

**O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO COMPASSO E
INTERFACE COM A EVOLUÇÃO DA POLÍTICA BRASILEIRA: BREVES
REFLEXÕES**

**EL DESARROLLO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN SINTONÍA Y EN INTERFAZ
CON LA EVOLUCIÓN DE LA POLÍTICA BRASILEÑA: BREVES REFLEXIONES**

**THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL POLICIES IN LINE WITH AND IN
INTERFACE WITH THE EVOLUTION OF BRAZILIAN POLITICS: BRIEF
REFLECTIONS**



Ariane Dabien Garrido BARROSO¹
e-mail: arianedgb@gmail.com



Vera Maria Pupim PERDONATTI²
e-mail: veraperdonatti@gmail.com

Como referenciar este artigo:

Barroso, A. D. G., & Perdonatti, V. M. P. (2026). O desenvolvimento das políticas educacionais no compasso e interface com a evolução da política brasileira: breves reflexões. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026007. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.20428>



| **Submetido em:** 12/06/2025
| **Revisões requeridas em:** 14/06/2025
| **Aprovado em:** 04/02/2026
| **Publicado em:** 23/03/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Paulista (FCLAr/UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar.

² Universidade Estadual Paulista (FCLAr/UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar.

RESUMO: O presente artigo apresenta um panorama do desenvolvimento da política educacional no compasso e interface com a evolução da política brasileira, perpassando pelos marcos estruturais do sistema de ensino, constituídos ao longo das últimas cinco décadas. Apresenta reflexões acerca do contexto histórico político dos governos desse período até os dias atuais, em que as políticas públicas em educação se tornaram agenda, foram elaboradas, implementadas, avaliadas e tiveram continuidade. Visa refletir sobre a necessidade premente de políticas públicas educacionais que se orientem a partir de sua própria trajetória histórica, possibilitando análises dos resultados educacionais ao longo do tempo para tomadas de decisão e propostas de ações que venham mitigar ou sanar, nos próximos anos, as grandes lacunas de escolarização da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Marcos estruturais. Contexto histórico. Educação básica.

***RESUMEN:** Este artículo presenta un panorama del desarrollo de la política educativa en relación con la evolución de la política brasileña, recorriendo los hitos estructurales del sistema educativo establecidos en las últimas cinco décadas. Reflexiona sobre el contexto histórico y político de los gobiernos desde ese período hasta la actualidad, en los que las políticas públicas de educación se convirtieron en un tema de agenda, se desarrollaron, implementaron, evaluaron y continuaron. Su objetivo es reflexionar sobre la apremiante necesidad de políticas públicas educativas que se guíen por su propia trayectoria histórica, permitiendo el análisis de los resultados educativos a lo largo del tiempo para fundamentar la toma de decisiones y proponer acciones que mitiguen o resuelvan, en los próximos años, las importantes brechas en la educación brasileña.*

***PALABRAS CLAVE:** Políticas públicas. Marcos estructurales. Contexto histórico. Educación básica.*

***ABSTRACT:** This article presents an overview of the development of educational policy in relation to and at the intersection with the evolution of Brazilian politics, traversing the structural milestones of the education system established over the last five decades. It reflects on the historical and political context of the governments from that period to the present day, in which public education policies became an agenda item, were developed, implemented, evaluated, and continued. It aims to reflect on the pressing need for educational public policies that are guided by their own historical trajectory, enabling analyses of educational outcomes over time to inform decision-making and proposals for actions that will mitigate or resolve, in the coming years, the significant gaps in Brazilian education.*

***KEYWORDS:** Public policies. Structural frameworks. Historical context. Basic education.*

INTRODUÇÃO

Compreender o desenvolvimento da política educacional no compasso e interface com a evolução da política brasileira se apresenta tarefa relevante e necessária ao entendimento de como se organizam as políticas públicas em educação e o quanto refletem na vida da sociedade ao dar-lhe respostas às demandas de desenvolvimento econômico e social, às demandas culturais e éticas, e aos desafios das novas tecnologias, principalmente na realidade atual, configurada a partir das dinâmicas do período pós-pandêmico.

