOI – CODI), Operação Bandeirantes (OBAN), entre outros ligados à Marinha e à Aeronáutica.

Em meio à repressão política constatou-se um elevado desenvolvimento econômico justamente no período de maior violência do Estado, durante o governo do general presidente Médici (1969-1973) conhecido como “Milagre brasileiro”, com taxa de crescimento anual acima de dois dígitos. De acordo com Alves (1987), tal efeito na economia concentrou-se na área industrial, sendo resultado do investimento estrangeiro, incentivos fiscais, taxas de juros mais altas para estimular o financiamento externo e subsídios para os bens destinados à exportação e produção de bens duráveis para o mercado interno, situação análoga que não ocorreu na agricultura, caracterizada nesse período como um setor estagnado.

[...] O modelo econômico posto em prática pelo governo obedecia a uma tendência definida como “produtivista”. Segundo esta visão, um país subdesenvolvido precisa criar as melhores condições possíveis para o investimento, especialmente o estrangeiro, de modo a acumular capital para promover a “arrancada” do desenvolvimento econômico. Os planejadores do governo criticavam as economistas que denominavam “distributivistas”, por sua preocupação com a distribuição de renda no processo de desenvolvimento econômico. A posição “produtivista” está implícita na

---

<sup>14</sup> É preciso ressaltar o papel do Centro de Pesquisa e Documentação de História (CPDOC) com o trabalho de preservação da memória com as entrevistas dos protagonistas da história do Brasil, em especial do regime militar, com o depoimento de ex-presidentes, e colaboradores diretos, tais como Cordeiro de Farias.

Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento: o crescimento é necessário para aumentar a capacidade produtiva industrial do Brasil, desenvolver o interior e a região amazônica para “tamponar” as vias de penetração e adiantar o supremo objetivo de realização do pleno potencial do país como potência mundial. (ALVES, 1987, p. 146-147).

Para esse fim, a Doutrina de Segurança Nacional explicitava que o esforço de poupança exigiria, se necessário, o sacrificio de sucessivas gerações de pessoas. Contudo as medidas econômicas postas em práticas pelos economistas no governo começaram a sofrer retrocesso em meados da década de 1970, com a crise do petróleo e o aumento da taxa de juros dos empréstimos tomados no exterior, com o conseqüente e substancial crescimento da dívida externa. A crise econômica teve seus efeitos já no governo Geisel (1974-1978), seguido de um período de instabilidade e alta inflação até o derradeiro militar presidente, o general Figueiredo (1979-1984). Ademais, a ditadura militar é acusada de arrocho salarial e aumento da concentração de renda. Se na questão política não há margem à dúvida quanto às atrocidades e ações discricionárias há, entretanto, questionamentos em relação à política econômica colocada em prática durante esse período, já que a controvérsia sobre distribuição de renda (TOLIPAN; TINELLI, 1973) e divulgadas por economistas de diferentes correntes é atualmente questionada, (VELOSO, et al, 2009), especialmente com pesquisas ligadas aos aspectos educacionais, já que a persistência da desigualdade de renda seria um aspecto de mudança estrutural, sobretudo com avanços tecnológicos e o aumento da quantidade da educação, ao contrário de políticas econômicas transitórias, o que em realidade poderia se afirmar que as medidas produtivistas não foram as únicas responsáveis pela concentração de renda, demandando pesquisas sobre essa temática.

Além disso, a concepção de educação durante o período militar estava fundamentada na teoria do capital humano, plenamente adequada ao projeto de desenvolvimento econômico em consonância com a Doutrina de Segurança Nacional, definindo a educação como área prioritária para o crescimento de acordo com o Ministério do Planejamento cujo Plano Decenal, previa para o sistema educacional o número de profissionais necessários a serem formados a cada ano, de acordo com o nível de produção atual e a ulterior:

[...] Além disso, a prognose dos recursos humanos necessários até 1976 levou à formulação de quatro planos setoriais específicos, ou seja, para a formação de mão-de-obra industrial, de mão-de-obra rural, de profissionais

em ciências médicas e formação e treinamento de professoras primárias. Esses planos setoriais foram importantes pelo fato de mostrarem a preocupação com a educação básica e primária e com a saúde, a fim de preparar mão-de-obra alfabetizada, semi-especializada, bem como especializada. (DREIFUSS, 1986, p. 443).

O autor sustenta a tese de que essas medidas foram utilizadas para que os empresários pudessem contar com um exército de mão-de-obra especializada e pela lei da oferta e da procura de mercado, maximizar os lucros, sendo o Estado o agente de fomento do processo de internacionalização da economia. Na verdade, o planejamento estava de acordo com o projeto de desenvolvimento econômico preconizado pelos militares, que criaram facilidades para o investimento estrangeiro no país, mas dentro do plano nacionalista da ESG de fortalecimento de um mercado interno.

De acordo com pesquisas de Loureiro (1997A, 1997B), a economia ocupou um espaço estratégico na burocracia de Estado, especialmente a partir de 1964, afirmando que a centralidade das questões econômicas no mundo atual reservou aos especialistas com formação em economia influência nas decisões de caráter macro-estrutural, como os choques heterodoxos de controle de inflação na década de 1980 em diversos países da América Latina, entre eles o Brasil. Entretanto, o papel desse especialista nos governos variou consideravelmente, bem como o grau de intervenção no centro do poder. Nos Estados Unidos, por exemplo, é recorrente o recrutamento de economistas para atuar como assessores em órgãos governamentais e parlamentares, mas com prazo determinado, sob o risco de perda de prestígio nas universidades. Em contraposição, no Brasil, os economistas passam muitas vezes à condição de dirigentes políticos.

Durante a ditadura militar, economistas como Roberto Campos, João Paulo dos Reis Velloso e Mário Henrique Simonsen participaram direta ou indiretamente dos aspectos estratégicos das propostas de reforma educacional. Campos foi ministro do Planejamento (1964-1967), cargo criado com a reforma administrativa do governo Castelo Branco, e mentor da criação do IPEA,<sup>15</sup> cuja proposta era a de funcionar como órgão pensante de governo. Em parte,

---

<sup>15</sup> “Criado em 1964 por iniciativa do então ministro do Planejamento Roberto Campos, Consolidou-se nos anos seguintes, graças à ação de seu dirigente, João Paulo dos Reis Velloso, que o apoiou muito enquanto esteve no Ministério do Planejamento (1969-1979). Os estudos do IPEA forneceram subsídios a importantes planos econômicos, tais como o Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg ), do presidente Castelo Branco; o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) do governo Geisel, etc. Além de desempenhar atividades de planejamento, o IPEA atuou também na formação de técnicos para a área pública, não só na esfera federal, mas também na estadual e na municipal, através do Cendec (Centro de Treinamento para Desenvolvimento Econômico), e teve ainda papel de

essa idéia de Campos foi desempenhada por essa autarquia,<sup>16</sup> mas fundamentalmente foi no fornecimento de quadros que ocuparam o ministério da Fazenda, do Planejamento, presidência do Banco Central e demais escalões intermediários que essa instituição se destacou desde a sua criação; Velloso foi Secretário-Geral do Ministério do Planejamento (1968) e ministro do Planejamento (1969-1979), além de presidir o IPEA entre 1964 a 1979; Simonsen foi ministro da Fazenda (1974-1979) e Ministro do Planejamento (1979), além de presidir o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (1970-1974).

Em Simonsen e Campos (1974), há um capítulo, redigido pelo primeiro autor, com ponderações sobre os diversos níveis de ensino, análises estatísticas do desempenho do MOBRAL, do qual ele era presidente, e os avanços no combate ao analfabetismo. (O autor ao assumir essa instituição fez prognósticos de que em 10 anos seria possível erradicar o analfabetismo). Num livro publicado anteriormente, Simonsen (1974)<sup>17</sup> apresenta reflexões sobre os custos e benefícios da educação, de acordo com a teoria do capital humano, por meio da comparação de investimentos necessários e gastos com educação entre diversos países. Nesse livro, utilizando-se de indicativos produzidos pelo IPEA, o autor demonstra que o problema do então ensino primário era a evasão e a repetência:

[...] O binômio repetência-evasão tem sido diagnosticado como o mais grave dos problemas de nosso ensino primário. De um lado, êle traduz a falência da continuidade do processo de escolarização. (o fato de nossa posição internacional ser relativamente mais dramática quanto aos índices de escolarização do que quanto aos de alfabetização é resultado do estreitamento anormal de nossa pirâmide de matrículas). De outro lado, êle é responsável pelo congestionamento das matrículas na primeira série, gerando uma escassez de vagas dificilmente solucionável. Para se ter uma idéia dêste último problema, basta dizer que seria possível atender a tôda a população em idade escolar para o primário, de 7 a 11 anos, sem aumento de número de vagas, se não mais houvesse mais repetência. Em parte o binômio repetência-evasão resulta de condições sócio-econômicas desfavoráveis: a falta de compreensão dos pais quanto à importância do ensino, os elevados índices de absentéismo do corpo discente pela falta de saúde, pela má alimentação, e pela distância à escola (nas zonas rurais). Esse tipo de dificuldade pode ser parcialmente contornado pela responsabilização

---

destaque no propagação de pesquisas econômicas a partir da segunda metade dos anos 60" (LOREIRO, 1997A, p. 85)

<sup>16</sup> Há interregnos de solicitações mais diretas de trabalhos de técnicos do IPEA durante a gestão do ministro Delfim Netto no Ministério do Planejamento (1967-1974) e no Ministério da Fazenda (1979-1985). Ele afirmava que o IPEA não era organismo para formular políticas econômicas, sendo muito mais um Instituto de Pesquisa (LOUREIRO, 1997B, p. 217).

<sup>17</sup> A primeira edição do livro é de 1969.

dos pais que não enviam seus filhos ao colégio, e por programas semelhantes ao da merenda escolar. Em parte, porém, a perda de efetivos discentes resulta dos defeitos estruturais do ensino. Um curso primário que reprova metade dos seus alunos na primeira série obviamente parte de um currículo irrealista. (SIMONSEN, 1974. p. 226)

Sem fazer referência a nenhuma experiência de reforma educacional do gênero (tal como a reforma de Sampaio Dória em São Paulo na década de 1920), bem como a unificação do primário e do ginásio na gestão Ulhoa Cintra em São Paulo (1967-1970). O autor sugere a aprovação automática dos alunos da 1ª para a 2ª série, para que uma parte da população pudesse completar pelo menos dois anos de escolaridade. Note-se que os problemas educacionais analisados pelo autor, com bases em dados estatísticos, não são extemporâneos aos debates atuais, e em alguns casos, como o da repetência, já haviam sido apresentados em trabalhos de Teixeira de Freitas (1934). Ademais, encontram-se críticas ao currículo e à formação de professores, permitindo inferir que as questões estruturais do ensino no Brasil não estão circunscritas a esse período, mas são resultantes do processo de escolarização dos problemas econômicos e sociais pelos quais o governo ditatorial pode ser responsabilizado em parte, mas isso não pode servir como axioma insofismável da história da educação no Brasil.

Assim, na área educacional, a Lei 5692/71 reestruturou o funcionamento do ensino e estendeu a escolaridade para oito anos, unificando a escola primária e ginásial no 1º grau e a compulsória profissionalização do ensino secundário no 2º grau. Em seu aspecto legal e técnico, encontram-se análises detalhadas e pertinentes em trabalhos de Nagle (1973) e Brejon (1995), mas não será esse o escopo da abordagem aqui. Os efeitos da Lei, ao ser implementada nos Estados, já fornecem uma dimensão de seus problemas, tanto os pedagógicos (como ajustar um núcleo comum às disciplinas técnicas de acordo com a especificidade do mercado de trabalho), quanto aos financeiros, ao se constatar que a alocação de verbas não conseguiu atender a própria intenção de democratização e expansão do ensino. De acordo com Romanelli (1994) a Lei previa modernizar o ensino de 1º e 2º graus, resumido pela autora mediante os seguintes tópicos:

[...] 1- a extensão da obrigatoriedade escolar; 2- a eliminação de parte do esquema seletivo das escolas; 3- a eliminação do dualismo educacional (ensino secundário x ensino profissional) proveniente de um dualismo social mas (sic) profundo; 4- a provisão mais objetiva de meios de execução das reformas; 5- a profissionalização, em nível médio; 6- a cooperação das

empresas na educação; 7- a integração geral do sistema educacional desde o 1º grau ao superior. (p. 253)

A expansão do ensino de 1º e 2º grau conviveu com políticas de formação de professores, em especial com o crescente número de faculdades particulares, cuja qualidade da licenciatura deixou a desejar, mas que encontrava respaldo legal na própria legislação. Quanto ao currículo, organizado em atividades, áreas de estudo e disciplinas, definidos respectivamente como experiência, integração de conteúdos afins e sistematização de conhecimento, estava nucleado por Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Ciências, de acordo com o próprio relator dessa Lei, Valnir Chagas (1980). Para um relato da época, esse currículo se transformou em receita pedagógica, conforme expressão de Perseu Abramo (1976):

[...] Tomar, inicialmente, um pouco de história, mas dessa história bem comportada, composta de nomes e datas, que se encontra abundante nos manuais descomprometidos do ensino primário. Acrescentar um pouco de Geografia, dessa Geografia do Crioulo Doido que faz Minas Gerais limitar-se com o Oceano Atlântico e os afluentes de um rio desaguarem em outro. De Sociologia, apenas uma colherinha de extrato artificial, disponível em invólucro plásticos coloridos de supermercados e nas boas casas do ramo (...). Algumas fatias desossadas de Psicologia, coletadas no Almanaque Capivarol e em antigos números de “A Careta” (...). De Antropologia, algumas folhas de gelatina com tabelas de medidas cranianas serão suficientes. De Filosofia, apenas alguns nomes, de preferência errados, acompanhados de verbetes copiados de enciclopédias que se publiquem os fascículos de Moral, a permitida e de Civismo, o conveniente. Uma pitada de Santa Ignorância e Ketchup à vontade. Levar tudo cuidadosamente, tendo a máxima preocupação em retirar todos os espinhos do espírito científico e todo o sal do sentido crítico. Misturar tudo no liquidificador, no Muito Rápido. (...). O nome do prato: Estudos Sociais. É a coqueluche do momento nos currículos de 1º e 2º graus. (ABRAMO, 1976, p. 25).

A ironia do autor se repete com as outras áreas de conhecimento da propalada Lei e expressa um olhar de época condizente com o problema de ensino que as escolas passaram a enfrentar. Contudo, os Estudos Sociais remontam à década de 1950, conceituada por delgado de Carvalho (1970):

[...] O seu propósito não é fazer progredir a ciência, mas educar. Sem ser ciência normativa as Ciências Sociais guiam os estudos sociais e os levam a conclusões práticas, instrutivas e úteis. Os Estudos Sociais podem constituir matéria de ensino em todos os graus escolares, tanto no primário quanto no secundário ou no superior. O qualificativo de “social” leva, por vezes, a interpretações erradas, confundindo estes estudos com questões sociais,

reformas sociais ou socialismo. Na realidade, os estudos são essencialmente objetivos e não comportam doutrinas econômicas, políticas ou sociais. O grau de ensino em que são ministrados determina a simplificação e a dosagem em que devem ser apresentados aos educandos. (p. 16).

Como pode ser observada, essa discussão era parte das discussões de intelectuais, muito antes de sua conversão em norma legal no currículo, embora depois da aprovação da Lei nº 4.024/61 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) algumas escolas experimentais utilizassem esse formato de currículo, tal como pode ser encontrado em reflexões de Azanha (1974 e Cordeiro, 2002). Era o componente de doutrinação à cargo de Educação Moral e Cívica que deveria funcionar como espinha dorsal de todas as áreas de estudos. Descontada sua ingerência no currículo havia outros óbices à eficácia da reforma. Por exemplo, a tentativa de eliminação do dualismo entre escola secundária e escola técnica (ROMANELLI, 1994) não surtiu os efeitos almejados, já que a Lei 5.692/71 não conseguiu resolver satisfatoriamente os problemas curriculares:

[...] Sobretudo no ensino de 2º grau, onde as disciplinas obrigatórias são de três formas: as fixadas pelo núcleo comum, as fixadas pelo artigo 7º da Lei 5.692 e as fixadas para a parte de formação especial, referente às habilitações profissionais. Toda essa obrigatoriedade deixa uma margem muito pequena de escolha por parte do estabelecimento, o que afinal quase transforma a “adaptação à realidade” numa ficção, além de sobrecarregar bastante o currículo da escola. (ROMANELLI, 1994, P. 252).

Acerca da profissionalização compulsória, encontram-se críticas em Azanha (1985) e Cunha (1976), com o mesmo teor de reprovação de uma medida que não levou em consideração as reais demandas do mercado de trabalho, bem como, no caso de São Paulo, que esvaziou o curso Normal de magistério transformando-o apenas numa habilitação técnica. Não obstante a seletividade e o fracasso escolar ser um problema de longa data nas discussões de educadores no Brasil, a expansão da escolaridade levou inevitavelmente ao atendimento de uma demanda represada de jovens e adolescentes que passaram a fazer parte das matrículas dos cursos superiores particulares, sobretudo com o crescimento dessas faculdades na década de 1970. Mas as questões curriculares desdobradas como um problema político corroborou o fracasso escolar? Trata-se de uma questão estrutural das reformas educacionais engendradas durante a ditadura militar ou é preciso direcionar para outros fatores explicativos que ajudariam a descerrar a



constituição do campo educacional na década de 1980 com seu grau de politização e quais questões mereceriam um outro olhar?

[...] Quanto aos militares e o regime autoritário, precisamos abandonar os esquemas maniqueístas que lhes atribuem todas as vicissitudes deste país, todas as perversidades e desigualdades. Eles são responsáveis, mas não se pode fazer uma interpretação só desse tipo. Também, o fato de usar o termo “convivência com o regime” é um juízo moral e ético de censura e reprovação. É preciso indagar sobre quais as condições que levaram as pessoas a participarem naquelas arenas, que foram importantes e contribuíram para o processo de abertura. (MICELI, 1985, p. 143).

Lutar com todas as forças e oposições que se colocaram contra o regime discricionário era um problema urgente, dado o quadro de repressão, censura e casuísmos políticos que os militares lançaram mão para se manter no poder, todavia, é preciso evitar o maniqueísmo explicativo sobre esse período, conforme argumenta Miceli, pois ele acabou se convertendo no esquema discursivo de alguns agentes na organização do campo educacional na década de 1980, tal como encontrado em Cunha (1987) ao deplorar o fato de a ditadura (expressão do autor) ter fracassado em sua política educacional ao produzir “uma máquina de analfabetos” (p. 57) apesar desse governo possuir meios para dirimir os problemas e atender as demandas da população por mais escolas. Ao contrário, ele afirma que o fracasso escolar<sup>18</sup> foi agravado.

[...] Uma dessas persistências é a taxa de evasão e repetência na 1ª série do ensino de 1ª grau, da ordem de 40 % como média nacional. Ao invés de enfrentá-la pela diminuição dos números de alunos por sala; do aumento do número de horas da aula por dia e do número de dias de aula por ano; da qualificação dos professores; da melhoria do material didático e de sua distribuição gratuita; da adaptação dos métodos didático-pedagógicos às características sócio-culturais das crianças, os pedagogos da ditadura lançaram mão do expediente paternalista, antidemocrático e antipedagógico da promoção automática. Mesmo que os estudantes não tivessem aprendido coisa alguma, eram promovidos para a série seguinte. Com isso, a expansão da rede escolar, das oportunidades físicas de escolarização, não corresponde, na prática, a um aumento das oportunidades pedagógicas de escolarização. (CUNHA, 1987, p. 57).

---

<sup>18</sup> Na verdade, são questões que mereceriam um outro olhar. Reconhecer que a taxa de evasão e repetência era um problema não se coaduna com a promoção automática, já que essa experiência não teve muita adesão por essa época, embora sua discussão seja bem anterior como atesta trabalhos de Almeida Júnior (1957) e Anísio Teixeira (1954).

Não consta que a promoção automática tenha sido implantada nos Estados como norma legal. O que parece caracterizar a década de 1980 na constituição do campo educacional é algo que já estava explícito em textos de Azanha (1987) ao referir-se à expansão do ensino e à dualidade que se formou entre quantidade e qualidade, como se um fator resultante de uma decisão política (a expansão da escolaridade) pudesse ser explicado por um projeto de escola, ou como argumenta o autor: “não se democratiza o ensino reservando-o para poucos sob pretextos pedagógicos” (p. 41). Azanha foi um dos responsáveis pelo projeto de expansão e extensão do ensino fundamental para oito anos nas escolas do Estado de São Paulo durante a gestão de Ulhoa Cintra (1967-1970):

[...] Este ciclo de ensino – com o primário já praticamente universalizado – tinha se transformado no ponto de estrangulamento do sistema escolar. Quase 50 anos após Sampaio Dória, a exigência democratizadora do ensino havia se deslocado do primário para o ginásio. Contudo, os exames da admissão a esse nível, obrigatório por lei federal, haviam se transformado numa barreira quase intransponível para a grande massa de egressos do primário. Estes exames, diante da avalanche de candidatos, eram elaborados pelas próprias escolas com extremo rigor, de modo a evitar o impasse de candidatos aprovados e sem matrícula. Diante disso e tendo fixado o propósito da expansão maciça de vagas, a Secretaria unificou a preparação das provas e reduziu as suas exigências. Os exames de admissão, assim unificados e facilitados deixaram de ser a barreira tradicional e a grande maioria dos candidatos foi aprovada. (AZANHA, 1987, p. 31-32).

O autor observa que foram poucas as vozes de educadores que se fizeram ouvir na defesa da expansão do ensino, como Barros (1971) educador que se posicionou a favor da escola pública, durante os debates da aprovação da LDB (Lei 4.024/61), mas se mostrou contrário à massificação do ensino. A crítica, diz Azanha, estava baseada na queda da qualidade de ensino. Para conter as resistências dos professores foi instituída medida de pontuação por alunos aprovados, situação que revela que a democratização da escola, garantida pelo acesso das camadas populares não fazia parte da cultura escolar:

[...] Nem se alegue que isso seria uma evidência empírica da queda do nível de ensino. Ao contrário, nível de ensino não é variável abstrata e reprovação em massa é sempre índice de defasagem entre critérios de exigência e reais condições de ensino-aprendizagem. A administração estava executando uma política de educação num sentido amplo, que não poderia nem deveria ser

aferida didaticamente como se fosse uma simples questão interna da escola. (AZANHA, 1987, p. 33).

Não é possível pensar na queda da qualidade do ensino como mera consequência pedagógica da expansão, mesmo com aferição técnica que revelasse índices comprobatórios do possível problema, pois esse tipo de pesquisa, na realidade, indicaria o significado político que estava em disputa:

[...] Para constatar isso, é suficiente assinalar que qualidade do ensino não é algo que se defina em termos abstratos e absolutos. Sendo assim, a queda dessa qualidade é relativa a um nível anterior. Mas que nível? Não, evidentemente, o da grande maioria até então desatendida. (...). É óbvio, pois, que o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada. (...) E é nesse esforço para continuar a prevalecer que se lamenta a queda de qualidade do ensino, mistificando consciente ou inconscientemente, uma questão política em termos pedagógicos. (AZANHA, 1987, p. 42).

Celso de Rui Beisiegel (2006) faz questionamentos similares ao de Azanha (mas com referência à Lei 5692/71) quanto à incerteza dos intelectuais que ficaram apreensivos se a extensão das matrículas não estaria comprometendo a qualidade das escolas. Tomado como convicção, esse argumento apresentava-se (e de certo modo ainda prevalece) como característica da realidade ou senso comum partilhado por todos, já que a rápida expansão do ensino, de fato trouxe problemas nas escolas, revelando deficiências de rendimento, contudo é preciso saber qual é a escola nessa nova realidade de ensino, com educandos oriundos de meios sociais diferentes. Conceber uma nova qualidade para esse aluno implicava em aceitar os problemas que a expansão acarretou como desafios legítimos a serem superados como parte da democratização da escola.

Em outro artigo, Beisiegel (2006) retoma a questão da qualidade do ensino e o processo da democratização. Não é possível recuperar a escola de ontem, com a qualidade que já foi superada e o autor refuta a idéia dos críticos que afirmam que não ocorreu a democratização do ensino já que essa extensão da escolaridade às classes subalternas não teria provocado mudanças na reprodução das desigualdades sociais:

[...] É preciso aceitar a escola como ela existe. Isso não significa aceitá-la integralmente, com suas distorções, burocratizada, ritualizada, etc. Mas. Aceitar, sobretudo, a qualidade da população que entrou na escola, que

conquistou a escola. (...). Quem defende a democratização não pode recusar, não pode criticar a qualidade do aluno da nossa escola. O rendimento precário da nossa escola é um dado da nossa realidade nacional. Não podemos mudar a população: não dá, a nossa população é essa. Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população. Esse é o meu ponto. (BEISIEGEL, 2006, p. 120-121).

Tanto para a reforma empreendida no Estado de São Paulo conforme relata Azanha (1987), quanto para a Lei 5692/71, oriunda do período militar, nota-se que a questão da qualidade e do fracasso escolar estava muito mais presente como fator político de análise, sendo os argumentos pedagógicos meros apêndices da negação da reforma. O reconhecimento do processo de democratização do ensino, por certo, caberia na discussão em plena ditadura militar, mas não a ponto de responsabilizá-los totalmente pelo fracasso escolar, cujo debate atravessou todo o século XX e já no final da primeira década do século seguinte, continua assumindo a centralidade dos discursos sobre as políticas educacionais para a educação básica.

Mas o que já pode ser observado nessa época é o teor mais pragmático de alguns agentes. Guiomar Namó de Mello<sup>19</sup> (1981A) desenvolveu argumentos sobre o fracasso escolar com base em índices estatísticos, demonstrando que a intenção do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), elaborado no governo Geisel (1974-1978), de aumentar a cobertura escolar para 90%, era irreal, já que não correspondia aos indicativos produzidos pelo próprio IBGE que apresentava índices de escolarização, especialmente da população entre 7 e 14 anos, da ordem de 67%. Ao contrário dessas estatísticas, o texto do PND afirmava que a oferta de vagas para essa coorte da população aproximava-se de 80%. Por meio desses dados, a autora questiona a capacidade de justiça social por meio da educação, apregoada pelo governo, já que a estimativa de escolarização do governo era irreal e encobria as desigualdades sociais, embora idéia de justiça social por meio da oportunidade escolar continuava (e de certo modo ainda se mantém), como ilusão da democratização da sociedade. (LAHIRE, 2003).

Todavia Mello não atribuiu as mazelas educacionais apenas aos militares, lembrando ao leitor que a pirâmide de matrículas apresentava percentagem inalterada, com perdas da 1ª para a 2ª série da ordem de 60%, de acordo com séries estatísticas entre 1942 e 1972. Com base nesses números, a autora discorre sobre os motivos do fracasso escolar, colocando em dúvida se ele poderia ser explicado pela pobreza e carência material. Diante da necessidade de pesquisas mais

---

<sup>19</sup> O texto de Guiomar Namó de Mello é fruto de um seminário realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em Salvador (BA) em novembro de 1979.

detalhadas sobre os destinos das crianças atingidas pelo alto grau de seletividade das escolas, é indagado; “como transformar a prioridade que temos, que é uma prioridade ao nível do discurso, numa prioridade de fato?” (p. 20). Para responder sua inquirição retórica, Mello remete à necessidade da formulação das políticas educacionais e quais eram os possíveis limites que os especialistas em educação encontravam, visto que não se tratava apenas de fazer a crítica das causas do fracasso escolar:

[...] Muitas vezes limitamos nossas preocupações às intenções do ‘sistema’ ou do ‘regime’, esforçando-nos apenas por perceber ou denunciar o que está por trás do discurso que acena com mais e melhor educação para todos. Embora isso seja importante, se pararmos aí podemos perder de vista os resultados que esse discurso acarreta quando confrontamos com a realidade. As contribuições que esse confronto gera, as ambigüidades entre o proclamado e o realizado, abrem um espaço possível à cobrança da prioridade prometida. Entretanto, tenho sérias dúvidas de que a comunidade científica preocupada com a educação tenha, hoje, clareza sobre as medidas que deveriam ser cobradas para o ensino de 1º grau a curto, médio e longo prazo. (MELLO, 1981, p. 20-21)

A visão de que as políticas educacionais são diferentes das pesquisas na universidade e envolvem um certo pragmatismo político não estava no horizonte de muitos especialistas em educação, ainda mais aqueles que estavam preocupados em elaborar pesquisas que localizassem os malefícios da educação burguesa e da herança autoritária que impedia a democratização da escola pública. Apesar de reconhecer as relações entre pobreza e fracasso escolar, Mello é categórica em asseverar que o problema é a falta de pesquisa que indique qual é o melhor currículo, a aprendizagem, formas de ensinar, entre outros fatores que autora aponta como tema de investigação.

[...] Porque, se nada existisse de específico para nós, depois que concluíssemos que existe a seletividade, que ela é determinada pela pobreza e que enquanto a pobreza não se resolver, a questão da seletividade, do fracasso, das reprovações, dos abandonos etc., não vai se resolver, restaria realmente muito pouco aos educadores. Não acredito nessa alternativa, porque a escola é uma mediação, a direção dessa mediação depende em certa medida, de agentes concretos, que estão atuando dentro dessa escola. Esses agentes estão nas salas de aula, estão nos cursos de pós-graduação, estão no sistema, porque afinal de contas, nós também somos o sistema. É dos cursos de pós-graduação, que sai a elite pensante que vai assessorar, que vai decidir ou que vai ajudar nas decisões de política educacional. Bem ou

mal, é do tipo de conhecimento e de reflexão que nós produzimos que, até certo ponto, se alimentam as decisões educacionais. (MELLO, 1981, p. 57).

Analisando retrospectivamente, não parece que ela tenha alterado tanto sua posição política e teórica, se pensada à luz de sua atuação como educadora em órgãos burocráticos, assessorias e instâncias deliberativas, tais como o Conselho Nacional de Educação (CNE). Notadamente pela forma como a autora concebe o papel do especialista em educação, reconhecendo que sua atividade se exerce em diversas instâncias burocráticas (que ela chama de sistema), bem como na universidade. Tal posição fica explícita no caráter das críticas dirigidas ao governo militar e aos especialistas em educação apresentadas acima. Os efeitos possivelmente mais pragmáticos desse discurso não redundaram em rótulos pejorativos por parte de seus pares na universidade naquele momento, mas é preciso chamar a atenção que as análises com essas características estiveram muito mais próximas dos agentes que passaram pela universidade, mas ocuparam espaços nas burocracias de Estado ou orientaram seus discursos para as reformas educacionais e a sua implementação.

Azanha (1985) analisa o problema da evasão e da repetência, localizando o problema do fracasso escolar nas vicissitudes e mazelas da escola de oito anos (Lei 5692/71), que se transformou numa ficção, já que apenas aproximou o primário do ginásio, sem superar os problemas que ocorrem na 1ª série escolar e na 5ª série, cuja transição revela o grau de inadequação dos professores. Com relação à alfabetização, por desconsiderar o ritmo e o tempo de aprendizagem dos alunos; quanto à 5ª série, um outro ponto de estrangulamento em virtude de os professores desconhecerem o processo mais adequado de ensino para os alunos dessa idade. Ademais, a avaliação feita pelo professor, era o único indicativo para decidir quem passava ou quem repetia o ano, fazendo que as estatísticas sobre a repetência não fossem totalmente seguras em virtude da falta de avaliações externas de rendimentos que pudessem ser comparadas. A crítica, contudo, de acordo com o autor apregoa a inadequação do 1º grau:

[...] O usual elenco dos fatores responsáveis por essa ineficiência: má formação do professor, métodos inadequados, carga horária reduzida, etc. É verdade que nos últimos anos têm aparecido estudos, soi-disant marxistas, que embora sem negar certa relevância a esses fatores, consideram-nos, na maior parte das vezes, apenas como epifenômeno e, conseqüentemente, insistem na idéia de que a situação interna da escola apenas refletiria a situação mais ampla da sociedade capitalista dependente em que vivemos. Enfim, segundo esses estudos, a situação educacional é, “em última

instância”, determinada pelas relações de produção. Mesmo sem discutir a validade de conclusões desse tipo, embora muitas vezes elas sejam mais indicativas de convicções políticas do que resultados de trabalhos de investigação, é claro que a vagueza de sua formulação torna pouco provável que obtenhamos a partir daí algum acréscimo ao nosso conhecimento do que se passa com o ensino de 1º grau. (AZANHA, 1985, p. 109)

É preciso observar que a reflexão de Azanha nesse momento de radicalização das posições políticas revela uma crítica não somente ao modo como as pesquisas em educação eram produzidas, mas às posturas teleológicas que uniriam esforços de mudanças históricas para que a democracia, como fim supremo da educação, justificasse os meios utilizados. Assim, a escola transmite os “valores que compõem as expectativas das classes da sociedade burguesa” (RODRIGUES, 1984, p. 17) e sua visão de mundo, mas deveria preparar culturalmente os indivíduos para que eles pudessem participar ativamente das mudanças da sociedade.

Democratizar, portanto, é fazer com que a escola ensine às classes populares o saber sistematizado que, apesar de se constituir num saber da burguesia, os trabalhadores podem fazer uso desse conhecimento e transformar a realidade. A participação da comunidade nos colegiados das escolas também seria um caminho para a democratização, com eleições para os quadros administrativos e a oferta de escolas, bem como para garantir que o processo pedagógico fosse conduzido com a participação de toda a comunidade. (RODRIGUES, 1983). Por um prisma diferente, Mello (1981B) tece críticas às concepções não-diretivas, ao afirmar que cabe ao Estado o papel de oferecer escolas de qualidade para todos, chamando a atenção para as posturas espontaneístas que atribuem às camadas populares a capacidade de escolha para toda a sociedade.

Em meio a essa reflexão, havia outras pesquisas acerca o problema da repetência e da evasão, que foram produzidas com base nas estatísticas, mas por agentes que estavam ocupando instituições distintas no campo universitário e educacional. De um lado, Alceu Ravello Ferrari (1985, 1987, 1991), que se especializou em trabalhos sobre analfabetismo, tendo como ferramenta o uso das estatísticas; e do outro lado, os autores Sérgio Costa Ribeiro, Cláudio de Moura Castro e Phillip Fletcher (1986, 1991), que desenvolveram pesquisas que redundaram no projeto Profluxo, cuja repercussão maior acabou se dando no início da década de 1990.

Ferrari desenvolve pesquisas sobre temáticas ligadas a alfabetização, fracasso escolar e seletividade escolar, desde meados da década de 1970. Tendo inserção legitimada no campo universitário, seus artigos são publicados por revistas representativas, tais como *Educação &*

*Realidade, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação*, além de participar nas conferências de educação promovidas em conjunto por ANPED, CEDES e ANDE e nos encontros da ANPED. Trata-se de um autor vinculado a um programa de pós-graduação em educação de reconhecido prestígio, o da Faculdade de Educação da UFRGS.

Castro, Ribeiro e Fletcher eram respectivamente, pesquisadores do IPEA, LNCC e IPEA/OIT, à época dos seus primeiros estudos sobre o fracasso escolar e a forma como os censos escolares e demográficos aferiam a população em idade escolar. Esses autores também desfrutavam nesse período de espaço para publicarem artigos em revistas com o mesmo grau de distinção, tais como *Educação & Realidade, Cadernos de Pesquisa, Revista USP, Educação & Sociedade, Em Aberto*. O ponto a ser analisado é o grau de legitimidade que esses trabalhos adquiriram junto ao campo do poder entre meados da década de 1980 e início da década seguinte.

As pesquisas de Ferrari (1979) remontam às discussões das estatísticas e sua utilidade nas pesquisas educacionais, demonstrando sua aplicação e as possíveis metodologias, bem como as técnicas demográficas de estudos da população. Em trabalhos posteriores (1985; 1987), apresenta resultados sobre o analfabetismo, utilizando-se dos indicativos do censo demográfico de 1980 e conclui que existia equívoco nos dados apresentados pelo MOBREAL quanto à percentagem de jovens e adultos que teriam sido alfabetizados. Para o autor, o número absoluto de analfabetos cresceu na década de 1970, ao contrário das afirmações dos dirigentes oficiais desse programa, já que somente mais tarde, com a constatação generalizada do fracasso do programa, é que o seu presidente Mário Henrique Simonsen reconheceu que havia superestimado a capacidade e eficiência da instituição. (Dicionário histórico-Biográfico Brasileiro, sob a FGV/CPDOC, 1999). O analfabetismo no Brasil, de acordo com Ferrari (1991) redonda num problema central das políticas educacionais,. Com base em fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), o autor argumenta que a produção do analfabetismo tem na escola o seu ponto de exclusão:

[...] a escola da exclusão é, portanto, predominantemente a escola pública destinada às massas trabalhadoras. A solução do problema do analfabetismo passa necessariamente pela reconstrução e ampliação da escola pública e pelo resgate de sua imagem de escola de qualidade. Mas passa principalmente pela transformação interna da escola, da lógica que rege o seu funcionamento. É preciso que ela se liberte da lógica da exclusão e se transforme verdadeiramente em escola pública, tão atraente e acolhedora, a ponto de assegurar o ingresso e a permanência universais, e ao mesmo



tempo e por isso mesmo tão eficiente, a ponto de garantir a progressão também universal. (FERRARI, 1991, p. 68).

Um problema a ser analisado nesse artigo de Ferrari é o fato de se trabalhar com as estatísticas desde meados do século XIX e mesmo assim utilizar expressões tais como “resgate de sua imagem de escola de qualidade”, sem demonstrar em que período histórico tenha existido uma escola com essa imagem, do mesmo modo que ele não explica como se chegaria a universal progressão da escolaridade, evocando apenas a exclusão da massa trabalhadora das escolas. (e o conceito massa não é explicitado ao leitor). Já em outro artigo de Ferrari (1992) encontra-se referência aos trabalhos de Castro e Fletcher (1985; 1986) acerca do problema do atendimento na escola básica, no qual ele procura recuperar os trabalhos sobre repetência e evasão na escola de 1º grau, reconhecendo no projeto Profluxo (o autor confessa não ter competência para avaliá-lo) dois pontos positivos: a crítica às estatísticas educacionais em relação à evasão e repetência e a ênfase dada à repetência, embora ele discordasse da assertiva de que o acesso ao ensino fundamental já estivesse universalizado.

Castro e Fletcher (1985; 1986) e em seguida Ribeiro e Klein (1991: 1992), ao desenvolverem o projeto Profluxo em meados da década de 1980, refutam a idéia de fracasso escolar, bem como as iniquidades do sistema capitalista como argumento mais incisivo contra as políticas educacionais. Foram esses intelectuais, em sua maioria com formação em economia ou ciências exatas, que desenvolveram pesquisas quantitativas, mas que estavam até esse momento (década de 1980 e começo da década seguinte) em posição marginal, seja em relação às instâncias de decisão de governo, seja em relação ao discurso hegemônico no campo universitário.

Sérgio Costa Ribeiro, possivelmente o nome mais notabilizado à época em que o projeto Profluxo estava sendo divulgado, era formado em engenharia pela PUC/RJ, onde também exercia a docência Mas a sua especialidade (doutorado em Física pela USP/ São Carlos) era como pesquisador do Laboratório Nacional de Ciência da Computação (LNCC), instituição em que desenvolveu estudos estatísticos sobre o fluxo de alunos da educação básica.

As pesquisas para investigar as incongruências dos dados foram iniciadas com Fletcher, que havia encontrado documentação sobre os censos escolares do Brasil na universidade de

Stanford, mas, de acordo com Ribeiro (1992), foi Cláudio de Moura Castro<sup>20</sup>, que descobriu que os dados sobre a evasão e repetência divulgados pelo MEC estavam destoando em relação à coorte de idade dos alunos em idade escolar. Posteriormente essas pesquisas contaram com a participação do próprio Ribeiro além de Ruben Klein e com financiamento da Fundação Ford.

O impacto dos resultados desse trabalho ganhou corpo, convertendo-se no Projeto Profluxo. Entretanto o reconhecimento das incompatibilidades estatísticas pelo MEC não foi imediato, embora o Banco Mundial, a partir de 1986, já tivesse passado a reconhecer as análises apresentadas, em que pese a Unesco naquela década ainda se basear em dados oficiais do MEC. (SÉRGIO, 1995).

No início da década de 1990, diversas instituições,<sup>21</sup> entidades sindicais, especialmente a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e secretarias de educação passaram a convidar Ribeiro para realizar palestras sobre a correção do fluxo de alunos, com base no modelo estatístico proposto. No entanto, levou algum tempo para que as propostas de Ribeiro surtisser os efeitos desejados, alcançando reconhecimento entre muitos educadores, estatísticos e economistas. Ribeiro (1992) argumentava que os dados não corrigidos do fluxo escolar levavam à superestimação dos números da evasão escolar, ao mesmo tempo em que a repetência era escamoteada em virtude do seu elevado percentual. Essa contradição era analisada como resultado de demanda de matrícula não atendida, o que era usado como argumento para favorecer a construção de mais escolas. Ademais, corroborava as políticas compensatórias da merenda escolar.

Em 1992, Sérgio Costa Ribeiro é convidado como professor visitante pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo (USP), período em que estreita relação com diversos pesquisadores, resultando no seminário internacional, organizado em parceria com Vanilda Paiva, intitulado Autoritarismo Social.<sup>22</sup> Nota-se, portanto que aos poucos Ribeiro conquistava um espaço no campo universitário, como publicações em revistas especializadas em educação, com *Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade*, ampliando o reconhecimento das

---

<sup>20</sup> Cláudio de Moura Castro era Secretário-Geral do Centro de Recursos Humanos (CNRH), do Instituto de Planejamento (IPLAN), ligado ao IPEA.

<sup>21</sup> Fundação Herbert Levy, IPEA, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Instituto Nacional de Altos Estudos (INAE) e Fórum Nacional, coordenado pelo economista João Paulo dos Reis Veloso

<sup>22</sup> Esse seminário foi organizado com verbas da UNESCO, Fundação Ford, INEP, OREALC, CLACSO e USP.

suas proposições estatísticas, cuja conseqüência maior estava na Pedagogia da Repetência<sup>23</sup>. A partir de 1993 as estatísticas corrigidas de acordo com a suas pesquisas foram acatadas pelo MEC. Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), aprovou a remodelação das fichas de matrículas com base nas informações fornecidas por Ruben Klein. (SÉRGIO, 1995).

Ao longo da década de 1990 a evasão e a repetência foram abordadas em documentos oficiais e pesquisas educacionais, especialmente por agentes próximos dessas premissas de Ribeiro. O projeto Profluxo foi incorporado em pareceres e indicações na legislação do Estado de São Paulo, tal como se observa nas decisões do Conselho Estadual de Educação (CEE) desse Estado, ao aprovar por meio da Deliberação CEE nº 09/97 o regime de progressão continuada, enfatizando esse problema.

[...] O que Sérgio da Costa Ribeiro denominou, com muita propriedade, "pedagogia da repetência" não é compatível com a almejada democratização e universalização do ensino fundamental. É preciso erradicar de vez essa perversa distorção da educação brasileira, ou seja, é preciso substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação de progresso e de desenvolvimento da aprendizagem. A experiência dos ciclos, tanto na rede estadual quanto na rede municipal de São Paulo, tem demonstrado que a progressão continuada contribui positivamente para a melhoria do processo de ensino e para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem. Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. (SÃO PAULO, 1997).

Embora o tema da progressão continuada não seja o objetivo a ser analisado aqui, observa-se que Anísio Teixeira (1954), ao tratar da questão da evasão e da repetência já havia feito declaração similar à deliberação acima:

---

<sup>23</sup> Essa expressão utilizada em diversos artigos de Sérgio Costa Ribeiro ganhou formato de *slogan* educacional, na perspectiva de que passou a ser utilizado reiteradamente nas discussões sobre o fracasso escolar e o problema do analfabetismo, sobretudo a partir da década de 1990.

A promoção na escola primária deve ser automática, classificados os alunos pela série cronológica dos seus estudos e no nível a que tiver atingido pela sua inteligência e pelos métodos dos professores. Assim tem de ser, primeiro, por motivos financeiros. A Nação organiza o seu ensino em face dos recursos que possui. Se adota uma escola primária de 4 anos, é porque só tem recursos para pagar quatro anos de escolaridade. Cada criança que permanece no sistema escolar mais de quatro anos, está ocupando o lugar que pertence a outra criança, que deve chegar à escola. (...) Além disso, regularia o regime de matrícula escolar por ano e série, assegurando a cada geração o seu lugar na escola, homogeneizaria as classes (pela idade cronológica) de modo mais eficaz, imediatamente, do que qualquer outro processo (possível) de homogeneização e daria ao professor – que deve continuar com seus alunos até o fim do curso – oportunidade para conhecê-los, amá-los levá-los a se fazerem amigos da melhor e mais duradoura amizade da vida, a que nasce e se fortalece no convívio diuturno de uma série de anos em comum nos bancos escolares. Já é tempo da escola primária brasileira dar este passo singelo e, gigantesco, aqui, ligeiramente esboçado, na sua ordenação definitiva e democrática de escola para todos. (TEIXEIRA, 1954, p. 53, 54, 55).

As citações estão separadas por quatro décadas. Mas é possível observar o uso das expressões “progressão automática” e “promoção automática” com efeitos que não suscitaram a mesma reação dos especialistas em educação. No entanto a controvérsia acerca da proposta de Sampaio Dória na década de 1920 (AZANHA, 1987) parece rondar as artimanhas de refutação das reformas, na medida em que a crítica a um projeto educacional elaborado por um governo rotulado de neoliberal aproxima argumentos de especialistas do amplo espectro pedagógico no campo universitário e, por extensão, no campo educacional. Chamar de promoção automática o projeto dos ciclos de progressão continuada confere aos críticos poder simbólico em profusão, tendo em vista que o próprio Estado, ao divulgar os índices de rendimentos da educação básica, acaba sendo responsabilizado pelos desacertos da política educacional, em especial pelo baixo desempenho dos alunos nos testes, o que não deixa de ser um discurso retórico de tomada de posição no campo, mas nem sempre com evidências que comprovem as assertivas divulgadas.

O fato de essa discussão perdurar por tanto tempo no debate e no discurso sobre as políticas educacionais (desde a década de 1930, Teixeira de Freitas<sup>24</sup> denunciava os erros das

---

<sup>24</sup> Teixeira de Freitas pode-se assim afirmar, foi retirado da obscuridade por Cláudio de Moura Castro e Sérgio Costa Ribeiro, agentes que estavam ligados á órgãos da burocracia de Estado na década de 1980. É preciso observar o que diz Ribeiro e Castro acerca os estudos de Teixeira de Freitas e o longo período transcorrido para que as estatísticas fossem corrigidas pelo MEC. O debate com Lourenço Filho na década de 1940, travado por meio da *Revista Brasileira de Estatística* não é mencionado no *Dicionário de Educadores no Brasil* (FÁVERO; BRITO, 2002), cujo verbete sobre Teixeira de Freitas foi escrito por Ruy Lourenço Filho e também está ausente no livro de Fernando de Azevedo, *Figuras do Meu convívio* (s.d).

estatísticas educacionais) permite demonstrar a força dos argumentos que os pesquisadores responsáveis pelo projeto Profluxo tiveram, bem como especialistas em educação que ocuparam funções burocráticas, como Guiomar Namó de Mello, Rose Neubauer, por exemplo. De um lado, educadores que continuaram a se valer do seu prestígio acadêmico para criticar as políticas educacionais, utilizando-se da expressão neoliberal para se colocar contra essa concepção; do outro lado, educadores e outros intelectuais que se especializaram em temas educacionais que executam nesse mesmo Estado os preceitos defendidos como discurso democrático e de qualidade das políticas educacionais. A questão num primeiro momento sugere uma certa obviedade, mas é preciso entender como foi o processo de ocupação dos intelectuais (ditos de esquerda) na burocracia que, partindo das mesmas premissas discursiva contra as políticas educacionais do período militar, acabaram se afirmando como protagonistas da construção do campo educacional na década de 1980, ao passo que na década seguinte eles passaram a polarizar as posições de liderança nesse campo.

Paul Singer (1988), ao fazer uma discussão dos planos econômicos da chamada Nova República (1985-1989), traça um pequeno histórico dos intelectuais de esquerda e sua experiência no poder. Naturalmente que a classificação do autor para designar qual ou quem seria de esquerda só pode ser compreendida no contexto da conjuntura política da época em que ele escreveu o artigo. De acordo com o autor, os intelectuais começaram a ocupar o cenário político especialmente a partir de 1964, em virtude de sua presença não se constituir uma ameaça exacerbada à segurança nacional, já que o caráter hermético do seu discurso não seria traduzível para a população, não obstante, algumas críticas da oposição, especialmente de economistas terem sido convertidas em textos acessíveis por jornalistas na grande imprensa, com efeitos que causaram uma certa repercussão, tal como a controvérsia sobre a concentração de renda na década de 1970.

A expansão da escolaridade básica e o aumento de universidades públicas e diversas universidades confessionais, bem como a multiplicação de faculdades particulares incentivadas durante o período militar, afirma o autor, ampliou o mercado de trabalho para essa intelectualidade que, em sua composição, também se alterou:

[...] Antes, havia apenas uma restrita elite intelectual, em sua grande parte gerada nas Faculdades de Direito, provenientes das classes dominantes e de orientação predominantemente conservadora. Depois, a intelectualidade

creceu em número, diversificou-se do ponto de vista disciplinar e passou a ser recrutada em grande parte, nas chamadas classes “populares”. O intelectual típico deixou de ser o jurista para se tornar sociólogo, cientista político, economista, além de físico, médico, geólogo, etc. como figura pública, o intelectual começou a aparecer cada vez mais como “especialista”, conhecedor consagrado de determinada área. E do ponto de vista político, a intelectualidade tornou-se de esquerda. (SINGER, 1988, p. 64).

