

Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado

Tensions and contradictions in the education policies of Lula and Dilma Rousseff administrations: learning from the lessons of the past

Tensiones y contradicciones de las políticas educativas de los gobiernos de Lula y Dilma Rousseff: aprendiendo de las lecciones del pasado

Ana Maria Clementino*

 <https://orcid.org/0000-0001-7111-3369>

Dalila Andrade Oliveira**

 <https://orcid.org/0000-0003-4516-6883>

Resumo: As políticas educacionais realizadas pelos governos Lula e Dilma Rousseff foram marcadas por tensões e contradições com diferentes concepções de justiça. O objetivo deste artigo é, assim, analisar algumas dessas políticas, em busca de identificar essas contradições. Com base em uma revisão de literatura e um levantamento documental, identificou-se um cenário de ambiguidades com ações que, ao mesmo tempo que promoveram, de forma substancial, o direito à educação de setores historicamente marginalizados na sociedade, desenvolveram mecanismos de regulação meritocrática pautados nas avaliações em larga escala que ameaçaram a trajetória escolar dos mais vulneráveis. É um efeito das alianças realizadas pelos governos democrático-populares com distintos grupos sociais, dentre eles empresariais, cujos reflexos não se restringiram somente ao campo educativo. Os resultados apontam para a necessidade de se refletir sobre essas experiências para se evitar certas trilhas que levaram ao debilitamento do contexto escolar.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Governos democrático-populares. Nova gestão pública.

Abstract: Education policies carried out by the Lula and Dilma Rousseff administrations were marked by tensions and contradictions with different conceptions of justice. Thus, the objective of the article is to analyze some of these policies, seeking to identify these contradictions. Based on a literature review and a documentary survey, a scenario of ambiguities was identified with actions that, while substantially promoting

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de Pós-doutorado em Educação na UFMG, apoiada pelo Programa de Pós-Doutorado Júnior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* <anamcjs@gmail.com>.

** Professora Titular de Políticas Públicas em Educação da UFMG. Pesquisadora 1A do CNPq. *E-mail:* <dalilaufmg@yahoo.com.br>.

the right to education of historically marginalized sectors in society, developed mechanisms of meritocratic regulation based on large-scale evaluations that threatened the school trajectory of the most vulnerable. It is an effect of alliances formed by popular-democratic governments with different social groups, among them business ones, whose consequences were not restricted to the educational field. The results point to the need to reflect on these experiences to avoid certain paths that led to the weakening of the school context.

Keywords: Education policies. Popular-democratic governments. New public management.

Resumen: Las políticas educativas llevadas a cabo por los gobiernos de Lula y Dilma Rousseff estuvieron marcadas por tensiones y contradicciones con diferentes concepciones de justicia. El objetivo de este artículo es, así, analizar algunas de estas políticas, buscando identificar esas contradicciones. Con base en una revisión bibliográfica y un levantamiento documental, se identificó un escenario de ambigüedades, con acciones que, al mismo tiempo que promovían de forma sustancial el derecho a la educación de sectores históricamente marginados en la sociedad, desarrollaron mecanismos de regulación meritocrática pautados en evaluaciones a gran escala que amenazaban la trayectoria escolar de los más vulnerables. Es un efecto de las alianzas formadas por gobiernos democrático-populares con distintos grupos sociales, entre ellos grupos empresariales, cuyos reflejos no se restringieron solamente al campo educativo. Los resultados apuntan a la necesidad de reflexionar sobre estas experiencias para evitar ciertos caminos que llevaron al debilitamiento del contexto escolar.

Palabras clave: Políticas educativas. Gobiernos democráticos populares. Nueva gestión pública.

Introdução

Entre os anos de 2003 e 2016, o Brasil vivenciou mudanças sociais e econômicas importantes que afetaram diretamente o bem-estar da população, principalmente a mais pobre. Essas mudanças tiveram lugar a partir da chegada à presidência da república de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT), que, embora tenha dado continuidade a algumas políticas econômicas do governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso – FHC (Partido da Social Democracia – PSDB), estabeleceu como prioridade as políticas sociais de enfrentamento à pobreza e os processos de integração regional Sul-Sul, recuperando o papel do Estado como indutor do crescimento econômico (Sader, 2008).

As políticas desenvolvidas pelo governo Lula, continuadas pela Presidenta Dilma Rousseff (PT), afetaram diretamente a educação brasileira, já que buscaram ações mais inclusivas de acesso e permanência escolar, principalmente para parcelas desfavorecidas da população. Iniciativas como o Programa Bolsa Família (PBF), com suas condicionalidades (garantindo a frequência escolar de crianças e adolescentes mais pobres); o Programa Mais Educação (PME), com ampliação da jornada diária escolar dos/as estudantes mais carentes; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), para tratar dos assuntos referentes às políticas de diversidade e inclusão; a ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 a 17 anos – Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009) –, foram determinantes para mudar o cenário educacional brasileiro.

No entanto, nem todas as políticas educacionais desenvolvidas por esses governos estiveram dirigidas à inclusão, o que refletia tensão entre diferentes agendas em disputa no interior do próprio Ministério da Educação (MEC) e de sua base de sustentação na sociedade civil. Algumas políticas, por essa razão, apresentavam contradições entre seus objetivos e suas concepções de justiça. Ao mesmo tempo em que as referidas políticas de inclusão foram desenvolvidas, também se tem a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), formado pelas taxas de fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e de desempenho dos/as estudantes em avaliações de larga escala (Prova Brasil/ Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) de modo a propiciar ao MEC a fixação de metas de desenvolvimento educacional em médio e longo prazo,

o que passa a ser uma ferramenta de regulação da Educação Básica no país. Essa regulação é compreendida como o modo que as autoridades públicas (neste caso, o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando, por meio de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores e seus resultados (Barroso, 2006). A criação do Ideb guarda estreita relação com a agenda internacional da educação, em especial com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), revelando o ajustamento da política educacional brasileira às orientações de agências como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas orientações estão pautadas por princípios que valorizam os resultados em avaliações externas em larga-escala com foco em Língua Materna e Matemática, colocando em risco o processo de formação integral dos/as estudantes.

Essa tensão entre as políticas educacionais dos governos petistas reflete um movimento recorrente de rupturas e permanências das políticas adotadas nos governos neoliberais de FHC (1995-2002). Pode-se dizer que tais ambiguidades fazem parte de um Estado, capitalista por natureza, que é envolto de contradições: ora se apresentando como a cisão sociedade e Estado, legitimando as relações de desigualdade e exploração entre capitalistas e trabalhadores, ora realizando ajustes sociais em benefício dos cidadãos (O'Donnel, 1980).

A partir da constatação desse movimento, este artigo tem como objetivo analisar as distintas e, por vezes, contraditórias políticas educacionais empreendidas pelos governos democrático-populares de Lula e Dilma Rousseff. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura que identificou pesquisas e estudos que constataram um movimento recorrente de rupturas e permanências nas políticas educacionais desses governos. As análises estão embasadas também em levantamento documental sobre a normativa que regulamentou os principais programas de políticas públicas em educação no período abordado.

Os governos democrático-populares de Lula e Dilma Rousseff

O alastramento da pobreza em toda a região latino-americana ocasionado pelas medidas antipopulares dos governos neoliberais nos anos de 1990 ensejou um redesenho do Estado, pois, para contê-lo, era preciso adotar um conjunto de leis sociais que neutralizassem e corrigissem os efeitos das “falhas” do mercado. Afinal, contrariamente ao esperado pelos reformistas, o mercado demonstrou uma colossal inaptidão para resolver os problemas da educação, da moradia, da saúde, da seguridade social, do meio ambiente e do crescimento econômico na América Latina (Borón, 1998).