A sociedade, ao se mobilizar e reivindicar a garantia de acesso e permanência a uma educação que seja de qualidade, equitativa e pertinente aos seus anseios e necessidades, de certa forma impõe ao governo, absorver essas reivindicações traduzindo-as em políticas públicas. No entanto, os instrumentos de políticas públicas concebidos por ação de interesse de classes da sociedade em favor de uma educação mais qualificada, de acordo com os autores Perdonatti e Lemes (2022), se constroem em meio a negociações de interesses políticos, conflitos de crenças e representações dos envolvidos causando muitas das vezes grande dificuldade ou, alto grau de complexidade em sua execução, nem sempre atingindo os objetivos almejados.

A noção de políticas de educação envolvendo sistemas de ensino com característica de universalidade e de obrigatoriedade, ofertando específicos níveis de ensino para todos e, com a atuação do Estado, assegurando o financiamento com vistas a garantir a universalidade, é historicamente recente (Neubauer, 2018).

Em face disso, Durham (2010), ao analisar as políticas educacionais, descreve que, nem sempre os sucessos ou insucessos da sua implementação são de responsabilidade direta do governo federal.

De acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988, “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988, art. 18). Isto posto, a efetividade do desenvolvimento da educação se dará dependendo da atuação das entidades federadas, levando-se em consideração as diferenças inerentes às peculiaridades regionais e locais, como a disponibilidade ou falta de recursos e o grau de desigualdades sociais presentes. Sem dúvida, essas diferenças conduzirão a desempenhos diferenciados, independente das políticas nacionais implementadas.

No contexto de elaboração, implantação e execução das políticas de educação no Brasil, focalizando — nesta discussão — os últimos cinquenta anos, é necessário ter consciência de que existem tendências que ocorrem independentes das variações nas políticas governamentais.

Essas tendências, estão presentes em qualquer governo e decorrem naturalmente das pressões e reivindicações sociais, bem como também dos interesses e crenças dos envolvidos, perpassando por todo o ciclo das políticas públicas, ou seja, desde a agenda, passando pela formulação, a implementação até chegar a sua avaliação.

Quanto às políticas públicas em educação, deve e espera-se que sejam propostas e desenvolvidas em longo prazo, presumindo-se que, seja garantida a sua continuidade e concretização, uma vez que, em educação, as políticas têm um caráter cumulativo por motivo de que dificilmente os desempenhos e resultados são verificados de imediato, sendo observados geralmente em governos posteriores. Por essa razão, de acordo com Delors (2001, p.175), “em educação, se deve ultrapassar a fase das políticas de vista curta ou as reformas em cascata que são postas em causa a cada mudança de governo”.

A educação é um bem público. Esta ideia está estritamente ligada ao acesso no qual todo cidadão e toda cidadã devem ter como garantia de direito, portanto encontrando-se aí o papel do Estado na proposição e sustentação de políticas educacionais públicas que garantam esse direito subjetivo.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: MARCOS ESTRUTURAIS DO SISTEMA DE ENSINO

No Brasil, os marcos estruturais do sistema de ensino foram se constituindo no processo histórico, por meio de legislações, diretrizes e instrumentos de regulação que organizaram e consolidaram a educação básica e superior. Analisar esses marcos no compasso e interface com a evolução da política brasileira constitui o objetivo deste artigo, na medida em que possibilita compreender os fundamentos normativos que sustentam a organização do sistema educacional no país.

Nos últimos cinquenta anos, mais precisamente a partir da década dos anos 1970, são identificadas transformações marcadas por diferentes tipos de políticas educacionais brasileiras. Essas políticas exerceram fortes influências e consequências nas práticas educacionais, principalmente nas proposições políticas dos anos subsequentes, sendo, portanto, observável que o contexto atual da educação mostra os efeitos cumulativos, formados por um conjunto articulado de medidas propostas pelo Estado que tiveram como elementos propulsores o contexto social e político da época em que foram colocadas como agenda, formuladas e implementadas.