Esse ponto de vista do autor quanto ao controle que os intelectuais de esquerda tiveram, mesmo durante a ditadura, dos meios de difusão cultural, entre eles a universidade também é encontrado em Miceli (1985). Singer reconhece o expurgo que os militares fizeram nas universidades, com a aposentadoria compulsória de diversos intelectuais importantes, mas como entender a criação do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), com dotação orçamentária da Fundação Ford, em pleno governo Médici? Ser de esquerda, sob essa perspectiva, tinha uma conotação de enfrentamento com os militares, mas as opções entre aqueles que acreditavam numa reforma social e na redemocratização da sociedade e outros que defendiam a superação da sociedade capitalista redundou em divisões entre os intelectuais (ainda chamados de esquerda), mas que tiveram trajetórias opostas durante os anos de abertura política, sobretudo com a reformulação partidária (Lei nº 6.767/79) e a eleição de um presidente civil a partir de 1985, considerando aqueles que fizeram opção partidária e ocuparam funções burocráticas em órgãos de Estado ou em nível federal. (SORJ, 2001).

Singer (1988) afirma que o ministério formado por Tancredo Neves e depois conservado em parte pelo Governo Sarney (1985-1989) tinha nas principais pastas apenas intelectuais de esquerda, e todos eles formados em economia, especialmente nos Estados Unidos. Até a área da cultura foi ocupada por Celso Furtado, conhecido economista de posições críticas e de esquerda, de acordo com o autor. A questão central do argumento de Singer é a legitimidade conferida para os intelectuais que ocuparam funções na burocracia de Estado, reconhecidos como agentes de esquerda no poder, consubstanciado em prestígio para o Estado ao incorporarem intelectuais tidos como progressistas em seus governos ao mesmo tempo em que esses intelectuais aumentavam sua capacidade de aquisição de capital estatal e poder simbólico). O mesmo caminho, não necessariamente nos postos mais destacados da burocracia, também será tomado pelos intelectuais (adotando aqui a classificação de Singer) de esquerda, na área educacional, cujos prenúncios já estavam latentes na elaboração de alguns especialistas em educação que ocuparam a burocracia do Estado

A construção discursiva que contava com maior autoridade na década de 1980 tinha por base os agentes que estavam inseridos no processo de concretização dos programas de pós-graduação em educação e ostentavam maior legitimidade, controlando a direção desses programas, ocupando secretarias de educação, editoras e conselhos editoriais das principais revistas especializadas, que se apresentavam como veículos de transmissão das reivindicações dos educadores e dos trabalhadores em educação, conforme mostra o trabalho de Cordeiro (2002).

Nessa pesquisa destacam-se agentes tais como Dermeval Saviani, Luiz Antonio Cunha, Carlos Roberto Jamil Cury, Guiomar Mello, José Carlos Libâneo, entre outros que circulavam com a mesma autoridade no campo universitário. Esses intelectuais terão parte de seus projetos postos em execução como políticas educacionais, redundando numa nova forma discursiva em torno do Estado. Neidson Rodrigues, na Superintendência Educacional da Secretaria da Educação de Minas Gerais durante o governo de Tancredo Neves (1983-1984); Guiomar Namó de Mello, Secretária de Educação do município de São Paulo (1983-1985); Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987); Luiz Antonio Cunha no Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (1987-1988); Vanilda Paiva, na presidência do INEP (1985-1986).

Nesse ponto, há uma inflexão a ser feita. Maria Malta Campos (1989) publicou um artigo sobre o significado das Organizações Não-Governamentais (ONGs) diante das políticas públicas. A autora discorre sobre o direcionamento de verbas públicas para uma variedade de organizações e como estas instituições estariam prestando serviços de saúde, educação e assistência social à população e a atuação dos agentes, diante das novas realidades democráticas do Estado, questionando onde esses agentes iriam atuar: nas ONGs, nos movimentos sociais, na burocracia do Estado ou nos partidos políticos? A questão de fundo, no entanto, é a compreensão da mudança que já estava latente com os movimentos sociais a partir da década de 1970 (SPOSITO, 1984,1993), mas que se multiplicaram não mais como uma “ilusão fecunda” da educação por parte da sociedade, mas pela institucionalização das entidades que passaram a existir reconhecendo e sendo reconhecidas pelo Estado. Por outro lado, na perspectiva dos *think tanks*, de inspiração particular ou pública, eles congregam, tal como um aparelho (Bourdieu, 1983),<sup>25</sup> a

---

<sup>25</sup> Não se pretende fazer comparações com a noção de **aparelhos ideológicos de Estado**, na acepção de Althusser (1996), mas aproximar-se da discussão realizada em Bourdieu (1983) sobre a diferença entre campo e aparelho. Nesse caso, os partidos, o sistema escolar, o Estado são campos; no entanto, diz o autor, eles se tornam aparelhos quando os dominantes possuem meios de anular a resistência e as reações dos dominados. Isto é, quando o baixo

regulação entre o Estado e setores organizados da sociedade, de acordo com nichos de ocupação mais ou menos definidos, tendo por base as demandas criadas ou induzidas pelo discurso autorizado.

Nesse sentido, os agentes que reivindicam ou afirmam que houve um acentuado grau de politização na década de 1980, atribui esse fato como uma virtude do campo educacional naquele momento. Não obstante eles continuam a tentar construir um projeto político, tendo numa concepção teleológica da história os ideais de educação a serem buscados. O conflito entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, como tentou mostrar Suchodolski (1992), cuja formulação Saviani (2008) procurou retomar para reforçar seus argumentos teóricos, foi utilizado não apenas como justificativa da chamada pedagogia histórico-crítica, mas com uma tentativa de periodização da história que indicasse quais eram os fins da educação e, nesse caso, tentando reduzir a duas únicas opções, polarizadas – essência e existência – simplifica-se o real e pode-se melhor situar a disputa, do ponto de vista de quem reivindicava liderança num dos lados, o da chamada esquerda.. É preciso analisar o poder que a definição de periodização acarreta para o estudo da história da educação. Já existe uma difusão com a obra de Azevedo (1973). Em Saviani, sua estratégia é reivindicar a síntese da pedagogia histórico-crítica como resultado da inevitável tarefa da história e por extensão da educação na remissão do Estado e da sociedade.

E esse parece ser um problema de pesquisa que precisa ser melhor analisado em educação. Mesmo depois de contribuições como as Azanha (1974, 1992), Cordeiro (2002) e Carvalho (2001), a dissipação do abstracionismo pedagógico, definindo axiomas educacionais com base em pressupostos universais do discurso educacional, tendo como resultado uma determinada concepção de história na qual a educação deverá ter uma finalidade redentora, o Estado também deve ser transformado junto com o trabalho de reconstrução histórica, sendo os especialistas em educação com essa posição teórica os mais indicados para redimir o ser humano.

Conforme Arendt analisa (1972), a história e a política, passaram por uma mudança na época moderna. A metafísica aristotélica que orientou a filosofia tradicional teve em Hobbes um dos pensadores que rompeu com as investigações das causas primeiras e definiu a interpretação

---

clero, os militantes, as classes populares, etc. não podem fazer mais do que sofrer a dominação; quando todos os movimentos são de cima para baixo e os efeitos de dominação são tais que a luta e a dialética constitutiva do campo cessam. (p. 106-107).

Não se trata de atribuir a noção de **aparelhos** aos **campos** em análise neste estudo, mas refletir sobre os agentes que contam com maior autoridade para atuar na confluência das instituições *think tanks* e no Estado, e definir o discurso legítimo sobre as políticas educacionais.



teleológica no pensamento e na ação, contudo sua intenção era muito mais refutar o passado ao contrário de recuperar o processo histórico. De acordo com a autora se a consciência histórica só foi possível com a secularização, “não era tão óbvio que o processo histórico viria a ser subseqüentemente chamado a conferir o necessário significado e importância novos aos feitos e sofrimentos dos homens sobre a terra” (ARENDDT, 1972, p. 110). A história como noção de “fazer história” propugnada por Marx exerceu, conforme argumenta Arendt uma influência que extrapolou os próprios marxistas:

[...] Para Vico, como mais tarde para Hegel, a importância do conceito de História era basicamente teórica. Jamais ocorreu a nenhum deles aplicar esse conceito utilizando-o como um princípio de ação. Concebiam a verdade como sendo revelada ao vislumbre contemplativo e retrospectivo do historiador, o qual, por ser capaz de ver o processo como um todo, estaria em posição de desprezar os “desígnios estreitos” dos homens em ação, concentrando-se em vez disso nos “desígnios superiores” que se realizam por trás de suas costas (Vico). Marx, por outro lado, combinava sua noção de História com as filosofias políticas teleológicas das primeiras etapas da época moderna, de modo que em seu pensamento os “desígnios superiores” (...) poderiam se tornar fins intencionais de ação política. (ARENDDT, 1972. p.112 )

De acordo com Arendt, o perigo não era transformar aquilo que era transcendente em algo imanente, tal como se atribuía em Marx a pretensão de criar um paraíso sobre a terra. O perigo encetava-se no fato de alterar os “desígnios superiores” “desconhecidos e incognoscíveis em intenções planejadas e voluntárias” e, transformar, continua a autora, “o sentido e a plenitude de sentidos em fins”. (p. 113), sobretudo quando Marx retoma a idéia hegeliana de História como processo e realização da liberdade, mas inverte, situando a história como o produto final de um processo fabricado pela ação humana. No interior da vida activa (Para Arendt há três atividades: a ação política como atividade superior, o fazer do artesão como uma ocupação intermediária e o trabalho que estava na mais baixa hierarquia, funcionando apenas como provedor das necessidades humanas). Marx, ao subverter essa hierarquia, afirmava que o mundo deveria ser transformado no lugar de apenas contemplá-lo:

[...] O que distingue a teoria do próprio Marx de todas as demais teorias em que a noção de “fazer a história” encontrou abrigo é somente o fato de apenas ele ter percebido que, se se toma a história como objeto de um processo de fabricação e elaboração, deve sobrevir um momento em que

esse “objeto” é completado, e que, desde que se imagina ser possível “fazer a história”. não se pode escapar à consequência de que haverá um fim para a história. Sempre que ouvimos grandiosos desígnios em política, tais como o estabelecimento de uma nova sociedade na qual a justiça será garantida para sempre, ou uma guerra para acabar com todas as guerras, estamos nos movendo no domínio desse tipo de pensamento. (ARENDR. 1972, p. 114.

Essa possibilidade de um “fim da História” evidentemente passava por um processo com o padrão estabelecido por Max para chegar, por meio da sua fórmula, a luta de classes, até a sociedade ideal comunista. Arendt questiona a ausência de sentido das filosofias utilitaristas, afirmando que o problema entre meios e fins perde o sentido no quadro de referências, fazendo que todo fim seja transformado num meio para um outro fim “como que destruindo assim o sentido onde quer que este se aplique, até que no decurso do aparentemente interminável questionar utilitarista “para que serve”? (ARENDR, 1972, p. 115)

A certeza inexorável da história, cuja luta de classes teria um desfecho favorável ao proletariado, com a fórmula esquemática de uma ditadura dessa classe subjugada para posterior eliminação das desigualdades e a construção de uma sociedade sem opressores e oprimidos na verdade, transformou-se numa sociedade de massas automaticamente organizada. O que corrobora a distinção feita por Arendt entre padrão e significado:

[...] O que está realmente solapando toda a moderna noção de que o significado está contido no processo como um todo, do qual a ocorrência particular deriva sua inteligibilidade, é que não somente podemos provar isso, no sentido de uma dedução coerente, como podemos tomar praticamente qualquer hipótese e agir sobre ela, com um seqüência de resultados na realidade que não apenas fazem sentido, mas funcionam. Isso significa, de modo absolutamente literal, que tudo é possível não somente no âmbito das idéias, mas no campo da própria realidade. (...) O que originalmente não era mais que uma hipótese, a ser comprovada ou refutada por fatos reais, no decurso da ação coerente se transformará sempre em um fato, jamais refutável. Em outras palavras, o axioma do qual partiu a dedução não precisa ser, como supunham a lógica e a metafísica tradicionais, uma verdade auto-evidente; ela não necessita sequer se harmonizar com os fatos dados no mundo objetivo no momento em que a ação, passará a criar um mundo no qual as hipóteses se tornam axiomáticas e auto-evidentes. (ARENDR, 1972, p. 123-124)

A tendência de buscar os objetivos e os fins da educação, ainda que o consenso não assente como norma no campo universitário, permite que essa reflexão de Arendt (1972) sobre o

conceito de história antigo e moderno seja aproveitada para a dos movimentos dos agentes que, malgrado ostentarem posições diversas em relação ao marxismo e às chamadas teorias críticas, são aqueles que controlam ou possuem liderança nos principais programas de pós-graduação em educação, notadamente ao definirem nos debates, e aqui se faz referência ao discurso sobre as políticas educacionais para a educação básica, localizando no Estado (e no seu caráter demiurgo) o centro do poder a ser ocupado e transformado como forma de fazer que essas políticas atendam as reivindicações da maioria da sociedade. Mas quem são os porta-vozes que buscam a redenção de todos pela via da educação?

## Capítulo 3 - Um itinerário de pesquisa: as fontes e as categorias de análise

Entre 1990 a 2007, pode-se observar o desenvolvimento institucional da pesquisa em educação no Brasil, com o crescimento dos cursos de pós-graduação, e a ampliação da atuação de fundações de pesquisas especializadas em avaliação como a Fundação Carlos Chagas e a Fundação Cesgranrio, que se organizaram em torno de uma profissionalização devidamente amparada pelos mecanismos de controle produzidos, de um lado, pelo Estado por meio da avaliação e do financiamento das pesquisas; e de outro, pelas formas de reconhecimento do especialista em educação engendradas na universidade.

A intenção de pesquisar o discurso sobre políticas educacionais no campo educacional nesse período levou inicialmente a dois tipos de problemas: o primeiro foi de ordem conceitual, ao constatar que esse campo reúne muito mais representantes com propostas e prescrições pedagógicas concorrenciais do que propriamente aquilo que se projeta como discurso científico na universidade. O segundo problema; que na verdade é um desdobramento do anterior, é de ordem metodológica, afinal como justificar que dois periódicos com orientações editoriais e institucionais distintas, como *Educação & Sociedade* e *Ensaio*, pudessem contribuir para apreender o processo de configuração que se pretende analisar. Desse modo, recorreu-se aos aportes teóricos que discutem a utilização da imprensa periódica especializada em educação como fonte de pesquisa, podendo-se destacar no caso brasileiro a contribuições de Catani (1994,2003) e Catani e Sousa (1999), e em outros contextos, os trabalhos de Caspard e Caspard-Karydis (1997) e Nóvoa (1997), que desenvolveram, na França e em Portugal, consistentes repertórios analíticos sobre o tema, contribuindo para que essas fontes ganhassem *status* de objeto de estudo, sobretudo com novas abordagens que se legitimaram como pesquisa científica.

Uma distinção plausível seria chamar aqueles estudos de um olhar pelo telescópio sobre o campo, ao passo que uma pesquisa com periódicos específicos seria um olhar pelo microscópio, e tal argumento se desdobra em duas posições. De um lado, os periódicos aqui analisados são

fontes de pesquisa que se revelaram apropriadas para “apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema mas também no plano micro da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo em que denunciam situações do presente” (NÓVOA, 1997, p. 11). De outro lado, o cuidado metodológico desse *corpus* produzido em meio à profusão de materiais difundidos pela imprensa periódica e que exige tratamento, a rigor, próximo à história do tempo presente (CHAVEUAU; TÉTARD, 1999), já que as revistas pesquisadas são contemporâneas dos debates que estão a discorrer em tinta fresca sobre os artefatos e mecanismos discursivos, fazendo com que o acontecimento seguinte nem sempre possa ser captado pelo pesquisador envolto nas próprias malhas discursivas do seu tempo, mas que estabelece distanciamento temporal com o seu objeto por meio de procedimentos metodológicos que reconhecem a contemporaneidade como um espaço que também tem sua historicidade.

A elucidação desses problemas, como será demonstrada, se deu no processo de pesquisa, com o desvendamento de que os periódicos investigados são representativos das formulações discursivas que circulam nas interfaces entre o campo educacional e o campo universitário, bem como a influência relativa que eles possuem nos embates acadêmicos, calcada no prestígio e autoridade e a posição ocupada no campo universitário. A evidência empírica foi demonstrada tanto pelo exame interno a que foram submetidas as revistas, quanto pela elucidação da lógica de engendramento do profissional universitário, produto de uma ordem institucionalizada, permeada pelo poder público e por fundações nacionais e transnacionais de financiamento, que estão a garantir determinadas formas de produção intelectual.

A investigação está escudada na pesquisa de Carvalho e Cordeiro (2002), que consideram os periódicos o suporte privilegiado de difusão, de tal modo que as “as revistas exercem a sua presença generativa e reguladora de um conhecimento especializado e de um campo científico disciplinar através de relações de filiação, de preferências e de afinidades” (p. 19). A metodologia desenvolvida pelos autores foi baseada nas pesquisas de Schriewer (1998; 2001) que enfatiza amostras representativas de periódicos comparando países que apresentaram processos históricos com características aproximadas, definindo em seu *corpus* investigativo a frequência de autores, órgãos transnacionais, traduções, resenhas, entre outros tópicos que possam apreender o processo de circulação de conhecimento no mundo. Evocando essas contribuições os autores desenvolveram trabalho na perspectiva da educação comparada, mediante a construção de um

banco de dados que sistematiza informações de duas revistas que circularam em contextos históricos e espaciais distintos (Portugal e Brasil).

Aplicando tal metodologia ao presente trabalho o processo de investigação se deu com a recolha das fontes de pesquisa. Nesse primeiro momento, a leitura dos editoriais indicou que as concepções pedagógicas que orientavam as revistas não eram tão dissonantes, embora as diferenças de orientação política fossem nítidas. Não se poderia atribuir à especificidade temática de *Ensaio*, em contraposição à de *Educação & Sociedade*, as diferenças observadas, já que se tratava de duas revistas especializadas em educação, inseridas na lógica de disputas e hierarquias do meio acadêmico, respondendo por demandas e interesses variados de autores e instituições que produzem seus discursos auto-referenciados por suas obras e pela circulação de teorias legitimadas em seus nichos de pesquisa.

Nesse sentido, a segunda etapa da pesquisa foi estruturada com o exame das revistas e outras fontes que se mostraram necessárias durante o processo de investigação. Foram examinados 55 números da revista *Ensaio*, entre os anos de 1993 e 2007, ao passo que *Educação & Sociedade* teve 65 números investigados, com recuo temporal a partir de 1990, em razão da necessidade de estabelecer uma série documental que demonstrasse as mudanças nos discursos sobre as políticas educacionais que apreendesse todo o período demarcado para a pesquisa. O universo dos artigos, notícias, resenhas e documentos computados totalizou 1497 registros, que foram organizados em arquivos separados, dos quais *Educação & Sociedade* apresentou 982 textos, completados por *Ensaio*, que totalizou 515.

Esse banco de dados foi submetido a um desdobramento analítico que se dividiu em dois momentos. De um lado, ele permite organizar racionalmente as informações contidas nos periódicos, por meio de definições estipulativas (SCHEFFLER, 1974) que se desdobram, por outro lado, em taxionomias que permitem inferir categorias de análises de acordo com a dimensão discursiva contida, tanto nos editoriais, quanto nos artigos publicados nas respectivas revistas.

As informações foram armazenadas de modo a permitir o estabelecimento das séries documentais necessárias para a análise, distribuída de acordo com as categorias definidas para a pesquisa. Assim, os dados foram esquadrinhados decompondo cada item das revistas e convertidos em tópicos. A **periodicidade, quantidade de páginas, numeração e volume** serviram para acompanhar as modificações realizadas na estrutura de organização formal das

revistas. O **caráter do texto** foi utilizado para classificar os artigos em argumentativos, resenhas, editoriais, contribuindo para precisar as modalidades de produção dos textos e sua difusão na revista. A classificação da **unidade geopolítica de análise** afigurou-se apropriada para desvendar o contexto espacial de suas abordagens e as análises comparativas com outros países, a quantidade de autores estrangeiros e o percentual de traduções. Os **autores** foram agrupados pelo nome, titulação e vínculo institucional, sendo constatada no decurso da pesquisa a necessidade da ampliação dos dados, já que nem sempre ficaram evidentes informações que contribuíssem para compor um perfil acadêmico dos autores. Para classificar os artigos de acordo com o gênero de texto, foi definida a categoria **tipo de artigo** na qual os textos foram agrupados em artigo principal, resenhas, entrevistas, traduções e editoriais de cada revista.

As **palavras-chave**, definidas pelos autores ou pelos organizadores das revistas em alguns casos, abarcaram tópicos que procuram sintetizar o conteúdo do texto; no entanto, mesmo com a leitura dos resumos, nem sempre foi constatada uma associação direta entre essas palavras e os artigos. A **temática principal**, categoria que procurou unificar os conteúdos de cada artigo, permitiu visualizar como as temáticas evoluíram ao longo do período estudado, registrando maior incidência ou diminuição de sua representatividade.

As **referências bibliográficas** agruparam informações concernentes às citações de **autores, periódicos, países e comunidades transnacionais**, esquadrihadas com informações contidas nas 110 revistas pesquisadas, distribuídas em quase 20 anos de publicação. Os dados foram coletados por meio do exame das revistas, com procedimentos de leitura dos textos (detendo-se nas informações buscadas) e contagem sistemática das citações relativas aos autores, os periódicos, os países e as comunidades transnacionais contidas no corpo de todos os artigos, editoriais e resenhas publicadas. Em seguida, passou-se à **bibliografia** mobilizada em cada artigo, separada em **livros**, artigos de **periódicos** e **outras** referências concernentes às Leis e documentos oficiais. O trabalho de sistematização das informações coletadas foi a sua transformação em quadros e tabelas, que permitiram especificar os indicativos das categorias pensadas para cada revista, compondo um quadro descritivo melhor estruturado.

Procurando ampliar as informações e proceder aos cotejamentos necessários para esta pesquisa, foi organizado um banco de dados com os Currículos Lattes, dos colaboradores que tiveram artigos publicados nas revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio* nesse período. Foram examinados 500 currículos, número considerado representativo para os objetivos de investigação,

sobretudo para compor o perfil do especialista em educação. As categorias de análise foram construídas sob o prisma da origem institucional de cada agente, mediante o nome da universidade onde se graduou, o programa de pós-graduação em que foram obtidos os títulos de mestre e de doutor, bem como o nome dos orientadores. A filiação universitária e outras ligações institucionais também foram objeto de preocupação para compor as trajetórias, tais como a participação em conselhos editoriais, a ligação a instituições do Terceiro Setor, cargos burocráticos, como assessorias ou secretarias de educação e a presença em conselhos estaduais, municipais ou federal de educação, ou assessorias em entidades transnacionais, como Banco Mundial, BID, UNESCO, etc.

### ***Caracterização editorial das revistas Educação & Sociedade e Ensaio***<sup>26</sup>.

*Educação & Sociedade*, revista publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) foi criada no final de 1978. Sua periodicidade é quadrimestral, contemplando desde 1995 a produção de um número especial temático, bem como a inclusão de dossiês. *Ensaio*, por sua vez, é uma publicação trimestral editada pela Fundação Cesgranrio. Lançada em finais de 1993, essa revista informa em seu expediente a tiragem de três mil exemplares distribuídos gratuitamente entre diversas instituições e pesquisadores no Brasil e no exterior<sup>27</sup>. Ao longo do período investigado, foi constatado que as revistas mantiveram periodicidade ininterrupta, malgrado *Educação & Sociedade* passar por problemas de financiamento no início da década de 1990, atrasando as edições sem contudo deixar de publicá-las. A quantidade de páginas manteve a mesma média nas respectivas revistas, com cerca de 120 a 130 páginas por edição, todavia *Educação & Sociedade* extrapolou essa média a partir de 1995, chegando a uma média torno de 300 páginas.

---

<sup>26</sup> Em anexo, encontra-se o ciclo de vida das respectivas revistas.

<sup>27</sup> Informação encontrada no site da Fundação Cesgranrio e confirmada pelo presidente dessa instituição ao autor desta pesquisa por meio de entrevista realizada por e-mail em setembro de 2007.



**Tabela 1 – Tipo de Artigo**

<b>Tipo de artigo</b>	<b>Educação &amp; Sociedade</b>	<b>Ensaio</b>
Editorial	6,6	10,7
Entrevista	0,4	0,4
Noticiário	4,7	10,7
Principal	66,4	73,2
Resenha	13,0	5,0
Tradução	8,8	0,2
Total	100%	100%

A classificação dos textos publicados em *Educação & sociedade* e *Ensaio* (Tabela 1)<sup>28</sup> tendo por base o **Tipo de artigo**, permite visualizar a prevalência em ambos os casos do **Artigo Principal**, assim chamados os textos das revistas que apresentam autoria de um ou mais signatários, de acordo com a originalidade da análise ou estudo proposto. As **resenhas** têm sido tradicionalmente um meio de proporcionar ganhos simbólicos aos agentes recém chegados ao campo ou reciprocidade entre aqueles com maior distinção, mas essa estratégia parece estar relativizada entre os organizadores dos periódicos, já que *Ensaio* suprimiu essa seção a partir do número 10, em 1996, embora tenha mantido constante um seção onde pesquisadores pudessem divulgar sínteses de suas teses ou dissertações, sobretudo aquelas que contaram com financiamento da Cesgranrio; já em *Educação & Sociedade* as resenhas foram mais recorrentes, geralmente resenhas de autores brasileiros, tendo na seção *Imagens e Palavras*, um espaço reservado para esse tipo de texto. Dos 155 autores estrangeiros traduzidos em *Educação & Sociedade*, encontram-se por nacionalidade a França com 36 artigos, a Alemanha com 24, e Estados Unidos e Inglaterra com 10 e 7, respectivamente. Portugal, embora com número igual a Alemanha e Espanha, com 17 colaboradores, foram publicados em seu vernáculo pátrio, encontrando o mesmo procedimento para países de origem hispânica, notadamente a Argentina e México, bem como os de procedência lusófona, que tiveram uma ou duas contribuições<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> Os percentuais das tabelas são proposicionais às informações obtidas de cada revista, já que o objetivo não é estabelecer comparações estritamente quantitativas entre os periódicos, mas examinar as similaridades e diferenças editoriais.

<sup>29</sup> Essa é uma escolha que parece advir do colaborador, já que encontra-se textos em espanhóis traduzidos, bem como autores portugueses que preferem manter seus trabalhos publicados em sua língua pátria. O exemplo de Boaventura de Sousa Santos permite justificar a afirmação acima.

Em *Ensaio* as **traduções** estão praticamente ausentes, já que as colaborações de autores estrangeiros são publicadas em suas línguas de origem, tendo o mesmo procedimento para as contribuições de autores espanhóis. Do mesmo modo, os *papers* de congressos escritos em língua estrangeira por autores ligados à Fundação Cesgranrio, quando publicados em *Ensaio*, não são vertidos para o português. Outros tipos de artigos arrolados, em virtude do caráter sazonal de muitas seções, expressaram percentuais menores, sendo consequência, em muitos casos, da própria transformação editorial de cada revista e as estratégias de publicação de acordo com o esforço em se adequar aos padrões mais aceitos no campo universitário, e atender aos critérios de avaliação da CAPES.

**Tabela 2 – Caráter do Texto**

<b>Caráter do Texto</b>	<b>Educação &amp; Sociedade</b>	<b>Ensaio</b>
Argumentativo	30,3	26,0
Estudo	49,2	60,0
Estudo Histórico	3,4	2,7
Informativo	17,1	11,3
Total	100%	100%

A Tabela 2 exprime a classificação em relação ao **Caráter do Texto**, de acordo com a natureza do artigo produzido. A rigor, foram agrupadas em **Estudo** as contribuições em que os autores procuraram expor resultados de pesquisas concluídas ou em andamento, bem como capítulos de teses ou dissertações que ganharam síntese em forma de artigo. No caso dos artigos de *Ensaio*, incluíram-se os textos que apresentaram indicativos das avaliações realizadas, de forma multifacetada, indo das avaliações em larga escala, passando por avaliações de cursos, até avaliações da aprendizagem ou de programas. Já em *Educação & Sociedade*, encontram-se os resultados da pesquisa coordenada pelo CEDES<sup>30</sup> intitulada, Ciência e Tecnologia, Qualificação e Produção, que teve a participação significativa de especialistas ligados à sociologia do trabalho.

---

<sup>30</sup> O projeto Ciência e Tecnologia, Qualificação e Produção fez parte de um convênio do CEDES com o CNPq e FINEP e Fundação Ford, (1993 a 1997), foi organizado em três grandes projetos, com os respectivos subprojetos, com a seguinte organização: Projeto 1 – Qualificação e inserção não industrial: medição de Skills entre adolescentes e adultos, coordenação de Vanilda Paiva, Projeto 2 – Reestruturação Produtiva e Qualificação, com coordenação de Márcia Paula Leite, Projeto 3 – Universidade e Empresa, Ciência e Tecnologia, com coordenação de Sandra Negraes

Os **textos argumentativos** encontrados em *Educação & Sociedade* expressaram contribuições de autores que procuravam debater diversas temáticas ou alguma defesa de posição não obstante se tratar de artigos amplamente subsidiados por referências teóricas, eles não foram agrupados na categoria Estudo. O mesmo critério foi aplicado para alguns artigos publicados em *Ensaio*, especialmente aqueles resultantes de transcrições de palestras, entrevistas e artigos que não apresentavam evidências de pesquisa ou tinham caráter ensaístico. Do mesmo modo, **os editoriais** das revistas foram classificados nessa categoria, já que seus conteúdos, expressos muitas vezes em caráter político, revestem-se num recurso prescritivo para a tomada de posição dos organizadores frente às lutas no campo universitário.

O diferencial em relação aos textos intitulados de **estudos históricos** entre as revistas diz respeito muito mais à localização espacial e vínculo institucional de seus autores, já que *Educação & Sociedade* reuniu publicações de autores ligados ao grupo que criou em 1999 a Sociedade Brasileira de História da Educação, bem como a *Revista Brasileira de História da Educação*, lançada em 2001, tais como Dermeval Saviani, Luciano Mendes Faria Filho, Flávia Werle, Gilberto Luiz Alves, Clarice Nunes, com destaque para a Unicamp com 8 contribuições, UFMG com 3 e USP e UFSCAR com 2. Ao passo que em *Ensaio* as abordagens tiveram contribuição praticamente de autores ligados às universidades do Rio de Janeiro, especialmente da UFRJ, embora não sejam autores com presença mais efetiva nos quadros da SBHE. Os **textos informativos**, por sua vez, reuniram informações sobre legislação, moções de congressos e simpósios, resenhas e outros textos de tom mais genérico que foram todos classificados nessa categoria.

**Tabela 3 – Unidade Geopolítica de Análise**

<b>Unidade Geopolítica de análise</b>	<b>Educação &amp; Sociedade</b>	<b>Ensaio</b>
Singular - Brasil	75,1	88,5
Singular - Estrangeiro	20,8	7,4
Plural Comparativo (Brasil/Outras)	4,1	4,1
Total	100%	100%

A **unidade geopolítica de análise** (Tabela 3) demonstra a ampla prevalência de abordagens relativas ao Brasil em ambas as revistas, não obstante *Educação & Sociedade* apresentar um percentual mais expressivo de contribuições enquadradas na categoria Singular-Estrangeiro. Já *Ensaio* apresentou um índice menos significativo de artigos com comparações com o Brasil ou outros lugares. A categoria Singular-Estrangeiro, quando esquadrihada por meio das temáticas abordadas e nacionalidades dos autores, apresenta em *Educação & Sociedade* artigos ligados à filosofia da educação, educação infantil, educação e trabalho e sociologia da educação. Se observados por nacionalidade esses artigos são, na maior parte, traduções de autores oriundos da Alemanha e da França. No caso de *Ensaio* as temáticas dizem respeito especialmente a avaliação em larga escala e políticas educacionais, com colaborações distribuídas entre os seguintes países: Portugal, Espanha, Estados Unidos e Argentina, mas não ultrapassando a média de 2 artigos por ano durante todo o período pesquisado.

Os trabalhos com educação comparada, por seu turno não alcançaram cômputo significativo, o que pode ser uma característica não só dos periódicos em análise, mas também das pesquisas em educação no Brasil, já que ao longo da investigação os artigos com esse tipo de ênfase são bastante esparsos.

No **campo ocupacional**<sup>31</sup>, categoria estabelecida para classificar a ocupação dos colaboradores, encontram-se na revista *Educação & Sociedade* quase 100% de professores **universitários**, ligados basicamente aos programas de pós-graduação em educação, ou atividade correlata em fundações de pesquisa, com pouca margem para a presença de agentes com outras

---

<sup>31</sup> Mais à frente são feitas análises mais detalhadas do processo de reconhecimento do especialista em educação com o crescimento da pós-graduação em educação.

atividades. Já em *Ensaio*, o quadro é apenas ligeiramente diferente, com cerca de 90% de agentes universitários e pouco mais de 7% de colaboradores com vínculos em fundações de pesquisa ou consultores educacionais, mas que respondem por um número expressivo de artigos nessa revista.

**Tabela 4 – Temática Principal**

Temática Principal	Educação & Sociedade	Ensaio
Temas Metodológicos	4,6	2,8
Educação e Trabalho	10,5	1,3
Política e Ideologias Educativas	38,4	60,1
Saber de Referência	46,6	35,9
Total	100%	100%

A **temática principal** exposta mediante a Tabela 4 demonstra que a orientação editorial de *Educação & Sociedade* e *Ensaio* está inserida diretamente nos debates mais candentes no campo educacional, considerando os artigos classificados como **políticas e ideologias educativas**, categoria assim definida para apreender as abordagens que se referem às questões de reforma educacional (em seus vários níveis e modalidades), as avaliações, formação de professores e currículo. Pode-se perceber que os percentuais referentes a essa categoria são, proporcionalmente significativos em ambas as revistas. Os **temas metodológicos**, pensados como sugestões de modelos de ensino, estiveram presentes no formato de avaliações da aprendizagem, alfabetização e metodologias de ensino, mas não foram muitos recorrentes. Ademais afigura-se que essas temáticas parecem não ocupar o centro dos interesses nas revistas, possivelmente em virtude de aspectos relacionados à segmentação dos períodos e sua especialização, não obstante existir a crença de que as formulações educacionais são engendradas na suposição de que seriam aplicáveis à escola, podendo influir nas instâncias de atuação e de formação dos professores e provocar mudanças em suas práticas pedagógicas, mas como será demonstrado mais à frente, é exatamente com a apropriação dessas metodologias que as organizações *think tanks* desenvolvem suas ações na educação básica, sobejamente com a produção de material didático.

Na categoria **saberes de referências** foram classificados os artigos voltados para análises educacionais, problematização dos métodos de alfabetização, cultura da mídia ou diversidade cultural, bem como análises mais específicas de alguns filósofos, sociólogos e psicólogos e suas contribuições para a teoria educacional, postura essa encontrada muito mais nas páginas de *Educação & Sociedade*, que dedicou números especiais e dossiês a Adorno, Deleuze, Bourdieu e Vygotsky. Provavelmente em razão da profusão de artigos com essa perspectiva, essa categoria apresentou percentual bem maior nessa revista, ao contrário de *Ensaio* que ostentou valores menores, mas proporcionalmente significativos, considerando sua especificidade editorial voltada para as avaliações e políticas públicas.

Os artigos que versaram sobre o tema **Educação e Trabalho**, foram agrupados à parte por se tratar de uma temática recorrente nas páginas de *Educação & Sociedade*, com maior cobertura em suas páginas entre os anos de 1995 a 1997. Tratava-se da exposição dos resultados de um projeto sob a coordenação do CEDES, organizado de forma multidisciplinar e que mobilizou pesquisadores especializados em sociologia do trabalho, estatísticos, educadores e economistas. Esse projeto congregou universidades e ONGs, cujas pesquisas estavam orientadas para a alfabetização funcional de adultos, qualificação profissional e impactos da globalização no processo de trabalho, bem como para os efeitos da qualidade total na educação, reservando a revista uma seção exclusiva para divulgar os trabalhos desenvolvidos.

De modo análogo, mas com perspectiva e sentido opostos, *Ensaio* também abordou essas questões, embora os percentuais com artigos diretamente relacionados a essa temática não sejam expressivos na revista, mas com referências que apareceram amiúde nos editoriais, especialmente com análises sobre os efeitos da globalização na educação e a posição favorável às reformas educacionais produzidas entre 1995 e 2002, defendidas com a crença das mudanças que elas poderiam provocar na realidade educacional.

**Tabela 5 – Relação dos periódicos mais citados**

Revistas	Nº citações em E & S	Nº citações em Ensaio	Instituição	Qualis/Capes *
Educação & Sociedade	322	36	CEDES/ Unicamp	A 1
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	18	128	Fundação Cesgranrio	A 1
Cadernos de Pesquisa	158	61	Fundação Carlos Chagas	A 1
Revista Brasileira de Educação	42	17	Anped	A 1
Educação & Realidade	48	19	UFRS	A 1
Estudos em Avaliação Educacional	19	31	Fundação Carlos Chagas	B2
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	53	30	Inep	A 1
Em Aberto	34	30	Inep	B2
Revista Brasileira de Administração da Educação	47	20	Anpae	
Teoria & Educação	44	1	UFRS	Não circula
Educação Brasileira	5	21	CRUB	B4
Sociologie de Travail	38	0	Association pour le développement de la sociologie du travail	
Revue Française de Pédagogie	37	3	INRP/ França	
Comparative Education Review	40	13	Universidade de Chicago	
Harvard Educational Review	16	18	Universidade de Harvard	

\*Fonte: Capes - 2007

De acordo com a Tabela 5, os **periódicos** nacionais mais citados estão ligados institucionalmente aos programas de pós-graduação em educação ou a fundações de pesquisas de reconhecido prestígio no Brasil, podendo observar a auto-referência que os autores dos artigos desenvolvem em relação à própria revista em que eles são signatários. Poder-se-ia perguntar qual é o significado da auto-referência na revista em que o agente é colaborador e, em muitos casos, membro do conselho editorial. A resposta pode ser encontrada em alguns indicativos relacionados ao conceito da revista (preferencialmente A-1 Internacional), de acordo com a qualificação acadêmica atestada pela CAPES, bem como a produção de distinção desenvolvida entre os pares por meio de uma complexa rede de reciprocidade na qual o agente pode ser

parecerista, membro de conselhos editoriais, colaborador da revista, editor, membro das comissões de avaliação dos periódicos, seja sob a responsabilidade da ANPED, ou indicado para exercer função correlata junto à CAPES, mas passando pela indicação de outros especialistas em educação. Ademais, os vínculos institucionais garantem o prestígio necessário para autores, linhas de pesquisa e programas de pós-graduação que unificam as redes de solidariedade e influência acadêmica, expressando muitas vezes o discurso desinteressado da pluralidade de temas e autores.

Desse modo, os periódicos se constituem no suporte privilegiado de divulgação acadêmica, na busca de visibilidade, projeção e controle das fronteiras do campo universitário, cuja capacidade, mesma que relativa, de circulação das pesquisas, posições e idéias educacionais em espaços tais como os congressos, encomendas de dossiês e pareceres de artigos, justificam os investimentos simbólicos dos agentes e as estratégias de controle do capital específico submetida aos agentes ingressantes em nome da excelência acadêmica.

Essas análises podem ser aplicadas a revistas ligadas a órgãos oficiais, como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Em Aberto*, ambas editadas pelo INEP, sobretudo pelo papel que esse órgão ocupa no processo de difusão de pesquisas educacionais, já que elas também são um espaço de influência de agentes ligados à educação, expressos nos trabalhos encomendados, estados da arte e outras formas de pesquisas acadêmicas, bem como a composição dos conselhos editoriais.

Em relação às revistas estrangeiras, há menção a duas revistas francesas. A primeira é *Sociologie du Travail*, editada pela Elsevier, empresa de origem holandesa que se fundiu a Reed, de procedência britânica. Trata-se de um grupo que desenvolve atividades editoriais com periódicos científicos e profissionais, denotando o caráter transnacional de muitas revistas científicas. (ORTIZ, 2008). Já a *Revue Française de Pédagogie*, editada pelo *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), é definida como lugar privilegiado de publicação no espaço francófono.

Outra publicação mencionada é a *Comparative Education Review*, revista editada pela Universidade de Chicago e que aborda temáticas educacionais na maior parte do mundo, com ênfase nas questões políticas e econômicas, buscando o crescimento dos estudos de educação comparada; de acordo com o seu expediente, a avaliação é a fonte mais confiável para a análise do ensino em outros países, bem como nos Estados Unidos. Ainda no universo anglófono, a



revista *Harvard Educational Review*, publicada sob os auspícios da universidade de Harvard, caracterizada pelos seus organizadores como um fórum de discussões dos temas mais vitais do campo, privilegiando abordagem interdisciplinar em educação, com circulação entre políticos, pesquisadores, administradores e professores.

A frequência de suas citações diz respeito a fatores ligados à circulação de conhecimento, na perspectiva do conceito estrangeiro indígena (Popkewitz, 2002). A distribuição de referências a periódicos estrangeiros permite afirmar que as citações em idioma estrangeiro apresentam o inglês e o francês com maior prevalência em detrimento do espanhol, alemão, italiano, tanto em *Educação & Sociedade* quanto em *Ensaio*. Todavia, as revistas estrangeiras mais citadas, agrupadas acima são, em sua maioria, resultado das referências bibliográficas presentes nos artigos de autores, estrangeiros, ou de pesquisadores brasileiros que estudaram em universidades dos Estados Unidos, França e Alemanha.

**Tabela 6 – Editoras mais citadas<sup>32</sup>**

Editora	Nº citações <i>Educação &amp; Sociedade</i>	Nº Citações em <i>Ensaio</i>	Localização
ARTMED	120	119	Porto Alegre
Ática	87	40	São Paulo
Autores Associados	103	37	São Paulo
Brasiliense	127	33	São Paulo
Cortez	346	196	São Paulo
Martins Fontes	92	35	São Paulo
Papirus	91	97	São Paulo
Paz e Terra	121	79	São Paulo
PUF	136	18	Paris
Sage	39	60	Londres
Seuil	96	18	Paris
Vozes	254	207	Rio de Janeiro
Zahar	113	43	Rio de Janeiro

<sup>32</sup> Para classificar as editoras mais citadas foi definida a recorrência dos títulos nas referências bibliográficas, bem como a localização espacial e a especialização dessas casas editoriais, que acabam por definir maior prestígio nas publicações de temáticas sobre educação no campo editorial brasileiro.

As editoras classificadas nas **referências bibliográficas** de acordo com os livros citados nas respectivas revistas (Tabela 6), à exceção da *Seuil* e a *PUF* francesas, bem como da editora Sage, de origem britânica, estão localizadas em sua maioria, nas regiões Sul e Sudeste do Brasil e, de acordo com comparações feitas entre os artigos publicados e os autores mobilizados nas respectivas referências bibliográficas, encontra-se uma relação de interdependência entre o campo universitário e o campo editorial, notadamente tendo esse último a capacidade em retraduzir, mediante a lógica de mercado, o capital simbólico que as obras e o nomes de agentes individuais e institucionais expressam ao serem convertidos em livros, podendo em alguns casos, associá-lo à marca da editora. Bourdieu (1999) analisa o campo editorial francês, estabelecendo as classificações e as hierarquias entre as grandes editoras, demonstrando o poder de consagração que elas possuem na publicação de um autor e os vínculos que diversos agentes mantêm com essas casas de publicação:

[...] Pour comprendre le processus de sélection qui, à l'intérieur de la production écrite, distingue le "publiable" de l' "impubliable" (pour un éditeur particulier et aussi surtout pour l'ensemble des éditeurs), il faut évidemment prendre en compte le dispositif institutionnel (comités de lecture, directeurs de collection, spécialisés ou non, etc.) qui, dans chaque Maison d'édition, est chargé d'opérer le tri entre les manuscrits proposés (à travers des intermédiaires et des intercesseurs ou par simple envoi postal). Plus précisément, il faut appréhender les relations objectives entre les différents agents qui contribuent à la décision de publier, c'est-à-dire, outre les commissions et les comités, instances spécialement aménagées à cette fin, l'éditeur lui-même et ses proches, les directeurs de collection, les lecteurs, le personnel administratif, les conseillers influents qui peuvent agir comme des directeurs de collection officieux. (BOURDIEU, 1999, p. 3)

Com base na disposição das editoras agrupadas, há também um nível hierárquico entre as editoras brasileiras, à maneira que Bourdieu detectou em suas análises para o caso francês, com as grandes casas tradicionais a sua influência na consagração e transferência de capital simbólico, tornando público um texto ou um autor. No Brasil, as editoras oriundas das universidades, públicas ou particulares, não foram tão recorrentes que tiveram o maior número de citações na bibliografia entre os autores das duas revistas pesquisadas ou que passaram a exercer essa função na última década, tendo com exemplo a Artmed,. Provavelmente, a supremacia de editoras como Cortez, Vozes, Autores Associados e Artmed pode ser creditada à maior tradição na publicação de obras com temáticas ligadas à educação, expressando as estratégias de mercado

consubstanciadas no prestígio da editora e dos autores convidados para dirigir coleções educacionais. Ademais, há também as estratégias de liderança no campo universitário, desenvolvida por agentes, tal como a criação da Editora Autores Associados, em 1979, cujos mentores faziam parte do conselho editorial da editora Cortez e Moraes<sup>33</sup> e agrupavam-se nos programas de pós-graduação em educação considerados mais influentes, no final da década de 1970.

Nesse sentido, é sintomático constatar que as editoras brasileiras em relevo na Tabela 6 dispõem de enormes trunfos, associados a sua localização e proximidade com programas de pós-graduação em educação e seus especialistas. Tal distinção pode ser medida pelo número de reedições<sup>34</sup> de suas obras, bem como pelos dividendos recíprocos gerados pelos artifícios editoriais mais comuns, como os prefácios, as “orelhas de livros”, as resenhas (desde que publicadas em jornais de grande circulação, tais como a *Folha de S. Paulo* ou o *Estado de S. Paulo*, entre outros que possuem cadernos específicos de divulgação cultural). Todos são mecanismos de consagração a aproximar os campos editorial e universitário, bem como a tradução, e os efeitos de orientação que os tradutores podem realizar nas obras a serem vertidas para o idioma pátrio (BOURDIEU, 1999). Nesse sentido, é preciso pensar na tradução como prática social distribuída de maneira desigual entre autores, instituições e países e as formas de dominação simbólica:

[...] Ces logiques confèrent aux produits de cette activité leur valeur sociale et symbolique et la diversité de ses fonctions, de la consécration à l'accumulation de capital symbolique, ou encore la construction des identités collectives. Chacune de ces logiques est portée par un ensemble d'acteurs plus ou moins spécialisés dans l'intermédiation, qui concourent à l'activité de traduction tout en luttant pour préserver ou subvertir la hiérarchie des valeurs de cet espace. La spécialisation et la professionnalisation de la pratique de la traduction s'inscrit dans le développement de cet espace avec l'essor des industries culturelles et l'intensification des échanges internationaux. (HEILBRON; SAPIRO 2005, p. 15)

---

<sup>33</sup> Em 1968 é criada a livraria Cortez & Moraes atendendo a demandas de professores e alunos da PUC/SP por livros. Em seguida, seu criador José Xavier Cortez envereda-se para a edição de livros, contando para seu conselho editorial dessa empresa os professores Antonio Joaquim Severino, Casemiro dos Reis Filho, Dermeval Saviani, Gilberta S. Matino Jannuzzi, Joel Martins, Maurício Tragtemberg, Moacir Gadotti, Miguel de La Puente, Milton de Miranda e Walter Esteves Garcia. Após o fim da parceria das Editoras Cortez Moraes, aquele conselho editorial decide fundar uma editora com o propósito de publicar prioritariamente as dissertações de mestrado e as teses de doutorado de autores brasileiros, mediante o lançamento da Editora Autores Associados em 1979.

<sup>34</sup> Podem-se arrolar os seguintes autores: Paulo Freire na Editora Paz e Terra; Luiz Antonio Cunha, Cortez; Dermeval Saviani, Autores Associados, entre outros.

A atividade de tradução implica também no poder de assinatura científica (PONTILLE, 2002) e as formas de circulação dos autores convertidos no processo de indigenização, mas de uma maneira que sua apropriação é parte do resultado das posições dos agentes no campo universitário e o processo de canonização e sagração que serve aos interesses em disputa no campo universitário. Mas haverá sempre trocas simbólicas desiguais que condicionam esse processo de indigenização, afinal, uma teoria e mesmo um autor, não acontece fora dos vínculos institucionais de prestígio que garantem a sua difusão.

Por outro lado, a menção a livros nos artigos investigados é, numericamente, quase o dobro da proveniente de artigos dos periódicos. mas esse indicativo não permite falar na supremacia do primeiro em detrimento do segundo, sendo decorrência dos níveis de estratégias de distinção, tendo na revista o suporte para as pesquisas, cuja divulgação expressa uma forma de diálogo mais imediato entre os agentes no campo (e aqui é preciso lembrar que se trata dos rituais acadêmicos), ao passo que o livro pode ser considerado a consumação das pesquisas, possivelmente com textos mais lapidados, fruto dos debates entre os pares, ampliando o lastro de distinção, sobretudo quando publicado nas editoras com maior prestígio em educação, como a Cortez, Autores Associados, ARTMED, etc. É o efeito da grife, conforme salienta Bourdieu (2002) tendo no prestígio das editoras com maior tradição de obras educacionais, os catálogos dos autores, a tradução, os tradutores e todos os artefatos simbólicos conferidos aos livros. Eles podem ser resultantes de teses de doutorados, dissertação de mestrado, comunicações de congressos, simpósios ou artigos que um determinado agente organiza, fruto de sua produção intelectual, ou em coletâneas, compartilhando os lucros simbólicos com determinados autores, conferindo prestígio a linhas de pesquisa, bem como legitimidade para as instituições de pesquisas de origem.