Observa-se, no fim dos anos de 1990, um amplo conglomerado de movimentos sociais que expressavam o descontentamento com as políticas de ajuste neoliberal. Do questionamento ao neoliberalismo e de suas drásticas consequências para a região, derivou o surgimento de governos que, em conjunto e com suas distinções, foram classificados genericamente como “pós-neoliberais”, “progressistas” ou “de esquerda”, expressando correlações de forças sociais mais favoráveis ao esgotamento do poder do capital global (Thwaites Rey, 2010, p. 30). Dentre eles: Hugo Chávez (1999-2013), na Venezuela; Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), no Brasil; Nestor Kirchner (2003-2007) e Cristina Kirchner (2007-2015), na Argentina; Evo Morales (2006-2017), na Bolívia; Rafael Correa (2007-2017), no Equador; Daniel Ortega (2006-2018), na Nicarágua (2007), entre outros (Sader, 2008; Thwaites Rey, 2010). Tais governos, além de questionarem o automatismo do mercado e a subordinação à lógica da acumulação global, buscaram caminhos alternativos ao modelo neoliberal clássico (Thwaites Rey, 2012).

A instalação de um governo progressista, no Brasil, se deu com a posse, em 2003, do Presidente Lula, autodenominando-se como um governo democrático-popular¹. Após três tentativas frustradas, Lula ganhou a eleição presidencial no Brasil em 2002, apoiado por uma ampla coligação de partidos². De acordo com Carreirão (2004), alguns fatores teriam contribuído para a vitória de Lula. Um deles seria a apreciação pelo eleitorado do desempenho do governo FHC, que, por um lado, contava com a avaliação positiva de uma parcela da população, especialmente pelo fato de ter eliminado a hiperinflação que persistiu no país durante muito tempo antes do lançamento do Plano Real, em 1994. Por outro, era avaliado negativamente pela maioria do eleitorado, em parte pelo desgaste do governo após oito anos de mandato e à fragilidade diante das instabilidades externas (devida ao alto grau de endividamento, entre outros fatores). Fundamentalmente, o que pesou negativamente foram as altas taxas de desemprego e a manutenção de enormes desigualdades sociais.

Outro fator, não menos importante, foi a campanha de Lula que conseguiu neutralizar eficientemente dois aspectos centrais da rejeição ao candidato em outras eleições: o “radicalismo” de Lula e do PT e o “despreparo” de Lula para governar. O primeiro, por meio da demonstração clara de moderação por parte do PT e de Lula com a coligação realizada com o Partido Liberal (PL), na escolha do empresário José Alencar para a Vice-Presidência, e na “Carta ao povo brasileiro”, que assumia o compromisso com a manutenção dos contratos, as metas de inflação e o superávit primário. O segundo, por meio da ênfase dada na campanha de Lula à sua capacidade de negociação e liderança (nos âmbitos sindical e partidário), o que teria contribuído para reduzir as resistências em relação ao seu suposto “despreparo” (Carreirão, 2004, p. 183).

Desse modo, segundo Sader (2008, p. 34), Lula não venceu a eleição no auge de um enorme movimento popular, ganhou ao longo de uma campanha eleitoral com imensas fugas de capital, com grande ataque especulativo e uma crise financeira muito forte que desvalorizou a moeda pela metade, passando o chamado “Risco Brasil” a ser denominado “Risco Lula”. Essa foi a razão para que Lula, para ganhar a eleição, teria feito a “Carta ao povo brasileiro”, afirmando sua promessa em manter os compromissos assumidos por seu antecessor, ao mesmo tempo que se comprometia com as demandas trazidas pelos movimentos sociais que sempre se constituíram sua base de apoio.

Nesse sentido, durante seu governo, um conjunto de políticas econômicas e sociais foi criado, combinadas tiveram efeitos reais sobre a vida dos mais pobres, a grande maioria da população brasileira: PBF, microcréditos, eletricidade rural, controle dos preços dos produtos agrícolas, elevação real do poder aquisitivo dos salários, aumento do número de empregos formais, entre outros (Sader, 2008).

O PBF, uma das principais políticas do governo Lula, foi criado em 2003 com o intuito de assegurar renda mínima às famílias indigentes e pobres. O programa constituiu-se com a junção de programas sociais criados por FHC, como os programas Bolsa Escola (PBE), Cartão Alimentação, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás, os quais se apresentavam de forma fragmentada e pouco efetiva. Assim, a junção desses programas no PBF permitiu o aumento do controle dos recursos e maior

¹ Tal denominação teria sido apresentada no V Encontro Nacional do PT em 1987 e aperfeiçoada na década de 1990, representando, em síntese: uma alternativa transitória às estratégias originárias da socialdemocracia e da ditadura do proletariado para a construção de uma sociedade socialista: fundado na autonomia das organizações e na sua integração em ações diretas e institucionais; visando atender a demandas imediatas da população; combater estruturas de dominação econômica, política e cultural; e construir um modo de produção, um sistema de intercâmbio e uma formação social socialistas (Mance, 2017).

² Pelo Partido Liberal (PL) e pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB) no primeiro turno, recebendo novos aliados no segundo turno (Partido Socialista Brasileiro – PSB, Partido Democrático Trabalhista – PDT e pelo Partido Trabalhista Brasileiro – PTB), derrotando José Serra do PSDB, candidato apoiado pelo então Presidente FHC.

transparência. Sendo o PBF um programa de transferência de renda mínima a famílias extremamente pobres com filhos/as em idade escolar, seus/suas beneficiários/as deveriam cumprir com algumas exigências, como a obtenção de frequência escolar mínima dos/as filhos/as (crianças e adolescentes de 6 a 17 anos) e realização de visitas regulares a centros de saúde, principalmente mulheres em período de amamentação, com crianças até 5 anos e gestantes.

A efetividade dessas políticas pode ser constatada em dados. Em 2001, 15,6% da população brasileira era considerada indigente, baixando para 5,4% em 2009. A pobreza no país afetava 33% da população em 2001, caindo, em 2010, para 10,1%, observando a renda *per capita* estabelecida no PBF (Lavinias, 2012). Mesmo com o fim do mandato de Lula em 2010, o PBF continuou a ser o carro-chefe dos programas sociais do Governo Federal. Em 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, o PBF alcançou praticamente 14 milhões de famílias, garantindo um benefício médio de R\$170,00 àquelas cujas rendas *per capita* estivessem abaixo da linha de pobreza de R\$154,00 mensais. Ao todo, 45 milhões de brasileiros eram beneficiados pelo programa de combate à pobreza no que diz respeito à garantia de uma renda mínima de sobrevivência (Lavinias, 2015).

Segundo reportagem de Costas (2019), em relação à desigualdade social no país, também foi observada uma queda significativa. O coeficiente Gini³ do Brasil, nos cálculos do Banco Mundial, passou de 58,6, em 2002, para 52,9, em 2013 (Costas, 2019). Enquanto um relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2014, de acordo com o autor, registrou uma queda na última década do mesmo coeficiente de 54,2 para 45,9. Já relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que considera indicadores como a esperança de vida ao nascer, a expectativa de anos de estudo e a renda *per capita* (mensurado de 0 a 1), passou de 0,649 no início dos anos 2000 para 0,755 em 2016, indicando também uma melhora do país (Costas, 2016).