Por conseguinte, as gerações de políticas desencadeadas nos anos subsequentes foram influenciadas por suas antecessoras. Conforme Franco et al. (2007) é possível identificar diferenças significativas entre as duas primeiras gerações de políticas públicas (1971-1982 e 1982-1995) e as duas subsequentes (1995-2001 e 2002-2010), bem como observar as propostas formuladas a partir de 2010 até o contexto atual de 2026. De acordo com os autores, se durante a década de 1980, as políticas educacionais foram marcadas por elementos de descontinuidade, a partir de 1995 o conjunto dessas políticas ganhou características de maior continuidade, o que é observado como positivo.

Assim, podemos destacar como marco inicial da primeira geração de políticas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1º e 2º graus — Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) —, publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar. Essa lei imprimiu mudanças expressivas na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino de 1º grau — 1ª a 8ª série, dos 7 aos 14 anos (Cap. II, art. 20) e o 2º grau, tendo como principal objetivo o ensino profissionalizante, aspecto que vemos hoje similaridade com as propostas curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o novo ensino médio (Brasil, 2018). E, no ensino fundamental, a entrada em massa de estudantes alterou para sempre a aparência da escola brasileira. Ainda sob a égide dessa lei, surgiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), constituído por recursos extraorçamentários fornecidos pelo Salário Educação, que permitiu a interferência da União no ensino fundamental.

A LDB (Brasil, 1971) teve como propósito responder à demanda pela universalização do ensino do 1º ao 8º ano. No entanto, a realidade dos sistemas de ensino naquele período evidenciava limitações que não correspondiam aos objetivos propostos pela legislação. Assim, diante do ingresso massivo de estudantes no ensino de 1º grau, com continuidade para os anos finais (antigo ginásial), e de um contexto marcado por fragilidades docentes e estruturais que resultavam em elevados índices de repetência e evasão escolar, foram propostas medidas que vieram a caracterizar a primeira geração de políticas públicas em educação, conforme apontam Franco et al. (2007).

Orientadas por uma racionalidade técnica que produziu em grande parte as políticas educacionais desse período, surge a figura dos pedagogos que passaram a exercer cargos de administração escolar, supervisão e orientação educacional. E ainda, para mitigar as defasagens de aprendizagem e reprovações que se mostravam graves, foi proposta a implantação de práticas de recuperação paralela nas escolas.

A partir do início da década de 1980, com o avanço do movimento de redemocratização do país, a educação foi impulsionada por demandas sociais vinculadas à ampliação de direitos e à participação popular. O enfraquecimento do regime ditatorial e a mobilização social contribuíram para redefinir a agenda pública influenciando as políticas educacionais. Nesse contexto, intensificaram-se os debates acerca da universalização do acesso, da gestão democrática do ensino e do papel do Estado na garantia do direito à educação, culminando na consolidação desses princípios na Constituição Federal de 1988 (Durham, 2007).

A CF trouxe, para o cenário educacional, alterações significativas com o propósito de promover uma sociedade livre, justa e solidária, conforme pressupõe o próprio texto constitucional (Brasil, 1988), bem como trouxe consigo medidas de impacto no sistema educacional, destacando-se, nesse processo, a autonomia universitária como cláusula constitucional; o aumento da vinculação de percentuais mínimos dos orçamentos públicos destinados à educação, sendo 18% para a União e 25% para estados e municípios; e a alteração do pacto federativo, com autonomia dos municípios para organizar seus próprios sistemas de ensino.

A ampliação do atendimento educacional à população brasileira expôs a necessidade de uma nova LDB, configurada para atender o novo modelo de sociedade proposto na Constituição Federal e sua promulgação ocorreu oito anos (1988-1996) após, resultado de intensos debates políticos e da participação ativa da sociedade civil, reafirmando a educação como direito de todos e dever do Estado. Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a).

Dessas medidas, consideramos destacar aqui a autonomia universitária, que foi defendida pelo setor público, mas que provocou impacto imprevisto e favorável ao setor privado. Esse impacto foi a liberação do controle pelo Conselho Federal de Educação para as universidades particulares, o que claramente as beneficiou levando à ampliação vertiginosa de cursos num viés nitidamente comercial. Outra medida que destacamos foi a autonomia aos municípios para organizar seus próprios sistemas de ensino, que foram constituídos e passaram a ser geridos com independência do Estado ou União, mas que levou a dificuldades na formulação e execução de políticas nacional ou estadual para o ensino básico.