**Tabela 7 - Classificação dos autores referência mais citados por área de conhecimento**

E&S	citações	Ensaio	Área
BOURDIEU, P	376	54	Sociologia
VYGOTSKY, L. S	290	42	Psicologia
HABERMAS, J	175	61	Filosofia
PIAGET, J	76	66	Psicologia
WEBER, M	105	21	Sociologia

### Classificação dos autores referência mais citados por área de conhecimento

7A

7B

E&S	citações	Área
ADORNO, T. W	306	Filosofia
MARX, K	294	Filosofia
DELEUZE, G	233	Filosofia
GRAMSCI, A	168	Filosofia
KANT, I	167	Filosofia
FOUCAULT, M	161	Filosofia
HORKHEIMER, M	104	Filosofia
NIETZSCHE, F	102	Filosofia
DEWEY, J	99	Educação
DURKHEIM, E	90	Sociologia

<i>Ensaio</i>	citações	Área
PERRENOUD, P	46	Educação
GARDNER, H	34	Psicologia
GUBA, E	29	Educação
CHALVIN, M.J	28	Psicologia
GIRARD, V	28	Psicologia
STUFFLEBEAM, D	27	Educação
FRIEDBERG, E	23	Sociologia
STAKE, R	23	Educação
LINCOLN, Y	22	Filosofia
BARBIER, R	22	Educação

Os autores estrangeiros classificados na Tabela 7, receberam citação comum às revistas pesquisadas, mas foi necessário desdobrar os demais no agrupamento 7a para autores que receberam menção significativa em *Educação & Sociedade*, ao passo que na Tabela 7b, encontram-se autores que foram abordados de forma mais recorrente em *Ensaio*, não obstante eles circularem em referência de muitos artigos examinados, com mais ou menos incidência. A classificação procedida tem o intuito de proceder a uma inferência com essa amostragem, podendo afirmar que há um diferencial que caracteriza o campo universitário em relação aos sentidos que o discurso educacional proporciona aos seus agentes. De um lado, pode-se asseverar que esse campo mobiliza autores que são comuns às temáticas abordadas; e do lado, alguns especialistas em educação projetam efeitos mais pragmáticos fazendo uso praticamente dos mesmos autores- referências ou obras canonizadas.

Assim, essa taxionomia expressa uma correspondência comum no campo universitário brasileiro, podendo vinculá-los às correntes pedagógicas ou teorias educacionais, como Dewey e a Escola Nova, Adorno, Horkheimer e Marx junto à Teoria Crítica, Vygotsky e Piaget relacionados às formulações do Construtivismo, além de acepções escudadas em autores intitulados de pós-modernos ou que estão presentes nas formulações discursivas com essa ulterior concepção, expressas em obras de Deleuze e Foucault. Já a Sociologia da Educação mobiliza em suas pesquisas os fundadores das Ciências Sociais (Durkheim e Weber), além de Marx e Gramsci, ao passo que a apropriação de Bourdieu pelas pesquisas educacionais na última década é bastante significativa. (Catani, Catani e Pereira, 2002).

Na revista *Educação & Sociedade*, por exemplo, chama a atenção o fato de o sociólogo Pierre Bourdieu ser evocado em 89 artigos e mobilizado em diversos textos, sobretudo aqueles atinentes à sociologia da educação, bem como em temáticas como: avaliação, filosofia da educação, educação e trabalho. É também o autor com mais livros (80) e artigos (28) citados, em especial a revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, todos citados nas referências bibliográficas em edição original francesa. Caberia indagar se essa mobilização é de fato uma apropriação do autor nas pesquisas, ou uma forma de garantir autoridade para o texto publicado. A leitura dos artigos em que ele é citado, sobretudo nas referências bibliográficas, revelou apropriações multifacetadas, que variam das menções ao livro *A reprodução* até a incorporação sistemática de seus conceitos por autores ligados à sociologia da educação, em especial Afrânio Catani (2002), Maria da Graça Setton e Maria (2002), Alice Nogueira, (2002) que também são responsáveis pela tradução de títulos significativos desse autor no Brasil.

Nesse mesmo periódico, outro autor mobilizado de modo expressivo é Karl Marx, com 62 textos, sendo que os demais autores classificados nessa coluna são abordados em média de 30 artigos. Os autores referenciam, de um modo geral, suas obras vertidas para o português, com o prestígio que a tradução proporciona ao agente tradutor e à editora responsável pela publicação da obra, duplamente revelada pela distinção da assinatura do tradutor que, em alguns casos é o responsável pela introdução ou divulgação de um determinado autor no Brasil. Ademais, o catálogo de autores da editora corrobora para a difusão de autores que estão, por assim dizer, “na moda”.

A lista de autores estrangeiros traduzidos de acordo com a idéia de “estar na moda” afigura-se como uma pesquisa a ser feita, para o caso brasileiro, especialmente por meio do cotejamento entre os catálogos das editoras, linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação, tradutores, frequência nas bibliografias de concursos para o ensino universitário e para professores da educação básica, além do papel da editora nesse contexto. Perrenoud por exemplo, sociólogo genebrino cuja obra circula basicamente no Brasil pelo selo da editora ARTMED, é um autor que possui essas características. Para o campo editorial francês, há o trabalho de Bourdieu (1999), que estabelece as relações entre autores, editores e tradutores e as formas intercambiáveis de consagração das grandes casas de publicação. Uma outra referência sobre essa questão pode ser encontrada no artigo de Nóvoa (1995).

Nem todas essas associações são automáticas e nem mesmo restritas a esses autores, mas parte do processo de conversão de teorias, autores e idéias, já que a educação como objeto de estudo, por exemplo, estabelece relações com diversas disciplinas, tais como a Filosofia, Psicologia, Sociologia, além da Antropologia Matemática e Estatística. No caso dessas últimas, relacionadas de forma transdisciplinar às pesquisas com medidas educacionais, especialmente com a avaliação, bem como todas as formulações discursivas voltadas para a mudança e as reformas, de acordo com idéias, autores e projetos que circulam pelo mundo por meio daquilo que Popkewitz (2002) denomina *estrangeiro indígena*, considerando sua utilidade para se pensar as formas de apropriação que atravessam as fronteiras epistemológicas de diversas áreas de conhecimento de tal maneira que a indigenização resultante é a sua adequação para postulados nacionalmente compartilhados pelos agentes no campo educacional.

Já na Tabela 7a que agrupa as citações em *Ensaio*, encontram-se também autores analisados de modo análogo de acordo com estrangeiro indígena. Contudo, a remissão feitos a autores vinculados às diversas modalidades de avaliação, especialmente teóricos como Stufflebeam, Stake, Guba, Lincoln, só podem ser autores de referência no limite de suas especialidades. Eles são mobilizados em *Ensaio* em maior parte em inglês, não se encontrando muitas traduções em português, mas possivelmente isso se deve ao fato de a avaliação educacional ter sido bastante influenciada por fontes norte-americanas, em virtude da ausência de metodologias e *know how* (expressão de Vianna) para desenvolvê-la no Brasil, sendo adaptada na medida do possível à realidade nacional. (LÜDKE, 2002; VIANNA, 2002). Além disso, a avaliação educacional, com as características voltadas para o caráter em larga escala parece reduzida aos pesquisadores especializados nas universidades (os laboratórios) e fundações de pesquisas voltadas para essa temática. Embora ela não seja uma novidade no Brasil, é somente no final da década de 1980 que começam as experiências mais abrangentes de verificação do rendimento escolar, ampliadas para redes escolares para além de projetos específicos, institucionalizando em meados da década de 1990 um sistema nacional de avaliação da educação básica, de caráter amostral (BONAMINO, 2002, VIANNA, 2002, 2003, TEIXEIRA DE FREITAS, 2005).

Por outro lado, a recorrência ao conjunto de autores estrangeiros aqui classificados é passível de algumas considerações quanto às formas de apropriação de conhecimentos, idéias e projetos que circulam em nível mundial. O processo de indigenização no Brasil revela que a

teoria social crítica, evocando Popkewitz (2002) fornece os subsídios para a maior parte do discurso educacional, matizada que seja em formulações críticas ou resultantes de propostas que visam às mudanças sociais, consubstanciadas em norma legal. De modo geral, os colaboradores das respectivas revistas, sobretudo aqueles que desenvolvem pesquisas específicas em avaliação educacional mobilizam praticamente as mesmas teorias da avaliação, mesmo entre seus críticos ,que questionam sua aplicação nos moldes executados pelo MEC na última década. Não são tais teorias, em sua maioria norte-americanas, o motivo das divergências, mas a concepção de educação que está em jogo no campo universitário, as políticas educacionais, e a própria inserção desses agentes no âmbito do poder, trazendo como resultado polarizações de natureza política, e como foi constatado, com pouquíssimos debates pedagógicos propriamente dito, conforme será demonstrado no capítulo 4.

**Tabela 8 - Classificação dos autores nacionais mais citados por área de conhecimento**

E&S	Citações	Ensaio	Citações	Área
TEIXEIRA, A	102	TEIXEIRA, A	35	Educação
CUNHA, L. A	70	CUNHA, L. A	25	Educação
SAVIANI, D	67	SAVIANI, D	31	Educação
FREIRE, P	52	FREIRE, P	31	Educação
MELLO, G. N	50	MELLO, G. N	26	Educação
AZEVEDO, F	50	AZEVEDO, F	42	Educação
CASTRO, C. M	36	CASTRO, C. M	26	Educação



### Classificação dos autores nacionais mais citados por área de conhecimento

8A

E&S	citações	Área
PAIVA, V	48	Educação
KUENZER, A. Z	47	Educação
FRIGOTTO, G	45	Educação
FREITAS, L. C	40	Educação
CURY, C. R. J	38	Educação
SILVA, T. T	37	Educação
CARDOSO, F, H	86	Política
LULA	48	Política

8B

<i>Ensaio</i>	citações	Área
GOMES, C.A	42	Educação
PENNA FIRME, T	35	Educação
DEMO, P	106	Educação
VIANNA, H. M	28	Educação
ANDRIOLA, W. B	27	Educação
LUCKESI, C. C	25	Educação
KLEIN, R	49	Educação
RIBEIRO, S. C	47	Educação

Situação análoga da Tabela 7, foi procedida com as Tabelas 8a e 8b com a finalidade de demonstrar como os autores no campo universitário brasileiro são mencionados nos artigos, levando-se em conta que a sua profusão se deve a fatores que merecem um detalhamento à parte, daí a razão do desdobramento feitos com esta Tabela organizada somente com autores nacionais com o objetivo de examinar como são feitas as referências aos seus pares, bem como a autores já falecidos, mas cuja trajetória e obras são reconhecidas e legitimadas no campo universitário. Entre os autores arrolados, destaque-se, nas citações aos chamados Pioneiros da Educação Nova, a pouca ênfase atribuída à obra de Lourenço Filho, ao passo que Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira tiveram menções mais expressivas. Possivelmente pelo percentual de abordagens ligadas à história da educação, ou opção dos colaboradores, mas de todo modo, dentre os centenários de nascimento desses Pioneiros, o único a receber espaço foi Anísio Teixeira, na revista Educação & Sociedade. Já pelo seu caráter editorial, Ensaio, à exceção da homenagem a Sérgio Costa Ribeiro em razão de seu falecimento em 1995, não está voltada para homenagens dessa natureza, não obstante alguns dos membros do conselho editorial apresentar ligação com a Associação Brasileira de Educação (ABE) entre eles o próprio Carlos Alberto Serpa de Oliveira, editor da revista.

Um outro autor representativo no campo universitário, Paulo Freire, recebeu menções significativas nos artigos, sendo um dos poucos autores brasileiros, ou talvez o único, cujas idéias e formulações circulam entre o espaço local e global, na perspectiva da indigenização. Por outro lado, é preciso alertar que alguns agentes possuem maior disposição para as auto-referências em seus artigos, tais como Luiz Carlos de Freitas, Wagner Bandeira Andriola e Pedro Demo, haja vista que os números absolutos das citações desses autores não são proporcionais ao número de artigos em que eles são citados.

No entanto, há dois nomes ligados à política que receberam menções em artigos publicados em *Educação & Sociedade*, sendo recorrentes Fernando Henrique Cardoso e Lula. No caso do primeiro, as citações são mais freqüentes a partir do segundo mandato (1998-2002), ao passo que o segundo foi abordado em artigos sobre políticas educacionais logo no início de seu primeiro governo (2003-2006) na razão direta das expectativas entre os especialistas em educação quanto à experiência de um partido considerado de esquerda no poder. Em *Ensaio* a referência direta a políticos é praticamente nula, embora seja freqüente encontrar artigos com análises sobre projetos, reformas ou mudanças de legislação

Dentre os autores classificados nas tabelas 8a e 8b, encontram-se duas posições, separadas mediante critérios ligados à sua posição política em relação ao Estado ou argumentando de outro modo, são os fins da educação e a sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade que os separam, ao contrário de grandes dissensões pedagógicas, já que os meios utilizados como estratégia no campo universitário são bastante similares, divergindo quanto às maneiras acerca o discurso sobre as políticas educacionais. O capital simbólico subjacente às trajetórias de Guiomar Namó de Mello, Dermeval Saviani, Carlos Alberto Jamil Cury, Luiz Antônio Cunha, Gaudêncio Frigotto e Acácia Kuenzer está relacionado à ocupação dos espaços estratégicos de consagração, consubstanciada na participação dos conselhos editoriais das revistas melhor conceituadas na área, vinculação à universidade com o mesmo requisito, presença em conselhos editoriais de editoras, e seu controle, como é o caso da Autores Associados.

A liderança que eles exercem no campo universitário, ainda que seja mais restrita à linha de pesquisa ou ao departamento correspondente na universidade atualmente, revela a dimensão da continuidade desse grupo e a grande influência exercida, conforme já havia sido demonstrado em pesquisa de Cordeiro (2002) para o período imediatamente anterior. Ao procurar esclarecer a idéia de tradicional presente no discurso do campo educacional nas décadas de 1970 e 1980,

tendo por base as revistas *Ande*, *Educação & Sociedade* e *Cadernos de Pesquisa*, esse autor desvela a existência de um núcleo de agentes, aqueles cujos nomes foram arrolados neste parágrafo, que buscavam o consenso das prescrições educacionais mediante estratégias de ocupação e controle dos espaços de difusão simbólica, como é o caso dessas revistas, bem como a distinção e o prestígio, já que todos estavam vinculados aos programas de pós-graduação em educação considerados mais influentes à época.

Ao longo da década de 1990 ocorreu uma separação, embora não explicitada, entre esses agentes. Vários participantes desse grupo obtiveram o seu doutorado em educação na PUC/SP sob a orientação de Saviani. Dentre eles, Guiomar Namó de Melo seguiu um caminho diferente, ao carregar o prestígio que ela possuía como especialista em educação no campo universitário e convertê-lo em capital simbólico legitimado no campo educacional, bem como os movimentos em direção ao campo do poder como secretária da educação e depois exercendo o mandato de deputada estadual. Sua ligação partidária, primeiro com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e em seguida com o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) levou a autora a assumir posições consideradas antagônicas em relação à trajetória dos demais membros daquele grupo, que, a rigor, continuaram com as carreiras universitárias e com posições políticas diferentes se comparadas à dela. Ao que tudo indica, Mello não mudou de campo, mas suas tomadas de posição permite classificá-la como uma especialista no campo educacional, fazendo opções deliberadas em relação às políticas educacionais ao assumir seu protagonismo em diversas ocasiões e em especial durante a elaboração do Plano de Governo na campanha para a eleição de Fernando Henrique Cardoso. (1995-2002). Também ao prestar serviços às secretarias de educação de alguns Estados, como Minas Gerais na gestão de Walfrido dos Mares Guia (1990-1994), bem como ao exercer assessoria no Banco Mundial.

Há também agentes com posição similar, especialmente em relação às políticas educacionais, produzidas durante o período de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse grupo podem ser incluídos Cláudio de Moura Castro, Ruben Klein, Teresa Penna Firme, Cândido Alberto Gomes e Sérgio Costa Ribeiro,<sup>35</sup> tendo na avaliação em larga escala e nos estudos sobre as reformas executadas, com ênfase nas modalidades de ensino da educação básica, o centro dos seus argumentos, conforme pode ser observado nas críticas ao construtivismo

---

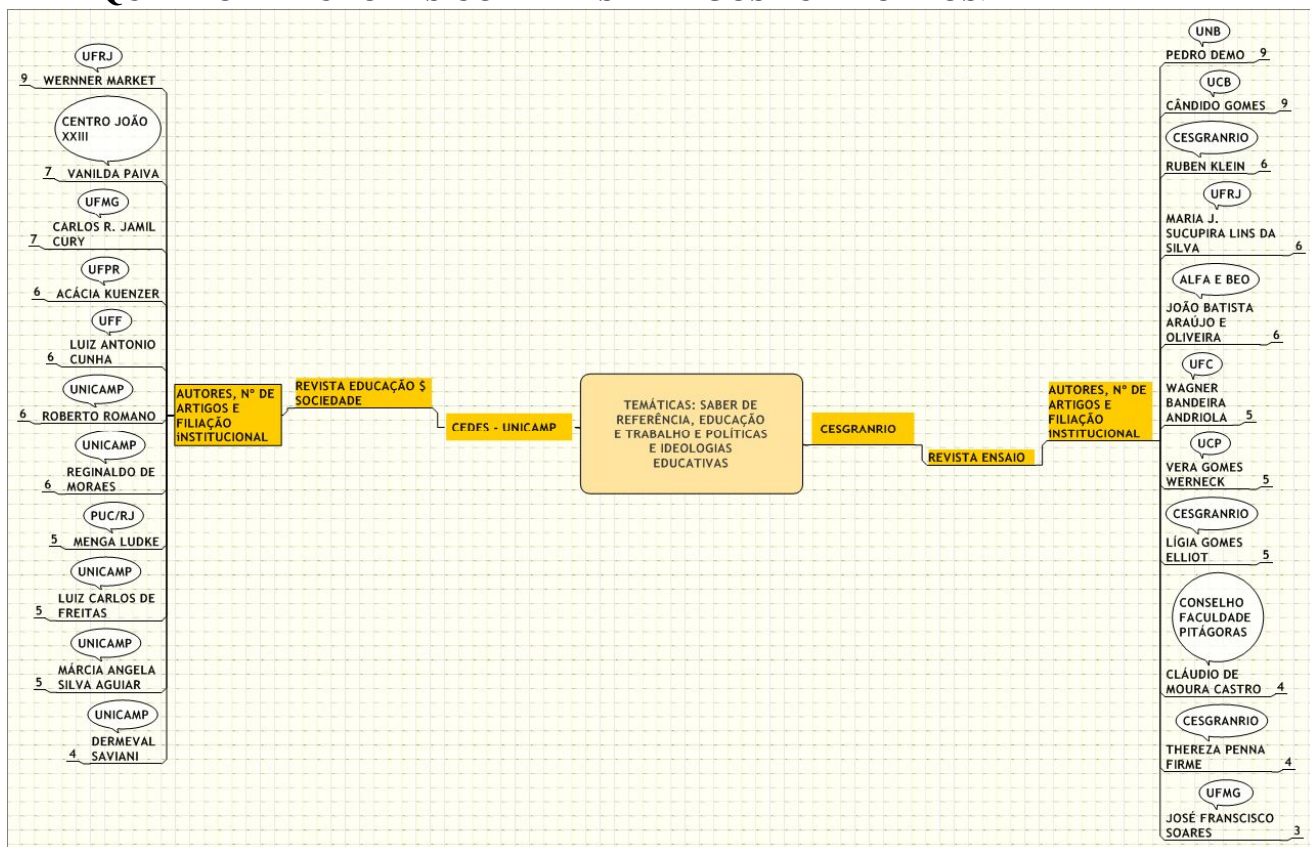
<sup>35</sup> Sérgio Costa Ribeiro faleceu no início de 1995, mas a sua pesquisa sobre evasão e repetência com base no projeto Profluxo é constantemente evocada em diversos artigos para justificar as avaliações e as medidas em educação, ou para analisar a qualidade da educação básica no Brasil.

(Oliveira, 2002), ou sobre a progressão continuada (Gomes, 2005). Em meio a essas posições, encontra-se Pedro Demo, com trajetória singular, sobretudo ao situar-se entre o campo universitário e o campo do poder, com nível considerado de legitimidade, consubstanciada nos livros publicados em editoras de prestígio, especialmente a Vozes e a Papirus. Esse autor, além de exercer a docência no magistério superior, trabalhou em órgãos da burocracia de Estado (IPEA, INEP). Embora ela seja um especialista em educação com vasta produção na área educacional, não se constatou colaborações nas páginas de *Educação & Sociedade*, ademais a menção ao seu nome nessa revista não é expressiva.

O especialista em economia da educação, Cláudio de Moura Castro apresenta em sua trajetória profissional características que expressam uma posição pragmática no campo como especialista em educação. Sua produção intelectual, publicada em livros e artigos de revistas acadêmicas, assim como na imprensa, aborda variadas dimensões do processo educativo, expressas em temas diversos, como críticas aos métodos construtivistas, discussão da produção científica da universidade, merenda escolar, informática na escola, financiamento da educação, ensino técnico e médio e avaliação educacional. A miríade de temas analisados tem aproximação direta com as políticas educacionais, podendo constatar uma coerência quase linear de seus escritos desde a década de 1960 quanto às formulações discursivas. Mas o fato de assumir posições favoráveis a alguns dos aspectos das mudanças colocadas em prática no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e expressar seu ponto de vista mediante sua coluna na revista *Veja*, ou em seu *site* na *Internet*.

Por fim, a citação de autores do campo universitário não revela apenas uma separação espacial entre duas revistas, muito menos os propósitos editoriais e institucionais que cercam seus organizadores, mas o grau de censura despendido pelos efeitos de fechamento dessas fronteiras. Ademais, a ação de tornar público um texto é parte do poder dos pareceristas que contribuem para que um autor tenha maior circulação entre os periódicos, já a ocupação de posições nos conselhos editoriais das revistas tem o estratégico propósito de estabelecer a doxa do que é válido ser debatido e publicado, ao mesmo tempo em que apresenta-se como concessão recíproca de prestígio entre os pares e as revistas, contribuindo para certificar o artigo de um agente ingressante no campo universitário.

**QUADRO 1 – AUTORES COM MAIS ARTIGOS PUBLICADOS.**



De um total de 870 textos com assinatura, distribuídos entre artigos, editoriais<sup>36</sup>, traduções, entrevistas publicadas em *Educação & Sociedade*, e 470 examinados em *Ensaio*, o nível de dispersão revela que a maioria dos colaboradores não ultrapassou 2 artigos. Uma inferência possível dessa dispersão pode ser atribuída ao crescimento quantidade de cursos de doutorados, especialmente entre meados de década de 1990 e no primeiro decênio seguinte, cujos professores em muitos casos obtiveram o seu título de doutor em educação orientado por docentes que estão vinculados aos programas mais antigos no Brasil, e ostentam ainda grande

<sup>36</sup> É preciso observar que os editoriais da revista *Ensaio* foram assinados pelo editor, Carlos Alberto Serpa de Oliveira, desde o primeiro número, publicando no final de 1993. As análises encontradas nos editoriais em que ele é o signatário serão abordada mais à frente em item específico acerca a posição das revistas nos debates educacionais.

influência acadêmica, haja vista que trata-se de grupo de agentes que respondem com o maior número de textos publicados, bem como a pertença ao conselho editorial de cada revista (**Quadro I**).

A recuperação da trajetória desses autores permitiu desvendar o lugar por eles ocupado no campo universitário e o processo de movimentação pelas fronteiras do campo educacional, apresentando indicativos para as análises e os debates sobre o discurso das políticas educacionais, levando-se em conta os efeitos de mudança que tal discurso desenvolve, dependendo da distinção da elocução do agente: O discurso pode ser interpretado como tradução da realidade; legitimados nas esferas de poder; ter sua paternidade reivindicada na sua execução e; por último, eles circulam mediante dois planos de autoridade, que a rigor são interdependentes: o discurso do intelectual no campo universitário e o discurso do intelectual no campo educacional podendo encontrar no mesmo agente as condições simbólicas e institucionais de reconhecimento dos enunciados.

Esmiuçado suas trajetórias acadêmicas, 9 agentes fizeram o doutorado no Brasil, sendo que os demais buscaram titulação no exterior, assim distribuídos: 7 nos Estados Unidos, 3 na Alemanha, embora Werner Markert de nacionalidade alemã, era professor visitante no Brasil, 2 na França e 1 na Espanha.. Quando classificados por área de saber 13 autores fizeram doutorado em educação, 1 em psicologia, 3 em filosofia, 2 em ciências sociais e 1 em matemática.

Para a classificação dos autores com maior número de artigos publicados os critérios definidos foram, além da própria expressividade numérica, a vinculação institucional, as temáticas abordadas nos textos, as ligações com órgãos públicos ou privados, projetos de grande porte realizados com subvenção de Fundações transnacionais e agências nacionais de financiamento, participação em assessorias em órgãos da burocracia estatal, participação em fundações de pesquisas em educação de natureza *think tanks*. Características que os tornam representativos das formulações discursivas que se pretende analisar, podendo ser elas extensivas a todos ou reduzidas à especialidade de um determinado agente.

- As abordagens contemplam temáticas ligadas às políticas educacionais de forma multifacetada, saber de referência e as várias dimensões da avaliação
- Atuam em programas de pós-graduação em educação, fundações de pesquisa ou consultoria educacional. Em alguns casos essa atuação é derivada do prestígio

obtido na universidade, ao passo que outros utilizam esses veículos para conquistas posições mais vantajosas no campo universitário.

- São ou foram membros em órgãos educacionais da burocracia do Estado, tais como Conselhos de Educação sob a rubrica federal, estadual ou municipal, INEP, ou em órgãos de regulação acadêmica como a CAPES ou o CNPq.
- Estão presentes no conselho editorial das principais revista especializadas em educação.
- Atuam em ONGs especializadas em atividade educacionais, tais como assessorias, educação de jovens e adultos, alfabetização, etc, bem como estão vinculados aos programas de pós-graduação em educação.
- Desenvolvem pesquisas sobre avaliação em larga escala ou atuam em laboratórios de avaliação ligados a determinadas universidades, como é o caso do projeto Geração Escolar (GERES). (Quadro II).

**Quadro II – ramificações dos grupos de pesquisas ligadas à avaliação**

NOME	ENTIDADE	ÓRGÃOS ESTATAIS	FILIAÇÃO INSTITUCIONAL	CONSELHO EDITORIAL	SERVIÇOS E ASSESSORIAS
CRESO FRANCO	Vice-presidente da Abave, coordenador Geres	_____	PUC/RJ	_____	Pisa, Saeb
WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA	Tesoureiro da Abave	_____	UFC	Ensaio	_____
JOSÉ FRANCISCO SOARES	Conselho Científico da Abave, coordenador Game	Conselho consultivo INEP IBGE	UFMG	Ensaio	Pesquisas para Instituições públicas ou particulares
HERALDO MARELIN VIANNA	Conselho científico da Abave	_____	Fundação Carlos Chagas	Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional	_____
ROBERT EVAN VERLHINE	Conselho científico da Abave, Coordenador Centro Interdisciplinar setor público	CAPES, CNPq	UFBA	Ensaio	Pesquisas para Instituições públicas ou particulares
RUBEN KLEIN	Conselho científico da Abave.	_____	Cesgranrio	Ensaio	Pesquisas para Instituições públicas ou particulares
ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA	Conselho científico da Abave (Suplente)	_____	Universidade católica de Petrópolis	Ensaio e Educação & Sociedade	_____
CLARILZA PRADO DE SOUZA	Conselho científico da Abave (Suplente)	CAPES	Fundação Carlos Chagas	_____	Pesquisas para Instituições públicas ou particulares
MARIA INÊS FINI	Conselho fiscal da Abave	Assessora especial SEE/SP	Unicamp (aposentada)	_____	_____
LUIZ CARLOS DE FREITAS	Coordenador Loed	_____	Unicamp	Educação & Sociedade	_____
ALICIA BONAMINO	Coordenadora Geres	_____	PUC/RJ	_____	Pisa, Saeb
ROSA MARIA ALBUQUERQUE	Coordenadora Grupo Geres na UEMS	_____	UEMS	_____	_____
EDUARDO MAGRONE	Coordenador CAED	_____	UFJF	_____	Simave/MG, MEC, Pesquisas para Instituições públicas ou particulares



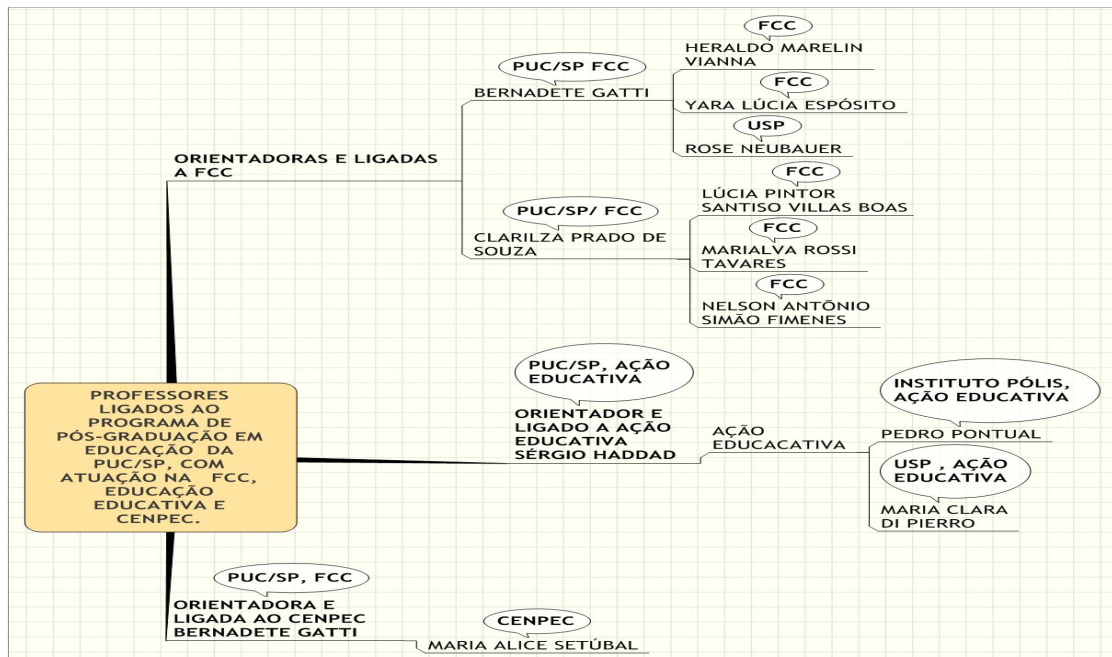
A elucidação do objeto de pesquisa, calcado no discurso sobre as políticas educacionais, permite afirmar, de acordo com as fontes examinadas, que não há diferenças teóricas substanciais entre as revistas, afinal como admitir que agentes oriundos do campo universitário assumissem posições antagônicas em torno das prescrições pedagógicas, se a rigor eles sabem o que vale a pena disputar nesse campo e quais as estratégias que redundam em maior volume de capital específico, para usar as análises de Bourdieu (1983). As regras de disputa são compartilhadas tanto pelos ingressantes no campo, quanto para aqueles que defendem a ortodoxia. E nesse caso, trabalhando com a perspectiva da doxa, quem seriam os agentes com força para assegurar a liderança no campo? O que parece uma tendência crescente das novas estratégias dos agentes é a forma como eles asseguram ou tentam limitar as fronteiras do campo universitário, considerado o espaço de produção legítimo do conhecimento e nomeação de títulos, mas estabelecendo redes de contatos e influências que se desdobram em duas posições que são complementares. A primeira está expressa nos especialistas em educação que construíram amplo leque de influência e se valem do seu poder simbólico para garantir o discurso educacional com prestígio no meio acadêmico; a segunda posição são os especialistas que ascenderam tanto por um viés acadêmico, quanto pela ocupação política, em órgãos burocráticos, singularmente como assessores ou concomitantes por meio da ligação com alguma agência *think tanks* que desenvolvem projetos basicamente voltados para a educação básica ou em avaliações em larga escala.

Desse modo, definir uma taxionomia para esses agentes seria uma tarefa incoerente com a forma de movimentação que eles realizam na disputa pelo mesmo objeto, com maior ou menor incidências nos centros decisórios. Por esse prisma não há agentes desclassificados ou alijados das disputas que interessam, mas estratégias que percorrem caminhos diferentes, mas que atingem objetivos de acordo com as forças de atração que o Estado exerce, sem que as divergências pedagógicas sejam obstáculo de marginalização. Mas há algo que chama a atenção: cada vez mais os programas e projetos de atuação na educação básica estão sendo dominados por agentes que afirmam sua condição de educador em agências *think tanks*, tendo na universidade o espaço de legitimação mediante a obtenção dos títulos acadêmicos.

O exemplo notório dessa intersecção ocorre entre o programa de pós-graduação em educação da PUC/SP, Ação Educativa, CENPEC e, por extensão, a Fundação Carlos Chagas ou mais precisamente a endogenia acadêmica, que a rigor pode não estar restrita a essa experiência,

mas é um fator de organização dos especialistas que atuam concomitantemente nas instituições mencionadas acima. Uma exposição gráfica das vinculações tem o seguinte formato, considerando as informações dos currículos Lattes desses agentes.

**Quadro III - Professores da PUC/SP e as ligações com entidades Think tanks**



### Os especialistas em educação

O conceito de intelectual aqui definido é parte das condições sociais e históricas da produção dessa classificação numa determinada sociedade, cujas instituições, entre elas o Estado, referendam as formas simbólicas de sagração por meio da palavra autorizada. Bobbio (1997) discute as questões relativas ao trabalho e os problemas dos intelectuais, sobretudo com a representação que deles são derivadas, “as idéias, opiniões, visões do mundo, programas de vida, obras de arte, do engenho da ciência - e o poder (quer dizer, o poder político)” (p, 112), de acordo com a sua função. Na perspectiva histórica pode-se evocar a pesquisa de Le Goff (1989) acerca dos letrados e clérigos na Idade Média, ou ainda Brocchiere (1997). Já em outro plano teórico, encontra-se a função desse agente como engajamento político e cultural, como em Gramsci (1989) e a sua discussão de intelectual orgânico e tradicional.

Leclerc (2004), ao proceder ao estudo de uma sociologia dos intelectuais, afirma que aos historiadores essa tarefa oferece menos constrangimentos, podendo-se falar de grandes nomes da cultura ou da ciência, ao passo que o sociólogo não teria a mesma facilidade, nem mesmo com a

construção de categorias e o uso da estatística. Na verdade é o mesmo problema que Bourdieu (1984) discute em seu *Homo Academicus*, ao refletir sobre a universidade, ao explicitar a metodologia de pesquisa na qual a produção cultural e as tomadas de posição nesse espaço não “se tratava simplesmente de dizer a verdade desse mundo, mas também de dizer que ele era o lugar de uma luta para dizer a verdade desse mundo”. (BOURDIEU, 2004, p. 117). Toda e qualquer classificação do intelectual está sujeita às disputas pelo poder para controlar a classificação do mundo social sem contudo reconhecer seu nome numa taxionomia acadêmica, e seu nome no campo universitário.

Pode-se dizer que o conceito de intelectual tem pouco mais de 100 anos, aduzido na esteira do caso Dreyfus (ARENDR, 1989) e a mobilização que polarizou a França entre os partidários de um julgamento justo e outros que se bateram pela condenação daquele, encontrando sua manifestação mais explícita no engajamento de Zola e seus escritos publicados no jornal *Figaro*. O autor reuniu os artigos em livro somente depois do desfecho (parcial) do caso, com a anistia concedida ao capitão Dreyfus, que havia sido condenado por espionagem e traição. Não há como escapar das classificações sociais e se o conceito de intelectual pode ser um mito de origem, um pouco trágico por envolver o anti-semitismo francês, como analisa Arendt (1997), o seu caráter, como destaca Sirinelli (1996), é polissêmico em decorrência da própria evolução da sociedade, além de ser uma construção endógena, engendrada exatamente por quem se assume como intelectual.

Leclerc por certo não desconhece as posições públicas do intelectual também como objeto da história do tempo presente, que a rigor se depara com seu objeto vivo e zeloso de sua obra ou tendo seus discípulos a proteger a memória construída e reconstruída tantas vezes em que a aura imaculada se fizer necessário, mas deplora ao fato de os historiadores não conceituarem um estatuto dos intelectuais. Zola, no prefácio de seu livro *J'accuse* acerca dos artigos sobre o caso Dreyfus, justifica o tempo de espera para publicá-lo, talvez como uma estratégia da sua condição de escritor e as mazelas de seus repentes nos artigos que acirraram o debate, levando-o ao exílio:

[...] Não me dei pressa em publicar este volume. Em primeiro lugar, queria que o cadastro estivesse completo, que se concluísse um período bem definitivo do processo: tive, portanto, de esperar que a lei de anistia viesse encerrar esse período, à guisa de desfecho ao menos temporário. Além disso, repugnava-me extremamente que me pudessem crer ávido de publicidade ou

de qualquer provento, numa questão de luta social em que o homem de letras, o profissional, tinha como ponto de honra não receber absolutamente nenhum estipêndio. Recusei todas as ofertas, não escrevi romances nem dramas; assim talvez tenham a hombridade (sic) de não me acusar de haver feito dinheiro com essa história tão pungente, que emocionou a humanidade em peso. (...). Enfim, repito, estes artigos não passam, de uma contribuição ao documentário em formação do processo Dreyfus. São alguns atestados de minha ação pessoal, cujo apanhado fiz questão de entregar à história, à justiça de amanhã. (ZOLA, s.d, p. 5-7).

Há o cuidado do escritor em legar sua obra demonstrando a retidão de um homem que sistematizou suas intervenções no caso Dreyfus (com a crença de que seu livro passaria à condição histórica), sendo ele mesmo parte dessa trama a ser recontada para a posteridade. Mas seria o critério de afirmação e responsabilidade a pairar sobre todos os intelectuais a assumir sua missão, como acredita Sarlo (2006), com o pensamento crítico? Mas como pensar o intelectual de direita, perigo apontado por Sirinelli (1996) ao demonstrar que sua conceituação estaria fadada ao contra-senso da sua própria condição.

Não consta que o intelectual possa ser pensado fora das instâncias de sacração, pois de um modo ou de outro ele é orgânico por definição, haja vista que a secularização, entendida como a separação entre a religião e a política, garantiu a esta última a primazia do espaço público, abarcando também o sagrado, mas sem ser submetida aos seus desígnios. No entanto, aceitando as análises de Arendt (1972), a secularização da sociedade suplantou o mundo da política em detrimento da razão da história e seu caráter teleológico, ou, dito de outra forma, a inversão em que a *vida activa* passou a privilegiar a história como produção humana, e como tal ela teria um fim, supostamente de maneira harmoniosa. Ao Estado não se aplica mais o Absoluto ou o Espírito de acordo com a formulação hegeliana da razão, mas um processo profícuo de construção de uma sociedade que deveria ser educada por meio da escolarização que favorecesse a igualdade e a redenção da exploração. Esse devir parece ter perpassado a universidade e adentrado às faculdades de educação na formação do *homo academicus* na medida em que a especialização e a profissionalização aumentaram o capital específico de reconhecimento nesse campo.

A partir do *Homo Academicus*, de Bourdieu (1984), é possível estabelecer analogias entre a organização universitária francesa e a brasileira, não obstante a multiplicidade de instituições e profissões abordadas por aquele autor com um *corpus* mais diversificado. No caso do Brasil, a

pós-graduação, regulamentada nos moldes próximos aos atuais com o Parecer CFE nº 977/65, de autoria de Newton Sucupira, foi inserida na lei imposta da reforma universitária nº 5540/68, que redefiniu o funcionamento da vida acadêmica. Com todas as mazelas de uma reforma produzida de cima para baixo, houve um investimento maciço por parte do Estado para desenvolver centros de pesquisas, cujos frutos não há como negar, dado o seu crescimento e desenvolvimento a partir da década de 1970. Desse modo, a universidade brasileira com a pós-graduação instituída criou níveis de hierarquia, podendo observar as gradações de prestígio dependendo dos cursos, corpo docente e produção de pesquisa, no entanto, a lógica de reconhecimento do especialista apresenta exigências similares para a aquisição de capital específico aos ingressantes e a conservação da doxa por parte dos dominantes na manutenção das prerrogativas de liderança. Os critérios de pertencimento podem ser generalizados para todo o campo universitário, tal como Bourdieu define:

[...] a) Des principaux déterminants sociaux des chances d'accès aux positions occupées, c'est-à-dire les déterminants de la formation de l'habitus et de la réussite scolaire, le capital économique et surtout le capital culturel et social hérités: l'origine sociale (profession du père, inscription au bottin mondain), l'origine géographique, la religion d'origine de la famille; b) des déterminants scolaires, qui sont la retraduction scolaire des précédentes (capital scolaire): l'établissement fréquenté (lycée public ou collège privé, parisien ou provincial, etc) et la réussite scolaire (concours général) pendant les études secondaires; l'établissement fréquenté pendant les études supérieures (Paris, province, étranger) et les titres obtenus; c) du capital de pouvoir universitaire: appartenance à l'Institut, au Comité consultatif des universités (CCU), occupation de positions telles que doyen ou directeur d'UER, directeur d'institut, etc. (l'appartenance aux jurys des grands concours, ENS, agrégation, etc., qui a été retenue dans l'enquête sur les seules facultés des lettres, n'a pu être prise en compte pour l'ensemble des facultés en raison de l'incomparabilité des positions concernées); du capital de pouvoir scientifique: direction d'un organisme de recherche d'une revue scientifique, enseignement dans une institution d'enseignement de recherche, participation au directoire du CNRS, aux commissions du CNRS, au Conseil supérieur de la recherche scientifique; e) du capital de prestige scientifique: appartenance à l'Institut, distinction scientifiques, traductions en langues étrangères, participations à des colloques internationaux (le nombre de mentions dans la Citation Index, trop fluctuant selon la faculté, n'a pu être retenu, non plus que la direction de revues ou de collections scientifiques); f) du capital de notoriété intellectuelle: appartenance à l'Académie française et mention dans le Larousse, apparitions à la télévision, collaboration à des quotidiens, des hebdomadaires ou des revues intellectuelles, publication en collection de poche, appartenance au comité de rédaction de revues intellectuelles. g) du capital de pouvoir politique ou économique: inscription au Who's Who, appartenance à des cabinets ministériels, aux commissions du Plan, enseignement dans les écoles du pouvoir, décorations

diverses; h) des dispositions “politiques” au sens large: participation aux Colloques de Caen et d’Amiens, signature de pétitions diverses. (BOURDIEU, 1984. p. 60-61)

Nesta pesquisa, a recuperação das trajetórias institucionais dos agentes que tiveram artigos publicados nas revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio* tem por objetivo melhor precisar de onde parte o discurso do especialista em educação, asseverando que essa condição é resultado do processo da institucionalização da pós-graduação no Brasil. Observa-se que o conjunto de aspectos determinantes na aquisição de capital específico, as honrarias, vínculos institucionais em instituições de prestígio, bem como o capital cultural subjacente ao especialista. Mas nota-se que a separação entre o intelectual (especialista) e o intelectual (total) voltado para a política na perspectiva do engajamento tem, como concepção de história, a explicação para as práticas de intervenção que se acredita legitimada.

Beatriz Sarlo (2006) estabelece uma separação entre intelectuais públicos e especialistas. Enquanto aqueles parecem imersos na perplexidade em virtude do fim das certezas e das mudanças, os especialistas concentram seus esforços nas redomas de suas pesquisas, acabando por suplantá-los nos assuntos políticos. Essa separação entre um e outro, é tênue, reconhece a autora, ao afirmar que:

[...] Num clima em que se comemora o fim das ideologias, os especialistas encarnam a figura da história: garantem o pragmatismo e fundam um novo tipo de realismo político. Integram as burocracias estatais que, em muitos países, colocam-se acima das lealdades políticas e dos governos. São a continuidade tecno-administrativa do Estado e se consideram, como o Estado, acima dos diversos grupos sociais e seus interesses. Falam em nome de um conhecimento técnico que, como o dinheiro, não cheira e nem fede. (...). Apoiados na credibilidade da ciência e da técnica (que talvez sejam hoje, juntamente com as neo-religiões, as principais fontes da fé no sistema linfático da mídia), os especialistas, em primeiro lugar, acreditam na própria neutralidade frente aos valores e, portanto em que um aspecto central de sua tarefa é justamente preservar essa neutralidade. Opinam como especialistas, a partir de bases acadêmicas ou das repartições do governo, e sua opinião obtém uma aura de objetividade, já que é justamente a opinião de um especialista, que se considera acima da disputa de interesses. (SARLO, 2006, p. 167-168).

A separação proposta pela autora, pensadas para a realidade brasileira, encontraria, por certo, outras nomenclaturas para definir os intelectuais públicos e os especialistas. Há na verdade, um redimensionamento de sua atuação, seja ela pensada como resultado das lutas travadas nos

campos em que eles constroem seu reconhecimento simbólico quanto pela maneira que a representação dos movimentos sociais têm de si próprios ao serem reconhecidos pelo Estado, fazendo de sua existência um dado jurídico, ou que possa a vir a se tornar uma realidade institucional. Pode-se pensar na quantidade de ONGs, Fundações e instituições do chamado Terceiro Setor e sindicatos de trabalhadores organizados por categoria profissional que são atuantes no cenário político, possuindo níveis de legitimidade diferenciados perante os interlocutores que se assumem ou são alçados como porta-vozes desses movimentos, cujo discurso é sempre tencionado pelas características que norteiam os especialistas, conforme analisa Sarlo (2006): realismo político, continuidade técnica-administrativa do Estado, conhecimento técnico, crença na neutralidade frente aos valores e aura de objetividade

É frente ao pragmatismo que o especialista concretiza tais características, mas de um modo diverso pensado pela autora, elas são resultados da profissionalização do intelectual e um elemento revelador da estruturação do campo científico de onde é recrutado para o campo do poder objetivando o seu discurso autorizado:

[...] naturalmente, a divisão entre intelectuais e especialistas é sutil: por uma exigência de sua posição na estrutura política, um especialista que se converte em ministro da Economia precisa de um discurso que abranja não só aquilo que é tecnicamente possível, mas também aquilo que é desejável para a sociedade. Neste caso, o especialista apresenta uma teoria do bom governo, que dispensa princípios gerais e costuma ser tão ou mais fundamentalista do que as velhas vanguardas políticas. (SARLO, 2006, p. 167-168).

A profissionalização dos especialistas ou mais propriamente a sua capacidade de produzir a crença na objetividade de conhecimentos permite que eles circulem pela sociedade em formatos vulgarizados pela mídia conferindo legitimidade mediante sua inserção nesses veículos de comunicação de massa e de modo análogo essa difusão é realizada por parte do Estado, ou das entidades que orbitam próximas, mormente as ONGs prestadoras de serviços em diversos setores sociais. Ainda de acordo com Sarlo:

Os especialistas, como especialistas, tendem a demarcar os limites do possível, e sua opinião (que parece livre de qualquer ideologia, já que contém a autenticação da ciência e da técnica) [e] define políticas de longo alcance.(2006, p. 167).

Para examinar esse aspecto, procurou-se desvendar como são construídos os mecanismos internos que reconhecem quem pode ser chamado de especialista em educação, tomando por base a lista de autores com colaboração nas revistas pesquisadas. Os artigos publicados expressam o

poder da palavra autorizada, transubstanciada em capital simbólico proporcionado pela assinatura do autor (PONTILLE, 2002). As revistas e os livros são veículos de distinção a fornecer lucros intercambiáveis entre os agentes, às universidades e aos editores,(e os dividendos reciprocamente compartilhados com os autores do seu catálogo de publicação, o número de reedições, etc.). Situação análoga encontra-se na revista especializada. Ela faz parte do mundo universitário, e consagra quem nela publica, os dossiês ou números especiais organizados, abordando temáticas, personagens que entram, por assim dizer, no panteão dos escolhidos, revelando a tessitura de uma rede de influência na qual os agentes ocupam posições por meio da participação nos conselhos editoriais ou no corpo de pareceristas das revistas consideradas, em virtude de elas apresentarem significativa profusão de citações, conceituação ‘A’-1 Internacional na avaliação QUALIS/CAPES, em sua maioria, bem como os níveis de distinção e prestígio no campo universitário brasileiro.

### ***A pós-graduação no Brasil: o papel da CAPES e do CNPq***

A CAPES, criada em 1951, tinha por objetivo formar especialistas qualificados de acordo com o projeto de desenvolvimento econômico do país. Anísio Teixeira, que esteve à frente da direção desse órgão entre os anos de 1952 a 1964, desenvolveu diversos projetos, redimensionando-o, especialmente com a implantação do Programa Universitário, com a concessão de bolsas de estudos, convênios e intercâmbios entre universidades e a contratação de professores visitantes estrangeiros.