Durante o período 2003-2013, ainda foram gerados, no mercado de trabalho brasileiro, cerca de 21 milhões de postos de trabalho formais; o que, além de contribuir para a melhoria de vida da população brasileira, colaborou para que as contas da Previdência se tornassem superavitárias (Lavinias, 2015). Todavia, a política de maior impacto redistributivo no Brasil pós 2000, segundo Lavinias (2015), teria sido o aumento real do salário-mínimo, em meio à criação de postos de trabalho formais, tendo em vista o fato de que 84% dos empregos formais criados nesse período teriam sido na faixa de até dois salários-mínimos (Lavinias; Cordilha; Cruz, 2014).

O governo Lula e, posteriormente, o de Dilma Rousseff teriam resgatado o Estado como indutor do crescimento econômico e da garantia dos direitos sociais, estabelecendo um modelo de desenvolvimento articulado a políticas sociais redistributivas e promovendo a ascensão econômica e social de milhões de brasileiros/as. Dessa maneira, de acordo com Sader (2013), tais governos caracterizaram-se pelos elementos centrais de ruptura com o modelo neoliberal – de Fernando Collor de Melo (1989-1991), Itamar Franco (1991-1994) e FHC – e pelos elementos em comum com outros governos da região, como os de Kirchner, na Argentina, do Frente Amplio, no Uruguai; de Hugo Chávez, na Venezuela; de Evo Morales, na Bolívia; e de Rafael Correa, no Equador. Dentre esses aspectos comuns, estariam a priorização: das políticas sociais e não o ajuste fiscal; dos processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul e não os tratados de livre-comércio com os Estados Unidos; do papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda, em vez do Estado mínimo e da centralidade do mercado (Sader, 2013).

Contudo, o governo de Lula, assim como o de Dilma Rousseff, foi marcado por contradições de ordens diversas desde a sua origem, tendo em vista que ele foi eleito como o resultado de uma ampla mobilização popular crítica ao projeto neoliberal, ao mesmo tempo que teve o apoio das forças do mercado, refletido na “Carta ao povo brasileiro”. Os dois mandatos de

³ O Gini é um indicador que mede desigualdade de renda e vai de 0 a 100 (0 representa total igualdade).

Lula inauguraram uma nova conjuntura política, que foi objeto de disputas teóricas e políticas sobre o seu real significado e acerca de seus principais desdobramentos, pois se observa simultaneamente avanços, limites, contradições, heranças e potencialidades (Perlatto, 2015).

Nesse sentido, Lavinias (2017) analisa que teria ocorrido o fortalecimento da dimensão das transferências de renda, tendo um impacto muito positivo na redução da pobreza, porque, ao transferir renda mínima para as famílias mais pobres, reduziu-se o seu grau de destituição. Contudo, não foi garantido que essas pessoas tivessem acesso a serviços essenciais de qualidade como o saneamento básico, saúde e educação. A primazia das transferências de renda teria prevalecido em detrimento dos serviços “desmercantilizados”.

Outro fato que chama atenção é que, embora os pobres tenham melhorado muito de vida, os ricos também saíram ganhando. No segundo mandato de Lula, o Brasil mantinha a taxa de juros mais alta do mundo, uma remuneração ao capital financeiro altíssima e incentivos ao agronegócio de exportação centrado na soja transgênica (Sader, 2008).

Um resumo das diferentes interpretações dos governos brasileiros, especialmente do governo Lula, demonstrando perspectivas distintas e reconhecendo seus avanços, suas limitações e suas contradições, é apresentado por Perlatto (2015, p. 271). Segundo o autor, “[...] se é um erro considerar o lulismo um caminho forte no sentido da superação da agenda neoliberal e da construção de um projeto alternativo ao capitalismo”, é também equivocado não perceber o quanto esses governos alteraram, ainda que de forma tímida, a conjuntura política brasileira a favor de um projeto de esquerda. Eles trouxeram para o centro do debate a desigualdade social, ao promoverem políticas afirmativas direcionadas a públicos historicamente marginalizados na sociedade e ao investirem maciçamente na criação de empregos e no aumento real do salário-mínimo (Perlatto, 2015).

Fórmula continuada no governo Dilma Rousseff, chegando a seu esgotamento anos mais tarde com o descontentamento das camadas média e alta da população brasileira, o que teria contribuído para o golpe parlamentar de 2016, que a retirou da Presidência do Brasil no meio de seu segundo mandato.

Como afirma Perlatto (2015, p. 271), para compreender a “era Lula”, tanto quanto “a era Dilma Rousseff”, é preciso reconhecer seus aspectos contraditórios e conflitantes. O fato de terem sido governos que, não obstante alguns enfrentamentos à esquerda, se configuraram como uma coalizão de classes, mobilizando para a direção do Estado grupos progressistas e conservadores, estando, por consequência disso, limitados para a construção de enfrentamentos mais fortes para o avanço dos processos de democratização política e social do país (Perlatto, 2015). Tal como O’Donnell (1980) apontava ao discorrer sobre as contradições do Estado capitalista: o Estado pode até em determinados momentos postular o popular, mas nunca romperá com a lógica capitalista.

É a partir dessas contradições dos governos Lula e Dilma Rousseff que serão analisadas brevemente, a seguir, algumas das distintas políticas educacionais por eles desenvolvidas, destacando tensões e contradições nelas presentes.

Tensões e contradições nas políticas educacionais

Para a análise da política educacional no governo Lula, sequenciada pelo governo de Dilma Rousseff, é preciso ter a compreensão de que ela estava inserida em um contexto mais amplo cheio de ambiguidades, como mencionado anteriormente. As permanências da política econômica de seu antecessor (FHC), compromisso firmado na “Carta ao povo brasileiro”, em 2002, foram

conviventes com rupturas materializadas em maiores investimentos nas políticas sociais, como o aumento do número de empregos formais e a criação do PBF, que possibilitaram a saída de milhões de brasileiros da extrema pobreza. A ampla coalizão que permitiu sua eleição contou com aliados da esquerda tradicional, mas também com amplos setores próximos ao mercado. Essa aglomeração de interesses e grupos tão distintos na sua base de apoio levou posteriormente a disputas no interior do próprio governo, resultando em uma política educacional contraditória e pendular (Oliveira, 2009).

De acordo com Souza (2014), ao criar, por exemplo, em 2003, o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), o governo Lula inaugurou um espaço de negociação entre Estado e sociedade civil, consolidando um novo contrato social que privilegiava os interesses do setor empresarial em detrimento dos interesses das forças políticas, sindicais e de outros segmentos da sociedade. Na área educacional, a realização de alianças com grupos empresariais também foi sentida, principalmente a partir do envolvimento de integrantes do Governo Federal na criação do Movimento Todos pela Educação (TPE)⁴ em 2006.

Contudo, a construção de um pacto interclasses pela educação não foi algo exclusivo e pioneiro do governo Lula se consideradas as várias iniciativas desenvolvidas desde as reformas educacionais dos anos de 1990 no país. É importante ressaltar que, naquele período, o Estado brasileiro vivenciava um processo de reformas estruturais pautadas pelas ideias neoliberais, acompanhando uma tendência em nível mundial. O governo FHC, ancorado pelos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), programa de reforma do setor público que utiliza conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial para promover a eficiência e a eficácia dos seus serviços (Bresser Pereira, 1999; Verger; Normand, 2015), realizou importante reforma do Estado brasileiro. Apoiado no discurso da racionalização e da modernização do Estado, promoveu a privatização de empresas públicas, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização, com consequências consideráveis para a educação.