Esse renovado contexto promoveu o surgimento de transformações na organização dos sistemas de ensino e sobre a sociedade, tendo se destacado a democratização da escola, dando origem a campanhas para eleições de diretores escolares; a autonomia docente e das unidades escolares numa visão de escola mais igualitária e plural em que o professor passa a ser visto

como agente democrático e responsável por criar soluções para os problemas pedagógicos; a reorganização das séries iniciais e a instituição do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em que vários sistemas de ensino criaram o CBA com a finalidade de resolver o fracasso e eliminando a reprovação desse ciclo de ensino; o olhar para a educação infantil, sendo marcada desde a década de 1980 como um marco de novos rumos das políticas de atendimento às creches e pré-escolas, ampliando a oferta da educação infantil nos municípios e, por fim, destacamos a municipalização, já preconizada pela Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), orientando às escolas que ofereciam apenas os anos iniciais do ensino de 1º grau que deveriam, progressivamente, oferecê-lo por completo. Ainda que essa política envolvesse inúmeras polêmicas e resistências, principalmente no que impactava sobre a carreira do magistério, houve avanços na aderência à assunção, por muitos municípios, das escolas de primeiro grau estaduais.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE 1995 A 2002

Esse período histórico desenhou-se como de grandes mudanças, sobretudo com impactos altamente relevantes à sociedade brasileira. Foi um período marcado pela característica do protagonismo oposicionista figurado pela eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1994 à presidência da república do Brasil.

A implicação do social-liberalismo educacional nos governos FHC (1995-2002) foi definido pela conciliação entre a lógica de mercado e a atuação do Estado visando garantir o acesso universal na educação básica, especialmente no ensino fundamental. Esse período foi marcado por robusta reestruturação na legislação educacional que reverberou, por consequência, na expansão da rede privada, sobretudo o ensino superior, sucateamento da educação pública, especialmente os institutos técnicos, instituição de mecanismos de avaliações sistêmicas e financiamento voltado à educação básica.

O governo FHC (1995-1997 e 1998-2002) foi caracterizado pela continuidade das políticas em educação ao longo desse período. Foi um governo com participação ativa no Ministério da Educação (MEC), representado pelo então Ministro Paulo Renato de Souza. Essa participação, de certa forma, promoveu aceleração ao processo de tramitação e aprovação da LDB de 1996 e da reforma constitucional, que abriu espaço para uma nova organização institucional voltada ao financiamento do ensino fundamental, e pela legislação complementar regulamentadora. A LDB foi compreendida como um dos marcos estruturais do sistema de

ensino brasileiro trazendo inovações e avanços importantes para a educação, embora algumas transformações propostas ainda não foram concretizadas até os dias de hoje.

No contexto legal de implantação da LDB, paralelo aos problemas educacionais vividos pelo país na década de 1990, a política educacional desse período se destacou pela expansão do ensino fundamental (1ª a 8ª série) e do ensino superior privado, uma vez que buscava atender a demanda de universalizar o ensino obrigatório e possibilitar o acesso ao ensino superior, definindo como medida para essa demanda a criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF) (Brasil, 1996b), um fundo de natureza contábil e, o estímulo à abertura de novos cursos superiores pela rede privada.

De acordo com Abreu (2010), as medidas citadas contribuíram para a universalização do ensino fundamental e ampliação do acesso ao ensino superior, mas sem alterar a condição de baixa qualidade da educação básica e, por outro lado, contribuindo para a criação de uma educação superior precária e de qualidade ruim.

A proposta de emenda constitucional sobre o financiamento da educação foi remetida ao Congresso Nacional em outubro de 1995 e a Emenda Constitucional nº 14 foi aprovada em setembro de 1996 (Brasil, 1996b). A legislação complementar que implementou o FUNDEF, Lei nº 9.424/96 (Brasil, 1996c) foi promulgada em dezembro de 1996, sendo implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998. A inovação atribuída ao FUNDEF se deve à mudança na estrutura do financiamento do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), subvinculando a essa etapa de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação. A Emenda Constitucional nº 14/1996 (Brasil, 1996b), instituiu que 60% dos recursos ficariam reservados ao ensino fundamental, o que representava 15% da arrecadação global dos estados e municípios. A mesma emenda introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos dos estados e municípios, partilhando esses recursos com o governo estadual e seus municípios, considerando o número de estudantes de cada rede de ensino, proposição esta que estimulou a municipalização ampliando a adesão de participação dos municípios.