Do ponto de vista jurídico, a CAPES passou por diversas fases, sendo ligada à Presidência da República em 1961, subordinada ao MEC novamente em 1964 e, dez anos mais tarde, ela foi transformada em “órgão central superior, administrativo gozando de autonomia administrativa e financeira” (CAPES, 2009). Em meio à reestruturação da administração pública executada durante o Governo Collor (1990-1992), esse órgão foi extinto em 1990, mas por força da resistência da comunidade acadêmica, a CAPES é recriado no mesmo ano. Ainda nesse governo, na gestão de José Goldemberg, essa instituição é transformada em Fundação Pública. (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, esse órgão é novamente reestruturado, com a modernização e informatização para aprimorar o atendimento das demandas de seus



programas, além da criação de uma logomarca para dar visibilidade e indenidade ao órgão. Uma outra alteração nesse período foi a introdução e reconhecimento da pós-graduação *stricto sensu* de natureza profissional, e a cooperação internacional com o intuito de consolidar a qualidade do sistema de pós-graduação:

[...] No entanto, de todas as alterações promovidas no período, a mais significativa foi a do sistema de avaliação, implementada a partir de 1998, após um longo período de discussões internas, com o objetivo de criar novo estímulo para que os programas de pós-graduação buscassem maior qualidade, em níveis internacionais. Nesse sentido, foram introduzidas novidades com a escala numérica de 1 a 7, de modo a permitir uma maior diferenciação entre os programas – alteração consolidada já na rodada realizada em 2001 –, e a medição da qualidade dos programas segundo sua inserção internacional. (FERREIRA E MOREIRA, 2002, p. 26).

Cláudio de Moura Castro (2002) em depoimento ao livro comemorativo dos 50 anos da CAPES afirma que as primeiras experiências com a avaliação das bolsas concedidas e análises dos programas foi criado durante a sua Presidência nesse órgão, embora os conceitos insatisfatórios não eram divulgados em razão das estratégias de negociação com as universidades. No entanto, ele afirma que a instituição deixou de ser um “balcão” para as bolsas, bem como enaltece que o clientelismo político não contaminou esse órgão, chegando mesmo a afirmar que a escolha dos técnicos e dirigentes durante a ditadura era de natureza estritamente meritocrática

A participação da comunidade científica tem influência considerável e Castro deplora ao fato de o Brasil, como democracia representativa delegar aos comitês e assessores a decisão sob a coisa pública, já que eles não são representantes da ciência brasileira. sob tal prisma, o corporativismo atávico se mostra atualmente com outras roupagens. Por exemplo, Gustavo Franco ao comentar sobre o processo de formação do economista faz as seguintes restrições ao comportamento da CAPES:

[...] Ficaram bem mais difíceis às bolsas para o doutorado no exterior como as que eu utilizei. A ênfase dos órgãos financiadores passou a ser o doutorado no Brasil. E mais, em uma palestra na PUC [RJ] em 2005, um alto dirigente da CAPES observou que não se repetiria o “mesmo erro” de bancar a fabricação de doutores de universidades norte-americanas de primeira linha com viés neoliberal para “trabalhar em banco”. Uma bobagem como esta – manifestação de preconceito ideológico idiota da parte de militante indevidamente deslocado para cargo da burocracia acadêmica – já era muito difícil de ser encontrado no ambiente acadêmico, mesmo antes da ascensão do PT ao governo em 2002. (...) A meritocracia avançou na direção de se tomar a linguagem universal da

academia, de tal sorte que os “dissidentes” cada vez mais se dedicam a carreiras, não mais na academia, mas nas páginas dos jornais, ou no circuito de conferências e publicações “peso leve”, onde o rigor acadêmico é bem menor, ou mesmo em cargos públicos. (FRANCO, 2007, p. 239).

Naturalmente, o autor está se reportando ao profissional da economia, mas a afirmação sobre as bolsas em universidade neoliberais mereceria um estudo mais aprofundado, afinal a CAPES deve continuar primando pela coisa pública e não para interesses doutrinários duvidosos. Ainda que essas mazelas aconteçam, encontra-se sob a responsabilidade da CAPES a Portaria nº 98 disciplina as formas de colaboração dos consultores e coordenadores de áreas, com os respectivos coordenadores adjuntos. Entre suas atribuições, pode-se destacar o artigo 6º, com a qual as competências técnicas devem estar articuladas com outras intermediações com a comunidade acadêmica:

**Art. 6º** A função de *coordenador de área* requer de seu titular, além de elevada competência e autonomia intelectual, imprescindíveis para o cumprimento das atribuições tratadas nesta Portaria, habilidades e dedicação especiais tendo em vista os múltiplos desdobramentos de seu papel, que exige uma atuação destacada como: **I – especialista de alto nível**, capaz de sinalizar os rumos que a evolução da pesquisa e da pós-graduação na área podem ou mesmo devem tomar e de formular pareceres e proposições que subsidiem as decisões sobre os diferentes programas e linhas de ação; **II – interlocutor** da Capes na identificação, planejamento e execução das ações necessárias para o devido cumprimento das finalidades do órgão, compartilhando a responsabilidade das decisões relativas à sua participação nas ações pertinentes à sua função; **III – articulador** do pensamento de diferentes grupos ou tendências, auxiliando na harmonização dos interesses ou particularidades de áreas com a necessidade de definição e cumprimento da política de desenvolvimento da pós-graduação nacional, sempre respeitando as diferenças de posições científicas de qualidade no campo de sua atuação; **IV – coordenador** das comissões regulares de avaliação da pós-graduação e de projetos correspondentes aos programas vinculados a seu campo de ação; **V – representante** da Capes junto à comunidade acadêmica para o debate de questões relativas à política de desenvolvimento da pós-graduação nacional e de aspectos relacionados com a concepção e execução dos programas e linhas de ação da agência. (Portaria, nº 98, 2007, p. 2)

Os coordenadores são escolhidos pelo presidente da CAPES, mediante uma liste tríplice fornecidos pelos programas de pós-graduação e associações e sociedades científicas, todavia, pode ser observado que a definição dos critérios de avaliação não passam apenas por decisões estatais, pois ao que compete à produção de indicadores de qualidades eles estão em perfeita

consonância com as perspectivas do mundo acadêmico. Um especialista de alto nível, a rigor, representante da área, não parece destoar das expectativas que os programas anseiam em relação à avaliação e as demais prerrogativas atribuídas a CAPES. É a própria forma de reconhecimento como especialista, por parte do Estado e do campo universitário que vai alçá-lo como representante de área. A avaliação dos programas de pós-graduação é trienal, tendo como base o ano de realização, obedecendo a seqüência histórica de acordo com os processos desenvolvidos pela CAPES. O valor da avaliação foi estabelecido numa escala de 1 a 7, (experiência iniciada com Castro em sua gestão (1979-1982) por meio de conceitos) cujos resultados podem ser questionados pelas instituições por meio de uma apresentação de recursos. Depois de homologados pelo Ministro da Educação, tal aferição tem validade até o triênio subsequente.

De acordo com o CNPq (2009), em meados da década de 1980 foram desenvolvidas propostas para a elaboração de um formulário padrão com dados dos pesquisadores brasileiros, com o objetivo de avaliar a produção acadêmica por meio dos currículos, bem como selecionar consultores e especialista. A estatística produzida com essa informação passou a ser usada como um dos indicadores da distribuição da pesquisa científica no Brasil. Os formulários passaram por diversos formatos, em virtude dos recursos tecnológicos disponíveis, começando com informações coletadas no formato impresso, enviadas para serem digitadas num sistema informatizado, passando por dados armazenados em disquetes e sistematizados pelo CNPq. No final da década de 1990 foi padronizado o Currículo Lattes, definindo-se a obrigatoriedade de seu uso no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia e no próprio CNPq. No entanto, a padronização desse currículo e sua disponibilidade de consulta por meio da *Internet*, fizeram com que a sua utilização fosse ampliada para diversas instituições, tais como as universidades, centros de pesquisas, fundações de fomento de pesquisas tanto dos Estados, como de outras instâncias:

[...] No final do ano de 2002, e após o desenvolvimento de uma versão em língua espanhola do Currículo Lattes, o CNPq, juntamente com a Bireme/OPAS ,cria a rede ScienTI. Essa rede, formada por Organizações Nacionais de Ciência e Tecnologia e outros Organismos Internacionais, teria o objetivo de promover a padronização e a troca de informação, conhecimento e experiências entre os participantes na atividade de apoio a gestão da área científica e tecnológica em seus respectivos países. Como forma de incentivar a criação das bases nacionais de currículos, o CNPq passou a licenciar gratuitamente o software e fornecer consultoria técnica para a implantação do Currículo Lattes nos países da América Latina. Assim, o Currículo Lattes foi implantado em países como Colômbia, Equador, Chile, Perú, Argentina, além de Portugal, Moçambique e outros que se encontram em processo de implantação. Em julho de 2005, a

Presidência do CNPq cria a Comissão para Avaliação do Lattes, composta por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de avaliar, reformular e aprimorar a Plataforma Lattes, corrigindo possíveis desvios e promovendo o aperfeiçoamento da ferramenta. (CNPq, 2009)

Em relação aos periódicos, a avaliação QUALIS, reestruturou a forma dos conceitos, atribuindo uma subdivisão para cada um deles, (por exemplo, A1, A2, B1, B2, B3, etc) indicando que a concepção de periódico deve feita pelas áreas. “O Qualis assim terá um papel indutor claramente definido, não se limitando a analisar onde a área publica, mas indicando também onde se deve publicar” (CAPES, 2009). O currículo Lattes faz parte desse contexto de publicação e indução, ao expressar toda a trajetória acadêmica de um autor, seus títulos, vínculos institucionais, orientador, aprovação em concursos, número de mestrados e doutorados orientados, composição das bancas, o pós-doutorado e as publicações. Desse modo, Os programas de pós-graduação enviam relatórios para a CAPES, de natureza trienal, nos quais as informações sobre produção acadêmica, titulação, entre outros indicativos. De acordo com essa lógica, o Lattes acabou sendo um dos modelos de coleta de informações que os coordenadores dos programas enviam para a CAPES na qual o critério de excelência é representado em conceitos dentro da lógica universitária conferindo distinção individual ou institucional aos principais programas de pós-graduação em educação no Brasil.

O Currículo Lattes foi utilizado como fonte de informação para recuperar a trajetória de formação dos colaboradores das revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio*, sendo possível coletar 501 currículos<sup>37</sup>, obtidos mediante consulta à Plataforma Lattes.<sup>38</sup> Ficaram de fora do levantamento os autores estrangeiros e aqueles que não disponibilizaram ou formalizaram seu currículo junto a esse órgão e que não foram localizados no sistema de busca utilizado. No entanto, foram encontrados autores de nacionalidade portuguesa, especialmente ligados à Universidade do Minho, que, em razão da estada no Brasil na condição de professor-visitante, tiveram seu currículo Lattes registrado. A classificação dos autores foi organizada de acordo com a formação inicial, a universidade ou faculdade correspondente, o programa de mestrado e o programa de doutorado e os respectivos orientadores; pela participação em conselhos editoriais, consultorias em organismos nacionais e internacionais, participação no Terceiro Setor, cargos em

---

<sup>37</sup> Considera-se esse número representativo para analisar as formas de produção do especialista em educação. Embora esses colaboradores estejam circunscritos às revistas pesquisadas, é preciso observar as formas de circulação da maioria dos agentes, já que eles fazem parte dos conselhos editoriais das principais revistas, sobretudo aquelas com conceito A internacional, são os mais citados em revistas e livros, e signatários de diversos artigos.

<sup>38</sup> <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>

burocracia do Estado, ou instâncias como os conselhos estadual, municipal ou federal de educação e os cursos de pós-doutorado realizados, bem como as agências de financiamento. Optou-se por relacionar no mesmo banco de dados os autores com colaboração nas duas revistas pesquisadas já que eles estão imersos nos mesmos mecanismos institucionais e simbólicos que permitem representar o especialista em educação.

**Tabela 9 - Distribuição da formação inicial dos autores e a década cursada**

<b>Curso</b>	<b>“1950”</b>	<b>“1960”</b>	<b>“1970”</b>	<b>“1980”</b>	<b>“1990”</b>	<b>“2000”</b>	<b>Total</b>
Pedagogia	2	26	52	35	17	0	132
Ciências Sociais	0	17	24	15	4	0	60
Filosofia	9	12	18	6	5	0	50
Psicologia	0	3	19	12	4	0	38
Letras	2	6	10	7	2	0	27
História	1	4	5	9	2	0	21
Economia	1	7	3	2	4	0	17
Matemática	1	4	6	4	0	1	16
Biologia	0	1	5	4	3	1	14
Direito	1	7	4	0	2	0	14
<b>Total</b>	17	87	146	94	43	2	389

A distribuição da formação inicial dos autores de acordo com a graduação cursada permite observar que grande parte desses autores se graduou entre 1970 e 1980, possivelmente com a remodelação dos cursos de pedagogia com a reforma universitária de 1968, mas o fato de que os colaboradores das revistas possuem formação inicial diversificada, mas acabaram optando em fazer o seu doutoramento em Educação, conforme será demonstrado mais à frente, em decorrência da educação assumir um papel estratégico, tanto de um ponto de vista político, quanto da profissionalização docente provocada pela expansão da escolarização em todos os níveis de ensino, ainda que desigual e com críticas à qualidade que ainda persistem nas formulações discursivas sobre as políticas educacionais, não se pode negar a centralidade da educação que atravessou os muros da universidade e foi incorporada em diversos nichos de

discussão. A facunda ilusão, conforme afirma Spósito (1993) revela-se aqui pelos agentes que formaram os programas de pós-graduação em educação, mesmo com formação inicial distinta da pedagogia. No caso deste curso é possível que a maior procura por especialistas na educação básica e a expansão do ensino superior privado tenham favorecido o seu crescimento, entretanto, a trajetória dos agentes, tomando por base a instituição onde concluíram sua formação inicial, revela a prevalência de universidades públicas ou confessionais, podendo ser um indicativo das formas de recrutamento nos cursos de pós-graduação, já que as faculdades isoladas, voltadas basicamente para a formação de professores, apresentam, qualquer que seja a década em apreço, uma quantidade pouca expressiva de egressos nos cursos de Mestrado e Doutorado, considerando-se os currículos em análise.

**Tabela 10 – Titulação dos autores distribuídos pelos programas de pós-graduação<sup>39</sup>**

Instituição	Mestrado	Doutorado	Total
USP	46	90	136
Unicamp	47	73	120
PUC/SP	36	38	74
UFRJ	30	43	73
PUC/RJ	33	19	52
UFRGS	15	12	27
UFMG	24	0	24
Universidade de Paris	0	21	21
UnB	14	0	14
UFF	12	0	12
UFSCAR	11	0	11
Unesp	0	10	10
UFBA	0	8	8
UFSC	0	8	8
<b>Total</b>	<b>268</b>	<b>322</b>	<b>590</b>

<sup>39</sup> As Tabelas apresentam diferenças em relação ao número de currículos Lattes pesquisados em razão das informações encontradas. No Tabela 11, por exemplo, há a sobreposição de mestrados e doutorados, superando o número de currículos examinados.

A classificação dos autores, tanto do Mestrado,<sup>40</sup> quanto do Doutorado, na Tabela 11 apresentam programas com maior tradição e prestígio no campo universitário, além de coincidir em alguns casos com os conceitos das avaliações da CAPES, de acordo com o triênio 2007. No entanto, seria preciso pensar na forma de autoridade institucional do Estado para avaliar e nomear os centros de excelência, impondo ao reconhecimento público a oficialização dos programas de pós-graduação com os melhores conceitos, com o qual a distinção perante os agentes é representada pelos números de titulados e obras publicadas. Nesse sentido, é provável que a prevalência de titulados em educação esteja vinculado à consolidação da profissão acadêmica no Brasil (SCHWARTZMAN; BALBACHEVSKY, 1992) ou parte do processo de institucionalização da educação e sua afirmação como área de pesquisa, mormente ao reunir os meios para se constituir como campo autônomo, corolário apreendido pelas fronteiras epistemológicas delineadas como uma ciência da educação.

**Tabela 11 - Cursos de mestrado de acordo com a década e área de conhecimento**

Curso	“1950”	“1960”	“1970”	“1980”	“1990”	“012000”	Total
Educação	0	3	48	75	107	19	252
Ciências Sociais	0	3	17	21	10	3	54
Psicologia	0	2	5	9	5	1	22
Filosofia	0	2	4	5	6	2	19
Economia	0	1	7	2	1	2	13
Letras	0	0	4	3	4	2	13
Engenharia	0	2	1	3	1	2	9
Administração	0	0	1	5	1	1	8
História	0	0	1	4	1	0	6
Matemática	0	2	0	2	0	1	5
Total	0	15	88	129	136	33	401

<sup>40</sup> A nomenclatura Mestrado e Doutorado, de acordo com Ramalho e Madeira (2005) era utilizada pela Capes em suas avaliações. Nos últimos anos, esse órgão vem fazendo uso da expressão **programa de pós-graduação** quando existem estruturadas e reconhecidas na mesma instituição tanto a modalidade do Mestrado, quanto a do Doutorado.

O percentual maior de titulados em educação entre as décadas de 1980 e 1990 pode ser resultado das exigências da especialização que foram se impondo como condição de recrutamento em muitas universidades, conforme pode ser observado na Tabela 12. Ou ainda pode expressar as formas diversas como os programas foram se constituindo. A Filosofia de acordo com Saviani (1987) era a área de conhecimento de maior incidência no núcleo de formação dos docentes que organizaram os programas de mestrado e doutorado em educação da PUC/SP. Ao passo que no mestrado em educação da PUC/RJ, o primeiro a ser criado no Brasil, a composição do seu primeiro corpo docente tinha forte presença de especialistas em economia. (CANDAU, 2005). Em ambos os casos, isso se deu em virtude da escassez de titulados em educação no momento de constituição desses programas, mas isso expressa também as prioridades de pesquisas de seus organizadores naquele momento.

No entanto, à medida que os cursos de pós-graduação foram sendo organizados no Brasil, sobretudo a partir da década de 1970, observa-se o aumento de titulados em educação, não obstante ainda serem encontrados agentes especializados em outras áreas de conhecimento. Possivelmente, isso se deu em razão das ofertas de curso de mestrado nessa época. Saviani (1987), por exemplo, menciona o fato de muitos alunos graduados em filosofia procurarem o curso de mestrado em educação por não disporem de ofertas dessa modalidade em sua área de formação, mesmo período em que muitos agentes com currículos aqui analisados se graduaram. Desse modo, isso pode explicar uma parte da diversidade de formação dos autores, sem desconsiderar, todavia, três elementos que os indicativos aferidos com base nos Currículos Lattes não conseguiriam apreender: a trajetória singular de muitos agentes que passaram a orientar sua formação para a educação e as exigências profissionais que levaram à titulação em outras áreas motivada pelo *habitus* adquirido anteriormente, sem desconsiderar as especialidades de disciplinas organizadas no curso de Pedagogia. Além delas, pode-se atribuir alguma importância à maior sedução dos cursos de pós-graduação na área, já que a educação passou a concentrar maior atenção política durante o processo das lutas pela democracia no Brasil. (CORDEIRO, 2002).



**Tabela 12 - Cursos de Doutorado de acordo com a década e área de conhecimento**

Curso	1950	1960	1970	1980	1990	2000	Total
Educação	0	5	20	38	146	74	283
Ciências Sociais	0	3	2	21	21	4	51
Filosofia	0	0	3	8	11	5	27
Psicologia	0	0	3	6	9	2	20
Engenharia	0	0	3	0	7	3	13
Letras	0	0	3	0	5	4	12
Economia	0	0	2	2	5	3	12
História	0	0	1	1	3	4	9
Saúde Pública	0	0	0	0	4	2	6
Administração	0	0	0	1	3	1	5
Total	0	8	37	77	214	112	448

A presença de titulados em áreas como ciências sociais, filosofia, e psicologia, entre outras, resulta também do tipo de envolvimento singular com pesquisas voltadas para temáticas educacionais. Pode-se evocar aqui a forte presença de sociólogos nas pesquisas coordenadas pelo CEDES em meados da década de 1990, entre os colaboradores de *Educação & Sociedade*, além de ser uma área com plasticidade suficiente para incorporar diversas especialidades, inerentes à própria constituição das disciplinas da Pedagogia, podendo evocar ainda a centralidade da educação nas agendas de governo, tal como se verifica nos investimentos e criação de sistemas de avaliação censitária atraindo especialistas que se voltam para pesquisas e temáticas com essa abordagem no campo universitário.

Desse modo, o doutorado é o momento supremo de sagração e concessão do poder simbólico, expresso no rito de instituição (BOURDIEU, 1998). Dizendo de outra forma, ele representa a investidura que autoriza seu portador, tal como um herdeiro, a desfrutar de prerrogativas que o poder universitário outorga aos agentes que passam a ser reconhecidos como especialistas em educação, tendo no título de doutor a consagração somada às vinculações que estão subjacentes ao nome da instituição (da qual o agente passa a ser herdeiro). Nesse sentido, a

figura do orientador também é decisiva, pois está em jogo o reconhecimento de quem será ungido (reconhecido como especialista), num campo em que a palavra autorizada requer efeitos práticos ou próximos a isso por meio da representação do discurso escrito. Ter uma obra significa, antes de qualquer coisa, ser lido, visitado e citado pelos pares.

A publicação em periódicos e em editoras prestigiosas completa o rito de instituição, por meio da separação hierárquica dos diversos agentes. De um lado, aqueles que serão conferencistas em congressos terão suas pesquisas e temáticas transformadas em números especiais de periódicos, e eles mesmos terão a prerrogativa de organizar coletâneas, dossiês, obras celebratórias, assinar prefácios, compor bancas para professor titular. De outro lado, aqueles que não receberão essa investitura, sendo considerados muito provavelmente apenas como professores, na acepção de Schwartzman e Balbachevsky (1992), que exercem a docência no ensino básico ou no ensino superior privado de massa, fadados a serem incluídos nas estatísticas como membros do campo universitário, mas sem o reconhecimento simbólico e a identidade de grupo.

Os agentes reconhecidos como especialistas em educação, ao contrário, serão os autores citados nos trabalhos que encerram aquilo que pode ser chamado de pesquisa em educação. Esse processo é transubstanciado pela canonização de alguns dos investidos, cujo nome e obra circulam com maior legitimidade assegurada pelo discurso da língua legítima, ou o trunfo que a posse de capital científico confere aos agentes que dominam o campo universitário.

O que parece ser uma prerrogativa no campo educacional é a possibilidade de os agentes reconhecidos como especialista em educação, bem como de outros que passaram pelo cânone da academia, desfrutarem do mesmo grau de autoridade em virtude do fato de que o objeto educação apresenta plasticidade suficiente para congregar distintos investimentos teóricos, prescrições pedagógicas e intervenções políticas, que pode ser estratégia do mesmo agente ou instituição, mas com níveis de legitimidade que apenas o desvendamento das trajetórias permite elucidar.

**Tabela 13 - Distribuição do pós-doutorado por décadas e localização geográfica**

<b>País</b>	<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1990</b>	<b>2000</b>	<b>Total</b>
ESTADOS UNIDOS	0	0	1	9	11	16	37
FRANÇA	0	0	2	2	18	15	37
BRASIL	0	0	0	2	10	21	33
INGLATERRA	0	0	0	3	9	5	17
PORTUGAL	0	0	0	0	0	10	10
ESPANHA	0	0	0	2	3	4	9
ALEMANHA	0	0	1	1	4	3	9
CANADÁ	0	0	2	1	1	4	8
ITÁLIA	0	0	0	0	5	3	8
ARGENTINA	0	0	0	0	1	1	2
URUGUAI	0	0	0	0	0	1	1
JAPÃO	0	0	0	0	1	0	1
CHILE	0	0	0	0	0	1	1
RÚSSIA	0	0	0	1	0	0	1
ÁUSTRIA	0	0	0	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>23</b>	<b>65</b>	<b>84</b>	<b>178</b>

Ainda que não se possa encontrar evidência segura acerca do *status* do pós-doutorado entre os colaboradores das duas revistas, 178 autores realizaram estudos dessa natureza, com cômputo maior na década de 1990 e proporcionalmente expressivo até 2007 (considerando a amostra utilizada para esta pesquisa). Formalmente, essa modalidade de curso está instituída como parte do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), junto à CAPES, como incentivo para jovens doutores formados há menos de oito anos, com o escopo de desenvolver investigações em áreas estratégicas, grupos de pesquisas nacionais e como parte de fortalecimento da pós-graduação e formação e renovação dos quadros de especialistas. Já a FAPESP mantém um programa de bolsas em que os candidatos com doutorado defendido recentemente devem realizar seus estágios em universidades do Estado de São Paulo, preferencialmente em grupos de pesquisas distintos daquele da titulação.

A maioria dos estágios de pós-doutorado aqui examinados recebeu bolsas de estudo da CAPES, CNPq e FAPESP, com um número maior de agentes que obtiveram seu doutorado entre o final da década de 1990 e primeiros anos da década do século XXI. Mas a comparação dos agentes de acordo com pós-doutorado cursado revela posições variadas entre a área de saber disposta no doutorado e a escolha dos países para onde os agentes se dirigiram para o pós-doutorado, com ênfase em educação, sobretudo, no Brasil, França, Estados Unidos, Inglaterra, Portugal e Espanha. Possivelmente uma tendência no campo na busca de outras formas de distinção, como parte do processo de conformação do especialista em educação nesse período, podendo se revelar, aí, o estabelecimento de novos critérios de recrutamento na universidade em virtude da ulterior inflação de agentes titulados e a perda relativa do *status* de doutor.

As trajetórias dos colaboradores das revistas permitiram entender a morfologia de grupo dos especialistas em educação, de modo que a disposição das tabelas procurou demonstrar o processo de constituição intelectual desses agentes por meio da sua relação com os títulos escolares. O movimento que começa na formação inicial, até a obtenção dos títulos de mestre e doutor, tem pela frente a conquista de capital específico do campo e capital social suficiente para galgar espaços em universidades prestigiosas. Essa parece ser uma das lógicas pela busca de distinção do pós-doutorado, além das estratégias de consagração por meio das publicações. Há também a busca pela posse de um capital institucional, supostamente para controlar o capital científico, ou como desdobramento, pela ocupação em órgãos burocráticos, assessorias ou funções técnicas que podem variar da elaboração de material didático ou propostas de currículos escolares até como o recrutamento em secretarias de educação, em diversas instâncias administrativas.

No caso da educação, área de saber que implica uma certa heteronomia subjacente à própria proximidade com outras áreas de conhecimento que perpassam suas bases epistemológicas, conforme se depreende dos referentes teóricos ligados muito mais à filosofia, sociologia e psicologia entre os artigos examinados, os agentes dotados de prestígio e autoridade. São dotados de espírito de corpo e procuram estratégias de fechamento das fronteiras do campo universitário, internamente pelas vias do ritual acadêmico (a capacidade de reconhecer quais são as regras do jogo), com a crença na palavra autorizada.

A insistência em demarcar as fronteiras entre o campo universitário e o campo educacional repousa na suposição de que a autonomia relativa do primeiro convive em níveis

variados com heteronomia do segundo, haja vista que eles apresentam regiões fronteiriças, fazendo que a produção científica seja negociada nos embates que acontecem pela via da objetividade política e burocrática dentro do próprio campo universitário e as relações de poder inerentes aos diferentes tipos de capital monopolizado pelo Estado. A separação entre o *capital científico*, fruto do prestígio do agente e reconhecimento pelos pares, e o *capital institucional*, resultante do controle de departamentos, laboratórios, comissões e comitês de avaliação, comissão de pós-graduação e de pesquisa precisa ser relativizada pela própria trajetória dos agentes, no campo universitário brasileiro, onde, ao que tudo indica, a tomada de posição implica formas de controle com o intuito de fazer valer o prestígio científico que os especialistas em educação projetam ao controlar as instâncias de sacramento:

[...] as duas espécies de capital científico têm leis de acumulação diferentes: o capital científico “puro” adquire-se, principalmente, pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto aptos a conferir prestígio à moda de banco de créditos simbólicos, são o melhor indício); o capital científico da instituição se adquire, essencialmente, por estratégias políticas (específicas) que têm em comum o fato de todas exigirem tempo – participação em comissões, (bancas de teses, de concursos), colóquios, cerimônias, reuniões -, de modo que é difícil dizer se, como o professam habitualmente os detentores, sua acumulação é o princípio (a título de compensação) ou o resultado de um menor êxito na acumulação da forma mais específica e mais legítima do capital científico. (BOURDIEU, 2004, p. 36)

Pelas evidências encontradas no exame dos Currículos Lattes dos colaboradores das revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio*, a separação entre o capital institucional e o científico, mesmo admitindo que se trata de posições justapostas, tem, no campo universitário brasileiro, uma lógica apropriada às estratégias de liderança e controle do campo concernentes à ocupação de todos os espaços institucionais de decisão, de acordo com os interesses em jogo, podendo o mesmo agente ou grupo ocupar funções eletivas na reitoria, direção da faculdade, chefia de departamento ou coordenação dos programas de pós-graduação:

**Tabela 14 – Ocupações burocráticas dos currículos Lattes examinados<sup>41</sup>**

<b>Cargo ou função</b>	<b>Nº agentes</b>
Coordenação de pós-graduação	73
Coordenação de curso	48
Chefe de departamento	44
Direção de faculdade	22
Sub-chefe de departamento	15
Vice-coordenador pós-graduação	13
Coordenação de curso de especialização	9
Colegiado de pós-graduação	5
Reitoria	5
Pró-reitoria de graduação	2
Total	236

Na Tabela 15 encontra-se um número expressivo de agentes que ocuparam ou ocupam funções burocrática na universidade, podendo asseverar que a Coordenação de pós-graduação representa em muitos casos maior prestígio para o especialista em educação, possivelmente pelas interfaces que essa função permite desenvolver com a participação nos fóruns de coordenadores de pós-graduação na ANPED, bem como as definições inerentes ao funcionamento do curso em sua instituição, dependendo do poder simbólico que ele desfruta junto aos seus pares. Foi dada preferência às funções exercida em seu último vínculo institucional, de acordo com uma opção metodológica que permitisse perceber que os agentes, em especial aqueles com doutorado defendidos na década de 1990, ao ocuparem funções burocrática na universidade, com destaque para as coordenações de pós-graduação possuem estratégia de aquisição de capital específico qualificando-os singularmente, e ao seu departamento, linha de pesquisa, programa de pós-graduação ou faculdade na obtenção de prestígio junto aos pares, num processo de disputa que leva, por assim dizer, à liderança de determinados grupos ao controle decisórios.

Não foi possível precisar quais agentes exerceram cargos burocráticos em secretárias de educação, haja vista que essas informações não são consideradas em todos os Currículos Lattes, especialmente em casos de assessoria. A coordenação de pós-graduação tem acesso ao Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPED

---

<sup>41</sup> A variação numérica em relação ao número total de currículos Lattes examinados (501) e aqueles que ocuparam funções burocráticas na universidade ocorrem em razão das formas como as informações são fornecidas nos currículos Lattes. Optou-se em registrar a última ocupação dos agentes em virtude de muitos deles terem exercido funções ao longo de sua trajetórias ou continuam a ocupar funções congêneres, além disso, nem todos os colaboradores das revistas disponibilizaram seus currículos na Plataforma Lattes.

(FORPRED), eleito por seus pares por um período de dois anos, definindo formas de fechamento das fronteiras da educação como campo autônomo ao detalhar, por exemplo, os critérios de admissão de sócios institucionais na entidade. O nível de organização da educação como área de conhecimento parece seguir um caminho bastante sistemático, com o controle de departamentos, presença em conselhos editoriais em revistas especializadas, avaliação paralela dos periódicos realizada pela ANPED e representação de membros da entidade, tanto na CAPES, quanto no CNPq, conforme exigência legal desses órgãos.

**Tabela 15 – Bolsa produtividade CNPq**

INSTITUIÇÃO	Nº BOLSAS
UNICAMP	16
UERJ	13
UFRJ	11
UFMG	9
USP	7
PUC/RJ	6
UFF	6
UFSC	5
UNESP	4
UNB	4
UFRGS	3
PUC/RS	2
UFG	2
UFPR	2
UFSCAR	2

Na Tabela 16, uma boa imagem de vitrine para o agente e o programa ao qual ele está vinculado são as bolsas de produtividade, os grupos de pesquisas, circunscrevendo em torno de algumas temáticas e linhas de pesquisas com financiamentos contribuindo ainda mais para o prestígio do especialista em educação na universidade.

Em linhas gerais, a análise dos Currículos Lattes procurou relacionar a vinculação institucional da lista de colaboradores das revistas, com o objetivo de melhor situar o lugar de produção do discurso educacional. Mais do que definir o que é um intelectual da educação, conceito polissêmico a ponto de admitir os papéis mais variados, procurou-se até aqui, descrever,

por meio das fontes, o processo institucionalizado em que se situam os agentes e as formas de classificação e as hierarquias do campo universitário que se concentram nas faculdades de educação e seus programas de pós-graduação. Contudo, uma vez localizado o lugar de produção simbólica e sacração do especialista em educação, foi necessário desvendar como os agentes desenvolvem fórmulas discursivas e sua circulação no campo educacional, já que muitas temáticas publicadas pelas revistas examinadas expressam o processo de apropriação, repulsão e incorporações, as mais variadas possíveis, nucleadas pelo poder de normatização do Estado.

Os programas de pós-graduação em educação, regulamentados pela CAPES e admitidos na ANPED, mediante critérios de produção acadêmica e qualificação de seu corpo docente, são parte do controle e engendramento da morfologia de grupo, cuja liderança está calcada em cada programa e o prestígio atinente aos agentes que dele fazem parte. Paralelamente a esse processo localizam-se ONGs, algumas com características de *think tanks*, tais como o Instituto Ayrton Senna, a Ação Educativa, CENPEC, ALFA E BETO, que estabelecem contatos com agentes e programas de pós-graduação, seja no sentido de confrontação de posições pedagógicas, seja na confluência teórica, reciprocamente alimentada pela presença desses agentes em conselhos das ONGs. Em contrapartida os pesquisadores dessas entidades participam de conselhos editoriais de revistas especializadas, ou ainda combinam atuação acadêmica em universidades e fundações de pesquisa aplicada, sobretudo a Fundação Carlos Chagas e a Cesgranrio.

Do mesmo modo, encontram-se agentes oriundos do campo universitário que são recrutados por órgãos deliberativos, como os conselhos de educação, sob qualquer rubrica institucional, secretarias de educação ou autarquias como o INEP, que promove estudos, pesquisas e avaliação sobre o sistema educacional brasileiro. Decorre daí que o crescimento da pós-graduação no Brasil parece ter contribuído para a crescente especialização e função do intelectual num mundo em que a palavra autorizada passa por níveis de reconhecimento que superam em parte o discurso proferido na academia:

[...] O desenvolvimento concomitante da imprensa e dos meios de comunicação de massa eletrônicos, em especial a televisão e a Internet, fincou raízes propícias à construção institucional de espaços culturais capazes de competir pelos meios de controle da feitura e do reconhecimento de obras e produtores, desafiando os padrões vigentes de autoridade e legitimidade intelectual impostos pelas instâncias do poder universitário, bem como de suas extensões disseminadas no interior de outras instituições culturais (museus, academias, jornais científicos, etc.). Eis a situação



prevalente hoje em matéria de trabalho intelectual: de um lado, instituições suportes da considerável margem de autonomia e liberdade expressiva já conquistada por intelectuais, artistas e cientistas, ao cabo de um atribulado empenho para se resguardar das demandas formuladas pelos poderes temporais e religiosos – Estado, partidos, sindicatos, igrejas, empresários; de outro lado, o bombardeio cotidiano exercido pelas mídias em nome da 'informação' e da 'comunicação', em seu esforço de diluir e difundir conteúdos, linguagens e interpretações, inerentes às obras culturais criativas e possuidoras de chancela autoral. Os acadêmicos e os jornalistas poderiam representar, nesta conjuntura de transição, modelos quase caricatos do estilo de trabalho e desempenho que foi se apurando em função de exigências postas pelos respectivos universos institucionais a que se encontram filiados. (MICELI, 2000, p. 3)

Nesse universo competitivo, a chancela autoral do intelectual parece cada vez mais apropriada pelas formas de difusão cultural veiculadas por suportes cada vez mais diversificados de comunicação, que instituem linguagens concorrenciais. Contudo existem níveis de legitimidade para as formulações discursivas haja vista que seus produtores encontram-se inseridos na lógica do discurso acadêmico e muitos deles atuam nas fronteiras do campo educacional como estratégia de disputa de acordo com a força que o capital específico adquirido pode proporcionar. Embora a análise de Miceli tenha aspectos relevantes, ele afirma que se trata de um vaticínio, especialmente porque a autonomia relativa do campo universitário permite saber quais são os sentidos do jogo a ser jogado e as regras que são definidas mediante o próprio controle ou reivindicação das concessões de verbas para os projetos científicos.

Se o campo jornalístico desenvolve ações de difusão com setores da universidade, nem por isso fica assegurada a legitimidade pelo especialista em educação. O fato de alguns jornalistas prestigiosos optarem em divulgar proposições de políticas educacionais, com base nos enunciados de economistas da educação acaba por revelar que as instâncias de poder são bem diferentes do capital científico, cujo poder expressa-se nos temas e objetos de pesquisa. Por exemplo, economistas como Marcos de Barros Lisboa (2009) afirma que o método construtivista tem menor eficácia, considerando que o autor admite que as correntes psicológicas atribuídas a esse tema constitua-se num método, ao passo que as pesquisas sobre o letramento estão muito mais sedimentadas e com financiamentos de agências nacionais e transnacionais de pesquisa, explicitando quem define as regras do jogo (capital científico), fazendo que o outro discurso seja praticamente descaracterizado na universidade pelo silêncio ou pela censura.

Contudo, são vários públicos apropriando-se do discurso educacional. O especialista em educação ocupa, geralmente a posição do campo universitário, mas há outros agentes que no campo educacional parece estar garantindo maior autoridade (especificamente para as políticas educacionais voltadas para a educação básica) fazendo que a dimensão discursiva sobre a mudança educacional, tenha a participação do Estado. São os agentes com posições pragmáticos, geralmente ligados às agências *think tanks* que apresentam essas posições, conforme será demonstrado no capítulo 4.

## Capítulo 4 – Campo educacional e campo universitário: o discurso sobre as políticas educacionais.

A sistematização e análise procedida no capítulo 3 permite assegurar que a maioria dos agentes que publicaram artigos nas revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio* são especialistas em educação. O que vai possibilitar classificá-los no campo universitário e no campo educacional é a trajetória singular e as incursões realizadas entre suas fronteiras. Nesse universo intrincado, o discurso que circula é multifacetado com níveis variados de reconhecimento, de acordo com a produção de uma agenda de reformas levadas a cabo pelo Estado e sua busca de legitimidade em setores universitários e fundações de pesquisa com caráter *think tanks*. E é com essa afirmação que se analisa aqui o discurso sobre as políticas educacionais, tendo em relevo não as políticas em si, mas o modo como os agentes sociais e institucionais produzem suas classificações, seja como especialistas em educação, quanto à posição política que oferece aos pares a concepção de educação legitimada junto à instituição, seu grupo de sociabilidade e sua ideologia. Mas o conceito de ideologia não tem aqui a conotação de inspiração marxista, sendo preferível a noção de *doxa*, encontrada nas formulações que Bourdieu utiliza para evitar em suas reflexões as afirmações de que tudo não passa de uma falsa consciência:

[...] descrever uma afirmação como ideológica é, muitas vezes, um insulto, de modo que essa própria designação torna-se um instrumento de dominação simbólica. (...). Penso que o marxismo, na verdade, continua a ser uma espécie de filosofia cartesiana em que se tem um agente consciente, que é o douto, a pessoa culta, e os outros, que não têm acesso à consciência. Falou-se demais em consciência, demais em representação. O mundo social não funciona em termos de consciência; ele funciona em termos de práticas, mecanismos e assim por diante. Ao usarmos a *doxa*, aceitamos muitas coisas sem conhecê-las, e é isso que se chama ideologia. A meu ver, devemos trabalhar com uma filosofia da mudança. Devemos afastar-nos de uma filosofia cartesiana presente na tradição marxista, em direção a uma filosofia diferente, na qual os agentes não estejam visando conscientemente às coisas, nem sejam erroneamente guiados por

representações falsas. Acho tudo isso um erro. Não confio nisso. (BOURDIEU, 1996 p, 266-268).

É com o conceito de *habitus* que o autor procura escapar dos determinismos objetivistas ou das predições que emanam do ato subjetivo e consciente do indivíduo. Todavia, um elemento que interessa mais de perto a este trabalho é a relação que Bourdieu faz entre o agente consciente e o outro que estaria excluído da realidade. Trata-se da violência simbólica que se dissipa por meio do discurso legítimo. O problema é saber quem está autorizado a enunciar que isso pode ser ideológico ou qual instituição, a escola, por exemplo, cumpre funções dessa natureza, assim como os professores e currículos que escamoteiam a realidade e não abordam a diversidade (aliás uma palavra muito em voga no contexto do discurso sobre as identidades que buscam inserção de suas memórias naquilo que antes era apenas a nação brasileira). Ademais, dentro dessa lógica, o Estado seria o produtor de políticas educacionais com claro intuito de disseminar a ideologia neoliberal.

A forma de construção desse discurso leva, inexoravelmente, ao pensamento dualista ou mais precisamente às classificações maniqueístas em educação, como se tudo fosse resultado de duas posições antagônicas, sendo aceitável apenas os enunciados dos agentes portadores de mecanismos simbólicos de consagração, como o domínio da língua legítima, para orientar onde está localizado o lado bom, vale dizer, qual discurso não é ideológico.

Num livro que reuniu textos apresentados no Congresso sobre a Formação de Professores (SERBINO et al, 1994), sob os auspícios da Universidade Estadual Paulista (UNESP), um dos palestrantes, Paulo Freire, discorreu sobre a temática tomando como abordagem com base em reminiscências de seu passado e analogias à época em que era proibido falar as coisas em público. Depois, outros tempos, a classe dominante passou a permitir que o povo fosse alfabetizado, só não tolerava a “leitura do mundo”. (p. 42). O autor afirmava que ler o mundo é a consciência fornecida pela educação, visto que todos os sonhos dos educadores são pedagógicos, as formas de trabalhar, as metodologias, mas a essência é política. Essa formulação discursiva levou à produção de *slogans* educacionais inspirados nas obras de Freire, chegando em alguns casos a utilizar a expressão educação bancária como se fosse conceito pedagógico. Além disso, há as evocações que continuam a perpassar as argumentações dos especialistas, conforme essa passagem da palestra:

[...] Eu tenho cada vez menos vergonha em gritar que sou de esquerda. Não tenho porque ficar tímido, sem saber onde boto minhas mãos... “olha vocês me desculpem, mas eu penso que sou um pouquinho de esquerda”. Nada disso! Eu sou esquerrda (sic). É isso que eu sou e estou sendo. E tem mais, a esquerda e direita estão aí nas ruas, vestidas ou nuas, caminhando com a gente todos os dias, a gente é que às vezes não quer ver. Pois bem, numa posição que às vezes eu chamo de progressista, para não dar muito susto, não é possível fazer uma educação que esconda verdades. A educação, – eu diria até mais do que de esquerda e de direita – a educação do homem e da mulher, como seres fazedores e refazedores do mundo, é a educação que desoculta e não a que oculta. (FREIRE, 1994, p. 42-43).

Não se trata de um texto datado. Proposições semelhantes ainda estão presentes nos congressos, simpósios, artigos e formulações discursivas que se chega a suspeitar que a educação não teria alternativa a não ser se legitimar com o discurso da redenção, afinal qual é a sua finalidade? Naquilo que concerne à obra de Freire, sua pedagogia embora classificada de esquerda, não tem propriamente essa origem teórica, qualquer que seja a vertente, mormente de viés marxista que se queira examinar. De acordo com Vanilda Paiva (1986A 1986B), sua obra, dividida entre a fase de 1958 a 1965 reporta-se a uma forma de se pensar o Brasil, mediante as discussões do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) com influências do nacional-desenvolvimentismo. Ademais, seus pressupostos, conforme argumenta a autora, estão ancorados no existencialismo cristão e no culturalismo. A experiência em Angicos (RN) em que se utilizou o seu método de alfabetização foi realizado com recursos da *United States Agency for International Development* (USAID)<sup>42</sup>, financiamento intermediado pelo governador do Rio Grande do Norte à época Aluísio Alves. O contexto das verbas da USAID estava voltado para combater o crescimento das Ligas Camponesas no Nordeste, além de outros interesses das disputas oligárquicas que viam no povo alfabetizado um fator de cooptação para garantir mais votos e controle nas eleições.

As repercussões das denúncias feitas na imprensa de que havia um processo esquerdista no Nordeste, provocaram a retirada da USAID do projeto, mas com argumentos de que o método didático era inadequado. Contudo, o governo Goulart se interessou pelo trabalho de Freire,

---

<sup>42</sup> Paulo Freire justifica o uso condicionado das verbas da USAID da seguinte forma: “Eu não aceito coisa alguma da Aliança para O Progresso, mas não tenho nada contra usar o dinheiro que ela pensa que é dela, mas que não é, porque no fundo o dinheiro da Aliança para o Progresso era o dinheiro que voltava ao Brasil, ainda mais em termos de favor, mas o dinheiro nosso, o dinheiro nosso, o dinheiro dessa área subdesenvolvida, que não é subdesenvolvida só porque é explorada, dominada. Então, por que não aproveitar esse dinheiro no retorno, desde que a gente pudesse assegurar o que fazer com ele? A minha posição era essa: se tenho autoridade sobre o que se vai fazer no projeto, eu não quero saber se esse dinheiro vem da Aliança ou vem do japonês.” (Freire, apud Lyra, 1996, p. 182).

vislumbrando os votos que poderia reverter para a causa das Reformas de Bases. Só depois do golpe militar de 1964 é que Freire vai rever uma série de questões de seu trabalho em *Educação como prática de liberdade* (1985). Como todo e qualquer agente inserido em seu contexto histórico, Freire também recebeu influências do ambiente intelectual de sua época, em especial dos debates que ocorriam no ISEB. O que não se pode é obliterar sua trajetória de educador, tornando um ícone da educação como fator de consciência política.

Carvalho (1998), analisando os *slogans educacionais* decorrentes da apropriação das formulações de Paulo Freire pelo discurso pedagógico brasileiro, discorre à luz de reflexões da filosofia da educação, com os quais o próprio conceito de *slogan* educacional (SCHEFFLER, 1974) é explicitado como idéias que ultrapassam a teoria e seu autor, sintetizando e conformando palavras-chaves para movimentos políticos e sociais. Em educação tal desiderato não é diferente e Carvalho localiza dois *slogans* ligados às formulações de Freire que ele julga pertinente para suas reflexões. O primeiro é: “todo educador é um educando e todo educando um educador” e o segundo que interessa de forma mais direta aos propósitos deste capítulo, é “toda pedagogia é política e toda política é pedagógica” (CARVALHO, 1998, p. 24).

Carvalho reconhece que muitas decisões escolares são políticas, mas refuta sua abrangência para todo o processo pedagógico, haja vista que eles são diferentes, embora seus desdobramentos envolvam toda a sociedade. Nota-se que esse autor retoma discussões que vinham da década de 1960 (ver capítulo 2), na qual Azanha analisa a extensão da escolaridade em São Paulo, denegando as alegações da queda da qualidade de ensino. Com o fim da ditadura militar o questionamento é incorporado às reivindicações pela redemocratização da sociedade e acesso das camadas populares à escola de qualidade. Tal discurso, que acabou resultando em palavras compostas serviu a um determinado projeto de educação que foi bastante sedutor até meados da década de 1990, com justificativas políticas para toda e qualquer reforma pedagógica, mas que vem sofrendo fissuras internas ao serem transformados por outros preceitos de escolarização, com as proposições baseadas em resultados das avaliações, não obstante mantendo a dualidade verificada.

[...] É do âmbito propriamente político, por exemplo, a decisão fundamental acerca de qual a abrangência desejável das nossas instituições escolares. A escolha de escolarizar a totalidade ou certas parcelas da população, bem como a duração da escolaridade mínima obrigatória, não repousam preponderantemente sobre argumentos pedagógicos, mas sobre decisões valorativas e políticas que,

por sua vez, implicam problemas pedagógicos. Neste sentido, elas não são decisões internas da comunidade escolar, mas concernem a toda a sociedade e expressam suas visões e seus desejos no tocante aos direitos do cidadão e, por isso mesmo, são decisões eminentemente políticas. (CARVALHO, 1998, p. 28-29).

Decorre daí que os argumentos com essa forma de crítica nunca receberam o devido tratamento em consequência da hegemonia (GRAMSCI, 1989) dos grupos que firmaram a história da educação naquele período tendo nas lutas políticas contra a ditadura a justificativa de que havia um alto teor de politização em todos os meios sociais. Por um certo prisma, parece que a idéia de invenção das tradições, conforme analisa Hobsbawm e Ranger (1984) corrobora a assertiva. Não por acaso, os agentes que reivindicam participação na luta contra os projetos do governo militar estão em evidência, em nível simbólico e ainda ocupando os principais espaços de influência na difusão de idéias e pesquisas nos programas de pós-graduação, nas revistas especializadas e nas editoras. Outras instâncias complementam as mudanças de intervenção na década de 1990, as instituições *think tanks* que ascenderam ao protagonismo das prescrições pedagógicas, em matéria de avaliação<sup>43</sup>, alfabetização e formação de professores, por exemplo, sob os auspícios dos especialistas em educação que continuam com o projeto de ocupar o Estado pela via cultural, transformando-o pela educação, mas utilizando-se de argumentos políticos que possuem um caráter teleológico, definindo quais agentes serão os responsáveis pela mudança da sociedade.