Por meio de processos de descentralização, o Estado ampliou a participação de instituições privadas nas esferas sociais, terceirizando serviços básicos, buscando, com isso, conter os gastos públicos, além de transferir algumas de suas responsabilidades para as instâncias locais, diminuindo assim suas ações. No caso específico da educação, os princípios da NGP chegam ao setor com o foco dirigido à gestão escolar, em busca de maior eficiência no gasto dos recursos para a ampliação do atendimento. Esse modelo trouxe mudanças consideráveis que se traduziram em novas formas de financiamento e de avaliação, impostas pelo discurso da busca de eficiência e eficácia, próprias da lógica de gestão das empresas privadas, as quais realizam uma transposição de teorias e modelos de organização e administração empresarial para a escola (Oliveira, 2009).

Por meio de processos de descentralização, verifica-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de forma que as avaliações nacionais em larga escala passaram a responsabilizar e a controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência. Observa-se, desde então, uma nova regulação no sistema educativo brasileiro que passou a ser guiado por políticas de resultados de avaliação em larga escala, em especial pelo Saeb, criado em 1990. Essas mudanças acompanharam uma tendência mundial com a configuração do modelo de Estado Avaliador. Segundo Maroy (2011, p. 32):

⁴ Apesar de autodenominar-se como “movimento da sociedade civil brasileira”, observa-se, na verdade, segundo Voss (2011), uma organização do empresariado brasileiro ao ser configurado por uma rede política que congrega agentes sociais, intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesses heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum.

O modelo de Estado Avaliador ou da “governança de resultados” supõe igualmente que os objetivos e os programas do sistema de ensino sejam definidos de maneira central e que as unidades de ensino tenham uma grande autonomia de gestão pedagógica ou financeira. Por outro lado, essas últimas são submetidas a contratos. O Estado central negocia com as entidades locais (como estabelecimentos escolares) “objetivos a se atingirem”, delegando, para tanto, responsabilidades e meios aumentados, que se inscrevem nas missões gerais promovidas pelas instâncias públicas de tutela, levando em conta o público ou o contexto local da escola. Além disso, um sistema de avaliação externa das *performances* dos estabelecimentos e um sistema de encorajamentos simbólicos ou materiais, até mesmo de sanção, são implantados para favorecer a melhoria das *performances* e o respeito ao “contrato” assinado entre o Estado e os estabelecimentos (ou entidades de um nível superior).

Inspirados pelas ideias da NGP, os procedimentos para avaliar os resultados dos estabelecimentos e, indiretamente, o trabalho dos/as professores/as passaram a ser elaborados por meio de mecanismos de prestação de contas, como dispositivos e ferramentas de ação pública (Lascoumes; Les Galès, 2012). Esses dispositivos de *accountability* são supostamente para garantir a gestão de todo o sistema educativo, de forma a orientar certas prioridades e controlar a qualidade (Maroy; Voisin, 2013). Todavia, por avaliarem um pequeno número de áreas de aprendizagem que podem ser facilmente medidas e comparadas entre sistemas ou entre diferentes países, como Língua Materna e Matemática (e, às vezes, Ciências), tendem a ignorar uma variedade de dimensões de aprendizagem que são importantes para os múltiplos propósitos da educação. Ademais, para Chizzotti (2016), a generalização de indicadores comparativos de resultados a partir das avaliações em larga escala tem acarretado na burocratização do controle e na saturação das atividades pedagógicas do/a professor/a por cumprimentos formais, que absorvem sua atenção e seu tempo, em prejuízo da atenção aos/às estudantes.

Essas ideias reformistas de cunho gerencial têm sido adotadas desde as últimas décadas do século passado em distintos países no mundo, sob governos de orientações políticas distintas (conservadores e progressistas). Lula, embora tenha assumido a presidência do Brasil, em 2003, alavancado principalmente por seu posicionamento contrário às políticas neoliberais de seu antecessor, fez um primeiro mandato marcado, principalmente, por permanências em relação ao governo anterior no campo educacional. Para Gentili e Oliveira (2013), isso ocorreu pela dificuldade encontrada pelo governo em romper com a reforma educacional herdada de FHC. Tendo os primeiros três anos de mandato contado com a presença de dois ministros, Cristovam Buarque (2003-2004) e Tarso Genro (2004-2005), limitando a possibilidade de desenvolver ações regulares e estruturais, dando origem a iniciativas esparsas e a um grande número de programas especiais, dirigidos a um público focalizado, basicamente a população infantil ou jovem mais pobre (Gentili; Oliveira, 2013).

Mudanças importantes foram observadas no sentido de promover uma Educação Básica e Superior mais inclusiva, levando em conta a diversidade cultural e racial da população na gestão do Ministro Fernando Haddad (2005-2012). Entretanto, foi também durante sua gestão que se assistiu a uma intensificação de instrumentos de avaliação e indicadores de qualidade.

A instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, pode ser considerada a primeira grande iniciativa do Ministro Fernando Haddad para uma reorientação de rumo para a educação no governo Lula (Oliveira, 2011). Na ausência de um efetivo Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), o PDE reuniu dezenas de programas, abarcando da Educação Básica – compreendendo suas etapas e modalidades – à Educação Superior por meio da conjugação de normativas, projetos e ações. Para isso, instaurou, com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas “Compromisso todos pela Educação”, estabelecendo um novo regime de colaboração que propiciasse a repartição de competências e responsabilidades entre os entes

federados envolvendo a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira (Brasil, 2007a).

O referido Decreto ainda instituiu o Ideb, como forma de o MEC fixar metas de desenvolvimento educacional em médio e longo prazo, possibilitando maior monitoramento dos sistemas educacionais (Brasil, 2007a). Com o Ideb, o MEC passou a oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino, desde que aderissem ao Plano de Metas e elaborassem o Plano de Ações Articuladas (PAR), com um diagnóstico detalhado da educação oferecida e as ações a serem implantadas pelos sistemas e pelas escolas com vistas a melhoria do desempenho dos/as alunos/as na Prova Brasil e no Ideb.

É importante destacar que a noção de melhoria da Educação Básica como compromisso de todos e que só se dá com o envolvimento de toda a sociedade está presente nas políticas educacionais desde os anos de 1990. Segundo Oliveira (2009), esse argumento é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade.

Ao regular o sistema educacional brasileiro em torno de um índice que mensura a qualidade da educação focada em avaliações externas, o MEC acabou intensificando as políticas gerenciais na educação. A ênfase dada à avaliação no âmbito das políticas federais resultou na propulsão desses sistemas em uma variedade de programas e testes dos quais o Brasil participa ou desenvolve, tais como o Ideb, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁵, o PISA⁶, além do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)⁷ (Oliveira, 2015).

O PDE e o Plano de Metas passaram a conduzir a educação nacional dando ênfase aos sistemas de avaliações e especificamente ao Ideb. É preciso destacar, porém, que o PDE traz consigo também concepções e proposições de uma educação mais democrática e inclusiva e

[...] reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia (Brasil, 2007d, p. 5).

Deve-se destacar ainda que a concepção de educação do PDE está precisamente interligada à necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais (Brasil, 2007d). Em sua fundamentação, está a necessidade de construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em

⁵ Prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), utilizada para avaliar a “qualidade” do Ensino Médio no país e como um instrumento de seleção/entrada nas universidades públicas brasileiras.

⁶ Dispositivo de avaliação comparada de desempenho dos/as estudantes de distintos países.

