O PLANEJAMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: a insuficiência da perspectiva de futuro no Plano Nacional de Educação de 2014

Ângelo Ricardo de Souza

Universidade Federal do Paraná

Roberto Poli

Università Degli Studi di Trento - Itália

Resumo

Este trabalho analisa elementos do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado por meio da Lei Federal 13005/2014, à luz da Teoria da Antecipação. O artigo mostra como as noções de futuro aparecem no texto do Plano e quão reduzida se mostra a sua compreensão para a elaboração e alcance de um projeto educativo nacional baseado nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. O artigo analisa cinco metas do PNE e busca mostrar como o alcance eventual dessas metas, a despeito de importante para a educação do país, não se articula a um projeto de futuro.

Palavras-chave: Antecipação; Planejamento Educacional; Política Educacional; PNE.

Abstract

This paper analyzes some elements of Brazilian National Education Plan – PNE, approved by Federal Law 13005/2014, face to Theory of Anticipation. The article shows how the future notions appear in PNE, and how reduced is its understanding for the elaboration and effectiveness of a national educational project based on the Brazilian Federal Constitution of 1988. The article analyzes five PNE objectives and seeks to show how the eventual attainment of these goals, despite of being important for the country's education, is not articulated with a future project.

Keywords: Anticipation; Educational Planning; Educational policies; PNE.

Introdução

A noção de planejamento na gestão dos sistemas educacionais tem se mostrado como um peso grande no momento de elaboração de macro políticas e reformas educacionais (SOUZA, A., 2017), pois tensionados por uma agenda que transcende os seus limites geográficos, os países constroem processos de diagnósticos, de visualização de problemas e elaboração de estratégias de enfrentamento, de definição de prioridades, tecnologias de acompanhamento e avaliação, e parecem fetichizar¹ este processo, dando-lhe tamanha importância e centralidade que, por vezes, tem-se a impressão que a implementação do planejamento se constitui em um detalhe, bastante menor do que a sua elaboração técnica.

Planejar é uma ação que indica, ao mesmo tempo, a tentativa de captura do futuro e de disputa de poder (de decisão, de prioridades, de recursos, etc.). Isto quer dizer que a antecipação e a política são inerentes ao planejamento.

Tradicionalmente, as teorias da administração indicam a necessidade de planejamento, construído a partir de leituras de dados do passado, de sorte a se encontrar tendências que se repetem ao longo do tempo e, com isto, prever os problemas futuros. Esta perspectiva de planejamento é a que predomina na gestão educacional há muito tempo (LOURENÇO Fº, 1976; SOUZA, 2007).

Trata-se de uma perspectiva mais linear, uma vez que carrega dois supostos: a) os problemas são passíveis de serem previstos, pois eles não são absolutamente novos, apenas se reapresentam com outras faces; b) é possível tecnicamente construir um modelo de previsão que garanta implementação segura da política educacional.

Ambos os supostos são reduções na tentativa de capturar o futuro, como se ele já não estivesse ocorrendo, mas fosse possível prevê-lo, desde que as variáveis sejam controladas adequadamente.

Por outro lado, e para mostrar o limite desta interpretação, as experiências de planejamento educacional no Brasil evidenciam que se trata de fato de uma tentativa de capturar o futuro, mas em um movimento predominantemente político (GIL, 2016). Isto significa dizer que aqueles dois supostos, ainda que parcialmente verdadeiros, ao minimizar a dominante face política do planejamento educacional, geram dificuldades para se compreender porque os resultados da própria elaboração, da implementação e, mais especialmente ainda, dos resultados da política distanciam-se das diretrizes que a técnica do planejamento indica.

Assim como o planejamento, a educação e a política também são sistemas que não se executam sem antecipação. Por isto, este trabalho analisa elementos do Plano Nacional de Educação brasileiro, aprovado por meio da Lei Federal 13005/2014. O artigo mostra como as noções de antecipação aparecem no texto do Plano, e quão reduzida se mostra a sua compreensão para a elaboração e alcance de um projeto educativo nacional², que articule os aspectos quantitativos e qualitativos, em algumas das dimensões da democratização do acesso, da permanência e gestão educacional e do financiamento da educação. Todavia, este texto reconhece que tal dificuldade é produto da natureza e da forma de elaboração de uma política desta dimensão. Trata-se essencialmente de uma peça central da política, sobre a qual

recaem múltiplos interesses (AZANHA, 1993; CURY, 2011), os quais exercem forte pressão sobre os elaboradores da política, tornando muito complexa a tarefa de produzir um texto articulado e coeso, especialmente se se pretende a construção de um grande acordo político no entorno dele, como parece ter sido o caso do atual PNE (SENA, 2014; BODIÃO, 2016)³. O argumento central aqui é que o PNE buscou e conquistou a adesão dos mais distintos setores e segmentos da sociedade e do Estado brasileiro, ao preço, de um lado, de não se traduzir em projeto nacional coeso e articulado e, de outro, não se materializar como uma ferramenta efetiva de antecipação das questões educacionais.

A Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece um conjunto de princípios para a organização da educação no país (art. 206) e de deveres do Estado (art. 208), os quais somados às próprias diretrizes para a elaboração do PNE (art. 214), e transpostos na condição de direitos efetivados estabelecem um excelente resumo para a ideia de um projeto educativo nacional. Isto é, ali construímos um horizonte para a educação brasileira. Resta saber se, e em qual proporção, o Plano Nacional de Educação corrobora tal futuro.

Para realizar tal avaliação, tomamos um conjunto de metas do PNE, mas não o texto todo do plano, o que tornaria inviável o escopo do trabalho em limitado número de páginas, bem como, avaliamos que esta análise de algumas metas é suficiente para pontuar e evidenciar nosso argumento e testar a hipótese sobre a insuficiência da noção de antecipação no Plano Nacional. Nosso foco, de toda sorte, é mostrar, com perguntas articuladas, como a produção dessas metas e seu eventual alcance na temporalidade definida no plano, não se coadunam com um projeto nacional educativo ou de desenvolvimento cultural.

Porém, este trabalho parte do reconhecimento que a construção do PNE resultou em uma lei, cujo texto mesmo sendo um tanto difuso e sem uma coesão conceitual sólida, apresenta, mais pela forma de elaboração do que pelo conteúdo, possibilidades de ampliação da noção de direito à educação no Brasil, ainda que possivelmente se constitua em uma peça de difícil implementação, porque após o golpe de 2016, alteraram-se os rumos mais amplos da ação do Estado no reconhecimento dos direitos sociais e, por consequência, no financiamento e execução de políticas educacionais.

Contudo, também, parte daquela dificuldade decorre da noção linear que predominou na compreensão sobre os problemas educacionais no sentido temporal: do passado (de onde advêm os problemas) para o presente (limites diversos e análise de possibilidades) e para o futuro (metas a serem alcançadas), bem como, da desarticulação das suas metas, que funcionam mais como eixos isolados que não têm necessariamente conexão com os objetos tratados nas demais metas, endereçando não um, mas vários cenários futuros possíveis, um para cada meta, praticamente.

Notas sobre a noção de antecipação⁴

O crescimento de abordagens de pesquisa que intencionam prever o desenvolvimento futuro de situações sociais relevantes é evidente (GUELLATI *et al*, 2017). Essas pesquisas lidam com as questões afetas ao futuro tratando de elementos como a simulação, o

planejamento, a extrapolação, cenários futuros e, mais recentemente, os sistemas antecipatórios. De qualquer sorte, a maior parte dessas abordagens de pesquisa trabalha com duas suposições iniciais: “(1) o futuro é, pelo menos em parte, governado pelo passado e (2) o futuro pode ser mais bem confrontado abrindo nossas mentes e aprendendo a considerar diferentes pontos de vista” (POLI, 2017, p. 2).

A tese central da primeira suposição é que o futuro compõe uma fração da história estruturada, como decorrência do passado, que nos trouxe até o presente, e nos levará, inevitavelmente até ele. Assim, as tensões e movimentos que construíram o passado e o presente continuam válidos, desde que as características dos fenômenos sociais perdurem, e isto é o que permitiria a capacidade de previsão de dado fenômeno social. Como afirma Poli (2017, p. 2), o argumento central “é que o futuro é embutido no passado; é a projeção do passado por meio do presente”.

Já a segunda suposição trabalha com a ideia de que conseguiremos capturar o futuro se desenharmos com competência os cenários possíveis pelos quais o futuro seguirá. A esses dois pontos de vista, Poli denomina de *Previsão* e *Cenário*.

Mas, os sistemas antecipatórios, ainda que incorporem aspectos da previsão e do cenário, vão além. A ideia de antecipação se refere às características de dado sistema para moldar seu comportamento considerando o desenvolvimento futuro do ambiente no qual o próprio sistema está inserido. Assim,

um sistema antecipatório é um sistema que contém um modelo preditivo de si próprio e/ou de seu ambiente, o que permite que ele mude o estado instantaneamente de acordo com as previsões do modelo relativas a um instante posterior (ROSEN, 1986, p. 341).