[...] Mas, infelizmente, parece-me que a interpretação mais difundida desse *slogan* tem sido a que advoga que o trabalho pedagógico deve ter um sentido político estrito, ou seja, engajar-se na construção de um determinado tipo novo de sociedade, previamente concebido por segmentos ou parcelas dessa sociedade. Segundo tal interpretação caberia aos professores e educadores a difusão dos ideais de uma nova sociedade, a construção, através da formação de seus alunos, de uma nova ordem social, da qual os professores seriam os porta-vozes e os alunos os realizadores. Tal visão, que atribui à escola um papel preponderante ou pelo menos solidário na construção de uma nova sociedade, fundada em novos valores e relações não é exclusiva de Freire, nem de nosso século, mas remonta a Rousseau. Contudo, foi somente em nosso século que ela pareceu ganhar a aérea (sic) de uma “idéia sagrada” e passou a ser tomada como uma certeza absoluta. (CARVALHO, 1998, p. 30-31).

---

<sup>43</sup> É preciso enfatizar o processo de avaliação como sistema estruturado pela Estado e as formas como ela é organizada na confluência de influências de especialistas que se encontram na universidade, em assessorias no INEP e os sentidos que estas avaliações (em todas as suas dimensões) acabam adquirindo na cultura escolar, na imprensa, ficando muito distante a mera regulação ou responsabilização que o Estado estaria impondo às escolas e às universidades.

Poder-se-ia na esteira das reflexões de Carvalho, localizar no fator quantitativo e qualitativo da pós-graduação em educação no Brasil bem como na profissionalização do professor universitário, que o *slogan* “toda pedagogia é política e toda política é pedagógica” (CARVALHO, 1998, p. 24) mantêm-se imbricado em todo discurso educacional que procura criticar as propostas normatizada pelo Estado, além de se constituir numa estratégia para as tomadas de posição no campo universitário, enfatizando que a educação deveria assegurar os conteúdos de emancipação dos indivíduos. Pesquisas dessa natureza e orientação curricular com esse formato são realidades nada desprezíveis, como conclui Carvalho: “Educamos, portanto, a partir de certas tradições públicas e não outras, mas educar para determinada visão política específica é, nesse sentido, um equívoco ou, mais que isso, uma vinculação espúria” (p. 32).

Ainda para refletir sobre o discurso sobre políticas educacionais, recorre-se a um livro de Saviani (2009), cuja essência foi um artigo ampliado publicado na revista *Educação & Sociedade* em seu centésimo número em 2007. Trata-se da análise do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que o autor julgou necessário transformar em livro em virtude da procura e para garantir mais acessibilidade e consulta:

[...] Com este livro atualizo para os leitores, a análise global da política educacional brasileira que iniciei com a obra *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema* (...), que teve como objeto nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 4.024/61; prossegui com *Política e educação no Brasil* (...), versando sobre as reformas educacionais do período militar; e completei com *A nova Lei da Educação* (...) complementado por *Da nova LDB ao FUNDEB* (...), que versam sobre políticas educacionais que se encontram em vigor. Assim como nas publicações que acabei de citar, também este livro é enriquecido com a inclusão, em forma de anexos, dos documentos oficiais que instituem as políticas educativas tomadas como objetos de análise. (SAVIANI, 2009, p. viii).

Essa é uma estratégia de difusão simbólica que mereceria um estudo à parte. Os livros citados por Saviani abordam leis, com rigor analítico, mas concentram-se basicamente no aspecto formal da legislação. Possivelmente essa maneira de exposição atenda a uma parte dos especialistas no campo educacional, todavia, não deixa claro o debate pedagógico subjacente, nem mesmo as disputas advindas entre os agentes, sobretudo o signatário ou relator que embasa teoricamente a conversão normatizada da lei, e agências de pesquisas *think tanks* que também procuram exercer influência nas políticas educacionais.



Apenas para ilustrar, o Parecer 11/2000 sobre a EJA teve como relator Carlos Roberto Jamil Cury, a justificativa teórica sobre a reforma do ensino médio, Parecer nº 3-98, foi escrita por Guiomar Namó de Mello (BRASIL, 1998), notadamente uma especialista em educação com grande influência nos debates educacionais nas últimas décadas. Ou seja, há um processo de discussão pedagógica na qual a universidade participa e de certa forma legítima, concretizada pelos pareceres elaborados pelos conselheiros do CNE. A Lei em si, ainda passa pelas regulamentações e implementações nos Estados, o que depreende que esse caminho burocrático e verticalizado das tentativas de reformas têm poucas chances de modificar as escolas em sua totalidade. No entanto, essa estratégia de análise de Saviani é beneficiada pelo fato da editora *Autores Associados*, grife consumada na publicação de livros sobre educação, divulgar a quantidade de edições e exemplares vendidos de seus trabalhos, sobretudo com a 40ª reedição de *Escola e Democracia*, anunciada nas páginas finais como tendo alcançado vendagem superior a 200 mil unidades<sup>44</sup>.

Diante desse contexto, a capacidade de continuidade de um discurso influente entre os pós-graduandos e programas de pós-graduação em educação foi demonstrada em Cordeiro (2002) e mesmo com diversas estratégias de consolidação da escolarização no Brasil, nucleadas pelo Estado, sobretudo com mais agentes participando do cenário educacional, a influência de Dermeval Saviani, Luiz Antonio Cunha, Carlos Roberto Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella e Rose Neubauer nas formulações discursivas desvendadas por aquele autor, ainda é acentuada, conforme se depreende das estratégias de ocupação de espaços simbólicos no campo descritas por esses agentes. Assim, caberia tentar investigar as seguintes questões:

- Como circulam as formulações discursivas desses e de outros agentes envolvidos no debate contemporâneo?
- Como elas estão ramificadas entre as instituições e os agentes?
- Quais são as posições pedagógicas que apreendem tais formulações, consubstanciadas em projetos financiados por agências nacionais e internacionais?
- Os projetos pedagógicos convergem de uma só maneira na burocracia do Estado?

---

<sup>44</sup> Ainda para corroborar o alcance da autoridade discurso educacional proferido por Saviani, foi organizado em 1994 o simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira, na UNESP, campus de Marília, com a presença de diversos ex-alunos que examinaram suas obras e trajetória intelectual. (SILVA JÚNIOR, 1994)

Além dessas questões, a rigor todas derivadas da indagação a respeito da participação de agentes que conciliam atuação diversificada em instituições *think tanks*, há também outros meios de inserção nas discussões mediante *sites* na *Internet* que funcionam como tirocínio em direção ao discurso educacional: nesse sentido intelectuais, tais como João Batista Araújo e Oliveira, Cláudio de Moura Castro, Simon Schawartzman e Guiomar Namó de Mello. Além deles, a análise aqui empreendida concentra-se nas seguintes instituições: Fundação Cesgranrio, Fundação Carlos Chagas, Ação Educativa, CENPEC, Alfa e Beto e Instituto Ayrton Senna (IAS) bem como os colaboradores das revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio*. Procurou-se seguir de perto a metodologia de pesquisa de Miceli (2001C) quanto à necessidade de ir além da mera recuperação das trajetórias ou descrições que expliquem essa ou aquela instituição e compor o quadro mais abrangente da dominação simbólica que expressa no discurso educacional a doxa de uma educação para todos.

Os ritos de nomeação do Estado (BOURDIEU, 2001) exercem o poder de tornar algo legítimo de acordo com a crença de que a magia é fazer que exista o ser, a coisa, à semelhança da dimensão mágica dos atos de consagração podendo descrever como se comportam os agentes que participam dessa mobilização quase cósmica do capital simbólico levado ao termo da definição de quem está autorizado:

[...] Assim como o feiticeiro mobiliza todo o capital de crença acumulado pelo funcionamento do universo mágico, o presidente da república que assina um decreto de nomeação ou médico que assina um atestado (de doença, invalidez etc.) mobilizam um capital simbólico acumulado em toda a rede de relações de reconhecimentos, constitutivas do universo burocrático. Quem atesta a validade do atestado? Aquele que assinou o título que licencia para atestar. Mas quem deu a licença a este? Somos levados a uma regressão ao infinito, ao final da qual “é preciso parar” e podemos, como os teólogos, escolher atribuir o nome de Estado ao último (ou ao primeiro) anel da longa cadeia dos atos oficiais de consagração. É ele que, agindo como uma espécie de banco de capital simbólico, garante todos os atos de autoridade, atos arbitrários, mas que não são vistos como tais. (BOURDIEU, 2001, p. 113)

Os agentes singulares e institucionais recebem o poder de nomeação de autoridade conferido pelo Estado, mas sem que este seja o único protagonista da legitimidade construída em torno do discurso que circula pelo campo educacional. Resultado de uma intrincada rede de agentes e instituições o discurso prescritivo das políticas educacionais (contra ou a favor) é reconhecidos apenas pelos agentes que estão autorizados nessa “longa cadeia de atos” que se

expressam como artigos, livros, materiais didáticos e formulações discursivas que possuem como objeto de disputa a educação, e estão todos voltados para o ato final, notadamente quando é concretizado um projeto ou um programa educacional.

Nesse sentido, buscou-se com as revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio*, desvendar quais eram as preferências teóricas e os veículos de comunicação que esses periódicos mobilizavam para justificar sua posição sobre as políticas educacionais. A primeira, ligada à UNICAMP, concentrando-se em temáticas diversificadas, com colaboradores dos principais programas de pós-graduação, além de possuir uma tradição entre os periódicos especializados, amiúde lembrados pelos seus organizadores como a revista que concentrou grandes esforços na reestruturação do campo educacional no final da década de 1970, tendo no CEDES a entidade que reivindica seu espaço de influência nos rumos das políticas educacionais.

A segunda, ligada institucionalmente à Fundação Cesgranrio possui tradição em concursos públicos. Em meados da década de 1990, essa fundação passou a ampliar seu universo de atuação, com a estruturação de organismos de pesquisas aplicadas, como projetos e avaliações de programas sociais, e o reconhecimento de um Mestrado profissional aprovado em 2006 pela CAPES, para a formação do especialista em avaliação. A essência de *Ensaio*, tida como porta voz da Fundação, possivelmente por ser esta prestadora de serviços, não tece considerações sobre as políticas educacionais, não obstante encontrar críticas nos artigos que ela publica, mas em grande parte, seus signatários são ligados ao discurso mais pragmáticos sobre a educação. Esse é um fato que chamou a atenção na revista *Ensaio*, cujos colaboradores, em especial “os pais de uma nova escola”, Cândido Gomes entre outros, analisaram as reformas, problematizando as questões de ordens financeiras, pedagógicas ou de implementação, como parte do discurso das mudanças defendidas em educação.

### ***As ramificações das instituições e as redes de agentes***

Os agentes e instituições que atuam na intersecção entre o campo universitário e o campo educacional desenvolvem um conjunto de relações que estão estreitamente direcionadas para as estratégias que podem, a rigor, beneficiá-los reciprocamente. Possivelmente algumas dessas ligações são resultados dos créditos adquiridos por meio do capital social, mas este não parece ser o fator determinante, notadamente porque existem os projetos pessoais de aquisição de maior

prestígio, concomitante ou não com sua extensão à instituição de pertença. Por exemplo, atuar numa entidade *think tanks* como a **Ação Educativa**, que possui reconhecimento do CNPq como centro de pesquisa pode resultar em dividendos de capital específico que qualifique o agente a pleitear uma vaga numa universidade de prestígio, já que a distinção daquilo que se produz intelectualmente está intimamente relacionado com as universidades consideradas de excelência. Ou em outras palavras, o poder simbólico reconhecido por todos, como o melhor e mais legitimando, conforme salienta Bourdieu (1998). Mas também pode ser um indicativo da ocupação de agentes em partes da universidade onde a distinção pode resultar em maior legitimidade para a pesquisa aplicada e as ações afirmativas voltadas para a educação básica.

As evidências encontradas nas revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio*, ao serem esquadrinhadas forneceram as bases para essa análise, complementado com as informações obtidas nos currículos Lattes dos colaboradores dos periódicos. Ademais, tanto a temática principal, quando as palavras-chaves dos artigos, apresentam abordagens sobre políticas educacionais em quantidade significativas, especialmente aquelas relacionadas à atuação dos agentes e seus vínculos institucionais. Dentro desse contexto, a ênfase na educação básica recebeu importante projeção em virtude de pelo menos três fatores que podem ser antagônicos, mas que acabaram sendo reconhecidos e assimilados: o primeiro é o discurso de agentes ligados à economia da educação ou que estão próximos dessa formulação ao apresentarem estudos para que o Estado priorizasse os investimentos na educação básica; o segundo são as instituições com características *think tanks* que desenvolvem pesquisas aplicadas, material didático e projetos de intervenção com o ensino fundamental, alfabetização e educação de jovens e adultos, além de programas de políticas afirmativas de inclusão social; e o terceiro, em razão da mundialização da cultura, com atenção redobrada das agências transnacionais em projetos voltados para a educação básica, todavia, os financiamentos não resultam em transformação automática e literal como argumenta uma certa literatura de ingerência do Banco Mundial, ao contrário, são os processos de externalização na perspectiva de Schriewer (2001) e do estrangeiro indígena, conceito proposto por Popkewitz (2002), que respondem melhor as relações entre o global e o local e as idiosincrasias de cada país.

E a universidade? no período circunscrito para esta pesquisa, (1990-2007) a pós-graduação cresceu em números de programas de mestrado e doutorado, bem como a graduação, com a dualidade formada pela rede particular apresentou número de matrículas

significativamente ampliada, em especial com as políticas afirmativas do governo federal. Não obstante, Santos (2001) analisa as mudanças da universidade, separando analiticamente em crise de hegemonia, de legitimidade e institucional, sendo possível associá-las ao campo universitário brasileiro. As respostas de alguns agentes diante dessa crise variam de práticas de maior inserção nos programas do Estado, projetos específicos de avaliação com intenção de influenciar as políticas educacionais, ou de um modo mais simplificado, atribuindo todos os problemas da universidade pública ao caráter neoliberal e privatizante do Estado. No entanto, seja qual for o rótulo atribuído, é em torno dele que os especialistas em educação e as instituições *think tanks*, concretizam reciprocamente as ramificações e a rede de agentes, buscando controlar os enunciados sobre a verdade do mundo social.

A Ação Educativa foi fundada em 1994 com o objetivo de desenvolver os direitos educativos, trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de propugnar a democracia e meios para o crescimento sustentável. Trata-se de uma instituição com atuação na formação e assessoria em bairros, escolas e comunidades, aliando essa prática à pesquisa tendo em vista a intervenção nas políticas públicas:

[...] Conhecimento rigoroso e informação qualificada são ferramentas essenciais para que a sociedade civil possa exercer o controle cidadão das políticas educacionais e agir em favor da educação de qualidade para todos. Por esse motivo, Ação Educativa se dedica a atividades de pesquisa, avaliação e monitoramento de políticas educacionais. Dentre os campos de investigação privilegiados pela organização, inscrevem-se as políticas públicas de educação de jovens e adultos, os estudos sobre alfabetismo, a análise do impacto das orientações dos organismos multilaterais nas políticas educacionais, o financiamento do ensino, a equidade em educação, com ênfase na análise dos fatores geracionais, étnico-raciais e territoriais. (AÇÃO EDUCATIVA, 2010)

Para tal intento a instituição é cadastrada como organização de pesquisa junto ao CNPq executando diversos trabalhos em parceria com outras ONGs, Secretarias de Educação, universidades e o próprio MEC. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a EJA foi elaborado pela Ação Educativa em 1996, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sendo distribuída nacionalmente pelo MEC, responsável pela edição da obra com o apoio da UNESCO. Em 1997 esse material foi atualizado em nova edição e publicado com o título *Viver, Aprender* em co-edição com a editora Global. Ademais, consta no expediente

da coleção a mensagem de que 20% do valor das vendas serão revertidas para pesquisa e desenvolvimento de material didático de jovens e adultos.

Em relação a seu organograma funcional, a entidade é composta por 48 sócios estatutários com prerrogativa deliberativa para reunirem-se em Assembléia Geral para eleger a Diretoria e o Conselho Fiscal. Os sócios estatutários são em geral professores das principais universidades do país, ou, como destaca a instituição, “pessoas de atuação pública identificada com a missão institucional” (AÇÃO EDUCATIVA, 2010).

A Diretoria e o Conselho Fiscal são eleitos para um mandato de três anos, não percebendo recursos de nenhuma natureza, sendo função de caráter estritamente voluntário na instituição. O atual quadro tem o seguinte formato:

#### **Quadro IV – Diretoria e Conselho Fiscal da Ação Educativa**

<b>Nome</b>	<b>Função</b>	<b>Formação/ Instituição</b>
Maria Machado Malta Campos	Presidente	Doutora em Educação, professora da PUC de São Paulo
Pedro de Carvalho Pontual	Vice Presidente	Doutor em Educação, assessor do Instituto Polis, presidente do CEAAL
Maria Clara Di Piero	Diretora Financeira	Doutora em Educação, professora da USP
Cristiano Di Giorgio	Diretor Técnico	Doutor de Educação, professor da UNESP
Orlando Jóia	Diretor Secretário	Diretor do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz
Ismar de Oliveira Soares	Conselho Fiscal	Doutor em Ciências da Comunicação, professor da USP
Waldemir Bargieri	Conselho Fiscal	Geógrafo, funcionário do Banco Central

Fonte: AÇÃO EDUCATIVA, (2010)

O que poderá ser observado na composição dos agentes que participam dessas diretorias é a sua presença em mais de uma entidade. No caso em questão aqui, trata-se de pessoas que já foram membros ativos da própria instituição, podendo destacar Pedro Pontual e Maria Claro Di Pierro. O primeiro, embora seja doutor em educação, possivelmente defendido na PUC/SP, não consta em seu currículo Lattes esse vínculo, apesar de constar suas publicações e trabalhos

concluídos de mestrado e doutorado, sob sua orientação nessa mesma universidade. Possivelmente em virtude de sua função de Secretário Municipal de Educação de Santo André. A segunda também pertenceu ao quadro da Ação Educativa antes de se dirigir para a Faculdade de Educação da USP, tendo seu mestrado e doutorado orientado por Sérgio Haddad na PUC/SP, também este agente filiado da Ação Educativa. Maria Malta Campos exerce funções docentes no programa de pós-graduação em educação da PUC/SP, é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, bem como exerce a presidência da Ação Educativa.

As pesquisas em destaque que interessam mais de perto aos objetivos deste trabalho é a participação da Ação Educativa no projeto Ciência e Tecnologia, Qualificação e Produção, coordenado pelo CEDES com financiamento do CNPq, FINEP e Fundação Ford, (1993 a 1997), organizado em três grandes projetos, com os respectivos subprojetos, com a seguinte organização: Projeto 1 – Qualificação e inserção não industrial: medição de Skills entre adolescentes e adultos, coordenação de Vanilda Paiva, Projeto 2 – Reestruturação Produtiva e Qualificação, com coordenação de Márcia Paula Leite, Projeto 3 – Universidade e Empresa, Ciência e Tecnologia, com coordenação de Sandra Negraes Brisolla.

A Ação Educativa desenvolveu pesquisas no Sub-Projeto 2: Analfabetismo Funcional, que esteve sob a coordenação de Sérgio Haddad. O trabalho compreendia a participação do Brasil na investigação sobre o analfabetismo funcional desenvolvida pelo UNESCO e Oficina Regional de Educação Para a América Latina e Caribe (OREALC). A amostra do caso brasileiro foi aplicada na cidade de São Paulo, com o intuito de verificar o rendimento de pessoas adultas em testes de leitura e de matemática, além de entrevistas como sub-amostras e análises de dados. O analfabetismo funcional revela-se na ausência do domínio de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, estando relacionado com “certas atitudes sociais e motivacionais e competências de raciocínio e comunicação” (CEDES, 2010). Alguns resultados de pesquisas foram publicados na revista *Educação & Sociedade*, especialmente em Ribeiro (1997).

O subprojeto 3, Estudo das Competências Básicas da População Jovem e Adulta, foi organizado em duas partes, então denominadas vertentes Campinas e outra no Rio de Janeiro. A primeira foi coordenada pelo Ivany Pino, da UNICAMP e Phillip Fletcher (à época do projeto ele foi apresentado como membro do CEDES), ao passo que a segunda ficou sob a responsabilidade

de Nilma Santos Fontanive<sup>45</sup> (CNPq). Esse subprojeto visava discutir os efeitos da globalização da economia e as exigências de qualificação para o mercado de trabalho, suscitando os debates sobre capacitação e conhecimento e os problemas do analfabetismo funcional da população adulta.

[...] O estudo se insere neste conjunto de trabalhos e tem por objetivo medir as habilidades disponíveis quanto à leitura, escrita e matemáticas básicas em amostras da população adolescente e adulta urbana. Deverá contribuir para aprofundar o debate na área curricular no que se refere à formação escolar regular e desencadear discussões com órgãos governamentais formuladores de políticas que conduzam a propostas de programas específicos para a população jovem e adulta. (CEDES, 2010).

Os resultados dessas pesquisas, no caso da vertente Campinas, foi publicado em *Educação & Sociedade* por Fletcher (1997), todavia, essa temática no Rio de Janeiro, sob a responsabilidade de Fontanive não apareceu em artigo nessa revista. É possível observar a semelhança com metodologias e preferências teóricas escudadas em conceitos como letramento, competências e habilidades e a ênfase em avaliações centradas no desempenho da língua portuguesa e matemática, sobejamente sob o aval de linhas de pesquisas com forte inspiração na psicologia cognitiva. Nessa perspectiva, há o exemplo de Vera Masagão Ribeiro (1997, 1999) Ribeiro; Vóvio e Moura, (2002), com artigos voltados para a discussão do conceito de Alfabetismo Funcional, de acordo com a concepção de letramento. São feitas análises sobre as origens do conceito de alfabetismo e os usos a que foram destinados os programas entre a população adulta, sobretudo as finalidades da capacidade leitora, mas criticados nos textos por restringirem a alfabetização a rudimentos elementares de leitura. Ao contrário, o alfabetismo funcional é conceituado como a capacidade de inserção na cultura letrada com autonomia, flexibilidade e criatividade.

Há algumas evidências sobre o crescimento de instituições com estatutos jurídicos variados, mormente ONGs e entidades do Terceiro Setor, que são reconhecidas como centros de pesquisa. Por exemplo: Ribeiro (1997) é apresentada como assessora da Ação Educativa, ao passo que em artigo publicado em 1999, essa condição altera-se para pesquisadora da mesma instituição e essa pequeno detalhe, que poderia passar despercebido, na verdade é o grau de

---

<sup>45</sup> Nilma Santos Fontanive trabalhou nas equipes de elaboração do SAEB integrando as equipes de técnicos do MEC, além de ter exercido a docência na UFRJ. Desde 1998 é coordenadora de projetos de avaliação em Larga Escala da Fundação Cesgranrio. (CNPq, 2010). Embora esteja fora do período desta pesquisa, essa autora obteve o doutorado em educação na PUC/RJ, sob a orientação de Creso Franco em 2009.



distinção da Ação Educativa. Ademais, estabelece-se uma rede de relações acadêmicas e de atuação em serviços na qual agentes ligados aos programas de pós-graduação chancelam as ONGs, por meio de vínculos umbilicais com seus pares, sendo ao mesmo tempo membros dessas instituições e orientadores das dissertações de mestrado e teses de doutorados dos especialistas em educação dessas entidades ao mesmo tempo em que atuam em diversas pesquisas e colaboram em funções diretivas.

Com base nesse exemplo, observam-se as interfaces que as instituições de pesquisas *think tanks* estabelecem com algumas universidades, de acordo a área de concentração<sup>46</sup>, com possibilidade de influenciar a concepção de alfabetização de jovens e adultos e as políticas educacionais inerentes a sua implementação pelo Estado, conforme se verifica pelas publicações da Ação Educativa, que reúnem trabalhos sobre a EJA e ações afirmativas com a produção de textos que redundam em livros ou em artigos publicados em revistas especializadas, e pesquisas aplicadas que abrangem diversas cidades no Brasil, tais como o projeto Juventude, Escolarização e Poder Local,<sup>47</sup> desenvolvido de 2003 a 2007 nas seguintes cidades: São Paulo, Florianópolis, Recife, Porto Alegre, João Pessoa, Goiânia, Rio de Janeiro, Belo Horizonte. Esse projeto apresentava uma coordenação Nacional com Marília Pontes Sposito, professora da USP e membro da Ação Educativa e Sérgio Haddad, professor da PUC/SP e Coordenador Geral daquela instituição. Ademais, havia uma equipe nacional com pesquisadores doutores, doutorandos, mestrandos e alunos de iniciação científica, com bolsas da FAPESP e do CNPq, e com a mesma

---

<sup>46</sup> Trata-se do colóquio realizado pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC/SP e Ação Educativa, que ocorreram com as seguintes temáticas; Financiamento da educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Emenda constitucional nº 233A, e Reorganização da rede estadual de ensino. Esses Debates ocorreram em 1996.

<sup>47</sup> De acordo com o as informações do site da entidade, esse projeto encontra-se entre as pesquisas concluídas, cujo escopo foi definido como: “Investigar as políticas públicas desenvolvidas no âmbito municipal nas áreas de juventude e educação de jovens é o objetivo desta pesquisa em que métodos qualitativos foram utilizados para analisar 10 regiões metropolitanas do país. Através de grupos de pesquisa coordenados por pesquisadores de universidades públicas locais, o projeto, desenvolvido ao longo de três anos (2003-2007), foi organizado em dois eixos de pesquisa: Juventude e Educação de Jovens e Adultos. Na primeira fase do estudo foram estudadas 6 regiões metropolitanas: Porto Alegre-RS, Florianópolis-SC, São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Belo Horizonte-MG, Goiânia-GO, e a capital da Paraíba – João Pessoa, totalizando o estudo de 66 municípios e o levantamento de 125 programas e projetos educacionais voltados ao atendimento de pessoas jovens e adultas. Em uma segunda etapa 9 estudos de casos sobre uma experiência local que fosse significativa por sua singularidade, produzindo informações e análises que se desdobraram em textos analíticos foram organizados em cada uma das regiões metropolitanas. Os resultados estão organizados em um banco de dados, constituindo importante referência para a gestão municipal desses temas, em todo o país. As experiências também subsidiaram a formulação de dois livros temáticos. (AÇÃO EDUCATIVA, 2010). Os resultados desse projeto foram publicados por Sérgio Haddad e Marília Pontes Sposito especialmente na *Revista Brasileira de Educação*

forma de distribuição de pesquisadores, havia as equipes regionais, geralmente coordenadas por um professor pesquisador vinculado à universidade da cidade onde foi aplicada a pesquisa.

As ramificações entre agentes e instituições, com base no exame dos participantes desse projeto apontam para a endogenia inicial dos especialistas em educação, que por sua vez se deslocaram para universidades públicas e funções na burocracia de Estado. Desse modo, concentrando-se nos pesquisadores doutores que atuaram nessa pesquisa, de acordo com a cidade e vínculo universitário encontrou-se ligações entre os coordenadores do projeto, a saber, Marília Pontes Sposito e Sérgio Haddad, e os especialistas em educação que atuaram nas equipes regionais, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

**Quadro V - Ramificações e redes de agentes: confluência Ação educativa e Universidade**

Nome	Vínculo institucional	Programa Pós-Graduação	Orientador
Leôncio José Gomes Soares	UFMG	USP	Celso Rui Beisiegel
Osmar Fávero	UFF	PUC/SP	Dermeval Saviani
Nilton Bueno Fischer	UFRGS	Universidade Stanford	Edmundo Fuenzalida Faivovich.
Maria Carla Corrochano	Ação Educativa	USP	Marília Pontes Sposito
Olga Celestina da Silva Durant	UFSC	USP	Marília Pontes Sposito
Sônia aparecida branco Beltrane	UFSC	USP	Marília Pontes Sposito
Elmir de Andrade	USP/RP	USP	Marília Pontes Sposito
Marilena Nakano	Fundação Santo André	USP	Marília Pontes Sposito
Luiza Mitiko Yshiguro Camacho	UFES	USP	Marília Pontes Sposito
Maria Tereza Canezin Guimarães	UFG	PUC/SP	Miguel Chaia
Jaqueline Moll	UFRGS	UFRGS	Nilton Bueno Fischer
Paulo Carrano	UFF	UFF	Osmar Fávero
Eliane Ribeiro Andrade	UFRJ	UFF	Osmar Fávero
Sonia Maria De Vargas	UCP	UFF	Osmar Fávero (Mestrado)
Maria Clara Di Pierro	USP	PUC/SP	Sérgio Haddad
Maria Margarida machado	UFG	PUC/SP	Sérgio Haddad

O Quadro III revela um aspecto de ocupação de espaços no campo educacional, confluindo especialistas em educação orientados por agentes com fortes ligações em temáticas sobre educação de jovens e adultos, educação popular e direitos humanos, cidadania, participação e qualificação do jovem trabalhador. Essas temáticas foram localizadas mediante os Currículos

Lattes dos pesquisadores que foram orientados por Marília Pontes Sposito, Sérgio Haddad e Osmar Fávero, e as universidades para onde aqueles se dirigiram.

Outros materiais produzidos compreendem a coleção *Viver e Aprender*, sob inspiração dos PCNs para a EJA, obras editadas pela Ação Educativa a serem vendidas, e uma biblioteca *on-line* com livros e artigos disponíveis para os interessados em geral, podendo ser adquirida gratuitamente no formato eletrônico, mediante o recurso de *download*. Dentro da especialidade da instituição, os títulos são variados, com colaborações de especialistas em educação de diversas universidades, abordando temas que estiveram em pauta nas preocupações dos organizadores desde a criação dessa entidade. Além dessas publicações, está disponível em seu *site* um Banco de Dados Bibliográficos:

[...] O Centro de Documentação e Informação da Ação Educativa é responsável pela coleta, organização e disseminação de informações sobre educação de jovens e adultos e juventude. Considerado um dos maiores acervos da América Latina, o CDI dispõe de um banco de dados com mais de 15 mil referências, que pode ser consultado *on line*, além de inúmeros links que abrangem as áreas de educação e juventude. O CDI reúne informações produzidas pela própria Ação Educativa, além das fornecidas por uma rede consolidada por renomadas, pesquisadores, centros de pesquisas, fundações, ONGs e movimentos sociais e populares. Aberto ao público, o CDI também presta serviços como levantamento, normalização e comutação bibliográfica. (AÇÃO EDUCATIVA, 2010).

O efeito simbólico do banco de dados organizados com essa finalidade acaba cumprindo, embora numa outra dimensão, o mesmo papel do *Science Citation Index*, ao corresponder aos indicadores com produções com essa especificidade, conforme salienta Ortiz (2008). Há também materiais que circulam no formato impresso e *on-line*, tais como o Boletim *Ebulição* e cadernos de debates intitulados *Em questão*, contanto com a colaboração de agentes de outras instituições não-governamentais, bem como professores de universidades. Tanto os materiais impressos à venda, quanto em formato eletrônico concentram-se em temáticas como: ensino médio, alfabetismo funcional, letramento, direitos humanos, Jovens e trabalho no Brasil, políticas raciais, análises de políticas educacionais, aplicação em diversos Estados da Federação, com base em amostras de municípios abordando o tema: Juventude Brasileira e Democracia: Participação, esferas e políticas públicas e com perspectivas similares ao projeto Iniciativas Públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas.

A ação Educativa desenvolve também desde 2001<sup>48</sup>, uma pesquisa intitulada Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, entidade ligada ao Instituto Brasileiro de Opinião pública e Estatística (IBOPE), cuja pesquisa, em base amostral, procura definir o nível de leitura e domínio do raciocínio matemático na população de jovens e adultos, bem como oferecer subsídios para as políticas educacionais para esse setor.

A concepção dos itens de provas da pesquisa, é estabelecida de acordo com uma escala de valores, atribuindo níveis (que variam de acordo com a capacidade leitora, sem nunca restringir ou qualificar diretamente a pessoa de analfabeta absoluta), para evitar os estigmas sociais inerentes às classificações dessa natureza que excluem os indivíduos dos processos de cidadania. (RIBEIRO, 2003). Assim o teste, ao contrário do SAEB, ENEM ou Provão (Exame Nacional de Cursos), não é uma avaliação no sentido escolar, mas um indicador para analisar a capacidade leitora de jovens e adultos num universo que abrange a faixa-etária entre 15 a 64 anos. Além disso, não houve a exigência deles estarem cursando alguma modalidade de ensino ou mesmo o tempo em que se encontravam fora da sala de aula. Essa autora procura analisar os sentidos que a concepção de letramento desenvolveu, com base em Lahire (1999) que afirma que “o acesso desigual à cultura escrita transforma-se em um discurso sobre o problema do iletrismo” (*apud*, Ribeiro, 2003, p. 23) que são gerados por diferentes agentes singulares e institucionais:

[...] A realização do INAF e a publicação deste livro procurou fazer dialogar as lógicas de pelo menos parte dessas diferentes agências: as equipes do IBOPE, acostumada a fazer pesquisa para quem precisa de informação em tempo para orientar a ação imediata; executores de políticas educacionais e culturais, que querem informação útil à tomada de decisão e à justificação das mesmas; pesquisadores acadêmicos que têm compromisso com o rigor teórico e exigem conceitos e tempos alargados do que o do biorritmo da ação política e dos prazos editoriais; jornalistas que precisam da informação interessante, inédita, compreensível pelo grande público e, se possível, que ajude a vender o jornal. E, além desses, um instituto empresarial e uma ONG, cuja missão é colocar a informação e o conhecimento a serviço da ação social, da política e da formação da opinião pública, cada qual com sua história, sua cultura, suas estratégias de ação. (RIBEIRO, 2003, p. 24).

---

<sup>48</sup> O INAF já contou com 5 aplicações desde 2001, priorizando nesse ano as habilidades de leitura, em 2002 a matemática, em 2003 Avaliação de leitura e escrita; em 2004 Avaliação de habilidades matemáticas e em 2005 novamente avaliação de leitura e escrita. (Fonte: AÇÃO EDUCATIVA, 2010)

Ribeiro deixa claro nessa passagem as formas de influência de uma instituição *think tanks* na educação, com ramificações que se estendem para um amplo espectro de agentes e entidades que acabam reciprocamente se beneficiando da produção de um determinado conhecimento que reúne a um só tempo os pressupostos teóricos e metodológicos com poucas chances de sofrerem censuras em qualquer dos campos em que este for debatido, em especial com a assessoria de agentes da universidade, da divulgação dos meios de comunicação de massa e de parte do meio empresarial. Nesse caso, o Presidente do grupo IBOPE e o Secretário Executivo do Instituto Paulo Montenegro asseveram a forma de colaboração desenvolvida e os objetivos a serem alcançados: “Esperamos que as idéias e informações aqui trabalhadas contribuam para a formulação de políticas educacionais e propostas da qualidade da educação no Brasil.” (MONTENEGRO, C, MONTENEGRO, F, 2003, p. 8)

Ao contrário da Ação Educativa, o Instituto Alfa e Beto não reúne todos os critérios definidos para classificá-lo como uma instituição *think tanks*, mas pela quantidade expressiva de projetos e programas junto às secretarias estaduais e municipais, assim como em convênio com o MEC, sua influência pode redundar nessa possibilidade, ficando pois, em aberto. Trata-se de uma entidade centrada na figura e no prestígio de João Batista Araújo e Oliveira, fundada em novembro de 2006. Cabe esclarecer que esse autor fez parte da tríade de genitores “os pais de uma nova escola”, enunciada em *Veja* ao lado de Sérgio Costa Ribeiro e Cláudio de Moura Castro. (RICARDO FILHO, 2005).

Oliveira se vale da sua trajetória acadêmica<sup>49</sup>, bem como a atuação em órgãos em burocracia do Estado e em agência transnacionais em seus 40 anos de atuação profissional., constando no *site* que o Instituto IAB é formado pela família Oliveira, sendo presidido por ele e ocupando a função de Diretora-Administrativa a professora Mariza Rocha e Oliveira. O objetivo dessa entidade é:

[...] Promover a efetiva alfabetização das crianças, por ser este o PROBLEMA NÚMERO 1 da educação no Brasil. Essa prioridade decorre da constatação de que TODOS os demais esforços em educação estão condenados ao fracasso até

---

<sup>49</sup> Oliveira é Doutor em educação pela Universidade da Flórida, Foi Secretário Executivo do MEC (1995); Funcionário do Banco Mundial em Washington (1986-1995); Funcionário da OIT em Genebra (1989-1992), Diretor do IPEA (1985-1986); Coordenador de Programas da FINEP, Consultor pedagógico do Telecurso 2000, Adaptador do método Dom Bosco para alfabetização de crianças; Desenvolvimento de programas de regularização do fluxo escolar, produção do programa CAPACITAR (Sistema Pitágoras de Ensino), Membro do Conselho Consultivo de Avaliação em alfabetização do Ministério da Educação em Portugal, entre outras ocupações. (ALBA E BETO, 2010).

que se resolva definitivamente essa questão básica. Consistente com sua missão, o IAB propõe políticas e práticas de alfabetização baseadas em evidências. Por essa razão, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização constitui o carro-chefe das ações do IAB.(ALFA E BETO, 2010).

A idéia de evidência nas pesquisas sobre alfabetização fica explícita nos textos publicados, tanto em artigos de jornais, quanto em revistas acadêmicas. Oliveira foi membro do conselho editorial da revista *Ensaio*, na qual publicou 6 artigos versando sobre a reforma do ensino médio, correção de fluxo escolar, analisando os resultados do programa Aceleração da Aprendizagem, críticas ao construtivismo e a avaliação em alfabetização. Restringindo a análise às intervenções desse autor sobre essa última temática, observa-se que seus pressupostos teóricos são bastante divergentes, em especial com afirmações acintosamente críticas às práticas construtivistas, refutando que elas possuem cientificidade, já que de acordo com sua concepção, teses de Doutorado, dissertações de mestrado, com ou sem estudos de caso em escolas não fornecem evidências empíricas, além do equívoco do uso político da alfabetização, sob influência de Paulo Freire, sendo recorrente em outros países. (Oliveira, 2002). Para evitar tais problemas, o *site* do IAB parece julgar pertinente explicar o significado da educação baseada em evidências<sup>50</sup>:

[...] A evidência de base científica pode advir das seguintes fontes de informação: Argumentos lógicos baseados no princípio da não-contradição. Testes de desempenho de alunos - desde que desenvolvidos e aplicados dentro dos padrões aceitáveis pela comunidade científica internacional. Artigos científicos publicados em revistas científicas que avaliam previamente esses artigos por meio de "revisão de pares". A reputação das revistas e das publicações é sempre relativa ao rigor com que avaliam os artigos antes de sua

---

<sup>50</sup> É possível verificar nos artigos e livros publicados por Oliveira a estratégia de utilizar apenas referências em língua estrangeira e comparações com outros países que, com base em dados estatísticos, ele tenta demonstrar que a concepção de alfabetização utilizada no Brasil, na maior parte das Secretarias Estadual e municipal de Educação, são equivocadas: “A alfabetização prevalentes no Brasil impossibilitam não apenas a alfabetização adequada das crianças, mas a elaboração de testes adequados de alfabetização.” (OLIVEIRA, 2005, p. 381) ou ainda, no relatório apresentado à Câmara dos Deputados, sob encomenda da Comissão de Educação daquela Casa, é explicitado aos leitores, desse maneira: “Tendo em vista que muitos conceitos, fatos científicos e mesmo da literatura utilizada na elaboração do presente relatório são amplamente desconhecidos ou ignorados pelas Universidades e Secretarias de Educação no Brasil, o relatório tenderá a repedir alguma informação para tornar o contexto de sua análise mais claro” (BRASIL, 2003, p. 18) A metodologia e o arcabouço teórico utilizado para analisar o problema da alfabetização no Brasil é comparado à luz de experiências de países que utilizam o método fônico, apontando contradições no PCN de língua portuguesa. A comissão foi formada pelos seguintes especialistas em educação : Marilyn Jaeger Adams, Ph.D. Senior Research Scientist, Soliloquy Learning (Estados Unidos); Roger Beard, Ph.D. Professor, School of Education, University of Leeds, (Inglaterra); Fernando Capovilla, Ph.D. Professor, Faculdade de Psicologia, USP, Brasil; Cláudia Cardoso-Martins, Ph.D., Professora, Faculdade de Psicologia, UFMG (Brasil); Jean-Emile Gomberg, Ph.D, Professor, Universidade de Rennes (França); José Morais, Ph.D. Professor, Université Libre de Bruxelles (Bélgica); João Batista Araujo e Oliveira, Ph.D. Presidente, JM Associados (Brasil). (BRASIL, 2003, p. 3).

publicação. Práticas educativas baseadas em argumentos científicos sólidos, consistentes com o "estado-da-arte". Nesses casos, deve-se comprovar a ligação entre as propostas e a evidência científica disponível, ainda que indireta. ALFA E BETO, 2010

A metodologia de **alfabetização** presente nos currículos orientados para as escolas ou em projetos desenvolvidos por secretarias de educação de Estado e municípios é questionada por João Batista Araújo e Oliveira (2002), com críticas contundentes ao construtivismo que, no julgamento do autor, não garante o efetivo aprendizado da leitura e da escrita. Trata-se de um texto estruturado com a seguinte estratégia de exposição: análise das teorias da psicologia chamadas de construtivistas, contrapondo-as às pesquisas de base científicas que oferecem evidências do equívoco dessas propostas (na concepção do autor) e sugestão para mudanças de rumos para que a alfabetização seja concebida com base em conhecimento teóricos e empíricos que contribua para o Brasil superar o fraco desempenho em leitura. A resposta a esse artigo, entretanto, salvo engano, não foi matéria de réplica por especialista em educação.

Ao contrário, o livro *A Escola Vista por Dentro*, (OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002), cujos resultados de pesquisas (em caráter amostral) em relação à alfabetização revelaram baixos percentuais de compressão das metodologias, especialmente o construtivismo (admitindo que ele possui uma metodologia) de alfabetização pelo professores, recebeu críticas no editorial da revista *Educação & Sociedade* (n. 78, 2002), tendo por base a matéria do jornal *Folha de S. Paulo* (GÓIS, 2002). Nesse editorial é refutada a afirmação de que os autores não são autoridades em educação básica, além de entender que o livro estaria imputando aos professores e aos alunos a responsabilidade pelo fracasso escolar, deixando claro que os editorialistas não leram a obra antes da redação dessa edição da revista. A resposta, escrita por Schwartzman (2009) e não publicada no formato impresso, questiona a postura dos editorialistas, assegurando que a pesquisa divulgada também condena as reformas produzidas de cima para baixo, os pacotes pedagógicos, cujos resultados não são conhecidos:

[...] Nossa pesquisa mostra que, no Brasil, muitos professores não aprendem a alfabetizar nos cursos de pedagogia, e acham que não podem fazer nada, por causa de tudo "isso que está aí". Nós pensamos, ao contrário, que uma orientação mais voltada para a boa pedagogia, e menos para grandes teorias críticas e pseudo-filosóficas, poderia contribuir bastante para começar a mudar a realidade, sem precisar aguardar o momento mágico da revolução libertadora, cuja espera parece que tudo justifica. (Schwartzman, 2009).

Esse exemplo demonstra que as propostas teóricas, como o construtivismo na alfabetização são respaldadas tanto pela universidade, que reivindica a primazia nas pesquisas científicas quanto pelo Estado, ao transformá-las em norma legal, mediante a produção de currículos e sua incorporação dos itens de prova das avaliações em larga escala, fazendo que as críticas dessas formulações partam de fora da universidade, por autores como Oliveira e Schwartzman, que, malgrado não serem reconhecidos como especialista em educação básica, a sua condição de intelectuais garante autoridade para suas prescrições pedagógicas, tal como pode ser ilustrada nos convênios celebrados entre a ONG Alfa e Beto, coordenada por João Batista Araújo e Oliveira e secretarias de educação.

Trata-se de ações bem diferentes quando comparada com outras instituições. Enquanto a Ação Educativa estabelece vínculos com programas de pós-graduação, mesmo que ao nível singular de alguns agentes, o IAB não esclarece em seus documentos quem são seus colaboradores, embora o volume de projetos de alfabetização e programas de correção de fluxo escolar estendidos para centenas de municípios, a rigor, demanda pessoas qualificadas para esse intuito. Há apenas uma evidência no site com um cronograma de treinamentos de professores em diversas cidades do Brasil, podendo inferir que são realizados cursos de capacitação de professores multiplicadores, conforme termo mais usual na área empresarial, mas que já perpassa o discurso de muitos políticos e administradores.

Por outro lado, o IAB não informa quem financia sua entidade, com o argumento de garantir a privacidade das instituições e clientes. O mesmo procedimento se aplica à elaboração dos materiais, escrito sobremaneira, ao que tudo indica por João Batista Araújo e Oliveira, já que ele é o principal signatário do material didático utilizado no Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Para cada segmento há um material específico, com organização estruturada de ensino:

[...] Os materiais contemplam todas as competências previstas no Programa de Ensino. Os materiais são estruturados, o que facilita a vida do professor. Os materiais são lúdicos e mantêm o aluno motivado e interessado durante todo o processo de alfabetização. Há materiais para o aluno, para a classe, para o professor, para a escola e para a Secretaria de Educação. Há um lado gerencial muito forte que auxilia a escola e a secretaria na tomada de decisões e mudanças de rumos. Além de disponibilizar assistência técnica. O Instituto Alfa e Beto oferece também capacitação para a equipe dos municípios que adota o Programa pela 1ª. vez. Essa capacitação ocorre no início do ano letivo e é ministrada nas capitais os Estados. Além disso oferece o teste diagnóstico



(opcional) e, mediante demanda, teste de diagnóstico e de avaliação da alfabetização. (ALBA E BETO, 2010)

Há uma diversidade significativa de material voltado para a alfabetização, cujo programa é anunciado pela *site* como o melhor programa de alfabetização de crianças do país. E para procurar legitimidade para a assertiva, sobretudo ao afirmar que dispõe a um só tempo de um bom método e recursos didáticos é apresentado o resultado de duas pesquisas. Uma realizada no Estado do Rio Grande do Sul, sob encomenda da Secretaria de Educação na gestão de Mariza Abreu (2007-2009<sup>51</sup>). Em finais de 2007, essa secretaria contratou a Fundação Cesgranrio para avaliar os programas de alfabetização do Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) e o Alfa e Beto, que atingiu o melhor percentual dentre os três, com metodologia mais satisfatória de acordo com o relatório de Fontanive e Klein, (2008). Já a avaliação realizada no Estado do Ceará, não há menção de quais instituições participaram do processo, mas a Alfa e Beto afirma ser ela a instituição com melhor aproveitamento em todos os quesitos da avaliação (maior média, menor desvio padrão maior número de alunos no nível mais elevado), que nesse caso foi aplicada pelo CAED/UFJF. (mais à frente serão realizados análises dessas fundações e grupos e laboratórios de avaliação ligados às universidades).

Observa-se um processo de legitimação praticada por entidades que possuem a prerrogativa de certificar, podendo até transforma-se na prática da Acreditação , já que elas estão inseridas na lógica da avaliação em dois movimentos que se completam: o primeiro ao induzir a um mercado de serviços (mesmo que em potencial), a necessidade de que os sistemas escolares só poderão atingir maior eficácia e qualidade quando passarem por processos avaliativos; o segundo é um desdobramento inevitável do poder de prescrição pedagógicas que essas instituições acabam veiculando ao disporem de mecanismos de divulgação de pesquisas chanceladas pelo campo universitário, mediante uma série de recursos como publicações didáticas, palestras, assessorias e seminários sobre temas pertinentes às entidades, mas que contam com a participação de especialistas em educação vinculados à academia.

O Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação comunitária (CENPEC), entidade que se considera pioneira em ações voltadas para a melhoria da escola pública (CARVALHO, 2007), foi criado em 1987 pela educadora Maria Alice Setúbal:

---

<sup>51</sup> Não foi encontrada uma data específica da gestão dessa especialista em educação.

[...] As ações do Cenpec estão, desde a sua fundação, comprometidas com as demandas postas ao avanço da política pública de educação no País. São pautadas pela compreensão de que a qualidade social da educação depende do enraizamento das ações socioeducativas no território e na maior intersectorialidade das políticas sociais. Nesta direção, suas ações conjugam mobilização social, construção de coalizões e indução de novos caminhos para a política pública. Como segmento da sociedade civil, o Cenpec persegue, para além da competência técnica no desenho e implementação de projetos, condutas de militância social. Valoriza e impregna sua ação de processos de mobilização social; participa de coalizões em torno de avanços necessários da política social; fomenta e integra-se às redes de ação pública; introduz em todas as suas ações ferramentas de controle social para que os grupos com que atua utilizem-se delas no exercício deste controle e como impulsionador de avanços. Diante disso, o Cenpec assume o compromisso de pensar não apenas a educação do País no presente, mas também no futuro, detectando tendências e propondo-se novos desafios. (CENPEC, 2010)

A reivindicação da entidade é ter protagonizado os primeiros trabalhos com vistas à melhoria da educação básica como agente da sociedade civil, em meados da década de 1980, afirmando que havia poucas organizações preocupadas com esse problema, já que estas julgavam ser essa uma prerrogativa do Estado. Na verdade, essa década se caracterizou por diversos movimentos sociais, inclusive com reivindicações de escolas (SPOSITO, 1993), mas com graus de legitimidade diferenciada em relação às instituições que já nasceram com vínculos com a universidade, dispendo de dotação financeira que permitia desenvolvimento de projetos junto ao Estado, sobretudo no momento em que a presença de entidades consideradas progressistas atuasse no Estado. E foi em essa aura de reconhecimento que o CENPEC vem atuando em diversos Estados, prefeituras e junto ao MEC, com maior ênfase na gestão de Paulo Renato Souza (1995-2002) e influenciando sobejamente em diversas políticas educacionais, tendo na atuação à educação básica o eixo maior de atuação.