⁷ O Sinaes, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos/as estudantes (Brasil, 2004). Este último é feito via Enade, exame que avalia o rendimento dos/as alunos/as dos cursos de Graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade (Brasil, 2007d). Desse modo, a articulação entre políticas educacionais e a dimensão social passa a ser uma estratégia de ação do governo. Com isso, o PDE também dispôs sobre:

Mudanças no financiamento da Educação, alterando certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, criando o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (Prouni); instituindo o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as e que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Voss, 2011, p. 47).

A criação do Fundeb, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006), regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007c), pode ser considerada um marco importante de mudança do governo Lula. Diferentemente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o Fundeb estendeu o financiamento para toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), rompendo com o foco no Ensino Fundamental. Além disso, ainda proporcionou a inclusão e a permanência por mais tempo na escola de crianças e adolescentes, principalmente os/as mais vulneráveis socialmente, ao estabelecer recursos proporcionais ao período integral e parcial dos/as estudantes na unidade educacional. Essa medida foi reforçada pela criação do PME por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que tinha o objetivo de fomentar a educação integral dos/as alunos/as prioritariamente mais pobres por meio do apoio a atividades socioeducativas no chamado contraturno escolar (Brasil, 2007e). O programa chegou a atender aproximadamente 60.000 escolas e oito milhões de estudantes de todo Brasil no ano de 2014.

Outra medida importante tem relação com a valorização dos/as profissionais da Educação Básica com a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), ainda que o valor financeiro estabelecido estivesse abaixo do necessário para garantir uma vida digna (Gentili; Oliveira, 2013). O valor estabelecido para o PSPN tem como base a formação em nível médio dos/as profissionais do magistério, embora a maioria já possuísse formação em nível superior no momento da sua aprovação. Com o PSPN, todos os entes federados (5.570 municípios, 26 estados, Distrito Federal e União) passaram a ser obrigados a pagar um valor igual ou acima do estabelecido em lei para os/as docentes que ingressam ou atuam na Educação Básica. Tal Lei foi importante porque, além de fixar o pagamento de um piso salarial, também estabeleceu o cumprimento de um terço da jornada de trabalho dos/as professores/as com atividades de planejamento e estudo na escola, sem a presença dos/as alunos/as.

No que tange à Educação Superior, os governos do Presidente Lula e da Presidenta Dilma Rousseff buscaram a democratização por meio da expansão das instituições públicas, da criação de novas universidades, ampliação dos cursos e da infraestrutura das já existentes e o grande número de Institutos Federais, como também desenvolvendo estratégias de financiamento e manutenção dos/as estudantes em estabelecimentos privados.

Em relação às políticas específicas para o setor público federal, Dourado (2013, p. 63) destaca as seguintes medidas:

- 1) O incremento do financiamento das instituições de ensino federais, no que concerne à ampliação de custeio e manutenção e, sobretudo, política de expansão e

interiorização das instituições federais, por meio de vários mecanismos, como a criação de novas universidades federais, a expansão e transformação de Cefet [Centro Federal de Educação Tecnológica] em institutos federais de educação tecnológica (IFs), a criação de novos cursos e a consolidação dessa dinâmica expansionista por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni);

- 2) Abertura de vagas de concursos públicos para docentes e técnicos administrativos nas instituições públicas federais, o que possibilitou condições para a expansão de vagas e cursos, bem como a interiorização de grande parte dessas Instituições de Ensino Superior (IES);
- 3) Institucionalização, por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), direcionada à expansão e interiorização de cursos e programas, por meio da modalidade de educação a distância no país;
- 4) Efetivação de apoio e programas direcionados à diversidade, com especial destaque às ações afirmativas. Nesse contexto, é importante ressaltar os variados e complexos processos de regulação efetivados pelas instituições públicas federais de ensino superior, sobretudo, no que concerne a normatização das cotas (sociais e/ou raciais), bem como a sanção de Lei de cotas pela Presidenta Dilma (Dourado, 2013, p. 63).

O Programa de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior resultou na criação do maior número de instituições universitárias em uma única década na história do país: 14 novas universidades federais e 126 *campus* universitários. Enquanto o Reuni promoveu uma expansão significativa de vagas nos cursos de graduação nas universidades federais, passando de 139.900, em 2007, no ano da sua criação, a quase 250.000, em 2012 (Gentili; Stubrin, 2013). Ampliou, ainda, a oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas orientadas a diminuir as desigualdades sociais e educacionais no país (Gentili; Oliveira, 2013). O Reuni expandiu para os interiores dos estados a oferta pública de Ensino Superior, estimulando as economias locais, o que foi bastante relevante para a população de baixa renda que obteve mais oportunidades de formação (Marques, 2018).

No que concerne às políticas direcionadas ao setor privado, Dourado (2013) destaca a reestruturação das políticas de financiamento por meio da aprovação do Prouni e do aperfeiçoamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Criado por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005), o Prouni concede bolsas de estudo integrais e parciais (50% e 25%) em instituições privadas de Ensino Superior, em cursos de Graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes que comprovem renda bruta familiar de até um salário-mínimo e meio por pessoa (bolsas integrais) ou até três salários-mínimos por pessoa (bolsas parciais).

Ao promover a expansão da Educação Superior com investimentos públicos no setor privado, o governo Lula manteve, de certo modo, as políticas que vinham sendo desenvolvidas por FHC de estímulo à expansão de vagas e de instituições particulares, demonstrando, mais uma vez, as contradições daquelas políticas. Além dos pagamentos integrais e parciais das mensalidades para os/as alunos/as bolsistas, o governo também concedeu condições fiscais em relação à isenção de impostos para as instituições que aderissem ao programa. Dessa maneira, o governo deixava de arrecadar com a isenção de impostos que poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas.

Conforme Davies (2016), na contramão da defesa do direito público à Educação Básica, os governos teriam se desresponsabilizado pela expansão do Ensino Superior público e incentivado a iniciativa privada, contando com muitos estímulos por parte do Poder Público. Embora os governos também tenham instituído políticas no setor público federal, o que se observou, segundo o autor, foi um movimento de mercantilização do Ensino Superior e a submissão dos/as estudantes mais pobres às IES de pior qualidade, caso das privadas de modo geral.

No entanto, estudos como o de Gentili e Oliveira (2013) acreditam que o Prouni contribuiu para democratizar e dinamizar o acesso a um conglomerado de instituições que tinham se beneficiado da generosidade privatizadora e desregulamentadora do governo FHC. Segundo os autores:

Ainda com suas limitações, o Prouni não fez outra coisa senão dotar de sentido público e social um segmento do sistema educacional marcado por prebendarismo, especulação, baixa qualidade, interesse de lucro e falta de controle estatal. Da mesma forma, põe em evidência o interesse colocado pelo governo Lula e pela gestão do seu ministro da Educação, Fernando Haddad, de fazer uso de todos os meios ao seu alcance para promover a democratização da educação como instância iniludível no processo de democratização da sociedade brasileira. Com essa ação, o governo Lula optou por disciplinar e regular a educação superior privada no país ao mesmo tempo que possibilitou que mais de 1 milhão de jovens pobres se tornassem a primeira geração de estudantes nas suas respectivas biografias familiares. O que o governo FHC privatizou no campo universitário o governo Lula tentou dotar de conteúdo social e potencial democratizador (Gentili; Oliveira, 2013, p. 257).