Em 1995, o MEC propôs uma minuta de discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou os PCNs para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1997).

Embora tais políticas tenham sido implementadas, constatava-se insuficiências do trabalho pedagógico na educação infantil, ocasionando defasagens da aprendizagem no ensino fundamental, dessa forma, provocando dificuldades na progressão dos estudantes para o ensino

médio e, conseqüentemente, ao ensino superior, fato que culminava com vagas ociosas nesse nível de ensino. Para além dessa constatação, também se observava desigualdades regionais. Os estados do Norte e Nordeste apresentavam resultados inferiores aos dos Estados do Sul e Sudeste em termos de desempenho das aprendizagens.

Nesse sentido, a LDB teve influência decisiva ao exigir avaliações periódicas de todos os níveis do sistema de ensino sob responsabilidade da União com a colaboração de estados e municípios.

Foi a partir da criação dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional de Cursos Superiores (Provão) que a questão da qualidade passou a ser discutida, conscientizando a sociedade do complexo problema educacional instaurado no sistema de ensino brasileiro. Segundo Lemes (2021), sobre estudos de eficácia e qualidade, seguindo às questões internacionais, a avaliação assume papel preponderante, assim como surgem inúmeros instrumentos para esse fim.

No final dos anos da década de 1990, também por preceito constitucional, o Brasil adere aos princípios do liberalismo e, conseqüentemente, aos princípios de desempenho estabelecidos com dimensão internacional pela *accountability*³. Parece que a transição entre o período ditatorial e a redemocratização levou o país e suas lideranças políticas a certas adesões ideológicas que reorientaram o estado brasileiro para o estado liberal, porém isso não foi suficiente para reorientar também os métodos e técnicas de investigação, estudos e pesquisas sobre como se comportaria esse “novo” estado, hoje denominado, de pós-burocrático, em relação à sociedade em geral e à educação em particular. (Lemes, 2021, p. 3)

Segundo Abreu (2010), o período FHC, sob o ponto de vista de seus resultados, teve o mérito de ampliar a política de universalização do acesso ao ensino fundamental. As demandas da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), voltavam-se para maior atenção à educação infantil e ao ensino médio e, na educação superior, para a expansão da rede pública e a melhoria da qualidade da educação privada, com atenção às disparidades regionais.

A LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996a) previa a elaboração de um plano nacional de educação. Os objetivos previstos para esse PNE de 2001, que se constituiu numa política de

³ Ver discussão aprofundada sobre o termo *accountability* sua polissemia e necessária compreensão no contexto, suas ambigüidades e reducionismos em tratamento teórico e conceitual além de seus usos acríticos no texto de Afonso, A. J. (2018). Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambigüidades político-ideológicas? *Revista De Educação PUC-Campinas*, 23(1), 8–18. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>

Estado, pretendiam elevar o nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais para o acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; a democratização da gestão do ensino público, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001)

Assim, consolidaram-se importantes inovações legais que demarcaram a configuração das políticas educacionais desse período, tendo como resultante, segundo Franco et al. (2007), o aprimoramento da avaliação do Saeb; o financiamento da educação, por meio do FUNDEF, também estendidos às escolas que aderiram ao Programa Dinheiro Direto na Escola; a municipalização; o estímulo ao ensino fundamental de nove anos que se tornaria realidade posteriormente; a educação infantil para crianças de quatro a seis anos que passou a ser considerada como parte da primeira etapa da educação básica; a implantação do Bolsa-Escola em 2001, beneficiando à época mais de cinco milhões de famílias, que passou a Bolsa-Família no governo Lula; a formação inicial e continuada de professores estabelecendo que os professores da educação básica deveriam ter formação mínima realizada em cursos de licenciatura e graduação, permitindo que parte dos 60% dos recursos vinculados ao FUNDEF fossem revertidos para a formação de professores; atenção a correção do fluxo escolar com apoio do MEC a programas de correção de fluxo como medida sobre a reprovação em larga escala que se tornara prática ineficaz e excludente nas escolas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE 2003 A 2011