Em relação à estrutura jurídica da entidade, há não informações dos critérios de composição da equipe, sendo está constituída atualmente de acordo com o seguinte organograma:

#### Quadro VI – Diretoria e Coordenação do CENPEC

Nome	Função	Formação/ Instituição
Maria Alice Setubal	Presidente	Doutora Em Educação – PUC/SP
Maria do Carmo B. de Carvalho	Coordenação Superintendente	Doutora em Serviço Social – PUC/SP
Maria Amabile Mansutti	Coordenadora Técnica	Sem currículo Lates
Maria Estela Bergamin	Projetos Nacionais	Sem currículo Lates
Cláudia Petri	Projetos Locais	Sem currículo Lates
Anna Helena Altenfelder	Projetos Apoiados	Doutora Em Educação – PUC/SP
Maria Angela Leal Rudge	Coordenadora de Documentação e Informação	Sem currículo Lates
Walter Kufel Junior	Coordenador Administrativo	Sem currículo Lates
Ivana Boal	Assessora de Comunicação	Sem currículo Lates

Os Parceiros institucionais da entidade são diversificados, com fundação e organizações internacionais, como a UNESCO, OIT, UNICEF, Fundações empresariais como Fundação Itaú, Telefônica, etc., e organizações não governamentais e órgãos representativos como o CONSED, UNDIME, Secretarias de educação de alguns Estados e secretarias municipais. Ademais, encontra-se ligação com universidades e outras fundações de pesquisas congêneres, recebendo ainda apoio de empresas como a Petrobrás. O universo de parceiro é significativo, permitindo observar o grau de inserção do CENPEC em vários quadrantes do Brasil, atuando basicamente em projetos de alfabetização, correção de fluxos por meio das classes de aceleração, gestão e capacitação de professores. Encontra-se também eventos realizados com o intuito de discutir o currículo para o ensino fundamental, com a implementação da escola de nova anos. (CENPEC, 2010).

O seu Conselho de Administração também não oferece informações acerca dos critérios de composição, mas pelos agentes arrolados, são especialistas que atuam basicamente nos programas de pós-graduação da PUC/SP, e em assessorias de ONGs no Brasil, UNICEF, UNESCO e secretarias municipal de educação. O quadro de associados não difere muito quanto à composição acadêmica, além de agentes de outras instituições como a Ação educativa, FCC que também compõem o quadro de associados. (CENPEC, 2010).

As publicações do CENPC estão, em sua maioria, disponível em formato eletrônico para *download* ou para impressão para qualquer interessado. Geralmente os materiais são resultados de projetos aplicados pela entidade em diversos Estados do Brasil, bem como material didático e de programas específicos juntos a Secretarias de Estado, ou no Ministério da Educação. São mais de 146 trabalhos, subdivididos por áreas de interesse, como avaliação, políticas educacionais, educação infantil e prática pedagógica, entre outros.

A idéia de *think tanks* para essas instituições é algo que se concretiza de forma estrutural no campo educacional brasileiro, sendo um efeito legitimado por setores da universidade. Na perspectiva da história do tempo presente (CHAUVEAU; TÉTART, 1999) é possível algumas inferências sobre como a configuração desse campo tem nessas entidades um ponto de intersecção em virtude de seus tentáculos estarem tomando espaços nos programas de pós-graduação em educação de algumas universidades, públicas ou particulares, ao mesmo tempo que a conceituação de coisa pública passa a ser entendida (por esses agentes), como uma prática para além da esfera estatal:

[...] A idéia de parceria entre público-privado pede, no mundo atual, reconceitualização, já que vem contaminada pelo receituário neoliberal e, em consequência, gera desconfianças sobre seu possível efeito desresponsabilizador da ação do Estado. A implementação de parcerias na ação social pública exige cuidados éticos, democráticos e – por que não? – republicanos. Reconhecimento do papel regulador do Estado e fortalecimento de sua condição de *intelligentsia* do fazer social público. Nunca é demais reforçar que a educação é uma das missões nobres do Estado. O Estado é a garantia e o garantidor da educação do seu povo. Aceita essa premissa, é legítimo dizer que em um Estado democrático, a sociedade participa do esforço estatal na melhoria da educação. Adensamento de bons projetos com base na realidade, nas questões críticas da política, nas demandas do público-alvo e gestores finais. Implementação de projetos a partir das demandas e interesses colocados pela governança social pública, estabelecendo co-autoria e co-participação na condução e oferta de programas sociais públicos. Este é o princípio fundamental se nosso propósito é contribuir para a melhoria da ação pública. Negociação e complementação e, não, paralelismo ou concorrência. A negociação exige necessariamente flexibilização. Projetos ofertados por parcerias externas só ganham cor e identidade local, quando redesenhado com a participação de seus atores principais. (CARVALHO, 2007p. 21-22)

A análise dessa autora não escapa, por certo, aos liames das críticas que atribuem as mazelas da educação à efetiva privatização desenvolvida pelo Estado e ela ressalva o aspecto neoliberal que condena as chamadas parcerias entre o público e o privado. Mas a questão de ordem política revela umas das dimensões de disputas no interior do campo educacional, em

especial a partir da década de 1990, quando todos os agentes tiveram que se haver com a democracia formal, algo que tem sua plena realização nessa década e mesmo em sua fase posterior o discurso educacional legitimado no campo universitário enfrenta sua perplexidade nas crises de autoridade e institucional (SANTOS, 2001) ao procurar manter sua aura de prestígio que em alguns casos parecem eivados de anacronismo. De um certo modo, parafraseando Anísio Teixeira, o proclamado e o realizado da educação brasileira ocorre entre o discurso educacional veiculado na universidade e esse mesmo discurso inserido em práticas cada vez mais pragmáticas como demandas potenciais e induzidas que se dirigem ao Estado, mas que são aplicadas pelas entidades *think tanks* com poder para exercer duplamente a autoridade pedagógica a ser trabalhada e a logística da sua implementação.

Essa é uma lógica que deve ser analisada pela relação cada vez mais umbilical entre setores do campo universitários e essas instituições. Trata-se de agentes que reciprocamente trabalham para que determinados projetos sejam realizados ou mesmo transformados em políticas educacionais, mediante capacitações de professores, produção de material didático e alfabetização, além dos pressupostos teóricos que embasam os itens de provas das avaliações em larga escala.

Concentrado-se na trajetória da criação do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas em 1971, observa-se algumas vinculações entre os programas de pós-graduação em educação e os pesquisadores da FCC, sobretudo com o trunfo da titulação obtida, resultando em reconhecimento recíproco. Alguns agentes conciliam o *status* conquistado como pesquisador dessa fundação com a docência em universidades de prestígio<sup>52</sup> e, no conjunto, a produção discursiva desses agentes pode ser encontrada nos periódicos educacionais que apresentam maior projeção de acordo com a classificação Qualis/Capes. Em livro organizado por Costa, Martins e Franco (2004), é apresentado uma espécie de histórico da Fundação em seus 40 anos de existência. São convidados especialistas, alguns na condição de ex-pesquisadores dessa casa, para proceder à avaliação das pesquisas produzidas pela instituição. Os textos procuram situar a contribuição da FCC, de acordo com a relevância das temáticas, tais como: educação

---

<sup>52</sup> De acordo com a composição do corpo permanente de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, pode-se observar que o processo de formação e recrutamento são endógenos. A ligação mais estreita se dá entre a FCC e a PUC/SP, já que muitos pesquisadores da Fundação tiveram suas dissertações de mestrado e teses de doutorados orientados pelos professores que acumulam funções nas duas instituições. De um total de 19 pesquisadores, 10 são oriundos de programas, cujos orientadores são seus pares na FCC. Constatou-se também que oito agentes cursaram pós-doutorado, a maioria em universidades estrangeiras.

infantil, ensino fundamental, ensino médio, estudos de gênero, raça e educação, avaliação Educacional e Formação de professores, publicadas especialmente em *Cadernos de Pesquisa*<sup>53</sup>.

Chama a atenção a apresentação de Bernardete Gatti (2004) ao livro comemorativo, na qual ao realizar um breve histórico, são tecidas considerações sobre o papel da Fundação para a pesquisa educacional:

[...] A preocupação com a pesquisa científica acerca dos processos em avaliação educacional faz com que se estruture nessa instituição, no início da década de setenta, um departamento que incorpora as pesquisas em desenvolvimento e que assume outros projetos de pesquisa educacional social. Esse departamento põe-se como um centro de investigação científica independente de qualquer universidade, de qualquer outra instituição, ou de qualquer órgão público, e, em sua trajetória, vai construir conhecimentos e dialogar com a sociedade, governos, universidade, comunidade. (...). O objetivo da instituição foi o de propiciar apoio e condições para pesquisas na área educacional, num período em que essa pesquisa era pouco rarefeita e pouco valorizada. Era objetivo, também, formar, na prática do trabalho de pesquisa, novos pesquisadores. (Gatti, 2004, p.10-11).

Nota-se que esses argumentos estão próximos da idéia de *think tanks*, especialmente ao observar que seus organizadores insistem na capacidade auto-sustentável da Fundação, e Gatti constrói o mesmo argumento para o Departamento de Pesquisa, fazendo crer na sua independência teórica. A inserção dos trabalhos na comunidade acadêmica corrobora a assertiva, podendo indicar o expressivo número de citações dos artigos de *Cadernos de Pesquisa* entre os colaboradores das revistas *Ensaio* e *Educação & Sociedade*. Além disso, pode-se verificar a evolução das temáticas tratadas em suas pesquisas, conforme relata Gatti:

[...] Nos primeiros anos, sete temas foram tratados, cada qual vinculado a um pesquisador responsável, portanto dentro de sua linha de especialidade, a saber: acesso à universidade; avaliação de objetivos educacionais e currículo; formação de educadores; sucesso e fracasso escolar; rendimento escolar e variáveis correlatas; educação infantil; marginalização cultural. A estrutura interna consolidou-se pela constituição de equipes, portanto pelo trabalho coletivo em grupos, o que se mantém até hoje. (...). A incorporação dos estudos de políticas educacionais, dos estudos de gênero, e posteriormente de raça, trouxeram um diferencial ao Departamento de pesquisas, na medida em que esses campos aportaram novos enfoques, não só para os problemas da área de educação, como para as questões mais amplas dos processos de socialização humana. (p. 11).

---

<sup>53</sup> Mas é possível encontrar contribuições de pesquisadores em diversos periódicos educacionais, bem como em publicações de caráter oficial, como *Em aberto*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e outras publicações produzidas sob a égide do INEP.

O financiamento da Fundação Ford nessa instituição contempla também desde 2001 o *International Fellowships Program* (IFP), programa de internacional de bolsas de estudos, cujo critério de seleção é, mas palavras de Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Regina Pahim Pinto, coordenadoras do programa no Brasil, conceder bolsas preferencialmente para negros, indígenas, pessoas nascidas nas regiões norte, nordeste e centro-oeste. Disso depreende a afirmativa de Gatti acerca o aumento de temáticas da instituição, notadamente ao constatar que o objetivo é assegurar o primeiro programa de ação afirmativa na pós-graduação brasileira. De todo modo, a contribuição da FCC nas pesquisas educacionais tem ressonância em diversos programas de pós-graduação, linhas de pesquisa e proximidades de agentes que trabalham ou estão próximos das premissas teóricas que orientam as investigações da Fundação. Sônia Kramer (2004), por exemplo, afirma em seu artigo sobre a contribuição da Fundação para as pesquisas com Educação Infantil que suas orientações acadêmicas começam com a seguinte pergunta: “já fez o levantamento nos Cadernos de Pesquisa?” (p. 13). Uma atitude explícita da pujança que as produções da FCC oferecem ao pesquisador, sendo em muitos casos a face da mesma moeda, afinal, na esteira das reflexões de Miceli (1990), publicar em *Cadernos de Pesquisa* funciona como um “selo de qualidade” para os agentes e as instituições que eles representam<sup>54</sup>.

A Fundação Cesgranrio apresenta-se com uma trajetória similar, já que ela concentra esforços de pesquisas nas diversas modalidades de avaliação, tendo nessa temática o trunfo simbólico utilizado nos debates educacionais, podendo localizar na década de 1990 uma preocupação mais sistemática com a pesquisa educacional:

[...] Tornando-se gradativamente importante órgão de pesquisa educacional, a Fundação passou a fornecer consultoria educacional e organizacional, a realizar estudos no campo das ciências do comportamento e a formar e especializar recursos humanos em sua área de atuação. A Fundação Cesgranrio promove ou patrocina, através de reuniões, simpósios, congressos ou seminários, a aproximação entre cientistas, professores e pesquisadores que se dedicam às ciências do comportamento e à cultura, tendo em vista o intercâmbio de informações e experiências, com entidades e organismos oficiais e privados, em âmbito nacional e internacional. (CESGRANRIO, 2009).

---

<sup>54</sup> De acordo com Rosemberg (2007) A FCC dispõe “de um acervo institucional construído nesses 43 anos de existência (...), do qual destacamos, a título de exemplo: os mais de 2.600 concursos públicos realizados, os 267 projetos de pesquisas, assessoria e formação realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, os 128 números publicados da revista *Cadernos de Pesquisa* e os 35 de *Estudos em Avaliação Educacional*”.(p. 14).

Essa instituição desenvolve estudos com a técnica estatística chamada Teoria da Resposta ao Item (TRI)<sup>55</sup>, cuja aplicação em exames e avaliações implementadas a partir de 1995 no Brasil, mediante demandas do MEC e de contratos estabelecidos com Estados da Federação fez com que as técnicas estatísticas e a produção de itens de provas passassem pelo prisma de sua competência, podendo observar a crescente influência da psicologia do desenvolvimento, das medidas de habilidades e competências, de acordo com a perspectiva construtivista, (BONAMINO; FRANCO 1999, BONAMINO, 2002). A diversidade de serviços prestados está estreitamente ligada às teorias da avaliação, sendo essa a preocupação de pesquisa, inclusive para o programa de bolsas de estudos desenvolvido pela Fundação, cujo critério de concessão são as teses e dissertações que estejam próximas dos pressupostos teóricos e temáticas de interesse da Cesgranrio.

Sob responsabilidade da Fundação Cesgranrio é publicada desde o final de 1993 a revista *Ensaio*, cuja especialidade são artigos que versam sobre avaliação, em todas as dimensões possíveis, além de outras temáticas que, a rigor, estão ligadas às áreas de engenharia e medicina, mas sempre permeadas pela abordagem educacional. A composição da equipe de professores permanentes do Mestrado em Avaliação Profissional da Cesgranrio<sup>56</sup> revela vínculos com questões mais técnicas na perspectiva que se define em sua revista como um avaliador profissional, face às exigências que a avaliação impõe no mundo contemporâneo:

Estamos em tempo de interdisciplinaridade no campo da avaliação. São os grandes estudiosos da atualidade que apontam para a urgência de expandir a avaliação do domínio tradicionalmente exclusivo da educação, para além das fronteiras do conhecimento, de modo a assegurar sua presença em todos os setores e níveis de reflexão e atuação. É nesse sentido que a avaliação se faz transdisciplinar não só pela exigência de sua própria natureza, como também pela necessidade de se utilizar suas potencialidades para o bem social. Essa arrojada penetração da avaliação nas diferentes áreas disciplinares requer contudo, como alertam aqueles estudiosos e como reafirmam os que praticam a avaliação, o respeito às limitações que provém das culturas, das condições políticas, das situações econômicas e sobretudo dos valores que norteiam o objeto - foco da avaliação em questão. Assim, o direito de ir e vir na transposição das fronteiras do mundo teórico-acadêmico metodológico e prático da avaliação terá que ser fortificado e experimentado, mas conduzido até onde

---

<sup>55</sup> A Teoria da Resposta ao Item (TRI) constitui-se na aplicação de provas na qual seja possível captar o nível de acerto de uma questão de acordo com a proficiência do aluno. Quando maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar a questão. (CESGRANRIO, 2009).

<sup>56</sup> Em 2006 A Fundação Cesgranrio teve o seu projeto de Mestrado Profissional em Avaliação aprovado pela Capes e no ano seguinte tiveram início as atividades desse curso.



aqueles limites o permitirem. É nessa capacidade de articular eticamente forças positivas e contrárias que reside um dos mais notáveis desafios da avaliação contemporânea. (OLIVEIRA, 2004, p. 923).

Essa parece ser uma especificidade que separa as fundações de pesquisa em análise, em razão da ênfase na avaliação como eixo principal das pesquisas desenvolvidas e a sua extensão para outras áreas de conhecimento. No entanto, os vínculos entre seus pesquisadores e os programas de pós-graduação atestam que o grau de legitimidade para discorrer sobre educação passa, necessariamente, pelas formas de reconhecimento do mundo acadêmico. Decorre daí que os especialistas em educação ligados a Cesgranrio construíram suas trajetórias acadêmicas inicialmente na universidade, atuando, do mesmo modo como foi constatado em relação à Fundação Carlos Chagas, na orientação de teses e dissertações de seus pares, depois recrutado para trabalharem na Cesgranrio. Desse modo, a relação endógena dos pesquisadores das fundações de pesquisa parece ser parte das estratégias de ocupação de espaços, na medida em que as disputas pelas demandas de mercado passam pela reputação dos serviços prestados. Nesse sentido, o aspecto multidisciplinar defendido nas pesquisas dessa Fundação pode ser um indicativo a corroborar a forma pragmática em relação às políticas educacionais, permitindo oferecer serviços que atendam aos pressupostos da avaliação desenvolvida com forte ênfase na psicologia do desenvolvimento.

O sistema nacional de avaliação, consolidado em seu aspecto técnico durante a gestão do ministro Paulo Renato Souza (1995-2002) teve na Cesgranrio o suporte em diversas fases e exames realizados naquele período, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC, também conhecido popularmente como o Provão), substituído a partir de 2004 pelo Exame Nacional de desempenho de estudantes (ENADE). Em relação ao sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Cesgranrio participou a partir de 1995, em parceria com a FCC, desenvolvendo sob sua responsabilidade as edições do SAEB de 1997 e 2001 e em consórcio participou da avaliação de 1999. O Banco Nacional de Itens de testes foi fornecido em 1997, 2001 e 2003, por esta instituição por meio de licitação. (CESGRANRIO, 2010).

Mesmo após a mudança de governo (a partir de 2003), O SAEB continuou sendo aplicado pela Fundação Cesgranrio, mesmo quando aquela avaliação mudou de formato, sendo intitulada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (PROVA BRASIL) em 2005. Além dessas

avaliações, a fundação desenvolveu processos de avaliação nos sistema de ensino dos seguintes Estados; Ceará, São PAULO, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro Maranhão, Tocantins, entre outros, além de entidades particulares como a Fundação Bradesco e o serviço Nacional da Indústria (SENAI).

A abrangência da Fundação Cesgranrio está matizada em projetos afirmativos e ações voltadas basicamente para a educação básica, além de avaliações de programas e certificações de acordo com o critério da Acreditação, entre as ações de seu Centro de Avaliação, encontram-se:

[...] Projetos de avaliação; capacitação de professores; estudos e pesquisas experimentais; simpósios, seminários e outros encontros de especialistas de diversas áreas, educadores e policymakers nacionais e estrangeiros; conferências e palestras em todo o país; incentivo e apoio à associação de profissionais, estudiosos e usuários da avaliação; publicações; vídeos. Visando ao intercâmbio e à cooperação com grandes centros de avaliação de repercussão internacional, a Fundação Cesgranrio firmou, no final de 1997, convênios com o Northern Examinations and Assessment Board (NEAB) e com o Evaluation Center da Western Michigan University, centros de excelência da Inglaterra e dos Estados Unidos, e em 1998, com o Educational Testing Service (ETS), também nos Estados Unidos. Estes convênios propiciaram, com certeza, à Fundação Cesgranrio, um fortalecimento, ainda maior, do seu Centro de Avaliação, para desenvolver projetos, pesquisas, seminários e atender a múltiplas solicitações. (CESGRANRIO. 2010).

Essa característica da Cesgranrio não deixa de explicitar sua condição *think tanks*, entretanto de um modo peculiar, considerando o conteúdo expresso em outra publicação da instituição, a revista *Cesgranrio*, cuja perspectiva ao que tudo indica é realizar o *marketing* dos serviços, divulgar as realizações, convênios, parcerias, com conteúdos mais sucinto e escrita em linguagem jornalística. Ela apresenta entrevistas com personalidades além de enfatizar as notícias com diversas fotos coloridas e propagandas de instituições públicas e particulares. O diferencial encontra-se nas fotos, nas quais personalidades da área política aparecem estampando diversas capas das edições, como o ex-ministro Paulo Renato Souza e a ex-presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro. Nessa revista, também são divulgadas as concessões de prêmios para personalidades (na perspectiva da entidade) do campo educacional, como o Prêmio Educador do Ano, condecoração que leva o nome de Fernando de Azevedo e entregue sob os auspícios da Academia Brasileira de Educação (ABE), cujo presidente era Carlos Alberto Serpa de Oliveira. Alguns nomes que receberam esse prêmio são ilustrativos da opção pedagógica da

ABE e por extensão da Cesgranrio. Os especialistas agraciados foram Gabriel Chalita, Maria Helena Guimarães de Castro, Cláudio de Moura Castro, Cláudio Tourinho Saraiva, Viviane Senna, entre outros, bem como a entrega da Medalha do Mérito Cesgranrio à Guiomar Namó de Mello em 1999.

Uma outra entidade que atua no contexto de mudanças na educação Básica é o Instituto Ayrton Senna, criado e presidido desde 1994 por Viviane Senna. A instituição é definida como uma ONG sem fins lucrativos, cujo objetivo é desenvolver ações que possibilitem oportunidades para o desenvolvimento humano de crianças e jovens brasileiro. Dentro desse escopo, sua atuação não difere muito das demais entidades aqui analisadas, embora suas vinculações com a universidade sejam menos explícitas. O IAS esclarece que sua missão (observa-se que as instituições aqui analisadas portam-se como missionárias):

**[...] Tendo como fundamento a vida e os ideais de Ayrton Senna, contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais".** O Brasil é a **9ª potência econômica do mundo**, embora se encontre entre os países com os maiores níveis de **exclusão e desigualdade** social: no ranking de Desenvolvimento Humano, ocupa o **70º** lugar. Essa diferença entre o Brasil econômico e social aponta a necessidade primordial de trabalhar para o **desenvolvimento humano** das novas gerações. O Instituto Ayrton Senna acredita na transformação do país a partir da co-responsabilidade dos três setores - **organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil** - para desenvolver políticas públicas que, atuando em escala, favoreçam a criança e o adolescente, interferindo positivamente nas suas realidades. (instituto Ayrton Senna, 2010, grifos no original)

Os parceiros da entidade são basicamente empresários, que também fazem parte do conselho do IAS. Ademais, a aproximação com o campo jornalístico é acentuada, tendo no Grande Prêmio de Jornalismo realizado desde 1998 para profissionais dessa área que se notabilizaram na cobertura de temas educacionais. Para viabilizar os contatos com os jornalistas, o IAS criou em 2007 um curso para jornalista em parceria com a Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (ABRAJI), com apoio do Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD) e o *Knight Center For Journalism In the Americas* (ligado à Universidade do Texas, USA).

Os programas do Instituto Ayrton Senna estão divididos em três grandes áreas: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia, apresentados como soluções em larga escala para a educação, destacando o programa de aceleração da aprendizagem que recebeu a assessoria de João Batista Araújo e Oliveira á época de sua implantação pela entidade. De um modo sucinto, o site resume suas ações no seguinte formato:

[...] Recebem acompanhamento e avaliações sistemáticas para alcançar um único objetivo: o sucesso do aluno na escola. Todos os programas oferecem subsídios para que a criança e o jovem possam desenvolver seus potenciais. Por isso, trabalham as competências pessoais, cognitivas, relacionais e produtivas. Os gestores e professores recebem capacitação, os materiais utilizados são previamente elaborados, as famílias são mobilizadas a participar da formação de seus filhos (...). Esta área tem como foco a gestão da educação em quatro esferas: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional. Os Programas são aplicados nas redes de ensino (municipais e estaduais) com o objetivo de superar os principais problemas do sucesso dos alunos, como o analfabetismo, a defasagem idade e série e o abandono escolar, através de propostas organizacionais e ferramentas eficazes disponibilizadas às secretarias de educação e unidades escolares, de forma a otimizar os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos disponíveis. O horário alternado ao da escola nem sempre é preenchido com opções que realmente façam diferença na vida do aluno, permitindo que este se desenvolva plenamente. Pensando nisso, o Instituto criou soluções educacionais aplicáveis no turno em que a criança e o jovem não estão em aula ou para aqueles que estudam em escolas de tempo integral. São programas que trazem metodologias inovadoras que utilizam a arte, o esporte e um trabalho focado no desenvolvimento dos jovens para que possam fortalecer competências e habilidades essenciais ao seu dia-a-dia. A inclusão digital é necessária. Por isso, é preciso realizá-la de uma forma mais ampla que contemple prática e conhecimento. Não adianta saber lidar com o computador, plugar na internet, navegar em sites sem transformar isso em aprendizado e em oportunidade para melhor inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, o Instituto criou programas que utilizam a tecnologia para garantir essa inclusão de forma qualificada e que contribua ao aprendizado. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010)

O que se observa nessas entidades, à exceção da Alfa e Beto, é a concepção pedagógica, muito próxima de preceitos que estão em consonância em setores da universidade, bem como nos currículos, tendo por base os PCNs e de um modo mais ostensivo, nos itens de prova das avaliações em larga escala, em especial, com a idéia de letramento e formulações calcadas no construtivismo. É possível estabelecer ligações dessas entidades em alguns fatores que passaram

a caracterizar o discurso educacional a partir da década de 1990, ganhando foros de legitimidade na legislação propugnada pela Estado, fazendo dos protagonistas aqui mencionados utilizarem-se mecanismos variados para tentar manter sua liderança nesse campo ou em nichos de interesse. O diferencial desse debate encontra-se na concepção de Estado entre os agentes que constroem formulações discursivas para que o poder público aumente seus investimentos em educação, ao passo que as agências *think tanks* ao atuarem nas fronteiras do campo educacional reconhece, ao mesmo tempo em que são reconhecidas, como parceiras para as políticas educacionais de longo alcance, tendo seus projetos financiados pela Fundação Ford, além de órgãos transnacionais (UNESCO, UNICEF) que incentivam programas que desenvolvem pesquisas e ações afirmativas, em especial para a educação básica.

Se por um prisma pedagógico podem-se encontrar formulações com poucas controvérsias, notadamente nas ações sobre alfabetização e atividades direcionadas para a EJA, por outro lado, as ramificações não estão generalizadas. Por exemplo, no boletim *Ebulição*, publicado pela Ação Educativa, que relata a cobertura dos meios de comunicação de massa, além de artigos com teor mais jornalístico de especialista em educação, o tema abordado em sua edição de nº 23, de 2007 foi a divulgação do PDE pelo governo. A crítica que aparece, entre a deploração da falta de informações concretas por parte do governo naquele momento, encontra-se no fato de apenas os jornais de grande circulação terem veiculado dados sobre o conteúdo do Plano. Ainda de acordo com o boletim, apenas 100 pessoas foram convidadas para a apresentação oficial do Plano pelo MEC, das quais os jornais entrevistaram apenas educadores ligados às fundações empresariais e dos poderes público, nomeadamente Viviane Senna do Instituto Ayrton Senna, Mozart Neves do Movimento Todos pela Educação, Maria Pilar Lacerda da UNDIME e Paulo Renato Souza, deputado federal. Nota-se, a despeito das aproximações pedagógicas, que o hiato da censura política, demarcando entidades que são rotuladas como empresariais e o outro lado, instituições que parecem reivindicar a legitimidade para desenvolver os projetos educativos.

O ponto de inflexão, portanto está calcado na forma como o campo educacional estruturou suas regras e estratégias para disputar o objeto educação, mediante os agentes que estão nas imediações de suas fronteiras, em especial com participação ativa nas entidades *think tanks*, em órgãos da burocracia e nos programas de pós-graduação em educação. Dessa combinação, não surte o controle pleno, decorrendo possivelmente a censura relatada acima, já que os agentes que direcionaram suas trajetórias ou contam com poder simbólico, consubstanciado especialmente no

discurso da autoridade de especialista em educação, como é o caso de João Batista Araújo e Oliveira ou com estratégias mais midiáticas, como Viviane Senna, disputam espaços no mesmo campo, podendo em alguns casos suplantar seu concorrente em virtude da difusão que o discurso da racionalidade educacional vem permeando o debate educacional, não só no Brasil, mas como retórica que se dissipa em diversas partes do mundo, revelando o processo, ainda que desigual da ênfase na escolarização básica, medida pelas avaliações e com a participação de setores diversificados da sociedade.

### ***Os laboratórios de pesquisa em avaliação: uma inserção à caminho da característica think tanks?***

Naturalmente as universidades, em sua maior parte possuem laboratórios<sup>57</sup> de pesquisas, de forma matizada, de acordo com as linhas de pesquisa e interesses de investigações que interessam aos agentes, variando o nível de prestígio e respaldo dos departamentos. Na verdade trata-se de grupo de pesquisas, reconhecidos pelo CNPq, não obstante não apresentarem vinculação restrita com uma única linha de pesquisa ou departamento. No caso em questão, trata-se de examinar os laboratórios de pesquisas que possuem entre seus coordenadores, colaboradores das revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio* ou de forma indireta, pesquisadores de outras universidades que estavam vinculados nesses grupos. Ademais, os pesquisadores apresentam formação em diversas áreas, mas todas convergindo para a educação, resultando em trabalhos em que o viés multidisciplinar é significativo.

De acordo com Gonzaga e Franco (2008), foi por meio do Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional (PROAV), de iniciativa do INEP em 1997 que diversas universidades constituíram grupos de estudos de investigação dessa temática. A coordenação do programa ficou sob a responsabilidade da CAPES, além do auxílio da Fundação Ford. O objetivo de acordo com o autor era “criar e consolidar, no país, centros especializados em avaliação educacional nos vários níveis e na formação de recursos humanos para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, destinados à solução de problemas e questões relativas a essa área” (p. 490). Cabe lembrar que o presidente da CAPES nessa época era Abílio Baeta Neves e respondia pela direção do INEP a

---

<sup>57</sup> A nomenclatura sobre o que está sendo chamado aqui de laboratório pode variar de acordo com as universidades que participam do projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 (GERES).

professora Maria Helena Guimarães de Castro, durante a gestão de Paulo Renato Souza no MEC (1995-2002).

Os laboratórios, grupos de pesquisas ou centros de avaliação aqui analisados pertencem às seguintes universidades: UFMG, UNICAMP, UFBA, UFJF, UEMS E PUC/RJ. Essas instituições integram o projeto Estudo Longitudinal de Geração Escolar (GERES), distribuídos pelas cidades de Campinas, Salvador, Rio de Janeiro e Campo Grande. O escopo geral do projeto é definido da seguinte forma:

[...] O GERES é um projeto de pesquisa longitudinal que focaliza a aprendizagem nas primeiras fases do Ensino Fundamental para estudar os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar. Durante um período de quatro anos, de 2005 a 2008, mais de 20.000 alunos de uma amostra de 303 escolas estaduais, municipais e particulares foram testados todo ano em Língua Portuguesa e Matemática, enquanto os professores, diretores, pais e os próprios alunos foram entrevistados para determinar os impactos na aprendizagem dos fatores escolares e familiares. A escolha dos fatores seguiu uma extensa revisão da literatura nacional e internacional e também atende ao interesse dos pesquisadores em oferecer subsídios práticos para a formulação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade e da equidade da educação no Brasil. (GERES, 2009)

Observe-se que, as instituições *think tanks*, como a Ação educativa, em especial, e o projeto GERES desenvolvem indicativos que procuram influenciar as políticas educacionais, ambos contando com subvenção da Fundação Ford, agências estaduais de pesquisa como a FAPERJ. Em alguns casos, como o laboratório de Avaliação da Educação (LAED/PUC/RJ) há também o apoio da CAPES. Em relação à Ação Educativa é apresentado o ENAF, cuja faixa-etária é localizada na população de jovens e adultos, ao passo que o GERES procura estabelecer uma dimensão longitudinal com medidas do aproveitamento do educando, com possibilidades comparativas entre os estudantes nos primeiros anos de escolaridade (escola particular, estadual, municipal) e qual é o resultado do diferencial de entrada no sistema escolar e o quanto esse sistema agregou ao aluno. De todo o modo, os indicativos apresentados denotam a preocupação em oferecer subsídios para aumentar a qualidade da educação. As informações a seguir foram baseadas no site do Geres (2009).

Em relação aos coordenadores de cada universidade e as pesquisas ou uso dos resultados do projeto GERES, existem variações significativas Na Unicamp o coordenador é Luiz Carlos de Freitas, que responde pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) ligado ao

programa de pós-graduação e apresenta três áreas como a prática pedagógica do professor e discussão sobre a didática e sua relação com a avaliação, formação do profissional da educação no processo escola-trabalho e formação em serviço, com estudos de gênero, saúde e ensino técnico.

Na PUC/RJ, a coordenação está sob a responsabilidade de Alicia Bonamino e Fátima Alves no laboratório de Avaliação da Educação (LAED/PUC/RJ), vinculado ao programa de pós-graduação em educação e em engenharia. (na área de concentração Método e tomadas de decisão). As áreas de investigação dizem respeito à avaliação educacional, política educacional, sociologia da educação, métodos quantitativos, com o intuito de formarem profissionais capacitados nas temáticas de interesse desse laboratório. Ademais, são desenvolvidas assessorias para projetos de avaliação educacional, como o SAEB, PISA e avaliação dos cursos de graduação.

Na UFJF, responde pela coordenação Eduardo Magrone e Tufi Machado Soares, que estão vinculados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAED) criado em 2000 com autorização do Conselho da Faculdade de Educação. A atuação desse centro, dentre os demais, constitui-se em atividades de produção e sistematização de informações sobre os processos de criação e implementação de sistemas de avaliação. Desse modo, suas áreas de trabalho projeta-se na criação de redes de avaliação, implementação de programas de avaliação das redes públicas de educação básica, organização de banco de dados para atender pesquisadores gestores e docentes em geral. Suas realizações na área de avaliação são variadas, como a criação de software, intitulado Sistema Para a Administração e Controle Escolar (SISLAME), patrocinado pela prefeitura de Juiz de Fora em 1999. No ano seguinte o CAED foi escolhido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para coordenar o Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE).

Na UFBA, o GERES está ligado ao Centro de Estudos Interdisciplinar para o Setor Público (IPS) com a participação dos professores ligados à linha de pesquisa políticas e gestão da educação. A coordenação do Geres nessa universidade é de Robert Verhine, José Albertino Lordêlo e Rose Mubarack. O IPS é um órgão vinculado à Universidade Federal da Bahia e atua em serviços de formação de recursos humanos, assessorias e avaliação para instituições públicas ou particulares. Criada há mais de 30 anos (o site da instituição não informa o ano de fundação), mas em 1975 o IPS realizou a avaliação do processo de implementação da reforma universitária,



coordenada por Jorge Hage, na época ele era adjunto de Reitor administrativo da UFBA. (IPS, 1975)

Na UEMS, o GERES é coordenado pela professora Rosa Maria Albuquerque, universidade que se organiza em seu setor de pós-graduação em educação com a modalidade *latu sensu*. É enfatizado que esta universidade cumpre o objetivo social de atender as necessidades de alunos e superar as distâncias e dificuldades de deslocamento.

Em Belo Horizonte, a coordenação do GERES está vinculada aos professores pesquisadores do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), criado em 1995 com financiamento da Fundação Ford, tendo sido incentivado na época pelo diretor da Faculdade de Educação Neidson Rodrigues. Os trabalhos do GAME estão ligados à produção de conhecimentos sobre avaliação, medidas educacionais, divulgação de dados sobre sistemas de ensino. De acordo com o próprio site dessa entidade, os trabalhos se dividem na parte acadêmica com investigações sobre a escola eficaz, análise do SAEB, comparações entre o ENEM e o vestibular da UFMG e em prestação de serviços para instituições particulares ou públicas. O seu coordenador geral é o professor José Francisco Soares.

Depreende-se com a exposição das características das instituições particulares ou grupos de pesquisa ligados às universidades, em especial, aos programas de pós-graduação em educação, a existência de fatores que podem ser considerados similares: a pesquisa em educação (mas com proposições que possam orientar as práticas pedagógicas), a produção de indicadores de rendimento escolar, mas com metodologias e categorias de análises diferenciadas, embora a tecnologia estatística embasada na TRI seja utilizada, sobretudo nas pesquisas do GERES, além do ENAF voltado para a EJA, mas com vistas à influenciar e oferecer subsídios para as políticas educacionais. Um possível desdobramento dessas pesquisas, de caráter mensurável e com o apoio de setores da pós-graduação em educação são as prescrições pedagógicas que estão subjacentes em seus trabalhos de investigação, tanto para os índices de alfabetismo funcional, como para o GERES encontra-se os preceitos do letramento e das habilidades e competências que, de um modo similar, são desenvolvidos pelas avaliações sob a égide do MEC, tais como a Prova Brasil, ENEM, e o próprio Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

No entanto encontra-se as interdições e censuras políticas do discurso sobre as políticas educacionais produzidas por especialistas em educação que se valem do seu prestígio no campo

universitário para estabelecer os enunciados que se considera apropriado para a educação. Trata-se, a rigor, de agentes que desfrutam de prestígio e poder simbólico, nomeadamente expresso pelas figuras de Dermeval Saviani, Luiz Antonio Cunha, Carlos Roberto Jamil Cury, e outros que mantêm a mesma posição, sobretudo aqueles que obtiveram o doutorado sob a orientação de Saviani nos programas de pós-graduação em educação da PUC/SP e da UNICAMP. Todavia, mesmo entre os especialistas que atuam na confluência de pesquisas nas fronteiras do campo educacional, sobretudo com a participação em projetos sobre avaliação de rendimento escolar, têm que se haver com o discurso educacional que, de alguma forma mantêm liderança no campo universitário.

Ao mesmo tempo, essas instituições e grupos de pesquisas que oferecem serviços para órgãos públicos e particulares estão se cercando cada vez mais do poder de certificação para projetos e programas de avaliação, alfabetização. Nada mais complexo para admitir no processo de configuração do campo educacional a partir da década de 1990 a capacidade de nomeação do Estado, e portanto seu reconhecimento, entre eles do próprio *status* de especialista em educação, outorgado pelas Universidades, que por sua vez formam os especialistas que atuam nas entidades *think tanks* que adquirem autoridade para certificar projetos e programas do Estado e outras entidades organizadas sob o formato jurídico de ONGs.

A dimensão discursiva encontrada entre as revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio* foi reveladora das transformações da legitimidade da universidade, especialmente ao permitir explicitar por meio da análise da trajetória de seus colaboradores, os vínculos institucionais e as movimentações pelas fronteiras do campo educacional. Além dos especialistas em educação, outros intelectuais desfrutam de uma certa autoridade discursiva no campo educacional. Trata-se de economistas, muitos com passagens pelo IPEA e que estão desenvolvendo com mais ênfase, considerando as suas publicações como estratégias para desenvolver ocupação de espaços para além das elocuições técnicas da sua especialidade e divulgando pesquisas que expressam posições pedagógicas (e aí elas são de natureza diversificadas, como a crítica ao construtivismo) bem como estudos similares às proposições das políticas educacionais engendradas pelo Estado nas últimas décadas, em especial estudos coordenados por economistas ligados a Escola de Pós-Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro (EPGE/RJ), do sociólogo Simon Schwartzman, com a participação do Instituto Fernando Henrique Cardoso (IFHC). (SCHWARTZMAN; COX, 2009 e VELOSO et al, 2009).

Essa complexidade instaurada no campo educacional, onde todos parecem proferir enunciados similares sobre a qualidade da educação básica e a avaliação em larga escala deixou de ser em parte a vilã das controvérsias contra o Estado, ainda assim emergem as censuras contra as políticas educacionais sob a forma de responsabilização e controle estatal. A configuração do campo educacional, no entanto, está caracterizada do seguinte modo: todos os agentes sabem qual é o objeto em disputa, o jogo a ser jogado, as regras a serem seguidas e as estratégias que melhor contribuem para liderar as prescrições pedagógicas em direção ao centro do poder. As formulações discursivas sobre o jogo estão explícitas para todos os protagonistas, variando suas posições ou tomadas de posição de acordo com a quantidade de capital específico adquirido e reconhecido. Mas antes há uma inquirição sobre as regras de disputas. Elas não são em sua totalidade formuladas pelos agentes com maior liderança, mas são induzidas também pelo poder do Estado ao definir o nível de autoridade das prescrições que estão em jogo e serão incorporadas como norma legal, mas de um modo também estratégico, afinal as mudanças na pós-graduação e os critérios de financiamento mediante produtividade embasado nas avaliações já dão uma dimensão de um jogo em que a violência simbólica do Estado é expressa por meio da doxa da produção científica.

# Considerações Finais: Como o jogo é jogado: os discursos sobre as políticas educacionais

Para efeito de análise e conclusão será demonstrado como os agentes vêm ocupando posições no campo educacional. De um lado, aqueles que ostentam reconhecimento e distinção no campo universitário e tomam partido pelo controle das regras que asseguram sua liderança nesse campo; de outro lado, especialistas em educação que orientam suas intervenções na confluência entre o campo universitário, e alguns no campo burocrático, o que implica movimentos, mesmo em caráter transversal pelas instituições *think tanks*, possivelmente para obter maior distinção sendo, portanto, a interface de buscas de estratégias mais eficazes nos programas de pós-graduação em educação, especialmente a partir da década de 1990 quando as mudanças nos critérios de financiamentos e a definição do currículo Lattes como a vitrine de visitação do prestígio do especialista em educação obrigaram os programas a se adequarem a uma lógica de produtividade que estava alheia a uma parte significativa da pesquisa universitária.

No entanto, o discurso educacional produzido por muitos agentes ligados aos programas de pós-graduação em educação continua a se valer de pressupostos universais, não obstante essa forma discursiva já tenha sido analisada por Azanha (1987), ela continua a ser utilizada como estratégia de tomadas de posição na academia variando ao longo do período estudado (1990-2007), mas com a mesma essência, sobretudo como revela o exemplo de Fávero e Semeraro (2002) ao discutirem a questão da democracia e o acesso das camadas populares no espaço público:

[...] Como se sabe, muitas das conquistas derivadas dessas práticas foram se gestando, em grande parte, em tempo de autoritarismo e de ditadura militar. Com o fim desse regime e a introdução das liberdades institucionais e da Constituição Federal de 1988, era de se esperar que a expansão democrática e a promoção da vida social tomassem conta do Brasil. O que vem se observando, no entanto, é um retrocesso dos direitos fundamentais, um recrudescimento nas condições desumanas de vida, um desprezo por muitas conquistas democráticas e, o que é pior, um desalento e um obscurecimento das perspectivas transformadora tanto na economia, como na política e na educação. Uma ditadura mais sutil e eficaz foi se infiltrando na sociedade brasileira, substituindo a ditadura militar, em sintonia com o pensamento totalitário neoliberal que invadem o mundo e encontram seguidores particularmente

obedientes nos governantes brasileiros e latino-americanos. (FÁVERO; SEMERARO, 2002, p. 9)

A citação acima é evitada de situações opositivas. Uma, em especial, é a expressão neoliberal utilizada com o conceito de totalitarismo que, a rigor, tem um significado diferente daquele termo. Seria um descuido teórico ou uma forma de caracterizar o discurso educacional construído na crença persuasiva desses agentes no campo universitário, sobretudo ao compará-lo com as políticas econômicas e sociais. Os argumentos em voga sobre o receituário neoliberal, lembrando aqui as afirmações de Fiori (1994) sobre o Consenso de Washington, na verdade pode produzir efeitos deletérios nas pesquisas em educação, aproximando-se muito do **abstracionismo pedagógico** (AZANHA, 1992), do que propriamente o conteúdo supostamente nocivo dos ajustes econômicos realizados em muitos países da América Latina, entre eles o Brasil.

Autores como Gentili (2001), Silva e Gentili (1996) publicaram artigos e livros com abordagem dessa natureza, mais exatamente durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) justamente no período em que a universidade confrontava as reformas implementadas pelo MEC. No entanto, Celso Furtado, formulou uma percepção diferente daquela que estava sendo veiculada por muitos intelectuais:

[...] O Consenso de Washington foi muito diferente de país para país, não se pode falar em uma doutrina fechada. Pode-se imaginar derivações do Consenso de Washington muito positivas. Ninguém pode ignorar que a busca da estabilidade econômica transformou-se em algo fundamental na América Latina, pois administrar a desordem é muito mais custoso do que administrar uma economia que funciona dentro das normas, em que as coisas são previsíveis. A política do Real é uma busca de estabilização. (FURTADO, 1996, p 85-86)

A citação de Furtado contribui com a presente análise, já que seu argumento de autoridade era de quem participou das discussões desses mecanismos de ajustes monetários nas Nações Unidas. No entanto os textos de muitos especialistas em educação continuavam a revelar enunciados como se existisse um complô internacional para privatizar escolas e universidades públicas e diminuir a ação do Estado, mazelas que **poderiam** acontecer. Esse futuro do pretérito indica uma estratégia da elocução como uma alerta, tal como expressa o subtítulo de livro de Gentili (2001): *Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*.

Ao longo da década de 1990 e na década seguinte foram abertos outros caminhos e com novos personagens, de tal modo que essa construção discursiva presente em artigos de periódicos e em livros está tendo que se haver com a nova espinha dorsal presente no discurso sobre a mudança em educação. A avaliação educacional cujos desdobramentos estão relacionados às entidades *think tanks*, trouxeram um novo elemento para compor as estratégias dos agentes, explicitando, por assim dizer, qual é o conhecimento a ser produzido na universidade. Aquele que se revela como científico, tal como o jogo estabelecido pelos especialistas em educação que atuam em grupos de pesquisas sobre a avaliação, ou o discurso que se pretende legitimador do conhecimento acadêmico sob o domínio dos agentes dominantes no campo universitário que tentam manter a ortodoxia na universidade expressa como o único espaço de lutas sobre a verdade do mundo social e a autoridade para enunciá-lo, tentando controlar suas fronteiras com o campo educacional.

Para efeitos de análise, buscou-se separar alguns artigos das revistas *Educação & Sociedade* e *Ensaio*, bem como outras publicações para demonstrar as tomadas de posições dos agentes diante dessa realidade cada vez mais estruturada no campo educacional. Luiz Carlos de Freitas, Ruben Klein, Dermeval Saviani, Pedro Demo, Cândido Gomes, José Francisco Soares, entre outros são parte das ramificações e redes analisadas. O objetivo é demonstrar os laços que aproximam esses agentes, com participação em projetos como o GERES, as intervenções das entidades *Think Tanks* e a redefinição do discurso pedagógico sob a influência da difusão de pesquisas e resultados de avaliação que apresentam sentidos opostos ao serem utilizadas pela burocracia de Estado, esclarecendo que não se trata de discutir a avaliação como temática em si, mas como poderá ser observada, ela foi incorporada ao discurso sobre as políticas educacionais, especialmente pelo caráter naturalizado que assume os números depurados, conforme revela os diversos tipos de indicativos<sup>58</sup> de avaliação que circulam entre os especialistas em educação, tais como o SAEB, Prova Brasil. GERES, ENAF, SARESP, SIMAVE, não obstante os dados mais utilizados nas análises e nas pesquisas dos especialistas em educação expressarem as informações produzidas pelo INEP/MEC.

Nesse sentido, Elliot, Fontanive e Klein (2003) por meio de um artigo publicado em *Ensaio*, relatam o projeto de pesquisa desenvolvido pela Fundação Cesgranrio, cujo intuito era

---

<sup>58</sup> Embora Popkewitz (2001) afirme que a estatística é uma ciência de Estado, é necessário entender que a profissionalização dos intelectuais acirrou as disputas pelos sentidos, pela construção de categoriais e as disputas pelo seu domínio no campo educacional.

capacitar os professores da educação básica em avaliação. O objetivo era aproximar as teorias que embasam a avaliação em larga escala daquelas desenvolvidas em sala de aula, relacionando com a seguinte questão: as escolas precisam demonstrar se seus alunos têm níveis de rendimento maior nas avaliações externas, os professores precisam saber se os alunos aprenderam, ademais é preciso verificar quais alunos são melhores que outros alunos quando comparados, as famílias devem ser informadas como seus filhos estão em relação ao padrão de desempenho e os gestores, incluindo o sistema educacional, precisam de indicativos e evidência de que os professores estão adequados ao seu papel de ensinar os alunos. (ELLIOT, FONTANIVE E KLEIN, 2003).

A justificativa para se atingir melhor qualidade em educação era a de que os professores “não possuem conhecimento específico e não desenvolvem práticas apropriadas em avaliação educacional” (ELLIOT, FONTANIVE E KLEIN, 2003, p. 143). Embora a pesquisa na rede pública do Rio de Janeiro tenha sido elaborada com docentes voluntários, foi constatado pelos seus executores algumas mudanças das práticas ao fim do processo. Contudo, seria preciso indagar se a capacitação de professores provoca mudança na cultura escolar, já que sua aplicação se faz por meio de mecanismos duplamente externos aos interesses dos protagonistas da escola. De um lado, uma avaliação construída em bases teóricas alheias ao matizado saber docente encontrado nas escolas (TARDIF, 2004); e de outro lado, o desiderato das mudanças que chegam aos professores como reformas a serem assimiladas porque sua premissa é considerada progressista. (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Essa crença na mudança das práticas aparece em outro artigo publicado em *Ensaio* (Klein 2007) *Como anda a educação no Brasil? O que fazer?* No qual ele discorre sobre a qualidade do ensino com base no desempenho do SAEB, Censo Escolar, e PNAD, enfatizando os seguintes aspectos: atendimento, fluxo escolar, universalização da conclusão do ensino fundamental, qualidade do ensino e metas desejáveis. Para cada aspecto discutido, Klein recorre a tabelas comparativas, procurando demonstrar, por meio das estatísticas os efeitos negativos que impedem tanto o ensino fundamental, como o ensino médio de universalizar a conclusão. “Um sistema educacional é de qualidade quando seus alunos aprendem e passam de ano. Além disso, tem que atender a todas as suas crianças e jovens” (p.140). Como ele não atinge 95% de conclusão, diz o autor, a universalização está longe de acontecer. Essa afirmação, no entanto, revela uma concepção pedagógica na qual as medidas educacionais por si só demonstrariam a qualidade de

ensino buscada, fato que se enveredou também para as polêmicas dos ciclos e da progressão continuada.