Outra medida tomada pelo governo no sentido de democratizar o Ensino Superior, também com investimentos no setor privado, foi a reformulação da lei do Fies em 2010, existente desde 2001 – Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, conferindo financiamento a estudantes para cursar o Ensino Superior em instituições privadas (Brasil, 2001). Com a reformulação – por meio da Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010a) –, o período de carência foi estendido, os juros diminuídos e o abatimento da dívida gerada pelo Fies por meio de prestação de serviço público pelos profissionais recém-formados (Velo; Maciel, 2015). Assim, em um sentido de complementaridade, as IES que possuíam o Prouni eram priorizadas pelo Fies, o que teria acarretado crescimento inédito das matrículas de Ensino Superior privado, com a criação de novas faculdades e novos cursos.

Ainda no sentido de democratização do acesso no Ensino Superior, em 2010, foi publicado, pela Portaria Normativa nº 2, 26 de janeiro de 2010, o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) (Brasil, 2010b). Tal sistema, informatizado pelo MEC, visou a favorecer a concorrência pelas vagas nas IES participantes via adesão. O SiSU possibilitou aos/às estudantes pleitearem vagas de IES de outras localidades do Brasil, sem a necessidade de se deslocarem do local de sua residência para a realização de vestibulares, inscrevendo-se apenas com a nota do Enem. Para a garantia da permanência de estudantes de baixa renda nas instituições federais, foram criadas estratégias como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), beneficiando 3.515.854 alunos/as entre os anos de 2008 e 2010 (Velo; Maciel, 2015) com uma ajuda de custo.

O governo da Presidenta Dilma Rousseff deu continuidade aos programas e às ações voltadas para o acesso e a permanência de estudantes na Educação Superior iniciados pelo seu antecessor. Merece destaque a aprovação e a regulamentação da Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012, que instituiu o sistema de cotas raciais nas universidades federais e escolas técnicas federais brasileiras, determinando a reserva de 50% das vagas para estudantes que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas (Brasil, 2012). As vagas são preenchidas por pessoas autodeclaradas negras, pardas e indígenas, no mínimo igual à proporção de negros/as, pardos/as e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Iniciativas como essa podem ser consideradas de fundamental importância para o processo de democratização da Educação Superior no Brasil.

É importante destacar ainda que a educação profissional, englobando o ensino técnico e a educação tecnológica, também obteve um crescimento significativo nos 12 anos de governo do PT. Por meio do Decreto nº 6.095, de 24 de abril 2007 (Brasil, 2007b), o governo Lula iniciou um

processo de reestruturação da rede de educação tecnológica, realizando maiores investimentos em *campi*, estrutura física, pessoal e novos cursos, que atendessem às demandas do mercado e dos planos econômicos do governo como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Muitos Institutos Federais foram criados e outros reestruturados oferecendo cursos de Licenciatura e tecnologias, em cidades e regiões menos favorecidas com baixa oferta de cursos superiores (Marques, 2018).

No ano de 2011, com a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro, o governo Dilma Rousseff criou novas condições de ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de projetos e ações de assistência técnica e financeira (Brasil, 2011b). Entretanto, o Pronatec previa que a União financeira não só em instituições públicas, mas também aquelas vinculadas aos serviços nacionais de aprendizagem (Sistema S)⁸, além das instituições privadas de Ensino Superior de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado, assim como a empresas para formação de trabalhadores/as e a participação de entidades privadas sem fins lucrativos. Com isso, a grande fatia dos recursos financeiros do Pronatec, mais de R\$ 1,88 bilhão, teria sido transferida pelo Governo Federal para o Sistema S em 2013 (Davies, 2016).

Apesar das críticas, principalmente pela manutenção de políticas que beneficiavam o setor privado e intensificação de um modelo de educação pautado nos princípios eficientistas da NGP, os governos democrático-populares de Lula e Dilma Rousseff buscaram situar a Educação Básica e Superior no plano dos direitos essenciais para a construção da cidadania e de desenvolvimento da sociedade brasileira. Para isso, a garantia de outros direitos, como uma distribuição mais justa da riqueza, a diminuição das desigualdades, a participação social e a luta contra toda forma de discriminação também se fez necessária (Gentili; Stubrin, 2013).

Dessa maneira, observa-se a incorporação ao sistema escolar dos setores mais pobres da sociedade brasileira e o esforço para garantir sua permanência. Nesse sentido, o PBF, que passou a destinar uma renda mínima às famílias indigentes e aos pobres com a condicionalidade do cumprimento da frequência escolar mínima de 75% dos dias letivos para crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, foi um importante instrumento que contribuiu para a ampliação da cobertura educacional dos mais pobres.

A participação da sociedade civil por meio da representação dos/as profissionais da educação, comunidade acadêmica e outros setores organizados foi uma constante nesses governos. Além da mobilização de grupos empresariais como o citado TPE, outros canais e espaços de participação popular também foram criados no governo Lula, ampliando a intervenção da sociedade brasileira na política educacional.

Nessa direção, pode-se considerar o esforço do MEC para a organização da Conferência Nacional de Educação (Conae), envolvendo importantes segmentos da sociedade na discussão dos rumos da educação brasileira. Realizada entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, a Conferência possibilitou uma nova dinâmica participativa de alcance nacional. Dentre seus desdobramentos, foi criado o Fórum Nacional de Educação (FNE), órgão de Estado responsável

⁸ O Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

por planejar e coordenar as Conferências Nacionais de Educação, que teve sua segunda edição no ano de 2014.

Foi a partir do Documento Final da Conae 2010 que foi elaborado o Projeto de Lei que deu origem ao PNE (2014-2024), após amplo processo de debate no Congresso Nacional, e aprovado por Dilma Rousseff – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). Com 20 metas e 254 estratégias, o PNE reforça os princípios presentes na Constituição Federal de 1988, como a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (Brasil, 1988, 2014), estabelecendo uma meta progressiva de aplicação de recursos públicos em educação de 10% do PIB brasileiro (Brasil, 2014). Além disso, o FNE ganhou institucionalidade nos termos dos arts. 5º e 6º da Lei nº 13.005/2014 e passou a ter a atribuição de acompanhar a execução do PNE e o cumprimento de suas metas. Sua composição comporta uma frente representativa com interesses por vezes contrários, com membros dos órgãos públicos, autarquias, entidades e movimentos sociais representativos dos segmentos da educação escolar e de setores da sociedade. Dentre as entidades representativas estão: estudantes da educação secundarista e da Educação Superior; pais ou responsáveis dos/as estudantes da educação escolar; profissionais da educação escolar do setor público e do setor privado; dirigentes da educação escolar do setor privado (gestores/as de órgãos educacionais e de instituições educativas particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas). Além de outros coletivos como: organizações empresariais; comunidade científica; entidades de política, estudo e pesquisa em educação; movimentos sociais de afirmação das diversidades; e movimentos em defesa da educação.⁹

Os sindicatos docentes, o movimento negro, os movimentos do campo e os indígenas, entre outros, passaram a ter um espaço efetivo na gestão e na deliberação das políticas educacionais (Gentili; Stubrin, 2013). Para Lázaro (2013), essa crescente participação dos movimentos sociais – dos novos sujeitos – no debate educacional implicou rever procedimentos tradicionais do Estado, em diversas áreas de sua atuação, criando tensões em torno do velho aparelho de Estado, organizado para garantir privilégios e reproduzir a desigualdade. Dessa forma, novos caminhos foram propostos, tendo como uma de suas primeiras expressões o debate e as ações para a implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas da Educação Básica e sua oferta pelas instituições formadoras de professores/as, reconhecendo a cultura afro-brasileira como elemento estrutural de nossa identidade (Lázaro, 2013).