A partir de 2003 percorremos a segunda geração de políticas educacionais marcadas pelos dois primeiros mandatos do governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

O início do primeiro ciclo deste mandato foi marcado por instabilidades, com trocas sucessivas de três ministros da educação. No segundo mandato, a confirmação na pasta de educação para o novo ministro Fernando Haddad ocorreu meses após a sua reeleição. Foi no segundo mandato que foram propostas políticas de governo mais efetivas. Essas políticas aprofundaram os instrumentos e métodos de avaliação do ensino, relacionadas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com a Prova Brasil, com o FUNDEF, que foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2007a) e o Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE), considerado uma política de governo para atender aos objetivos e metas do PNE decênio 2001-2010.

Para melhor compreensão das políticas propostas a partir dessa segunda geração, é importante reconhecer que os marcos estruturais do sistema de ensino, a LDB (Brasil, 1996a) e o PNE 2001-2010 (Brasil, 2001), originários da primeira geração, constituíram do ponto de vista da legislação as bases de agenda, elaboração e implantação de um conjunto de políticas e programas delas decorrentes nos anos posteriores.

Tratando-se das políticas de financiamento em educação do governo Lula, as expectativas giravam em torno do FUNDEF em razão do caráter temporário da lei e pela crítica do Partido dos Trabalhadores ao considerá-lo excessivamente focado no ensino fundamental, deixando de lado outros setores da educação.

A Medida Provisória nº 339/2006 (Brasil, 2006a), que instituiu o FUNDEB, foi elaborada entre a reeleição e posse do segundo mandato e apresentava modificações em relação a enviada anteriormente ao Congresso. Dentre as modificações destacaram-se: a inclusão da educação infantil; a instituição de um piso nacional para professores, cujo valor seria definido por lei específica; a priorização do ensino fundamental por meio de um dispositivo na lei que só distribui recursos para os outros níveis de ensino após a garantia de que o valor por aluno do ensino fundamental correspondesse ao menos ao último valor real do FUNDEF.

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (Brasil, 2006b) e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007a) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (Brasil, 2007b), em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. Instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020 (Brasil, 2020a), encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020b). Assim, a contribuição da União ao novo FUNDEB sofrerá um aumento gradativo até atingir o percentual de 23% dos recursos que formarão o Fundo em 2026. No ano de 2024 esse aumento foi de 19%, em 2025 de 21%, alcançando 23% em 2026.

Inegavelmente o FUNDEB representa avanço em relação ao FUNDEF em termos de abrangência ao número de estudantes que contempla, porém, não representando aumento dos recursos financeiros no seu global de atendimento da educação básica pública.

Visando ainda a melhoria da educação básica, foi lançado o PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 2007 (Brasil, 2007c) e denominado Compromisso Todos pela Educação. Ele define uma série de diretrizes para o desenvolvimento da educação associado a

metodologias de avaliação que passam a medir o andamento de avanços na direção do cumprimento de metas.

A característica particular do PDE o distingue de outros instrumentos legais, uma vez que se refere à intenção de desenvolver e aplicar dispositivos que, em conjunto, enfrentam o problema da baixa qualidade da educação básica. Os instrumentos que a diretriz propõe, são o Ideb, o Termo Voluntário de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, a criação do mecanismo de assistência técnica e financeira da União às escolas públicas e a criação do Plano de Ações Articuladas que visa dar assistência às áreas de gestão educacional, formação de professores e de profissionais de serviço de apoio escolar, recursos pedagógicos e estrutura física das escolas (Brasil, 2007c).

Embora o PDE apresente um conjunto abrangente de programas, recebeu inúmeras críticas, sobretudo em razão da insuficiência de ações decorrente dos recursos limitados e da política econômica adotada pelo governo federal, bem como pela ausência de participação da sociedade na proposição das ações previstas no plano.