Para conferir autoridade ao artigo Klein lembra aos leitores os efeitos perversos provocados pela concepção estatística que atribuía um percentual de evasão maior que a coorte de idade daquela série, quando na verdade, depois de corrigidos os critérios de mensuração, foi constatado que o problema era a repetência e seus índices alarmantes.

Desse modo, o projeto Profluxo desenvolvido sob a coordenação de Sérgio Costa Ribeiro, com a participação do próprio Klein, é anunciado como a linha mestra das análises que contribuiu para aperfeiçoar os dados estatísticos, desnudando a pedagogia da repetência. De acordo com o autor, para conseguir maior qualidade e universalizar a conclusão é necessário corrigir o fluxo escolar e diminuir as taxas de evasão e repetência, ainda significativa no Brasil. É importante observar a diferença entre universalização do acesso à escola, e universalização da conclusão. No caso do primeira, ela já uma realidade no ensino fundamental, que assegura vagas para praticamente todas as crianças em idade escolar, quanto à segunda, espera-se que as políticas educacionais desenvolvam meios para diminuir os efeitos da pedagogia da repetência.

Em relação à avaliação do aprendizado, conforme nomeia Klein, é enfatizado o aspecto técnico da Teoria da Resposta ao Item (TRI), com a qual é definida uma escala única para as séries, ano e disciplina, permitindo comparações entre elas. “Na escala do SAEB, para cada disciplina, foram fixados os valores de 250 e 50, respectivamente, para a média e o desvio padrão da distribuição de proficiência (habilidade) dos alunos da 8ª série no ano de 1997” (p. 148). Os resultados posteriores do SAEB, aplicados a cada dois anos com base em dados amostrais até 2005<sup>59</sup>, são analisados pelo autor por meio de comparações entre essas médias em matemática e português, demonstrando que o desempenho dos alunos é inferior a essa escala, independentemente das escolas das redes estadual, municipal ou particular. Deplora o autor que a interpretação da escala e as informações sobre o desempenho dos alunos não são utilizadas nos programas de capacitação de professores. (novamente aqui a crença no papel da capacitação de professores como panacéia para os problemas da qualidade).

---

<sup>59</sup> A Prova Brasil foi criada em 2005 avalia todos os alunos de 4ª a 8ª série do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática. (ela não cobre as escolas rurais). O SAEB é uma avaliação de caráter amostral, avalia estudantes de 4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (cobrindo as escolas rurais) fonte: <http://provabrazil.inep.gov.br>



Ao final do artigo, como sugestão a serem incorporadas às políticas educacionais, o autor revela um tipo de proposta pedagógica, que a rigor, vem sendo executada como discurso da reforma: unificação do currículo, qualidade do ensino diagnosticada por meio de provas externas, padronização da formação de professores e incentivo à competição com as quais se acredita surtir os efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, por meio de duas metas: a primeira, diminuir os índices de repetência e evasão escolar; e a segunda, aumentar para 75% o desempenho dos alunos, de acordo com a proficiência considerada básica para cada série. A proposta de Klein para a política de formação de professores parece não considerar que a avaliação em larga escala não desfruta da mesma legitimidade em qualquer meio educacional, sendo passível de críticas e repulsões, especialmente entre os professores da educação básica (FULLAN, HARGREAVES 2000).

Um outro olhar sobre as reformas na educação básica encontra-se no artigo de Freitas (2007) *Eliminação adiada; o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*, no qual ele organiza seus argumentos com críticas as avaliações formuladas pelo MEC e condena os critérios do IDEB, bem como o formato liberal que, de acordo com o autor, era a marca do governo Fernando Henrique Cardoso e teve continuidade no governo de Luis Ignácio Lula da Silva. Contudo o autor não demonstrou de que forma o ideário liberal fez ou faz parte dos respectivos governos, ao contrário, ele afirma que os liberais admitem a igualdade de acesso à escola, “mas como têm uma ideologia baseada na Meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a igualdade sem competição. Falam de igualdade de oportunidade, não de resultados” (p. 968). Assim, diz o autor, as desigualdades entram pela porta da escola, limitada a apenas combater as taxas de reprovação, mas como algumas pesquisas já demonstraram, “ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade” (BERTAGNA, 2003, apud FREITAS, 2007, p. 968), e, portanto a universalização da qualidade da educação básica não é resolvida.

A Prova Brasil e o IDEB, conforme argumenta Freitas, faz parte da concepção liberal que se instalou no governo Luis Ignácio Lula da Silva, com formato de responsabilização das escolas, acreditando que expor os resultados<sup>60</sup> das avaliações para a sociedade pode redundar em melhoria da qualidade. A saída para os problemas advindos da estratégia liberal de responsabilizar as

---

<sup>60</sup> O INEP disponibiliza na Internet os resultados da Prova Brasil em diversos níveis, por estado, por município e por escolas. <http://ideb.inep.gov.br/Site/>

escolas e eximir o papel do Estado de suas políticas encontra-se na proposta de qualidade negociada, conceito, diz o autor, trabalhado em pesquisa de Bondioli (2004, apud FREITAS, 2007), e produzido na esteira de autores como Lüdke, Saul, Dias Sobrinho, no qual a qualidade é resultado de debates entre os indivíduos e grupos envolvidos com a prática educativa, com valores, objetivos e prioridades obtidas por meio do consenso. Para iniciar essa mudança, Freitas argumenta que é preciso romper com a concepção de avaliação voltada para a “responsabilização” e passar para o exame dos processos de construção do projeto político-pedagógico da escola, em consonância com as políticas públicas, que deveriam constituir-se como políticas de Estado, de acordo com os seguintes aspectos:

- 1- Instituir a obrigatoriedade da avaliação de sistema no âmbito do município, com formato bianual, sob controle do Conselho Municipal de Educação. O SAEB, a Prova Brasil e as avaliações estaduais devem ser mecanismos de monitoramento global dos sistemas, ao passo que a avaliação na esfera municipal deve acompanhar os resultados da rede e constituir-se num elemento importante na produção das avaliações institucionais a serem realizadas pelas escolas. Desenvolvimento de técnicas não paramétricas e análises como a Envoltória de Dados<sup>61</sup> podem ser utilizados para analisar a eficiência entre as escolas. Do mesmo modo que estudos longitudinais podem ser produzidos, em função do tamanho da rede, acompanhando o aluno e sua evolução no sistema escolar.
- 2- Instituir a obrigatoriedade de processo de avaliação do projeto político-pedagógico das escolas, definidas anualmente, com participação democrática no processo de construção da avaliação institucional na vida escolar, de forma participativa.
- 3- Avaliação dos professores e dos demais quadros do magistério, com vista ao aprimoramento dos profissionais, bem como o desligamento daqueles que não atenderem as oportunidades oferecidas, mas com a devida negociação durante a realização das avaliações institucionais na escola.

---

<sup>61</sup> Freitas se mostra afeito às técnicas da estatística, com as quais ele trabalha no LOED (UNICAMP). Desse modo, o conceito Análise por Envoltória de Dados é utilizada para definir uma fronteira de eficiência entre escolas, levando em conta a realidade particular de cada escola e o resultado de avaliações nacionais e/ou locais (Rodrigues, 2005, apud, Freitas, 2007, p. 976) Contudo o que seria Técnicas não-paramétricas? Uma explicação plausível é realizada em Campos (2009): “Quando um pesquisador utiliza testes não-paramétricos, supõe-se que a distribuição de seus dados experimentais não seja normal, ou que ele não tenha elementos suficientes para poder afirmar que seja. Na dúvida quanto a essa informação, nada impede que ele opte pelo uso da estatística não-paramétrica. O que ele não pode fazer, de modo algum, é argumentar em termos de desvios ou erros padrões, embora possa perfeitamente fazê-lo pura e simplesmente em termos de médias”( p. 1).

- 4- O município deverá ter recursos para a avaliação definida em lei, com base em um teto para não se transformar em mercantilização dos recursos, gastos de forma indevida.
- 5- Criação de um programa de apoio técnico aos municípios, com recursos do INEP para subsidiar a implementação dos sistemas de avaliação (censitária e institucional).

Para concretizar as propostas, o autor defende que um passo importante é a municipalização do ensino, para redundar na municipalização da avaliação. No entanto, ele afirma que as alternativas dos modelos de avaliações produzidas pelo INEP não resolvem o problema da qualidade do ensino, haja vista que esse sistema poderá resolver a liberação do fluxo de alunos, aumentar o valor do IDEB sem que isso expresse melhor desempenho dos alunos. Para ensinar a todos e a cada um é preciso de muitas verbas e educação de qualidade para todos é muito cara. O autor argumenta textualmente que não é contra as avaliações externas ou os índices, mas refuta o seu uso para a “responsabilização” sobre os municípios, que poderá provocar subterfúgios para obter recursos. E os riscos das armadilhas que a Prova Brasil, SAEB e IDEB podem provocar ao funcionar como forma de pressão são muitos:

[...] O primeiro risco de ocultação da má qualidade vigente é no campo dos conceitos. Chama a atenção que o MEC tenha optado pelo IDEB como referência de qualidade. Por que não constituímos uma medição baseada no custo aluno/qualidade, na qual se levaria em conta uma série de variáveis que são necessárias ao funcionamento adequado de uma escola de qualidade? Por que não definimos o que entendemos por uma escola que tenha condições de ensinar e não criamos um indicador mais amplo e sensível às desigualdades sociais? Há de se considerar ainda que somente língua portuguesa e matemática são medidas nos testes. Mas a escola é mais que isso. Há uma discussão a ser feita, ainda: Que tipo de escolarização está sendo oferecido às crianças? O que estão medindo os testes nas avaliações nacionais? (p. 981)

O outro risco diz respeito à fórmula do IDEB ao proceder ao cálculo de permanência e às notas, pois são feitas estimativas da aprovação do aluno no sistema pela média, mas aprovação e aprendizagem não são homólogas. Nota-se que calcular a proficiência pela média leva a ocultação da péssima qualidade obtida, já que é possível que um grupo de alunos bons façam a média atingir os níveis desejados pelo IDEB, sem que todos os alunos tenham de fato aprendido mais. Além disso, o fato desse projeto estender para 2021 o patamar aceitável de nota 6 para todo o sistema (o autor afirma que é muito tempo para pouca nota) exime o Estado de cobrança e demandas imediatas, bem como o convênio assinado com estados e municípios transferem o ônus

e problemas para estas instâncias. Por fim, diz Freitas, as melhorias só vão surtir resultados com uma política de Estado e ações como as avaliações institucionais nas escolas e pelo envolvimento de todos os seus atores.

A exposição mais detalhada dos artigos de Klein e Freitas justifica-se pela forma como eles constroem argumentos sobre a mesma temática, cuja abordagem não são dissonantes na sua premissa básica: a avaliação em larga escala pode, no julgamento de ambos, ser utilizada como um fator para medir a qualidade do ensino nas escolas. Freitas procuram definir os tipos de avaliações, diversificando suas modalidades e sua apreensão no âmbito da escola, para medir a qualidade do ensino. Não obstante, ele aponta para o limite de uma avaliação que desenvolve itens de provas apenas para as disciplinas de português e matemática, com o intuito de definir a qualidade do ensino, questionamento que não está presente nas formulações dos agentes que organizam o SAEB. No entanto, as avaliações realizadas na maioria dos países são caracterizadas pelo isomorfismo dos currículos escolares, de acordo com as teses de difusão mundial da escola (RAMIREZ, 1992), com ênfase na matemática, língua e ciências, caracterizando os projetos de desenvolvimento do Estado-Nação.

Klein, por seu lado, defende que as estatísticas e os indicativos produzidos estão aperfeiçoados (Nos editoriais e em artigos da revista *Ensaio* é reivindicado a primazia da Fundação Cesgranrio no domínio da TRI), sendo necessário ajustes com reformas mais incisivas nos currículos, formação de professores e material didático, corolário de que são as escolas que não oferecem condições para atingir a qualidade de ensino esperada. Nota-se que, analisado por esse viés, são os sistemas de ensino e os professores, conforme indicado no artigo de Elliot, Fontanive e Klein, (2003) que devem se adequar aos pressupostos da avaliação, que a rigor têm, nas habilidades e competências o referencial teórico considerado legítimo.

Freitas, ao contrário, ao colocar em dúvida as médias auferidas pelas avaliações em larga escala, faz menção aos excluídos do interior, questionando diversos programas e projetos governamentais desenvolvidos no âmbito federal ou estadual, cuja execução estão, em muitos casos, a cargo de instituições que desenvolvem com projetos de alfabetização, aceleração de aprendizagem, educação de jovens e adultos, etc. Do mesmo modo, a instituição de ciclos de aprendizagem e a progressão continuada são concebidas como paliativos, bem como a concepção do aprender a aprender.

Diante do exposto, caberia indagar se os vínculos às instituições *think tanks*, notadamente a Fundação Cesgranrio, representada aqui por agentes como Klein, Fontanive e Elliot, dispõem de maior autoridade para fazer valer suas prescrições, ou se Freitas teria meios mais persuasivos que extrapolasse as fronteiras demarcadas da universidade. Depreende-se até o momento que as divergências pedagógicas não influenciam contrariamente as políticas educacionais, visto que elas convivem de forma matizada pelas concepções de alfabetização, avaliação, competências e habilidades, conforme foi demonstrado com o formato de alfabetização defendido por João Batista Araújo e Oliveira com a Alfa e Beto e os projetos da Educação Educativa e do CEALE ligados à concepção de letramento.

No artigo de Gomes (2005), publicado na revista *Ensaio*, o autor discute a introdução de ciclos de aprendizagem nas reformas da educação básica com base na LDB. O intuito da norma legal não era oferecer meios para baixar os custos causados pela repetência ou o fracasso escolar, ao contrário, o preceito subjacente ao ideário da democratização do ensino era exatamente combater a pedagogia da repetência e flexibilizar a organização do ensino nas escolas. (GOMES, 2005). O processo de desserialização (termo utilizado pelo autor) decorrente notadamente da organização em ciclos de estudos e a decretação da progressão continuada dentro de cada ciclo de aprendizagem não resultou na melhoria da qualidade do ensino. Esse autor, com base nos indicativos desenvolvidos pelo INEP, em especial as avaliações do SAEB, analisou algumas amostras de pesquisas produzidas no Brasil e em outros países da União Européia, concluindo que os ciclos não redundaram em qualidade de ensino.

O autor, com base nas análises de Crahay (1996, apud Gomes, 2005) demonstra que a seletividade das escolas, mesmo em países com rendimentos mais expressivos nos testes internacionais, acabam omitindo as mazelas do sistema de ensino, deixando esses alunos à deriva da baixa aprendizagem. A comparação entre as experiências de ciclos e progressão continuada no Brasil e em outros países, como a Suécia, Inglaterra, Japão<sup>62</sup> leva o autor a refletir sobre os problemas causados pelas reformas educacionais implementadas sem considerar o professor, que se encontra na ponta do sistema e tem o seu contrato social quebrado de cima para baixo provocando perplexidades, com conseqüências que se refletem na sala de aula. As políticas de

---

<sup>62</sup> Nesses países a promoção automática está cercada de diversos elementos pedagógicos para auxiliar a aprendizagem dos alunos defasados. No entanto, são feitas avaliações, sobretudo em matemática, língua e ciências, cujos resultados são compartilhados com os professores, como no caso da Suécia. Porém, o que determinada maior sucesso desses projetos é a valorização da escola e do professor e seu significado na aprendizagem, ao contrário de deixar de estudar “porque se passa de ano automaticamente” (Gomes, 2005, p. 28).

correção de fluxo, como as classes de aceleração, na visão do autor, são melhor aproveitadas quando os investimentos são maiores, com comprometimento político com o programa, oferecendo como exemplo o projeto Acelera Brasil, sob a responsabilidade do Instituto Ayrton Senna,<sup>63</sup> com avaliações externas realizadas pela Fundação Carlos Chagas que comprovaram a recuperação dos alunos submetidos ao programa. Contudo, o autor coloca em dúvida sua eficácia posterior, já que muitos alunos, ao serem incorporados novamente ao ensino regular acabaram por sofrer outras formas de seletividade da escola, retomando o círculo vicioso do sistema em produzir defasagem série/aluno.

Com essas análises, o autor afirma que os resultados perversos da reprovação têm seus efeitos escamoteados pelas reformas educacionais, atendendo aos mecanismos que valorizam a redução dos custos, já que podem ser racionalmente viáveis para o Estado, além de proporcionar dividendos eleitorais para os partidos políticos. As políticas educacionais, porém, têm sentidos diferentes entre esses especialistas em educação. São bastante funcionais para Klein, conceitualmente ligadas ao projeto neoliberal para Freitas e politicamente inviável para Gomes, em virtude das evidências de pesquisas que demonstram poucos resultados com base em pressupostos de aferição construída com arcabouço teórico ligado à psicologia cognitiva.

Observe-se, por exemplo, o artigo de Demo (1998) sobre o que ele intitula de progressão automática (possivelmente de forma provocativa) e qualificada no texto como capitulação da escola. Utilizando-se da referência a LDB o autor aponta a inflexão tradicional dessa lei, embora enfatize suas virtudes sobre a flexibilidade do processo de aprendizagem, atribuindo tal intenção à Darcy Ribeiro, principal mentor desse documento legal. Todavia, os conselhos de Educação procuram cercear os abusos de tal modo que funcionam, na expressão de Demo, em “cães de guarda da lei” e como exemplo, faz referência à interpretação dos 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, reduzido à aula propriamente dita, quando na verdade parte desse tempo poderia ser contemplada em programas de capacitação docente, cujas propostas similares encontradas em Demo (1997) foram incorporadas pela Secretaria de Educação do Paraná.

Para o autor, o que importa é o processo de aprendizagem ao passo que a proposta da promoção automática redundava em interpretação equivocada da LDB, já que a idéia de fazer o aluno progredir no sistema foi absorvida pelo formalismo “que se basta com o empurrar para

---

<sup>63</sup> Os projetos das classes de aceleração, sob responsabilidade do Instituto Ayrton Senna ou aqueles coordenados por João Batista Araújo e Oliveira tiveram seus resultados apresentados em artigo de Oliveira (1998; 2001).

frente, com ou sem aprendizagem. Na prática, muda-se a função da escola: em vez do compromisso com a aprendizagem, fica apenas com a promoção” (DEMO, 1998, p. 165). Com base nessas constatações Demo desenvolve algumas reflexões sobre o significado do conceito de aprendizagem, sinteticamente descritas aqui:

[...] A primeira condição de aprendizagem é o esforço reconstrutivo pessoal do aluno; não se aprende apenas escutando aula, tomando nota do que o professor diz, fazendo prova, mas pesquisando e elaborando com mão própria; na linguagem mais forte de Piaget, é mister construir conhecimento. Segunda condição é a presença maiêutica do professor, não para dar aula, mas para orientar o processo de conquista política e técnica do aluno. (DEMO, 1998, p. 165-166).

A idéia de aprendizagem reconstrutiva, diz o autor, está calcada na interdisciplinaridade, na qual a escola pode desenvolver por meio do incentivo à pesquisa, exigindo do professor não a tarefa precípua de ensinar, mas sim como profissional da aprendizagem com vista a orientar os trabalhos e a elaboração do próprio aluno. O problema é que o professor não sabe pesquisar e em decorrência não leva o aluno a aprender pela pesquisa e construir o seu conhecimento. Os cursos de capacitação para professores não logram os efeitos esperados visto que os modismos entre os educadores fazem com que Piaget seja recusado por ser estruturalista e em muitos casos neoliberal, incorporando Vygotsky, que por ser considerado mais interacionista “combinaria melhor com as pretensões políticas da educação e com “os intelectuais orgânicos”. (DEMO, 1998, p. 167).

A progressão automática e todas as justificativas pedagógicas são chamadas pelo autor de “balelas”, já que os argumentos não se coadunam com a efetiva aprendizagem. O aluno deve aprender e ser promovido e não inventar uma escola de pobre para pobres na qual essa progressão sem aprendizagem é apenas uma forma de garantir a auto-estima dos alunos, mas em níveis poucos aceitáveis, conforme indicado nas avaliações do SAEB e do PISA.

Os indicativos do SAEB estão preenche de informações que revelam que o aluno reprovado tende a aprender cada vez menos. Para superar esses problemas, a escola precisa desenvolver o compromisso com a aprendizagem, já que o essencial é aprender a aprender e não utilizar a aprovação automática para maquiar os números da promoção dos alunos.

[...] De repente, o país debela a repetência, coloca todos os alunos na série correta em termos de idade, e todos fazem as oito séries. É evidente que não é

possível obter resultados por tais vias. A politicagem é flagrante. Nem admiraria que, ao final das contas, até as cifras do rendimento escolar sempre muito baixos, fossem elevadas artificialmente. (DEMO, 1998, p. 181).

A manipulação é indicada também nos Estados Unidos, onde ao constatar a qualificação na posição 20, no Relatório de Desenvolvimento Humano em 1990, tal posição foi alterada para a 2ª, numa clara distorção dos dados, diz o autor. Contudo, as estatísticas produzidas sob a coordenação do INEP não parecem padecer de falta de credibilidade de seus dados publicados, ao contrário, é por meio deles que são feitas inferências a favor ou contra as reformas educacionais.

Saviani (2007), em artigo publicado em *Educação & Sociedade* por outro lado, toma como análise o PDE (Plano de desenvolvimento da educação), comparado com o atual Plano Nacional de Educação e as reflexões sobre a efetiva melhoria da qualidade do ensino. De acordo com o autor, essa parece ser a dúvida que paira sobre o plano, organizado em 30 ações que cobrem todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil.

Sobre o IDEB, Saviani mostra que ele cumpre o papel de desenvolver meios de intervenção sobre o problema da qualidade do ensino da educação básica, já que isso faz parte das demandas sociais, especialmente diante do baixo desempenho de rendimento dos alunos, aferidos por meio de avaliações internacionais. Esses indicadores ganharam repercussão, diz o autor, em virtude da presença na mídia de grupos sociais ligados à área empresarial, que vem assumindo a causa da educação, em detrimento dos educadores que já apresentavam uma história de luta bem anterior. O IDEB assenta-se em duas bases de sustentação, de acordo com o autor: o financeiro e o técnico. Em relação ao primeiro, os recursos serão provenientes do Fundeb, com o qual o MEC espera atender os municípios com baixos índices de qualidade. As bases técnicas são nas palavras do autor:

[...] Deve-se reconhecer que o IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola. É acertada, também, a iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais. Com efeito, as avaliações têm mostrado que o ensino municipal constitui um ponto de estrangulamento a atestar que foi equivocada a política dos governos anteriores de transferir para os municípios a responsabilidade principal pelo ensino fundamental. (SAVIANI, 2007, P 1245-1246)



Essa análise representa aqui um dado de suma importância por ser proferida por um autor reconhecidamente crítico das últimas reformas educacionais. Sem embargo, atribuir à avaliação esse componente técnico aparenta à primeira vista, uma reflexão voltada para os aspectos instrumentais que acompanham as estatísticas, bem como a racionalidade aferida mediante padrões de qualidade e apoio logístico aos sistemas de ensino. Mas a leitura pode ser outra e aproxima-se por meio do deslocamento que o discurso da Avaliação conseguiu estabelecer como prática legítima, não obstante Saviani professar e compartilham concepções pedagógicas que são contrárias ao ideal de mudança consubstanciado em lei pelo Estado.

Não há menção à questão pedagógica que permeia a concepção de avaliação em larga escala, embora Saviani estabeleça reservas à chamada “Provinha Brasil”, que pretende avaliar as crianças de 6 a 8 anos em relação à aquisição de leitura. O autor por um lado, argumenta que “é sem dúvida, mais um instrumento que busca interferir na qualidade da educação, neste caso incidindo sobre um momento crucial do processo de aprendizagem escolar” (p. 1246), mas por outro lado, ele aponta para os problemas desse tipo de avaliação ao conceber que o processo de alfabetização se completa com um ou dois anos de escolaridade, já que as crianças dominam na fase inicial de alfabetização, os mecanismos de escrita, mas o processo formal da língua acontece mediante o processo de escolarização com base num currículo e intervenção pedagógica que se estende pelos anos de escolaridade da criança.

Apesar desses problemas apontados o artigo reconhece que a intervenção nesses primeiros anos de escolaridade é importante, desde que não fique refém dos “processos espontaneístas” (p. 1248) que acometem muitos professores influenciados por concepções pedagógicas bastante difundidas atualmente como “muito avançadas” (p. 1248).

Por fim, as críticas de Saviani se dirigem aos empresários, já que em sua concepção, a divulgação da PDE com a participação de instituições, tais como o Banco Itaú, foi um momento importante para sensibilizar a opinião pública sobre a questão da qualidade do ensino, contudo, não se pode esquecer que a lógica empresarial (o autor faz referência a uma entrevista na *Folha de São Paulo*, de 29 de abril de 2007) concebe o “compromisso Todos pela Educação” como uma “pedagogia de resultados” na qual o governo “se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (p. 1253). De acordo com o autor, a lógica do mercado se orienta mediante a

“pedagogia das competências” e “qualidade total” (SAVIANI, 2007, p. 1253), com as quais os empresários esperam o retorno do apoio despendido ao Plano de desenvolvimento da Educação.

O que se observa é que o discurso sobre as políticas educacionais, diferente da polarização da década de 1980, período construído como história de luta e organização do campo educacional, tinha também nos embates pelo controle desse campo uma especificidade que afigurava-se sob a égide de agentes pertencentes à universidade e a participação de vários segmentos sociais. A partir da década de 1990, a composição de forças e agentes em luta pelo controle do campo sofreu uma reviravolta em razão das mudanças decorrentes de alguns fatores. A democratização formal do país, a ampliação da mundialização da cultura, com padrões que circulam pelo países com idéias e propostas de reformas educacionais que priorizam a educação básica, sob a égide de um Estado regulador, mas sob premissas que pairam sobre os sistemas de ensino por meio das características do *Accountability* ou mais precisamente pela responsabilização de todos os segmentos envolvidos com a educação.

Desse modo, como indicado na capítulo 3, a ênfase da mudança em educação, considerando os especialistas em educação que publicaram artigos em *Educação & Sociedade* expressa-se pela referencial teóricos do processo de indigenização, com teorias advindas de nomes como Marx, Adorno, Gramsci, Habermas, e filósofos ditos pós-modernos como Foucault, Deleuze, e mesmo em pontos que parecem interessar na obra de Bourdieu, corolário de que as formulações consideradas críticas são às que garantem o reconhecimento do especialista em educação. Embora *Ensaio* tenha colaboradores que também fizeram menções a autores que são classificados na teoria crítica, observa-se que o sentido das análises envereda-se pelo discurso educacional pragmático.

Entende-se por posição pragmática as tomadas de posições de agentes que desenvolvem seus argumentos com vistas a analisar as políticas educacionais por um prisma que explicita os problemas, indica os acertos e os erros, mas não deixam que a dualidade entre quantitativo e qualitativo seja o cerne da reflexão, ao contrário, os indicativos das avaliações, em especial aqueles produzidos pelo INEP/MEC são utilizados em suas formulações. Seja no caso de Klein, Fontanive e Elliot, para as avaliações do SAEB, Gomes com as críticas dirigidas aos problemas dos ciclos ou Demo ao irromper-se contra o que ele chama de progressão automática.

Não há uma classificação diferente para o discurso educacional expresso em Freitas e Saviani, assim como para muitos colaboradores de *Educação & Sociedade*, já que, como lembra

Scheffler (1974) “a educação não é apenas uma questão abstrata e intelectual, mas um campo de esforços práticos e de decisões igualmente práticas, no qual programas institucionais são propostos, criticados, justificados e rejeitados.” (p. 17). O diferencial, no entanto, em relação à aos agentes que buscam manter a ortodoxia no campo universitário, é a crença de que o Estado e a sociedade devem ser transformados, tendo como meio a educação, condenando a responsabilização por meio da avaliação em larga escala. Entretanto, como foi demonstrado no discurso de Freitas, ele não refuta as avaliações, mas questiona os sentidos que elas podem ter pelo Estado, do mesmo modo Saviani não é um crítico contumaz das avaliações, mas afirma que suas finalidades se dirigem aos interesses dos empresários.

Mas como fica a discussão pedagógica, ou para ser mais preciso, quais são as prescrições valorativas que podem estar subjacentes ao discurso sobre as políticas educacionais? Dias Sobrinho (2002) ao discorrer sobre a avaliação revela um ponto de inflexão sobre a avaliação que vai ao encontro do que se pretende demonstrar neste trabalho sobre a questão pedagógica:

[...] Isso equivale a dizer que a avaliação se transforma em instrumento que deve medir a capacidade que uma instituição em particular e o sistema como um todo tem de responder às demandas estabelecidas pelo mercado e às políticas dos governos. (...). Por outro lado, a universidade devolve ao mercado as justificativas teóricas de que este necessita para implantar sua ideologia e sua hegemonia em dimensão mundial. No que concerne à avaliação, é em grande parte na universidade que se desenvolvem estudos e se produzem instrumentos de avaliação que se utilizam nas próprias instituições educativas, nas empresas e nos organismos administrativos e políticos. Além disso, muitos membros da comunidade acadêmica e científica colaboram com ministérios e agências públicas, legitimando os seus mecanismos de avaliação e os efeitos que estes produzem. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 41-42)

O autor diz que esses mecanismos são parte das reformas, tendo na avaliação a questão central, todavia, ele descreve com outros argumentos a relação entre intelectuais e Estado. Quanto mais a universidade foi se especializando mediante as pesquisas, as aproximações com as empresas são desenvolvidas, e isso não parece um problema de privatização. Faria e Costa (2006) demonstram que a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller atuam em diversas universidades brasileiras, em especial a última que, na década de 1940 já financiava a constituição de laboratórios de física e biologia na USP. Quanto a Fundação Ford, Miceli (1989) analisa seu papel na formação da pós-graduação nas ciências humanas em geral a partir da década de 1960.

Na verdade, a constituição da pós-graduação no Brasil, ou instituto e fundações de pesquisa, bem como universidades, são donatários dessas Fundações transnacionais de fomento até hoje.

Desse modo, há verdadeiramente um mercado de produção de bens simbólicos desenvolvido com a criação de sistemas estadual e federal de avaliação, e as agências *think tanks*, algumas mais próximas à universidade que atendem às demandas potenciais ou induzidas pelos órgãos públicos e particulares, sobretudo com o poder de certificação e ações pedagógicas voltadas para as escolas públicas. Chamar a isso de responsabilização não coloca o Estado como o centro regulador exclusivo daquilo que é produzido na esteira das avaliações, visto que as ramificações aqui demonstradas operam com posições pedagógicas similares, especialmente embasadas no letramento, como é o caso do CENPEC, Ação Educativa, PCNs, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), ligado a UFMG, com o apoio do MEC, tendo entre seus parceiros diversas universidades, além da própria Ação Educativa, Instituto Ayrton Senna e os grupos de pesquisas que desenvolveram o GERES, com o financiamento da Fundação Ford, com exceção do Alfa e Beto, personalizado por João Batista Araújo e Oliveira. A idéia de quase-mercado (SOUSA; OLIVEIRA, 2003) fica fora de contexto diante das evidências que demonstram que o discurso sobre as políticas educacionais é produzido na confluência do campo educacional, sendo apropriado de maneira multifacetada pelos segmentos que estão no centro do poder, notadamente o MEC/INEP.

José Francisco Soares (20020, responsável pelo GAME na UFMG é um exemplo claro da justaposição de prestígio de um agente que vincula-se à Faculdade de Educação daquela universidade, participa do conselho consultivo do INEP, desenvolve assessoria no IBGE e faz parte do GERES, além de outros serviços que o GAME oferece de acordo com as demandas de órgãos públicos e particulares, Os seus artigos publicados na revista *Ensaio*, alguns em parceria com Cláudio de Moura Castro (SOARES; CASTRO e CÉSAR) tentam relacionar os valores agregados pelas escolas com alunos de origem socioeconômicos diferenciados e o desempenho no vestibular da UFMG e da PUC/MG, bem como o uso de dados do SIMAVE para verificar a qualidade e equidade das escolas de belo horizonte (SOARES; ANDRADE, 2006). além de participar da ABAVE<sup>64</sup>. Sua visão de avaliação está calcada no seguinte objetivo:

---

<sup>64</sup> A ABAVE se define como uma instituição plural. De acordo com o seu site na internet foram realizados cinco encontros, sendo os dois primeiros em 2006 e os demais distribuídos pelos anos seguintes. Os encontros tiveram as seguintes temáticas: Finalidades e formas da educação básica; Contribuição das avaliações para a qualidade do ensino básico e superior; Todo brasileiro tem o direito a aprender e último, em direção à qualidade : indicadores e

[...] O uso de medidas, no meu caso, associa-se a uma clara opção pelos valores fundamentais da justiça, da liberdade da solidariedade. Meço para explicar, para melhorar a escola. O sonho e o desafio é descobrir possibilidades para melhoria do sistema escolar e da escola. Quando ajusto modelos hierárquicos, estou, na realidade, procurando identificar boas experiências escolares para que possam ser imitadas. Por que é necessário técnica tão diferente? Porque o problema é complexo. A evidência de um bom projeto educacional mistura-se a uma série de outros efeitos não escolares. (...). Acho exagerado, incorreto mesmo, colocar no ato de medir uma postura ética. Por exemplo, defender que os resultados não sejam medidos para resguardar os interesses corporativos. Isso está muito presente atualmente na universidade. A transparência nem sempre é bem-vinda por nossa corporação. Diria até que as corporações detestam transparência. Por isso atacam tanto as medidas simples que as expõem. (...). Faz parte do jogo político enfrentar esse tipo de uso de medidas, mas negar que esse dado possa ser coletado e divulgado à cidadania não faz parte da nossa posição. Quero medir, quero avaliar, mas medir e avaliar para produzir uma sociedade melhor, para produzir mais felicidade, que, por sinal não é mensurável. (SOARES, 2002)

No caso da citação acima, foi uma resposta durante o Seminário *Avaliação: construindo o campo e a crítica*, coordenado por Luiz Carlos de Freitas em 2001, mas direcionada a alguns integrantes, como José Dias Sobrinho, que revelou posição contrária à de Soares sobre os sentidos da avaliação, especialmente com as críticas à responsabilização. No entanto, observa-se, por exemplo, um autor como Brooke (2006) que já foi responsável pela Fundação Ford no Brasil, revela por meio desse artigo às ramificações dos grupos de pesquisas, já constituídos como centros de avaliação, como o CAED/UFJF e os processos de responsabilização desenvolvidos pelos os sistemas de ensino de alguns Estados que contratam esses serviços, mas definem critérios diversos em relação aos resultados da avaliação, como os prêmios e vantagens adicionais que nem sempre são condizentes com os indicativos ou os desníveis socioeconômicos das escolas fazendo que os resultados auferidos não expressem o trabalho pedagógico dos professores.

Nesse sentido, encontram-se publicações traduzidas sobre avaliação de programas, como o livro de Worthen (2004) com prefácio de Viviane Senna do IAS ou a coletânea organizada por Broonke e Soares (2008) com conteúdos sobre a idéia de eficácia escolar, (os estudos do efeito escola na aprendizagem do aluno) com o patrocínio da Fundação Ford, revelando que a ausência

---

metas educacionais. Os especialistas em educação que participaram desses encontros são agentes que ocupam lugar na burocracia do Estado como Reinaldo Fernandes, na época presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro, José Francisco Soares, UFMG, Ruben Klein (Cesgranrio), Viviane Senna (IAS), Gustavo Ioschpe, (Todos pela Educação), Wagner Bandeira Andriola (UFC), Nilma Fontanive (Cesgranrio), Guiomar Namó de Mello (EBRAP), entre outros, esclarecendo que Mello participou de um encontro realizado em 2009, portanto, fora do período definido da presente pesquisa.

de traduções das teorias sobre avaliação estão ocorrendo sob a égide desses agentes que buscam qualificar os especialistas em educação que atuam em grupos de pesquisas sobre essa temática, bem como instrumentalizar melhor as avaliações de projetos, como afirma Viviane Senna em seu prefácio ao livro de Wortehn.

Essa iniciativa revela uma posição que ganha espaço em duas dimensões. A primeira ao oferecer subsídios para as pesquisas sobre a avaliação, cuja premissa é tentar liderar os principais projetos na universidade e a segunda, é o seu corolário. Foi criado um mercado, cujo produto está voltado para a educação básica. Quem é que compra e quem é vende? Quem autoriza ou dispõe de autoridade para certificar? A resposta faz parte das conclusões dessa pesquisa. Os agentes reconhecidos como especialistas em educação, vinculados aos programas considerados de maior prestígio em sua região ou Estado, com ligações ou não com as entidades *think tanks*, embora muitos grupos de pesquisa em avaliação já exerçam funções similares àquelas, trabalham com capacitação de professores e avaliação na educação básica e desenvolvem projetos de caráter afirmativos nas escolas públicas.

São eles os produtores e em parte consumidores dos bens simbólicos produzidos nessa ramificação, mormente ao contratar um serviço de certificação ou ao estabelecer convênios para projetos como aceleração da aprendizagem e alfabetização, capacitação de professores, produção de material didático, sendo está a centralidade da discussão pedagógica que encontra maior autoridade no campo educacional. A composição de forças no campo universitário tende a se alterar mediante um tipo de especialista que apresenta prestígio para ampliar as fronteiras do campo educacional, contando com a legitimidade advinda da universidade e a autoridade de um saber que o qualifica para participar de um mercado de bens simbólicos no qual o jogo jogado tem suas regras definidas pelos próprios jogadores especializados em avaliação educacional. Ademais, com possibilidades de influenciar as políticas educacionais e definir a qualidade de ensino.

# Fontes

## ***Editoriais – Educação & Sociedade***

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Aos leitores, Campinas, Ano I, n. 2, Janeiro, 1979, Editorial.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas, vol. 13, n. 35, Abril, 1990, Editorial.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, n. 36, agosto, 1990.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas, ano XV, n. 47, Abril, 1994, Editorial.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, ano XVII, n. 52 , dezembro, 1995.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Soberania, autonomia e avaliação, ano XVII, n. 55, agosto, 1996. autor: Roberto Romano

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, ano XVII, n. 56 , dezembro, 1996. autores: Roberto Romano e Patrizia Piozzi.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, vol 18, ano XVIII, n. 59, p 221-222, agosto, 1997.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, vol 20, ano XX, n. 66, p 07-10, abril, 1999.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, vol 21, ano XXI, n. 70 , p 07-09, abril, 2000.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, vol 21, ano XXI, n. 71 , p 07-17, julho, 2000. autor: Angel Pino (organizador)

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, vol 21, ano XXI, n. 73 , p 07-07, dezembro, 2000.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, vol 22, ano XXII, n. 74 , p 05-08, abril, 2001.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, vol 22, ano XXII, n. 77 , p 1-3 dezembro, 2001.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, vol 23, ano XXII, n. 78 , p 5-7 abril, 2002.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas, vol. 23, n. 81, Dez, 2002, Editorial.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, Editorial, vol 23, ano XXIII, n. 82 , p 5-7 abril, 2002.

### ***Editoriais – Ensaio***

OLIVEIRA, C. A. S. Editorial. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-108, jan/mar, 1994, Editorial.

OLIVEIRA, C. A. S. Editorial. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 1-128, jan/mar, 1995, Editorial.

OLIVEIRA, C. A. S. Jubileu de Prata e Décimo Número. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 1-104, jan/mar, 1996, Editorial.

OLIVEIRA, C. A. S. Os três eixos da nova lei da educação. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 1-136, jan/mar, 1997, Editorial.

OLIVEIRA, C. A. S. Sistema Brasileiro de Avaliação. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 1-152, jan/mar, 1998, Editorial.

OLIVEIRA, C. A. S. A Reforma do Ensino Médio. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 297-440, jul/set, 1998, Editorial.

OLIVEIRA, C. A. S. Convite à Comemoração. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 8, n. 26, p. 1-124, jan/mar, 2000, Editorial.

OLIVEIRA, C. A. S. Uma Nova Avaliação da Gestão. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 10, n. 34, p. 1-136, jan/mar, 2002, Editorial.

OLIVEIRA, C. A. S. Aprendendo a Ser. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 8, n. 35, p. 137-284, abr/jun, 2002, Editorial.

OLIVEIRA, C. A. S. Missão da Escola. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 253-406, jul/set, 2003, Editorial.

OLIVEIRA, C. A. S. Época dos Desafios. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 12, n. 43, p. 659-777, abr/jun, 2004, Editorial.



OLIVEIRA, C. A. S. Editorial. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 12, n. 44, p. 779-913, jul/set, 2004, Editorial.

OLIVEIRA, C. A. S. Editorial. ***Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 137-138, abr/jun, 2006, Editorial.

## **Números pesquisados – Educação & Sociedade**

Mês	Mês	ANO	Nº	Mês	Ano
35	Abril	1990	69	Dezembro	1999
36	Agosto	1990	70	Abril	2000
37	Dezembro	1990	71	Julho	2000
38	Abril	1991	72	Agosto	2000
39	Agosto	1991	73	Dezembro	2000
40	Dezembro	1991	74	Abril	2001
41	Abril	1992	75	Agosto	2001
42	Agosto	1992	76	Outubro	2001
43	Dezembro	1992	77	Dezembro	2001
44	Abril	1993	78	Abril	2002
45	Agosto	1993	79	Agosto	2002
46	Dezembro	1993	80	Setembro	2002
47	Abril	1994	81	Dezembro	2002
48	Agosto	1994	82	Abril	2002
49	Dezembro	1994	82	Abril	2003
50	Abril	1995	83	Agosto	2003
51	agosto	1995	84	Setembro	2003
52	Dezembro	1995	85	Dezembro	2003
53	Dezembro	1995	74	Abril	2004
54	Abril	1996	86	Abril	2004
55	Agosto	1996	87	Agosto	2004
56	Dezembro	1996	88	Outubro	2004
57	Dezembro	1996	89	Dezembro	2004
58	Abril	1997	90	Abril	2005
59	Agosto	1997	91	Agosto	2005
60	Dezembro	1997	92	Outubro	2005
61	Dezembro	1997	93	Dezembro	2005
62	Abril	1998	94	Abril	2006
63	Agosto	1998	95	Agosto	2006
64	Setembro	1998	96	Outubro	2006
65	Dezembro	1998	97	Dezembro	2006
66	Abril	1999	98	Abril	2007
67	Agosto	1999	99	Agosto	2007
68	Dezembro	1999	100	Outubro	2007

## **Números pesquisados – Ensaio**

Mês	Mês	ANO	Nº	Mês	Ano
1	Out/ Dez	1993	27	Abr/ Jun	2000
2	Jan/ Mar	1994	28	Jul/ Set	2000
3	Abr/ Jun	1994	29	Out/ Dez	2000
4	Jul/ Set	1994	30	Jan/ Mar	2001
5	Out/ Dez	1994	31	Jul/ Set	2001
6	Jan/ Mar	1995	31	Abr/ Jun	2001
7	Abr/ Jun	1995	32	Jul/ Set	2001
8	Jul/ Set	1995	33	Out/ Dez	2001
9	Abr/ Jun	1995	34	Jan/ Mar	2002
9	Out/ Dez	1995	35	Abr/ Jun	2002
10	Jan/ Mar	1996	36	Jul/ Set	2002
11	Abr/ Jun	1996	37	Out/ Dez	2002
11	Jul/ Set	2003	38	Jan/ Mar	2003
12	Jul/ Set	1996	39	Abr/ Jun	2003
13	Out/ Dez	1996	40	Jul/ Set	2003
14	Jan/ Mar	1997	41	Out/ Dez	2003
15	Abr/ Jun	1997	42	Jan/ Mar	2004
16	Jul/ Set	1997	43	Abr/ Jun	2003
17	Out/ Dez	1997	43	Abr/ Jun	2004
18	Jan/ Mar	1998	44	Jul/ Set	2001
19	Jan/ Mar	1998	44	Jul/ Set	2004
20	Jul/ Set	1998	45	Out/ Dez	2004
21	Out/ Dez	1998	46	Jan/ Mar	2004
22	Jan/ Mar	1999	46	Jan/ Mar	2005
23	Jan/ Mar	1999	47	Abr/ Jun	2005
24	Jul/ Set	1999	48	Jul/ Set	2005
25	Out/ Dez	1999	49	Out/ Dez	2005
26	Jan/ Mar	2000	50	Jan/ Mar	2006
			51	Abr/ Jun	2006
			52	Jul/ Set	2006
			53	Out/ Dez	2006
			54	Jan/ Mar	2007
			55	Abr/ Jun	2007

## ***Entidades pesquisadas***

<http://www.abave.org.br>

<http://www.cnpq.br>

<http://www.lattes.cnpq.br>

<http://www.capes.gov.br>

<http://www.fcc.org.br>

<http://www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna>

<http://www.acaoeducativa.org.br>

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.alfaabeto.org.br>

<http://www.geres.ufmg.br>

<http://www.game.fae.ufmg.br>

<http://www.caed.ufjf.br>

<http://www.cedes.unicamp.br>

<http://www.cesgranrio.org.br>

<http://www.programabolsa.org.br>

<http://www.geempa.org.br>

<http://www.ipm.org.br>

<http://www.ibope.com.br>

<http://www.schwartzman.org.br>

## Referências Bibliográficas

- ABRAMO, P. Receita pedagógica. In: NAGLE, J. (org). **Educação brasileira: questões da atualidade**, São Paulo, EDART, p. 25-27, 1976.
- ALVES, M. H. M. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Trad. Clóvis Marques, 4ª edição, Petrópolis, Vozes, 1987.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo**. Trad. Catarina Mira, Lisboa, Edições 70, 1991.
- ARCHAMBAULT, Reginaldo D. **Educação e análise filosófica**. Trad. Carlos Eduardo Guimarães, São Paulo, Saraiva, 1979.
- ARENDT, H. **Origem do Totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo**, Trad. Roberto Raposo, 2ª reimpressão, São Paulo, Cia das Letras, 1997.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1972.
- AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**, São Paulo, Martins Fontes, 1995A
- AZANHA, J. M. P. Situação atual do ensino de 1º grau : pequeno exemplário de desacertos, **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 109-111, 1985B.
- AZANHA, J. M. P. **Educação: alguns escritos**. São Paulo, Editora nacional, 1987.
- AZANHA, J. M. P. **Experimentação educacional; uma contribuição para sua análise**. São Paulo, EDART, 1974.
- AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo, Edusp, 1992.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**, 5ª edição, revista e ampliada, São Paulo, Melhoramentos, Edusp, 1973.
- AZEVEDO, F. **Figuras do meu convívio**, São Paulo, Melhoramentos, (s.d).
- BARRETO, E.S.S; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 32, p. 105-142, 2001.
- BAUDEDELOT, C; ESTLABET, R. : **O nível educativo sobe: refutação de uma velha idéia relativa à pretensa decadência das nossas escolas**. Tradução. Marlene Fernandes da Silva e Silva, Porto, Porto Editora, 1994.

- BAVA, S. C. In: DAGNINO, Evelina, ALVAREZ, Sonia E. **Os movimentos sociais, a sociedade civil e o “ Terceiro Setor” na América Latina**: reflexões teóricas e novas perspectivas. Campinas, IFCH/UNICAMP, p. 18, 2001 (coleção Primeira Versão).
- BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**, Brasília, Líber Livro Editora, 2006.
- BELTH, Marc. **La educación como disciplina científica: un estudio sobre la función de los modelos en el pensamiento**. Trad. Jorge Sirolli, Buenos Aires, El Ateneo Editorial, 1971.
- BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder**. São Paulo. UNESP, 1989.
- BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro, Quartet, 2002.
- BONAMINO; A, FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ Autores Associados, p. 101-132, 1999.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Paris, Edição Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa, Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista Pierre Bourdieu e Terry Eagleton. In: ZIZOEK, S. (org). **Um mapa da ideologia**. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. Trad. Sérgio Miceli et al. 2ª ed. São Paulo, Edusp, 1998.
- BOURDIEU, P. Une révolution conservatrice dans l'édition. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 126/127, p. 3- 26, 1999.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. 3º ed. Campinas, Papirus, 2001.
- BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**, Rio de Janeiro, EDUERJ, 2002.
- BREJON, M. (org). **Estrutura e Funcionamento de 1ª e 2º grau: leituras**. 23ª edição, São Paulo, Pioneira, 1995.

- BROCCHIERI, M. F. B. **El Intelectuale entre Edad Media y Renacimiento**. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones, 1997.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401. ma/ago, 2006.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS: COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Relatório final do Grupo de Trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos**, Brasília, Câmara dos Deputados, 2003.
- CAMARGO, E. S. P.[et al]. Editorial, Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999, Editorial.
- CAMPANHOLE, A; CAMPANHOLE, H, L. **Todas as Constituições do Brasil**. São Paulo, Atlas, 1976.
- CAMPOS, G. M. Estatística prática para docentes e pós-graduandos. Disponível em [http://www.forp.usp.br/restauradora/gmc/gmc\\_livro/gmc\\_livro\\_cap14.html](http://www.forp.usp.br/restauradora/gmc/gmc_livro/gmc_livro_cap14.html) acesso em 04/01/2009.
- CANDAU, V. M. A PUC - Rio e a pós-graduação em educação no Brasil. **Educação online**, Rio de Janeiro, Departamento de Educação, p. 1-16, 2006.
- CARVALHO, J. S. F. Apontamentos para uma crítica das repercussões da obra de Paulo Freire, São Paulo, **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, V. II, n. 4. p. 23-33, 1998.
- CARVALHO, J. S. F. Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre, ARTMED, 2001.
- CARVALHO, L. M; CORDEIRO, J. Brasil – **Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)**, Lisboa, Educa, 2002.
- CARVALHO, M. M. C. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho da Associação Brasileira de Educação**, Bragança Paulista, EDUSF, 1998.
- CASPARD, Pierre, CASPARD, Pénélope. **Imprensa periódica e formação contínua de professores primários (1815-1939)**. In: CATANI, Denice Bárbara. BASTOS, Maria Helena Câmara (org). **A imprensa periódica e a historia da educação**. São Paulo, Escrituras, 1997.
- CASTRO, C. M. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**, 2ª ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, FENAME, 1976.