Uma medida muito importante dos governos petistas foi a criação de condições institucionais para a efetiva participação dos movimentos sociais, sendo um desses espaços a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada no início de 2004 no interior do MEC. A Secad organizava-se por comissões, nomeadas por Portaria Ministerial, que contava com a participação de representantes de governo e de movimentos sociais para cada um dos temas da agenda. Dentre seus objetivos, pretendia-se alcançar os diversos estados da federação brasileira e dar maior penetração aos temas em debate, muitas vezes silenciados e ignorados na agenda educativa.

Muitas conquistas resultaram da Secad e ganharam forma de lei, segundo aponta Lázaro (2013, p. 75), ex-secretário da Secretaria:

As ações afirmativas e reserva de vagas para o acesso de jovens negros e indígenas de baixa renda que frequentam escolas públicas à Educação Superior nos institutos e

⁹ Dados do regime interno do FNE disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/regimento_interno_fne_agosto2014.pdf. Acesso: 30 abr. 2023.

universidades federais. Legislação específica garantiu a autorização para pagamento de bolsas para estudantes e professores/as que atuam na educação do campo, quilombola e indígena. Resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação reafirmaram direitos das populações do campo e quilombola. Diretrizes para a educação em direitos humanos ampliaram os sentidos que se pretende dar à educação. Os povos indígenas lograram importante vitória com o conceito de território etnoeducacional, firmado em decreto presidencial e orientador da política de educação escolar indígena, onde se reconhece que a unidade dos povos indígenas transcende os limites administrativos de estados e municípios e deve ser tratada, em educação, como um território próprio.

No governo Dilma Rousseff, a Secad passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), por meio do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, ao se fundir com a Secretaria de Educação Especial (Brasil, 2011a).

Outro êxito ocorrido no sentido de uma educação mais democrática e inclusiva foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou os arts. 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal brasileira, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica para os indivíduos entre 4 e 17 anos de idade a partir de 2016, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 2009). Essa ampliação tornou-se um grande desafio para os entes federados, mas representou uma grande vitória para a sociedade brasileira, principalmente por poder fazer frente às desigualdades educacionais e sociais do país.

Assim, é possível constatar que ações desenvolvidas principalmente a partir do governo Lula contribuíram para impulsionar políticas mais inclusivas e diversas na área da Educação, o que permitiu o acesso e a permanência de populações historicamente alijadas do processo educacional brasileiro (pobres, negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, jovens e adultos, entre outros). Contudo, a orientação predominante que seguiu pautando as políticas educacionais, regulando o sistema educativo nacional e controlando a ação dos diferentes atores e seus resultados, baseava-se nos princípios gerenciais e meritocráticos da NGP como a intensificação do uso da avaliação em larga escala e sua incorporação ao principal indicador de qualidade da educação nacional. Esse movimento vai de encontro aos princípios da inclusão, da diversidade e da formação integral fomentados pelos mesmos governos.

Considerações finais

As análises demonstram que os governos democrático-populares de Lula e Dilma Rousseff desenvolveram medidas econômicas e sociais importantes, visando à melhoria das condições de vida da população brasileira que sofre historicamente com as desigualdades e a intensa pobreza. Para promover o bem-estar da população, esses governos teriam realizado rupturas importantes com as políticas que vinham sendo desenvolvidas no contexto econômico, social, político e educacional. Contudo, esses governos teriam mantido políticas controversas que vinham sendo empreendidas anteriormente. Os governos democrático-populares teriam buscado recompor o campo social com o desenvolvimento de políticas mais inclusivas, sem levar adiante mudanças muito radicais, configurando-se como um governo de coalizão.

Assim, as contradições também se fizeram presentes na educação. Inúmeras medidas voltadas para a inclusão educacional e social de crianças, adolescentes e jovens desfavorecidos social e culturalmente foram instituídas, como a ampliação da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica, a ampliação da jornada escolar, a política de cotas nas instituições públicas federais de Ensino Superior, a instituição do ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena, entre outras. No entanto, apesar das mudanças promovidas no contexto educacional

brasileiro, que pretendiam a inclusão social e a valorização da diversidade cultural dos/as estudantes, foram mantidas e intensificadas medidas educativas pautadas pela eficiência escolar e pela eficácia dos desempenhos dos/as estudantes, que vinham sendo desenvolvidas no país desde os anos de 1990.

Mesmo com todas as contradições, os governos democrático-populares promoveram transformações que mudaram a feição da escola e da universidade pública brasileira. Entretanto, mudanças no cenário político brasileiro com o golpe parlamentar que derrubou a então Presidenta Dilma Rousseff, sem comprovação de crime de responsabilidade fiscal, colocaram fim a tais contradições, deixando claro o direcionamento antipopular e neoliberal dos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) que ascenderam após o *impeachment*.

Além da asfixia do financiamento das políticas sociais com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), e da paralisação das metas do PNE (2014-2024), outras ações e políticas foram colocadas em prática pelo governo Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB) e Bolsonaro (ex-Partido Social Liberal – PSL e atual PL), as quais não estavam previstas no planejamento educacional brasileiro, ignorando totalmente o amplo debate promovido pelas entidades ligadas à educação no processo de elaboração do PNE (2014-2024).

No governo Temer, observa-se, por exemplo, a dissolução da composição do FNE, por meio de Portaria, com a exclusão da representatividade popular de mais de dez entidades e ampliação da participação de órgãos ligados diretamente ao governo e, conseqüentemente, a implementação de medidas sem debate com a sociedade e comunidade acadêmica e escolar tal como a Reforma do Ensino Médio – Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016b) e Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) – baseada em uma concepção acrítica e mercadológica de educação. De acordo com Cássio e Goulart (2022, p. 286), a aprovação da reforma por meio de uma Medida Provisória demonstra que “[...] os grupos políticos aliançados com Temer estavam autorizados a elaborar e implementar políticas voltadas à dizimação dos direitos sociais da população brasileira, incluindo o direito à educação dos/as adolescentes na etapa final da educação básica”. Além do Novo Ensino Médio (NEM), a elaboração e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica também é um exemplo das medidas citadas realizada com o apoio de movimentos empresariais e na contramão das discussões do campo do currículo e de uma proposta educacional emancipadora.

Para Oliveira (2020), as contradições presentes nas políticas dos governos democrático-populares, com acentuado peso nos processos de avaliação e *accountability*, teriam debilitado o contexto escolar, explicando, de certa forma, porque medidas como a BNCC e o NEM foram aprovadas e implantadas sem muitas resistências da comunidade escolar. Assim como nesse período, após 2017, observa-se relativo crescimento de movimentos de nova direita como a chamada Ideologia de Gênero, Escola sem Partido e a Militarização das Escolas.

Essas pautas se tornaram orientadoras do governo Bolsonaro no contexto escolar, assim como: o *homeschooling*; a extinção de espaços institucionais como a Secadi, banalizando e apagando a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e os programas da Secadi destinavam-se (Jakimiu, 2021); a tentativa de criação de uma nova Política Nacional de Educação Especial segregacionista – Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020); os congelamentos e os cortes orçamentários na área da educação (Básica e Superior); a falta de coordenação da educação nacional e de apoio às redes de ensino estaduais e municipais durante a pandemia, entre outros, redesenhando o quadro de atrasos da educação brasileira.

Tais retrocessos, além de refletirem a concepção neoliberal de educação, escancararam um projeto de nação que vê no ataque à educação o caminho para tornar a realidade brasileira ainda mais excludente, reacionária, conservadora e hostil a qualquer forma de pensamento mais elaborado (Ramallete, 2023).