No ano de 2009, o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional nº 59, em 11 de dezembro (Brasil, 2009). Essa emenda determinou o fim gradual da incidência da desvinculação das receitas da União sobre os recursos federais para a educação até sua extinção, que passou a ocorrer a partir do ano de 2011. E ainda, determinou a obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da educação básica, ou seja, dos 4 aos 17 anos que passou a vigorar efetivamente a partir de 2016. Essa mesma emenda trouxe outra mudança no texto que diz respeito ao PNE obrigando que o legislador fizesse constar metas no Plano de acordo com a proporção pré-fixada do Produto Interno Bruto.

Ainda em relação ao Decreto nº 6.094 (Brasil, 2007c), observa-se a instituição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabeleceu diretrizes e responsabilidades a serem cumpridas pelos entes federados. Dentre as metas previstas nesse Plano, destaca-se a garantia da alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, assegurando-lhes o direito à aprendizagem. Nesse sentido, o decreto definiu, dentre suas diretrizes, a necessidade de que todas as crianças estivessem alfabetizadas até, no máximo, os 8 anos de idade, reconhecendo a alfabetização como condição fundamental para a continuidade do percurso escolar. Posteriormente, essa diretriz foi reafirmada e ampliada no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), especialmente na Meta 5, que estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Embora a proposição da meta estabeleça que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas aos 8 anos, considerando o percentual atingido em 2023, ainda estamos aquém da meta esperada, apontando-nos a necessidade de envidar esforços por meio de políticas educacionais que busquem mitigar a distância em termos de resultados obtidos para os almejados.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE 2012 AOS DIAS ATUAIS

A partir de 2012, passamos a vivenciar uma aparente terceira geração de políticas desde o governo Dilma/Temer, passando pelo governo Bolsonaro até o momento com a gestão Lula, que não trouxeram grandes inovações, embora que por meio de embates e vieses ideológicos, pressões populares e de interesses de classes, cortes orçamentários e de recursos, corrupções e trocas sucessivas de ministros da pasta da educação deram continuidade, por força legal, a políticas de grande impacto educacional e social. Deste atual mandato do governo Lula, não é possível fazer uma análise mais apurada, ainda, em razão de ser bastante recente, embora, já tenha ocorrido em 2023 e 2024, a revisão da BNCC para o Novo Ensino Médio, em face da forte pressão popular e de estudiosos em educação, que motivou sucessivos ajustes na proposta, culminando com a sanção da nova lei em julho de 2024 e com implantação em 2025.

Contudo, é necessário esclarecer que essa terceira geração de políticas já eram postuladas pela CF de 1988 e LDB nº 9.394/96, como a continuidade necessária do PNE para os decênios 2014-2024 e 2024-2034 e por não atingimento da maioria das metas estabelecidas para o decênio de 2001-2010 e, ainda, a elaboração e aprovação da BNCC em 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017).

Considerado instrumento basilar das políticas públicas educacionais brasileiras, o PNE decênio 2014-2024, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), chegou ao final de sua vigência em junho de 2024 sem terem sido alcançadas a maior parte das suas 20 metas, provavelmente tendo como hipótese de possíveis causas os cortes orçamentários e período pandêmico, atingindo os seus últimos três anos.

Em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução do CNE/CP nº 2, que instituiu e orientou a implantação BNCC (Brasil, 2017), a ser cumprida obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica apresentando um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os estudantes têm direito (Brasil, 2017).

A BNCC vem se constituindo a partir da LDB, por meio de normatizações e regulamentações educacionais que possibilite a aquisição de conhecimentos básicos a todos os estudantes em processo de escolarização no território brasileiro, porém também por um processo histórico longo e marcado por conflitos de crenças, tanto de abrangência social como política, com discussões sobre um currículo mínimo que se fortaleceram até finalmente alcançar a sua construção.

Conforme ressalta Lemes (2021, p. 2.194), a BNCC orienta a construção de um currículo que pressupõe uma “escolarização, necessariamente inclusiva”, afirmando “a necessidade do reconhecimento pelo acolhimento da culturalidade, da territorialidade e da diversidade”. A construção dos currículos deverá ser realizada respeitando as particularidades territoriais e culturais, diante do novo pacto federativo que possibilitou autonomia aos municípios na organização dos seus sistemas de ensino.