- CASTRO, C. M; COIMBRA, M. (org). O problema alimentar no Brasil, São Paulo, UNICAMP, ALMED, 1985.
- CASTRO, C. M. O secundário: esquecido em um desvão do ensino? Brasília, INEP, 1997.
- CASTRO, C. M. Depoimento. In: FERREIRA, M. M; MOREIRA, R. L. (ogs). **CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**, Brasília, CAPES, 2002.
- CASTRO, C. M. **O despertar do gigante: com menos ufanismo e mais direção, a educação brasileira acorda**. Belo Horizonte, Ed. Universidade, 2003.
- CASTRO, C. M. **Crônicas de uma educação vacilante**. Rio de Janeiro, Rocco, 2005.
- CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leitura. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 57-75, 2002.
- CATANI, D. B; SOUSA, C.P. **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)**. São Paulo, Plêiade, 1999.
- CATANI, Denice Bárbara. **Educadores à meia luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo – 1902-1919**. Bragança Paulista, EDUSF, 2003.
- CATANI, Denice Bárbara. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. 1994. 166f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1989.
- CHAUVEAU, A, TÉTART, P. (org). **Questões para a história do presente**. Trad. Ilka Stern, Bauru, EDUSC, 1999.
- CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo, Editora UNESP, 2002.
- COSTA, A. O; MARTINS, M. M; FRANCO, M. L. P. B. **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, AnnaBlume, 2004.
- CUNHA, L. A. Mercado de trabalho e profissionalização no ensino de 2º grau. In: NAGLE, J. (org). **Educação brasileira: questões da atualidade**, São Paulo, EDART, p. 39-54, 1976.



CUNHA, L. A. Roda viva. In: CUNHA, L. A; GÓES, M. **O Golpe na educação**. 4ª edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, p. 35-81, 1987.

CUNHA, L. A; GÓES, M. **O Golpe na educação**. 4ª edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo, Cortez, Niterói, Ed.UFF, Brasília, FLACSO do Brasil, 1991.

CURY, C.R.J. Quadragésimo ano do parecer CFe nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7-20, 2005.

COX, C; SCHWARTZMAN, S. **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Trad. Micheline Christophe Christophe e Roberta Caldas, Rio de Janeiro, Elsevier, São Paulo, IFHC, 2009.

DEMO, P. Professor e compromisso com a aprendizagem na nova LDB. **Ensaio: avaliação e políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 16, p. 279-298, jul/set, 1997.

DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 19, p. 159-190, abr/jun, 1998.

DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA INTERNACIONAL, Barcelona, Labor, 1936.

DREIFUSS, R. A. 1964: **A conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe**, Trad. Ayeskla Branca de Oliveira Farias et al. Revisão René Armand Dreifuss, 4ª edição Petrópolis, Vozes, 1986.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Trad. Maria Luisa Ribeiro Ferreira. Lisboa, Edições 70, 1980.

ELIAS, N. A sociedade da corte. Investigação sobre a sociologia da realza e da aristocracia de corte. Trad. Pedro Sússekind, Rio de Janeiro, 2001.

ELLIOT, L. G; FILIPECKI, A. T. Ensinando o pensamento crítico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol. 3, n.8, p. 253-262, jul/set, 1995.

ELLIOT, L. G; FONTANIVE, N. S; KLEIN, R. A capacitação de professores em avaliação em sala de aula: um esboço de idéias e estratégias. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 39, p. 141-152, abr/jun, 2003.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “políticas” políticas públicas y política educacional. **Archivos Analítico de Políticas Educativas**, 17 (8). Acesso 22/11/2009 em <http://epaa.asu.edu/epaa/>.

FÁVERO, M. L. A; BRITTO, J. M. (org). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**, 2ª edição, Rio de Janeiro, UFRJ, ME/INEP, COMPED, 2002.

FERRARI, A. R. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Educação & Realidade**, n. 12, p. 81-96, jul/sez, 1987.

FERRARI, A. R. Utilização das estatísticas educacionais dos censos demográficos e dos registros escolares: uma tipologia de análises. **Educação & Realidade**, v. 4, n. 2, p. 253-266, 1979.

FERRARI, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 35-49. fev. 1985.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A; GIL, C. H. (Org). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**, Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre, ARTMED, 2004.

FERREIRA, M.M; MOREIRA, R.L. (org). **CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**, Brasília, CAPES, 2002.

FGV/CPDOC, **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, 1999.

FLETCHER, P. R. Estudo de competências básicas das populações jovem e adulta EXBP – 1996: termos de referência do projeto. Campinas, **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 159-169, dez, 1997.

FLETCHER, P; CASTRO, C.M. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau, **Educação & Realidade**, n. 11, p. 35-42, jan/jun, 1986.

FONTANIVE, N. S; KLEIN, R. **Projeto –Piloto para alfabetização de crianças com seis anos**. Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, 2008.

FRANCO, G. H. B. Economia na PUC – Rio: notas de uma testemunha. In: SZMRECSÁNYI, T; COELHO, F. S. (org). **Ensaio de história do pensamento econômico no Brasil**, São Paulo, ATLAS, p. 229-239, 2007.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão, Campinas, **Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 80, p. 301-327, set, 2002.

FREITAS, L. C. (org). **Avaliação; Construindo o campo e a crítica**, Florianópolis, Insular, 2002.

FREITAS, L.C. (org). **Questões de avaliação educacional**. Campinas, Komedi, 2003.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Campinas, **Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out, 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Campinas, **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 100, - especial, p. 965-987, out, 2007.

FULLAM, M; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Trad. Regina Garcez, 2ª ed. Poreto Alegre, ARTmed, 2000.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa, 4ª edição, Porto Alegre, ARTMED, 2009.

GATTI, B. Apresentação. In: **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, AnnaBlume, p. 9, 2004.

GENTILI, P; SILVA, T.T. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**, 8º edição, Petrópolis, Vozes, 1999.

GIANNOTTI, J. A; COHN, G. As instituições de pesquisa independentes e a questão democrática, **Lua Nova**, n. 71, p. 229-250, 2007.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estados Avancados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, maio;ago, 1993

GOMES NETO, J. B. G. et. al. Educação rural: Lições do EDURURAL, São Paulo, EDUSP, Curitiba, CEFET/PR, 1994.

GOMES, C. A. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: avaliação e políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 46, p. 11-38, jan/mar, 2005.

HEIBRON, J; SAPIRO, G. **Pour une sociologie de la traduction: bilan et perspectives**. Paris, CNRS, mimeo, 2005

HIRST, P.H; PETERS, R. S. **A lógica da educação**. Trad. Edmond Jorge, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972.

- JOHANNPETER, J. G. Apresentação. In: **De olho nas metas: primeiro relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento todos pela educação**. São Paulo, Todos Pela Educação, 2008.
- KANT, Immanuel. **O Conflito das faculdades**. Trad. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 1993.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella, 2ª ed., Pirecicaba, Editora UNIMEP, 1999.
- KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação**, v. 14, n. 51, p. 139-172, 2006.
- KLEIN, R; FONTANIVE, N. Avaliações em larga escala: uma proposta inovadora, Brasília, **Em Aberto**, n. 66, p. 22-26, 1995.
- KRAMER, S. A Fundação Carlos chagas e a Educação Infantil no Brasil: uma trajetória de produção. In: **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, AnnaBlume, p. 13-58, 2004.
- LAHIRE, B. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 315-321, maio/ago. 2004.
- LAHIRE, Bernard. Campo, fuera de campo, contracampo. **Collección Pedagógica Universitária**, n. 37-38, p. 1-37, enero/junio/diciembre, 2002.
- LAMOUNIER, Bolívar. "A Democracia Brasileira no Limiar do Século 21". **Série Pesquisas**, nº 5, Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung, São Paulo, 1997.
- LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- LECLERC, G. Sociologia dos intelectuais. Trad. Paulo Neves, São Leopoldo, UNISINOS, 2004.
- LOUREIRO, M.R. **Os economistas no governo: gestão, econômica e democracia**, Rio de Janeiro, FVG, 1997A.
- LOUREIRO, M.R. (org). **50 anos de ciência econômica no Brasil (1946-1996): pensamento, depoimentos**, Petrópolis, Vozes, 1997B.
- LÜDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. (org). **Avaliação; Construindo o campo e a crítica**, Florianópolis, Insular, p. 89-98, 2002.
- LÜDKE, M. Influência cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto Sensu em educação no Brasil. Campinas, **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 118-124, Set/out/Dez, 2005.

- MACGANN, J. G. **The Global “go-to Think tanks: the leading public policy organizations in the world**, The Thinks Tanks and Civil Societies Program, International Relations Program, University of Pennsylvania, 2009.
- MAIA, E. M. a qualidade do ensino básico na zona rural: problemas de administração num contexto autoritário. **Cadernos de Pesquisa**, n. 46, p. 16-22, 1983.
- MELLO, G. N. As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau: um problema de pesquisa. In: GOLDBERG, M. A. et al. **Seletividade Sócio-econômica no ensino de 1º grau**, Rio de Janeiro, Achiamé/ANPED, 1981A.
- MELLO, G. N. Educação do educador: ou o difícil equilíbrio entre o reboquismo e o vanguardismo. **Revista Ande**, ano 1, n. 2, 1981B.
- MELLO, Guiomar Namó. **Educação escolar: paixão, pensamento e prática**, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- MELLO, G. N. **Educação brasileira: o trouxemos do século XX?** Porto Alegre, ARTMED, 2004.
- CORAZZA, S. M. Construtivismo ou modismo? **Educação & Realidade**, v. 21, n. 2, 1996.
- FRANCO, C; DOMINGUES. J. M. Construtivismo, epistemologia e educação: ampliando o debate, **Educação & realidade**, v. 21, n. 2, p. 88-98, 1996.
- BECKER, F. A propósito da “desconstrução”. **Educação & Realidade**, v. 19. n. 1, p. 3-6, 1994
- RODRIGUES, N. A democratização da escola: novos caminhos, **Revista Ande**, ano 3, n. 6, 1983.
- RODRIGUES, N. Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática, **Revista Ande**, ano 4, n. 8, 1984.
- SPOSITO, M. P. Escola pública e movimentos sociais. **Revista Ande**, ano 4, n. 7. 1984.
- CAMPOS, M. M. As organizações não governamentais e a educação pré-escolar. **Revista Ande**, ano 8. n. 14, 1989.

- MEYER, J. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A; SCHRIEWER, J. **A difusão mundial da escola**. Lisboa, Educa, p. 15-32, 2000.
- MEYER, J; RAMIREZ, F. O. La institucionalización de la educación. In: SCHRIEWER, J. **Formación Del discurso em la educación comparada**. Trad. José M. Pomares et al. Barcelona, Ediciones Pomares, p. 91-111, 2002.
- MEYER, J; RAMIREZ, F. O; SOYSAL, Y. N. World Expansion of mass Education, 1870 -1980, **Sociology of Education**, Vol. 65, n. 2, p. 128-149, 1992.
- BASTOS, E. R; ABRUCIO, F; LOUREIRO, M. R; REGO, J. M. (Org). **Conversas com sociólogos brasileiros**. São Paulo, Editora 34, 2006.
- MICELI, S. Os intelectuais brasileiros e o Estado. In: SOARES, M. S. A. (org). **Os intelectuais nos processos políticos da América Latina**. UFGRS, p.124-128, 143, 1985.
- MICELI, S. A desilusão americana: relações acadêmicas entre o Brasil e Estados Unidos, São Paulo, Editora Sumaré, 1990.
- MICELI, S. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001A.
- MICELI, S. (org). **História das ciências sociais no Brasil**, vol. 1, 2ª edição, São Paulo, Editora Sumaré, 2001B.
- MICELI, S. **Nem doutor nem sociólogo, qual o próximo intelectual? Disponível em [www.no.com.br](http://www.no.com.br)** acesso em 19/1/2002.
- MICELI, S. Entrevista. In: BASTOS, E. R; ABRUCIO, LOUREIRO, M. R; REGO, J. M. **Conversas com sociólogos brasileiros**. São Paulo, Editora 34, 2006.
- NAGLE, J. **A Reforma e o Ensino**. São Paulo, EDART, 1973.
- NAGLE, J. (org). **Educação brasileira: questões da atualidade**, São Paulo, EDART, 1976A.
- NAGLE, J. **Educação e linguagem: para um exame do discurso pedagógico**, São Paulo, EDART, 1976B.
- NAGLE, J. A educação na Primeira república. In: FAUSTO, B. (org). **História Geral da Civilização Brasileira**, 2º vol. Tomo II, Rio de Janeiro, São Paulo, Difel, p. 259-291, 1977.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**, 2ª edição, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2001.
- NORA, P. O acontecimento e o historiador do presente. In: LE GOFF, J (Org). **A nova história**,

Trad. Ana Maria Bessa, Lisboa, Edições 70, p. 45-55, 1989.

NÓVOA, António. **A imprensa de educação e ensino**. In: CATANI, Denice Bárbara. BASTOS, Maria Helena Câmara (org). **A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo, Escrituras, 1997.

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org). **Pedagogia, Ciência da educação?** São Paulo, Cortez, p. 71-106, 1996.

OLIVEIRA, J. B. A. Análise de custos e resultados do Programa de aceleração de aprendizagem. **Ensaio: avaliação e políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, vol. 6, n.18, p. p. 23-56, jan/mar, 1998.

OLIVEIRA, J. B. A. Custos e benefícios de programas para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 32, p. 305-242, jul/set, 2001.

OLIVEIRA, J. B. A. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, vol. 10, n.35, p. 161-200, abr/ jun, 2002

OLIVEIRA, J. B. A; SCHWARTZMANM, S. **A escola Vista por dentro**. Belo Horizonte, Alfa Educativa Editora, 2002.

OLIVEIRA, J. B. A. Avaliação em alfabetização, **Ensaio: avaliação e políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, n.48, p. p. 375-382, jul/set, 2005.

ORTIZ, R. **A diversidade dos sotaques: o inglês e as ciências sociais**, São Paulo, Brasiliense, 2008.

CARVALHO, M. C. B. **CENPEC: uma história e suas histórias**. São Paulo, CENPEC/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na Escola: só o currículo, nada mais que o currículo! São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003.

PETERS, R. S. (org). **El concepto de educación**. Trad. Silvia Costa, Buenos Aires, Paidós, 1969.

POINTILLE, D. **La signature scientifique; authentication et valeur marchand**, Paris, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 141-142, p. 72-78, 2002.

POPKEWITZ, T. S. Imaginários sociais, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. In: SCHRIEWER, J. **Formación Del discurso em la educación comparada**. Trad. José M. Pomares et al. Barcelona, Ediciones Pomares, p. 225-256, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**, trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Tom. LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º 75, p. 111-148. agosto/2001.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A Pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-82, Set/out/Dez, 2005.

RAMIREZ, F.O. A institucionalização e globalização do Estado-Nação. Cidadania e mudança educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XIII, n. 43, p. 413-427, Dez, 1992.

REBOUL, O. **O slogan**. Trad. Ignácio Silva, São Paulo, Editora Cultrix, [s.d].

RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 84, p. 63-82, 1993.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Campinas, **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 184-201, Dez, 1999.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Campinas, **Educação & Sociedade**, vol. Ano XVIII, n. 60, p. 144-158, dez, 1997.

RIBEIRO, V.M; VÓVIO, C.L; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador de alfabetismo funcional. Campinas, **Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez, 2002.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja (1995-2001)**. São Paulo, UNESP, 2005.



ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 16ª edição, Petrópolis, Vozes, 1994.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**, 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina**, Trad. Sérgio Alcides, 4ª edição, Rio de Janeiro, UFRJ, 2006.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Campinas, **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 100, - especial, p. 1231-1255, out, 2007.

SAVIANI, D. A Pós-Graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/index2.html>. Acesso em 10/01/200

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, edição comemorativa, Campinas, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. I Encontro. In: RIBEIRO, M. L. S. **Educação em debate: uma proposta de pós-graduação**, São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. trad. Balthazar Barbosa Filho, São Paulo, EDUSP/ Saraiva. 1974.

SCHRIEWER, J. **Formas de externalização no conhecimento educacional**. Trad. Carlos André Peralta e João Freire, Lisboa, Educa, 2001.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial e inter – relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da Pesquisa Comparada. **Revista Bras. Est. Pedag.** V. 76, n. 182/183, p. 241-304, jan/ago, 1995.

SCHRIEWER, J; VALLE, C. M. ¿ Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China Del siglo XX. **Revista de Educación**, n. 343, Mayo-agosto, p. 531-557, 2007.

SCHWARTZMAN, S. Ensino superior no Brasil. **Revista USP**, n. 8, Dez/Jan/Fev, p. 33-38, 1991.

SCHWARTZMAN, S; BALBACHEVSKY, E. **A profissão acadêmica no Brasil**. NUPES/USP, Documento de Trabalho, 1992.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 123, dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. acessos em 10 mar. 2010

SCHWARTZMAN, S. Prefácio, In: CASTRO, C. M. **Crônicas de uma educação vacilante**. Rio de Janeiro, Rocco, 2005.

SÉRGIO COSTA RIBEIRO – UMA TRAJETÓRIA. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 2, n. 1, p. 5-10, 1995.

SETÚBAL, M. A (org). Educação básica no Brasil nos anos 90: políticas governamentais e ações da sociedade civil. São Paulo, Cenpec, 2001.

SIMONSEN, M. H, CAMPOS, R. O. **A nova economia brasileira**, Rio de Janeiro, José Olympio, 1974

SIMONSEN, M. H. **Brasil 2001**. 5ª edição, Rio de Janeiro, APEC, 1974.

SINGER, P. Intelectuais de esquerda no Brasil; a experiência do poder. In: SOLA, L. (org). **O Estado da transição: política e economia na Nova República**, São Paulo, Vértice, Revista dos Tribunais, p. 63-91, 1988.

SOARES, M. B. A linguagem didática. In: NAGLE, J. Educação e linguagem: para um exame do discurso pedagógico, São Paulo, EDART, p. 145-160, 1976.

SOLA, L. (org). **O Estado da transição: política e economia na Nova República**, São Paulo, Vértice, Revista dos Tribunais, 1988.

SORJ, B. **A construção intelectual do Brasil contemporâneo**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil (1995-2002)**. São Paulo, Prentice Hall, 2005.

LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo, Cortez, 1996.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**, Trad. Líliliana Rombert Soeiro, 4ª edição, Livro Horizonte, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

- TEIXEIRA DE FREITAS, M. A. **O Ensino primário no Brasil**. São Paulo, Melhoramentos, 1934.
- VELOSO, F. [et al.]. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**, Rio de Janeiro, Elsevier, 2009.
- VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L. C. (org). **Avaliação; Construindo o campo e a crítica**, Florianópolis, Insular, p. 63-88, 2002.
- VIANNA, H. M. **Avaliações em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO**, Brasília, Plano Editora, 2003.
- WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**, Vol. 1, tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa, Revisão Técnica Gabriel Cohn, Brasília, UNB, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- SILVA JÚNIOR, C. A. (org). **Dermeval Saviani e a educação Brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo Cortez, 1994.
- CARVALHO, D. **Introdução metodológica aos estudos sociais**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Agir Editora, 1970.
- SPOSITO, M.P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**, São Paulo, Hucitec, EDUSP, 1991.
- FISCHER, R. M. **O desafio da colaboração: práticas de responsabilidade social entre empresas e terceiro setor**, São Paulo, Editora Gente, 2002.
- TENÓRIO, F.G. **Um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado: ensaios de gestão social**, 2ª ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.
- IOSCHPE, E. B. (org). **3º setor: desenvolvimento social sustentado**, São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.
- TOLIPAN, R; TINELLI, A.C. (org). **A controvérsia sobre a distribuição de renda no Brasil**, Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- CHAGAS, V. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2ª ed. São Paulo, Saraiva, 1980.
- PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**, Trad. Patrícia Chittoni, Porto Alegre, ARTMED, 2004.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. Por uma história política, Trad. Dora Rocha, Rio de Janeiro, UFRJ, p. 231-269, 1996

SOUSA, S.M.L; ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L.C. (org). **Questões de avaliação educacional**. Campinas, Komedi, p. 71-96 2003.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia de Pierre Bourdieu. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, 2002.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**, 2ª ed. Porto, Porto Editora, 1995.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, n. 12, p. 7-21, 1991.

SÉRGIO Costa Ribeiro: uma trajetória. Editorial, **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, v. 2 n. 1 p. 5-10, 1995.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de educação**. n. 20, p. 60-70, 2002.

TEIXEIRA, A. Nora preliminar. In: KESSEL, M. I. Evasão escolar no ensino primário: Estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e de São Paulo, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 64, v. 22, n. 56, p. 53-55, out/dez, 1954.

GONZAGA, M. T; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N; SOARES, J.F. (Org). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Trad. Cleusa Aguiar, Belo Horizonte, p. 482-500, 2008.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**, 2ª ed. Vozes, 2001.

FÁVERO, O; SEMERARO. Apresentação. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento Educacional Brasileiro**, Petrópolis, Vozes, p. 7-10, 2002.

SOARES, J.F; ANDRADE, R. J. Nível Socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan/mar, 2006.

SOARES, J. F; CASTRO, C. M; CÉSAR, C. C. Escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte: as campeãs e as que oferecem mais ao aluno. **Ensaio: avaliação e políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 34, p. 101-122, jan/mar, 2002.

WORTHEN, B.R; SANDERS, J. R; FITZPATRICK. **Avaliação de programas; concepções e práticas**, Trad. Dinah de Abreu Azevedo, São Paulo, Editora Gente, EDUSP, Instituto Fonte, IAS, 2004.

SAVIANI, D. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC, Campinas, Autores Associados, 2009.

SILVA, T. T. Resposta a um pedagogo epistemologicamente correto. **Educação & Realidade**, v. 19, n. 2, p. 9-17, 1994.

SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, v. 18, n.

ZOLA, E. **Eu acuso: O julgamento do capitão Dreyfus**. 2ª ed. São Paulo, Brasil Editora. [s/d].

## **Apêndice A**

### ***Ciclo de vida da revista Educação & Sociedade***

*Educação & Sociedade*, revista publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)<sup>65</sup>, foi criada no final de 1978 e ostenta, em virtude de sua longevidade e perenidade, posição correlata às principais revistas acadêmicas da área educacional. Com um **ciclo de vida** de 30 anos, sua trajetória permeia uma parte significativa da história da educação nas últimas décadas, constituindo-se em fonte privilegiada para se entender a conformação do campo universitário, e por extensão, a estruturação do campo educacional.

Para as décadas de 1970 e 1980, entre o número inicial e o número 42, há um ciclo de vida produzido por Jaime Cordeiro (2002), que investigou as formas como o uso de conceitos como tradição e modernidade polarizaram, e em alguma medida, ainda polarizam o campo educacional. Assim, a presente pesquisa é tributária desse trabalho, já que é por meio dele que se dará continuidade ao ciclo de vida da revista *Educação & Sociedade*.

De acordo com Cordeiro, *Educação & Sociedade* é produzida em formato de livro (14cm x 21 cm), tendo nessa característica o aspecto de uma publicação científica. De acordo com esse autor, as suas capas “eram realizadas por ilustradores ou fotógrafos e, mais recentemente, são compostas por grafismos abstratos” (p. 112), com cerca de 150 a 200 páginas, dependendo do número publicado. Quanto à edição, a revista mudou de editora por quatro oportunidades (Editoras: Cortez & Moraes, Cortez, Vértice e Papirus) A circulação da revista é bastante expressiva, pois desde os seus primeiros números, *Educação & Sociedade* atingiu cerca de dez mil exemplares, com 4 ou 5 reimpressões de alguns números no período pesquisado por Cordeiro, o que corrobora algumas inquirições acerca do alcance de seu público, que possivelmente não estaria restrito apenas ao campo universitário.

O período posterior ao pesquisado por Cordeiro compreende as décadas de 1990 e a primeira década do século XXI. Entre o nº 43 e o nº 100, observam-se mudanças significativas em relação às capas, com abstracionismo gráfico e arte computadorizada e o logotipo do CEDES,

---

<sup>65</sup> O editorial da revista em seu número 86, publicado em 2004, é dedicado a registrar a comemoração dos 25 anos do CEDES, recuperando sua história e seu papel na organização do campo educacional. Cf. (Editorial, *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 86, 2004).

que já havia sido modificado no nº 36, torna-se uma marca editorial na medida em que esse órgão se responsabiliza pela produção da revista. De acordo com seus organizadores:

Essa política editorial foi implementada no momento em que o CEDES, com o nº 57 (especial de 1996) assumiu diretamente a produção de suas publicações, o que implica redução significativa dos custos editoriais da Revista, garantindo-lhe maior autonomia e controle sobre todas as etapas de sua publicação, além de permitir melhorias na qualidade final, em termos gráficos, de *layout* e de conteúdo. A Revista realizou lançamentos de edições em seminários e mesas redondas, promovidos pelo CEDES, com o apoio de instituições acadêmicas, nacionais e internacionais. A idéia desses lançamentos<sup>66</sup> é uma inovação que permite à Revista alcançar maior visibilidade e conhecimento do seu impacto no campo educacional, além de ser um momento único para o encontro de autores e leitores. (Editorial, Educação & Sociedade, Vol. 24, n. 82, 2003. p. 12)

Em relação ao corpo editorial, além do Comitê de Redação, Conselho Editorial Nacional, Conselho Editorial Internacional e Colegiado CEDES, no nº 52 é reintroduzido o Secretário de Redação e no nº 56 é acrescentado o item Colaboradores Permanentes, enquanto no nº 74 aparece o item Equipe de Produção. Outras modificações aparecem no nº 78, quando o Comitê de Redação passa a se chamar Comitê Editorial, organizado em torno de uma Coordenação Editorial. Sob o ponto de vista administrativo, constata-se a presença de um Editor técnico em sua equipe editorial, bem como uma assessoria de *marketing*, nomeada no expediente do número 71 como Assessoria de Marketing e Distribuição. Posteriormente, no nº 84 esses itens são publicados separadamente. Destaca-se ainda que tanto a assessoria e a distribuição deixam de constar entre os itens do corpo editorial no nº 87 e passam a ser um item do expediente próximo ao logotipo do CEDES até o número 95, já que na publicação seguinte a revista passa a publicar o organograma de sua entidade numa página específica, conforme será visto mais à frente.

As seções da revista continuam com sua disposição inicial, contudo alguns itens, como os *Contents*, que aparecem no nº 55 são transferidos para as páginas iniciais. A partir do nº 56 é introduzida a seção Pesquisa do CEDES e no nº seguinte, *Educação & Sociedade* começa a publicar Dossiês, abordando diversas temáticas. Nesse mesmo período, o CEDES anuncia que a revista será quadrimestral, com a adição de um número especial. Três novas seções são introduzidas, Formação de Profissionais da Educação no nº 70, Imagens & Palavras no nº 77 e Revisão e Síntese anunciadas nesse mesmo número. As novas seções são apresentadas aos leitores, e reiteradas em editoriais em que se comemora alguma realização significativa, como o centésimo número, no qual a história do CEDES e da revista *Educação & Sociedade* é retomada.

---

<sup>66</sup> Cf. [http://www.CEDES.unicamp.br/jornal\\_educacao\\_6/index.htm](http://www.CEDES.unicamp.br/jornal_educacao_6/index.htm).

Desse modo, a seção Pesquisas do CEDES é anunciada como a confirmação dos esforços em concretizar a pesquisa, tal qual era o objetivo inicial da entidade. Os dossiês, por sua vez, resultam das modificações da política editorial do CEDES, cujo escopo é dar maior visibilidade:

Aos objetivos dessa política, que permite não só retomar, introduzir e aprofundar temas contemporâneos da educação, na sua relação com a sociedade, bem como a difusão dos conhecimentos resultantes de pesquisas que vêm sendo produzidas no campo educacional, no Brasil e no exterior. (Editorial, *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, 2001, p. 5)<sup>67</sup>

Do mesmo modo, “uma nova sessão (sic), denominada Imagens & Palavras, que amplia, introduzindo Ensaaios críticos sobre cinema e outras artes visuais, o espaço até agora dedicado exclusivamente a resenhas de livros e documentos assemelhados”.(Editorial, *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.77, 2001, p. 7). No mesmo editorial, é anunciada a seção Revisão & Síntese, na qual “artigos de revisão crítica da produção teórica sobre temas de interesse da comunidade científica” (p. 7) poderiam se constituir em excelentes exemplos para a criação dessa nova seção, enquanto que Formação de Profissionais de Educação deveria ser um espaço de debate e crítica sobre as políticas de formação de professores.

A indexação da revista aparece citada a partir do número 55, na *Contents Pages in Education*, (Reino Unido) e no número seguinte ao IBICT (Brasil) e *Ulrich's International Periodicals Directory* (Estados Unidos), no número 59, há referência à incorporação a *Swets Subscription Service* (Holanda), mas suprimida no número 66, junto com o IBICT (Brasil) e mencionando nesse mesmo número a presença no *Scielo.br*. No número 70, *Educação & Sociedade* é indexada ao BBE (Bibliografia Brasileira de Educação), do INEP. Outras indexações aparecem a partir do número 73 com a introdução do *Sociological Abstract*, *Social Services Abstracts* e *Linguistics & Language Behavior Abstracts*<sup>68</sup>.

O financiamento da revista, de acordo com as informações que constam em seu expediente, esteve a cargo de agências de fomento nacionais, especialmente com o CNPq, Finep e MCT, considerando a década de 1990, depois de a revista superar problemas de subvenção

---

<sup>67</sup> As mudanças editoriais, com a introdução de dossiês e de números especiais são explicadas em (Editorial, *Educação & Sociedade*, Vol. 24, n. 82, 2003), cujo parágrafo citado acima tem a mesma redação.

<sup>68</sup> O expediente de *Educação & Sociedade* não menciona a procedência das indexações feitas no número 73, que correspondem aos seguintes locais: *Sociological Abstracts* (Estados Unidos), *Social Services Abstracts* (Austrália:), *Linguistics & Language Behavior Abstract* (Estados Unidos), cf. <http://www.csa.com/factsheets/lba-set-c.php>



durante o governo Collor. Entretanto, no período entre os números 77 ao 89, já na primeira década do século XXI, apenas o CNPq é mencionado no expediente da revista. No início de 2005, na edição de número 90, *Educação & Sociedade* menciona a FAPESP, entre as agências financiadoras e na publicação seguinte, com um dossiê intitulado “Sociologia da Infância: pesquisas com crianças”, a UNESCO subscreve seu patrocínio, mas apenas nesse número. A menção à FAPESP desaparece no número 97, permanecendo apenas o CNPq, entretanto, na publicação comemorativa do centésimo número, a revista registrou também o apoio da FAPESP, da UNESCO e do MEC.

O CEDES passa a publicar a partir do número 96, por meio de uma página específica, no início da revista *Educação & Sociedade*, a composição institucional da entidade e os respectivos cargos e membros eleitos, distribuídos por meio de funções que se caracterizam em aspectos acadêmicos e administrativos, podendo encontrar, por exemplo, uma Coordenadoria de Eventos, donde se pode aduzir acerca das estratégias do CEDES para conquistar legitimidade não só no campo universitário, mas também entre os periódicos especializados da área, conforme se depreende pela construção de uma memória da revista com a qual se procura orientar o leitor para as diversas mudanças que os organizadores promovem, bem como os marcos de consagração da revista, devidamente registrados por meio de históricos ou de homenagens que se dirigem a intelectuais, considerados grandes educadores.

*Educação & Sociedade* é classificada atualmente no Qualis/Capes como uma revista internacional, com conceito A<sup>69</sup>. O processo de internacionalização, no entanto, é explicitado no número 82, publicado em 2003, no qual o editorial produz um texto sobre os 25 anos da revista, enfatizando, como amiúde tem sido, a sua história. Em meio às reminiscências e feitos realizados, encontram-se as explicações sobre a internacionalização da revista por meio da produção de uma edição portuguesa de *Educação & Sociedade*, mediante propostas de Almerindo Janela Afonso feita em setembro de 2000. De acordo com os organizadores da revista, a incorporação de pesquisadores portugueses no Conselho Editorial Internacional é considerada uma ligação importante, “cuja ação tem permitido a construção de uma ponte efetiva entre Portugal e Brasil, sobretudo com a participação ativa de docentes e investigadores na revista<sup>70</sup> e ainda com a sua

---

<sup>69</sup> Classificação obtida de acordo com a planilha de periódicos publicados pela CAPES. Cf. <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaPeriodicos.faces>

<sup>70</sup> Não por acaso, José Augusto Pacheco, professor da Universidade do Minho e membro do Conselho Editorial Internacional da revista *Educação & Sociedade*, possui currículo Lattes no Brasil.

divulgação em Portugal”.(Editorial Educação & Sociedade, vol. 24, n. 82, 2003, p. 13). Assim, a partir do número 79, Almerindo Janela Afonso, Maria de Fátima Sequeira e José Augusto Pacheco<sup>71</sup> são incorporados ao Conselho Editorial Internacional, já que é por meio dele que são mobilizados esforços, cautelosos, diz o editorial, para desenvolver a internacionalização da revista.

Diante do exposto, é possível demarcar três fases para a revista, de acordo com as mudanças editoriais observadas e com as variações discursivas mais perceptíveis, já que ao contrário da revista *Ensaio*, nem sempre é possível saber quem são os signatários dos editoriais, visto que em alguns deles os nomes são omitidos, em outros, todo o comitê de redação assina, e, por vezes, um ou outro membro do comitê ou professor convidado redige a temática em questão. Apesar dessa questão não ser determinante, é possível inferir acerca de problemáticas em relação ao estilo, abordagens e preferências teóricas que estão justapostas na equipe editorial, especialmente quando ela passa a contar com pesquisadores de outras instituições.

1) 1992 – 1995 (nº 44 a 52): período em que o discurso da revista aborda problemáticas consideradas preocupantes, como a globalização e as políticas classificadas como neoliberais. É anunciado um projeto de investigação, sob os auspícios do CEDES<sup>72</sup>, cujos trabalhos são divulgados na revista ao longo do período de vigência do convênio de pesquisa. As abordagens em torno das políticas educacionais são menos enfáticas, ficando ausentes as discussões sobre a votação da nova LDB.

2) 1995 – 2000 (nº 53 a 67): período de mudanças na organização editorial da revista, com introdução de um número especial, e o acréscimo de dossiês temáticos, transformando *Educação & Sociedade* numa publicação trimestral. Há apenas um editorial com análise sobre a nova LDB, tendência já constada na fase anterior. O inusitado dessa lacuna está na comparação com a década de 1980, quando a revista se autoproclamava como um espaço de ressonância dos debates em torno dos rumos que essa lei poderia significar no campo educacional. As políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso são analisadas em diversos artigos e dossiês, mas com abordagem diferente dos primórdios da revista. Observa-se, por exemplo, que a temática

---

<sup>71</sup> Almerindo Janela Afonso, José Augusto Pacheco e João Barroso publicaram, respectivamente, dois artigos na revista Educação & Sociedade, ao passo que Maria de Fátima Sequeira ainda não escreveu nenhum artigo nas páginas da revista.

<sup>72</sup> De acordo com o editorial (Educação & Sociedade, ano XVI, n. 52, 1995), o projeto Ciência e Tecnologia e Produção tem “um feixe complexo de subprojetos, conectados e desenvolvidos em cooperação com diversas universidades federais de diversos Estados, com o Dieese e com diversas ONGs integra as diferentes partes do programa” (p. 418). Tratava-se uma pesquisa financiada com verbas do CNPq e da FINEP,

Educação e Trabalho, que concentra grandes esforços de pesquisa, deixa gradativamente de ser vinculada (a uma sociologia do trabalho) e passa a ser analisada como um componente voltado para a profissão docente.

3) 2001 – 2007 (nº 68 a 100): Esse período se caracteriza pela alteração, abertamente anunciada pela revista, especialmente com rearranjos no seu corpo editorial, além das alterações gráficas, tais como: aumento significativo do número de páginas, mudanças nos layout e capas, etc., corolário de uma nova disposição dos periódicos no campo educacional, na qual se podem levantar duas hipóteses: de um lado, tais alterações gráficas e editoriais são parte da trajetória do CEDES e sua estratégia de construção de legitimidade; de outro, existem os critérios de adequação das revistas junto às agências financiadoras e avaliadoras, definindo as classificações possíveis para os periódicos, redundando nas tensões que se verificam com a regulação do Estado na produção e difusão da pesquisa universitária (BUENO; AQUINO; CARVALHO, 2002). Registra-se ainda, que o Comitê de Redação, até então organizado com docentes da própria faculdade de Educação da Unicamp, passa a contar, entre seus membros, com professores de outras universidades, e, em seguida, com pesquisadores de outros países (Portugal, França), cujo intuito é construir a internalização da revista. Nesse sentido, verifica-se a indexação em diversas bases de dados na Europa e nos Estados Unidos. O CEDES por sua vez, com o desenvolvimento de uma estrutura de marketing organiza o lançamento da revista em grandes eventos da área educacional, além de contar com uma *homepage* na qual os pesquisadores podem obter informações sobre suas ações, bem como consultar o Jornal da Educação, que circulou no formato de um informativo para os educadores nos primeiros anos de existência dessa entidade, sendo incorporada como seção de *Educação & Sociedade* e posteriormente foi transformado em jornal eletrônico *online* nas páginas do CEDES na *Internet*, mudança anunciada na apresentação centésimo número (edição especial), em 2007.

## **Apêndice B**

### **Ciclo de vida da revista *Ensaio***

*Ensaio* é uma publicação trimestral editada pela Fundação Cesgranrio e circula nos meses de março, junho, setembro e dezembro. Lançada em finais de 1993, essa revista mantém a periodicidade proposta, com tiragem de três mil exemplares distribuídos gratuitamente entre diversas instituições e pesquisadores no Brasil e no exterior. Desde o seu primeiro número, *Ensaio* organiza-se com o perfil de uma revista acadêmica, com tamanho padronizado (cerca de 14 cm x 21 cm). Do número 1 ao 41, as capas eram cinzas, com tonalidades claras ou escuras e não apresentavam ilustrações, contudo, a partir do número 42, as cores começam a sofrer variações, não repetindo mais o cinza, mas diversificando sobremaneira as cores nos números posteriores. No frontispício de apresentação encontram-se os dados de edição da revista e uma espécie de sumário que consta logo abaixo do título da revista.

A equipe editorial responsável pela publicação de *Ensaio* foi constituída, inicialmente, por um editor, um editor-associado e um conselho editorial. Destaca-se à frente da função de editor Carlos Alberto Serpa de Oliveira, que desde o primeiro número responde pelos editoriais da revista (do n.º 1 publicado em 1993 ao n.º 55, publicado em 2007), ao passo que o Editor-associado muda logo no segundo número, quando Paulo Elpídio de Menezes Neto, deixa a função e assume Fátima Cunha Ferreira Pinto, que permanece até o momento atual.

O Conselho Editorial foi organizado com a presença de 11 intelectuais ligados em sua maioria à Fundação Cesgranrio, ou às universidades do Rio de Janeiro, situação que perdura até o número 26, editado em 2000, quando há o aumento do Conselho Editorial e a introdução de um Conselho Consultivo composto por intelectuais de diversas instituições universitárias. Novas mudanças na organização editorial acontecem no número 34, publicado em 2002, com a introdução de um Conselho Consultivo Internacional, substancialmente aumentado no número 43, editado em 2004, no qual é também mencionada a filiação institucional de cada membro presente nos conselhos organizado pela revista e reservado um espaço específico na página de

abertura para o logotipo de *Ensaio*. O sumário passa a ser publicado em três línguas, português, inglês e espanhol a partir do número 40, publicado em 2003.

A revista apresenta uma organização interna com seções fixas, além de outras, que se alteram em razão de prioridades não esclarecidas, mas há uma regularidade em algumas delas. Desse modo, *Ensaio* tem a seguinte estrutura: o Editorial, a seção com os artigos (sem um nome específico), Página Aberta, Pesquisa em Síntese (outras seções são mais esporádicas, não obedecendo a um critério específico ou são suprimidas, como é o caso da seção Notícias de eventos da Fundação Cesgranrio que deixa de ser publicada a partir do número 10, sem maiores esclarecimentos). No catálogo sistemático, divulgado a partir do segundo número, é mencionado a indexação ao BBE e a SIBE<sup>73</sup>, sendo que outras indexações só ocorreram no início de 2002, com a indexação ao EDUBASE<sup>74</sup> e no mesmo ano, no número 35, quando ela é incorporada ao índice do OEI<sup>75</sup>. Em agosto de 2005, a revista passa a fazer parte do SCIELO<sup>76</sup>, embora os editoriais desse período não mencionem o fato ou façam qualquer tipo de referência. Do mesmo modo, observa-se um total silêncio em relação à indexação da revista ao CLASE<sup>77</sup> e no número 51, quando aparece no expediente a indexação junto à Qualis – CAPES<sup>78</sup>.

Nos primeiros números da revista, os resumos eram publicados no final de cada artigo e a partir do número 6, o *abstract* em inglês aparece antes das referências bibliográficas, ao mesmo tempo em que o resumo em português é deslocado desse local para o início de cada artigo. No número 14 o *abstract* é publicado também em espanhol. As palavras-chaves passam a constar nos artigos a partir do número 18, quando aparece o logotipo do CNPq, indicado na última capa; todavia, já no número 20, é possível verificar que as palavras-chave passam a ser publicada no início de cada artigo, imediatamente abaixo do resumo.

No número seguinte, o Guia de Colaboradores, que era publicado na terceira capa, é transferido para as páginas finais da revista, mas com uma redação mais detalhada. No número 38 é introduzido na segunda capa um quadro destacado com a apresentação da revista, constando também a sua tiragem. Esse mesmo texto é deslocado, a partir do número 18, para a última capa,

---

<sup>73</sup> As siglas correspondem, respectivamente a Bibliografia Brasileira de Educação e Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, ambas sob a responsabilidade do INEP.

<sup>74</sup> Base de Dados da Faculdade de Educação (Campinas – SP – UNICAMP).

<sup>75</sup> Organización de Estudios Iberoamericanos – Madri, Espanha – CREDI). A sigla CREDI (Centro de recursos documentais e informáticos da OEI) não é explicitada pela revista *Ensaio*, mas pode ser consultada no endereço eletrônico: <http://www.oeibrpt.org/credi.htm>.

<sup>76</sup> Scientific Electronic Library Online.

<sup>77</sup> Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México, UNAM).

<sup>78</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

e publicado em três línguas (Português, Inglês e Espanhol). Nesse mesmo número, a revista passa a publicar na segunda capa, a composição do conselho diretor da Fundação Cesgranrio, presidida por Carlos Alberto Serpa de Oliveira.

*Ensaio* recebe apoio financeiro do CNPq e da CAPES, por meio do auxílio editoração. Trata-se de uma revista classificada com o conceito “A”, nacional na avaliação de periódicos educacionais. De acordo com o *site* oficial da Fundação Cesgranrio<sup>79</sup>, o público leitor de *Ensaio* é formado por universidades públicas e particulares, Conselhos de Educação, escolas de educação básica, Ministério da Educação, associações de classes e pesquisadores em geral, inclusive com assinantes no exterior. Não há registros de publicações com uma segunda edição, mas os organizadores da revista revelam que, nos 15 anos de publicações desse periódico, há vários números que se encontram esgotados. A revista não se insere diretamente no mercado editorial, já que seus exemplares são distribuídos gratuitamente por meio de assinaturas, embora a fixação de um valor monetário na última capa da revista, permite inferir acerca de práticas mercantis dessa publicação.

Para efeito de análise foram estabelecidas 4 fases para a revista, de acordo com os aspectos formais de publicação e as alterações discursivas examinadas por meio da leitura dos editoriais da revista entre os anos de 1993 e 2007. Desse modo, o ciclo de vida da revista *Ensaio* foi agrupado de acordo com a seguinte distribuição temporal:

- 1) 1993 – 1995 (do nº 1 ao 5<sup>80</sup>) período inicial da revista no qual a avaliação é apresentada sob dois aspectos: de um lado ela representa o principal agente para a melhoria da educação; e de outro, essa temática é anunciada como uma novidade no campo educacional, definindo *Ensaio* como um veículo inovador nessa área em virtude das abordagens realizadas com a avaliação e as políticas públicas.
- 2) 2ª fase 1995 - 2000 (do nº 6 ao 26) período de adequação da revista. Os discursos dos editoriais passam a ostentar posições abertamente favoráveis às políticas educacionais, aos sistemas de avaliações criados, às leis, decretos e pareceres produzidos na gestão de Paulo Renato Souza no MEC.

---

<sup>79</sup> <http://www.CESGRANRIO.org.br/publicacoes/Ensaio/Ensaio.html>

<sup>80</sup> O número 5, na verdade publicado como número 1, vol. 3, foi considerado na edição subsequente, como correspondente ao número supra, já que a revista passou a ter numeração contínua.

- 3) 3ª fase 2000 – 2004 (do nº 27 ao nº 43) período de consolidação da revista. São acrescentados um conselho Consultivo e organizado um conselho Consultivo Internacional, além da indexação de *Ensaio* em outras instâncias de publicação, no Brasil e alhures.
- 4) 4ª fase 2004 – 2007 (do nº 44 ao nº 57) - período em que se observa uma mudança significativa nas abordagens dos editoriais, que se reduz praticamente a apresentar os artigos da revista.

Na 1ª fase correspondente ao período entre o final de 1993 e início de 1995, a revista procurou definir sua concepção de avaliação, proclamando o caráter inovador de *Ensaio* em relação a essa temática, bem como a tecer algumas críticas a programas sociais. No entanto, as referências negativas às políticas educacionais são esporádicas e quando aparecem, estão contextualizadas dentro das iniciativas dos governantes para dirimi-las. (Editorial, *Ensaio*, n. 16, 1997). Na 2ª fase, concernente ao período entre o início de 1995 e o ano 2000, é possível observar mudanças na organização da revista com a introdução de um Conselho Consultivo, ao passo que o discurso mantém o tom favorável às políticas educacionais do MEC e vão ao encontro dos anseios dos organizadores da revista, conforme se depreende dos editoriais:

[...] Um aplauso porém, deve ser reservado ao Ministério e às Secretarias de Educação, que, direta ou indiretamente, vêm lutando para inverter a direção em que ainda se movem suas atividades e contribuir para transformar tanto a educação geral, especializada e profissional, como as relações entre a escola, a universidade e o mundo do trabalho. O objetivo é incrementar a oferta de pessoal à altura das demandas do empresariado dos setores mais modernos da nossa realidade, elevar o perfil de qualificação da população economicamente ativa e manter em boas condições a chamada empregabilidade da mão-de-obra de todo tipo. Em nosso entendimento, o conjunto de políticas, decisões e medidas mais acertadas que se devem ao setor educacional se concentram ou se relacionam, principalmente, com a avaliação. É amplamente aceito que, sem os resultados nacionais, estaduais e, em alguns casos, municipais, do SAEB, setoriais e institucionais do provão; e, em breve, institucionais do ENEM, seria improvável que os diferentes sistemas e as diversas instituições educativas tivessem cedido ao clamor de mudança oriundo de todos os cantos. A avaliação institucional, porém, ainda está deixando a desejar, circunscrita como tem ficado, quando acontece, na auto-avaliação ou em processos avaliativos localizados. (OLIVEIRA, 1997)

À medida que as ações do MEC são implementadas, o discurso afirmativo dos editoriais passa a relacioná-las a um perfil de escola que poderia atender aos desígnios de uma sociedade do

conhecimento, especialmente com referências explícitas à temática das competências e das habilidades necessárias para o pleno exercício da cidadania. No entanto, pode-se observar por meio dos editoriais, que a tentativa de construção de um perfil de escola e de um saber pedagógico estreitamente vinculado com a idéia do aprender a aprender permeiam boa parte dos editoriais da revista.

Na 3ª fase da revista, compreendida entre os anos de 2000 a 2004, a revista se caracteriza pela ampliação do conselho editorial, e o acréscimo de um conselho consultivo e um conselho editorial internacional, mudanças observadas no plano formal da revista, já que os conteúdos abordados nos editoriais não sofreram mudanças substanciais. Nessa fase, encontra-se o registro em várias indexações, tanto no Brasil, como no exterior.

A 4ª fase da revista, corresponde aos anos de 2004 a 2007, período em que se começa a despontar nos editoriais (especialmente a partir do número 44) uma nova forma discursiva. Um ou dois parágrafos com considerações sobre o número da revista e logo em seguida a apresentação dos artigos e dos autores, concluindo com alguma questão relativa à revista ou agradecimentos aos leitores ou colaboradores, destoando do estilo discursivo até então apresentado, na qual os textos eram construídos em tempos verbais, muitas vezes, no futuro do pretérito, com locução próxima a um devir, e análises das políticas educacionais elaboradas pelo MEC, que deixam de ser analisadas sistematicamente nos editoriais, embora os artigos continuem apresentando temáticas próprias da especificidade da revista.