Com a volta de Lula à Presidência do Brasil em 2023, para seu terceiro mandato, espera-se que a União reassuma a sua função na coordenação nacional da educação retomando o planejamento educacional amplamente debatido na formulação do PNE (que irá expirar em 2024), em busca de recuperar as importantes políticas educacionais que visavam a ampliação do direito à educação e valorização da diversidade, as quais foram paulatinamente sucateadas e/ou desmontadas pelos últimos dois governos. Um pontapé inicial importante ocorrido nesse sentido já pode ser observado com a revogação da Portaria do governo Temer que alterou a composição do FNE, uma reivindicação importante dos movimentos sociais atendida pelo atual governo.

Entretanto, há de ter-se em mente que a vitória de Lula na última eleição só foi possível por meio da formação de uma frente política ainda mais ampla do que a ocorrida na eleição de 2002, devido às ameaças à democracia promovidas pelo então presidente Bolsonaro. Nesse sentido, Lula contou com o apoio de um número maior de partidos políticos, inclusive liberais, e organizações não governamentais para sua chegada à Presidência. Isso pode resultar, como observado nos anos anteriores, em políticas ainda mais ambivalentes e contraditórias.

A indicação para o MEC de Camilo Santana (PT), ex-governador do Ceará e responsável por implementar no estado uma forte política gerencial na educação voltada para os resultados, pode dar sinais de uma orientação política que privilegia a meritocracia. A fórmula utilizada no estado, que se tornou referência na educação em razão de ter alcançado um dos maiores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica, combina o uso da avaliação em larga escala com um sistema de responsabilização forte (*high stake*) com a bonificação de docentes e funcionários/as de escolas que alcançam as metas de desempenho. Isso, apesar de ter contribuído para o alcance do resultado almejado no Ideb, não reflete a melhoria de todo o sistema educacional, pois diz respeito apenas aos conteúdos avaliados nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, e não contribui para a valorização da carreira docente, à medida que atrela a gratificação aos resultados, não garantindo estabilidade salarial.

Outro exemplo que reflete a ambiguidade nesse terceiro mandato é a não revogação, até o presente momento, do NEM, praticamente imposto pelo governo Temer com o apoio de organizações empresariais. Tal revogação tem enfrentado resistência dentro do próprio MEC, apesar de sua reivindicação por mais de 400 entidades educacionais. O que se conseguiu até agora foi sua suspensão temporária e das alterações previstas para o Enem em 2024, para consulta pública sobre a reformulação da Lei nº 13.415/2017.

Assim sendo, espera-se que os próximos quatro anos sejam de avanços no campo educacional em direção à maior inclusão e melhoria da oferta em todos os níveis e todas as modalidades. Contudo, as articulações políticas para a composição do governo, desde a comissão de transição até a composição do Ministério, passando pelas discussões com interlocutores privilegiados, tais como fundações privadas e setores empresariais, ao mesmo tempo que se abre espaços para a escuta aos movimentos organizados, têm apontado para a tendência ambivalente observada nos governos anteriores de Lula e Dilma Rousseff. As ambiguidades tendem a prevalecer, reflexos das alianças realizadas pelo governo Lula com distintos grupos sociais para viabilizar sua eleição em um contexto de extrema polarização política e de uso descabido da máquina estatal por seu adversário. Trata-se de uma arena em disputa que demandará, por certo, muita pressão. As experiências passadas são ensinamentos para uma pedagogia da práxis e da emancipação humana.

Referências

BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In*: BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006. p. 41-70.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 63-118.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 8-14, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 10, p. 7-8, 14 jan. 2005.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5-6, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 6-7, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 118, p. 7-14, 21 jun. 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007d. *E-book*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 80, p. 4, 26 abr. 2007e.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 1, 17 jul. 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112202.htm. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 18, p. 80-81, 27 jan. 2010b.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2011a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 207, p. 1-3, 27 out. 2011b.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016a.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016b.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N^{os} 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 6, 1 out. 2020.

BRESSER PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 50, n. 4, p. 5-30, out./dez. 1999.

CARREIRÃO, A. A eleição presidencial de 2002: uma análise preliminar do processo e dos resultados eleitorais. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 22, p.174-194, 2004.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022.

CHIZZOTTI, A. Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 561-576, v. 11, n. 3, p. 561-576, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0002>

COSTAS, R. O legado dos 13 anos do PT no poder em seis indicadores internacionais. **BBC Brasil**, São Paulo, 13 maio 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/05/160505_legado_pt_ru. Acesso: 22 jan. 2023.

DAVIES, N. O financiamento público às instituições privadas de ensino. **Revista Agenda Social**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 134-146, 2016.

DOURADO, L. F. Políticas de educação superior: avanços e desafios. *In*: GENTILI, P. (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 59-66.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p. 253-264.

GENTILI, P.; STUBRIN, F. Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. *In*: GENTILI, P. (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 15-26.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da SECADI: A negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 9, n. 18, p. 19-44, jul./dez. 2012.

LAVINAS, L. A financeirização da política social: o caso brasileiro. **Forthcoming at *Politika***, Rio de Janeiro, n. 2, p. 35-51, jul. 2015.

LAVINAS, L. Bolsa Família distribuiu renda, mas não reduziu abismo social, diz economista. **BBC Brasil**, São Paulo, 13 set. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41191783>. Acesso: 10 dez. 2017.

LAVINAS, L. Brasil, de la reducción de la pobreza al compromiso de erradicar la miseria. **Revista CIDOB d'afersinternacionals**, [s. l.], n. 97-98, p. 67- 86, abr. 2012.

LAVINAS, L.; CORDILHA, A. C.; CRUZ, G. Assimetrias de gênero no mercado de trabalho brasileiro: rumos da formalização. **Cahiers du Mage**, [s. l.], v. 18, p. 59-90, dez. 2014.

LÁZARO, A. Diversidade e direito à educação: lutas, conquistas, desafios. *In*: GENTILI, P. (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 67-78.

MANCE, E. A. A Estratégia Democrático-Popular. **Blog Euclides Mance**, [s. l.], 2017. Disponível em: <http://www.solidarius.com.br/mance/wp/2017/04/03/edp/>. Acesso: 5 maio 2023.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? *In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. (org.). Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012>

MARQUES, M. A. de F. Políticas educacionais nos governos Lula e Dilma: impactos na expansão do ensino superior e profissional. **ID on line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboaão dos Guararapes, v. 12, n. 41, p. 661-676, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v12i41.1249>

O'DONNELL, G. **Anotações para uma Teoria do Estado.** 1980. Disponível em: http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/138/ANOTACOES_PARA_UMA_TEORIA_DO_ESTADO_ODONNELL.pdf. Acesso em: 26 jul. 2017.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15335.069>

PERLATTO, F. Decifrando o governo Lula: interpretações sobre o Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 15, n. 1, p. 256-272, jan./jun. 2015.

RAMALHETE, M. P. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.21380.043>

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. *In: SADER, E. (org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.* São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 135-145.

SADER, E. **Posneoliberalismo em América Latina.** Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación CTA, 2008.

SOUZA, D. B. de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae255920143001>

THWAITES REY, M. (ed.). **El Estado en América Latina: continuidades y rupturas.** Buenos Aires: CLACSO e Editorial ARCIS, 2012.

THWAITES REY, M. “**Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?**” Buenos Aires: CLACSO, año XI, n. 27, abr. 2010.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7178>

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

VOSS, D. M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i38.1542>

Recebido em 22/06/2023

Versão corrigida recebida em 28/07/2023

Aceito em 31/07/2023

Publicado online em 11/08/2023