Nesses anos de sua implantação, observa-se que é necessário ter claro que um documento curricular como a BNCC, somente, não dará conta de todas as fragilidades envolvidas na complexidade da escolarização, será necessário formar gestores escolares e professores, qualificando-os para sua implantação e execução, visando o atingimento do seu objetivo que é a melhor qualificação das aprendizagens dos estudantes. Assim como, há necessidade premente de que as políticas públicas educacionais se orientem na sua própria trajetória histórica, visando análises dos seus impactos nos resultados educacionais ao longo do tempo para futuras tomadas de decisão e propostas de ação assertivas, que venham mitigar ou, sanar nos próximos anos, o grande abismo construído na educação brasileira.

CONCLUSÃO

De acordo com Delors sobre o papel regulador das políticas educacionais,

é papel que cabe ao político, a quem compete definir o futuro por uma visão ao longo prazo, assegurar ao mesmo tempo a estabilidade do sistema educativo e a sua capacidade de se reformar, garantir coerência do conjunto, estabelecendo prioridades e, finalmente, abrir um verdadeiro debate da sociedade sobre as opções econômicas e financeiras. (Delors, 2001, p. 169)

Nesse sentido, parece crucial e necessário que os representantes políticos do povo e toda sociedade brasileira volte o olhar para as questões que mostram persistir ao longo da trajetória

histórica da educação em nosso país, para compreender o desenvolvimento dessas políticas no compasso e interface com a evolução da política brasileira.

Essa análise reflexiva se apresenta na tarefa relevante e necessária ao entendimento de como se organizaram as políticas públicas em educação e o quanto elas impactaram a sociedade com as respostas dadas às demandas educacionais, com vistas ao desenvolvimento econômico e social, cultural e ético, e aos desafios tecnológicos até os dias de hoje, visando a proposições de políticas públicas educacionais que venham mitigar ou sanar, nos próximos anos, as grandes lacunas de escolarização da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. A. A. (2010). Educação: Um novo patamar institucional. *Novos Estudos CEBRAP*, (87). <https://www.scielo.br/j/nec/a/Qg56GTLRdtwSxvWppDTGWnz/>
- Afonso, A. J. (2018). Políticas de responsabilização: Equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 8–18. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>
- Brasil. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996a). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (1996b). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm
- Brasil. (1996c). Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Brasil. (2006a). Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Presidência da República. <https://legis.senado.leg.br/norma/553560>
- Brasil. (2006b). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm
- Brasil. (2007a). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm
- Brasil. (2007b). Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm
- Brasil. (2007c). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
- Brasil. (2009). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (2017). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Conselho Nacional de Educação. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Brasil. (2020a). Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm
- Brasil. (2020b). Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm
- Brasil. (2024). Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de junho de 2024. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm
- Delors, J. (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir* (5ª ed.). Cortez; MEC; UNESCO.
- Durham, E. R. (2010). A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: Uma visão comparada. *Novos Estudos CEBRAP*, 29(3), 147–173. <https://novosestudos.com.br/produto/educacao-88/>
- Franco, C., Alves, F., & Bonamino, A. (2007). Qualidade no ensino fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, 28(100), 989–1014. <https://www.scielo.br/j/es/a/ZqbnNkCG3YtpSs9VGhYzKxn/>
- Lemes, S. S. (2021a). Considerações e indagações sobre a dinâmica do Estado brasileiro frente às demandas da escolarização: Instrumentos, dilemas e complexidade. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e16234. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16234>
- Lemes, S. S. (2021b). Excertos da BNCC: Discussão de fundamentos e considerações conceituais. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 25(3), 2193–2211. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.15837>
- Neubauer, R. (2018). Políticas de educação. In G. D. Giovanni & M. A. Nogueira (Orgs.), *Dicionário de políticas públicas* (p. 779). Editora UNESP.
- Perdonatti, V. M. P., & Lemes, S. S. (2022). O papel elucidativo da análise cognitiva das políticas públicas na compreensão da complexidade das ações para a escolarização nos diferentes territórios e suas territorialidades. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 26, e022135. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17223>

CRedit Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Agradecemos ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (FCLAr/UNESP).
 - ☐ **Financiamento:** Não se aplica.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não se aplica.
 - ☐ **Aprovação ética:** Não se aplica.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais estão disponíveis nas referências.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Os autores contribuíram na construção, conceituação, redação e revisão do texto.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