Uma diferença evidente entre previsão/cenário e antecipação reside no reconhecimento de que enquanto aquelas são estratégias que dado sistema constitui para interpretar outro sistema, a antecipação é parte inerente a um dado sistema.

Outro elemento muito importante para a compreensão da antecipação diz respeito à ideia de que a condição futura de um fenômeno (social) pode determinar as atuais mudanças de estado deste mesmo fenômeno, isto é, a leitura do cenário e a previsão sobre problemas na educação brasileira, podem contribuir para o desenho de um sistema antecipatório, que permite a proposição de ações que se realizem antes dos desdobramentos e consequências daqueles problemas. Isto significa que a antecipação trabalha com o reconhecimento de que, em política (educacional), a apresentação de soluções para um problema representa também a geração de uma nova dimensão de problemas⁵. Ocorre que a previsão lida com o futuro quase como uma condição inevitável. De outro lado, a antecipação obriga o elaborador de políticas a pensar nas decorrências que são geradas sobre todo o sistema por decisões tomadas e isto lhe garante alguma vantagem, pois pode agir na direção de evitar ou minimizar efeitos não desejados e *trade-off* dessas decisões.

Nosso argumento é que justamente aqui reside parte das dificuldades na elaboração e implementação do Plano Nacional de Educação de 2014. Na medida em que o PNE é mais

expressão de uma ação política do que técnica (SOUZA, A., 2017), o legislador/elaborador de política (*policymaker*) dialogou e respondeu às pressões sociais que eram predominantemente focalizadas⁶. Assim, o elaborador de políticas perdeu ou não capturou a noção do conjunto do plano e das decorrências de uma dada meta sobre outras⁷. A prevalência política sobre a técnica não é, em si, um problema, pois de resto uma peça tão importante para a educação nacional como o PNE, não pode diminuir a dimensão do debate e se resumir à definição de estratégias de técnicos do planejamento. A questão é que, a ausência de um projeto nacional articulado (dimensão política) assentado em perspectiva antecipatória (técnica de planejamento), parece ter trazido ao plano uma fragmentação, que pode gerar problemas na sua implementação e no alcance de suas metas.

Veremos adiante como isto se evidencia em cinco metas do PNE.

A desconexão antecipatória nas metas do PNE

Neste tópico trataremos de lidar com cinco metas do PNE, as quais evidenciam problemas com a questão de antecipação. São metas para as quais houve posicionamento social e que tratam de temáticas que encerram problemas complexos da educação nacional, em especial no direcionamento de ações para o futuro na lida com problemas há muito conhecidos⁸.

A primeira é a Meta 1, que se refere à educação infantil, mas aqui trataremos apenas da segunda parte da meta, que se refere à creche. A segunda meta que observaremos é a de número 6, referente à educação em tempo integral. A terceira a ser observada quanto às questões da antecipação é a de número 11, que se refere à Educação Profissional. A penúltima meta é a de número 12, que se refere à educação superior. E, finalmente, observaremos a meta 20, atinente ao financiamento da educação.

Esta escolha se deve ao fato de que as duas pontas do sistema educativo (creche e educação superior) concentram a maior demanda não atendida na educação nacional e o desenho de futuro para esses temas pouco se articula com uma noção de antecipação bem fundamentada.

A educação integral e a educação profissional são modalidades de ensino, abordadas no PNE sem muita polêmica. Aparentemente, porque há relativo consenso sobre a virtuosidade inerente a essas formas educativas. E, muito por conta disto, a reflexão sobre a noção de antecipação se mostra necessária nesses temas.

E, finalmente, a questão do financiamento da educação, que foi a meta mais disputada e que esteve em maior evidência durante a tramitação do projeto de lei do PNE. O financiamento de um plano é sempre uma leitura em perspectiva do futuro, pois de um lado não se tem exata dimensão sobre o tamanho e complexidade da demanda, que pode crescer ou se alterar ao longo do período e, de outra parte, não se sabe ao certo a capacidade arrecadatória, ou simplesmente, no Brasil não se tem garantia das fontes de financiamento, como se mostrou evidente com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2017, efetivada

pelo governo pós-golpe de 2016, que restringe fortemente recursos para diversas rubricas no âmbito do governo federal.

São diversos os estudos sobre o novo PNE (SCAFF; OLIVEIRA, 2018; ZAN, 2011; TRÓPIA, 2011; PERONI; FLORES, 2014; CURY, 2011; DUARTE; SANTOS, 2014; BODIÃO, 2016; SOUZA, 2014; GORNI, 2011, dentre vários outros), seja analisando a necessidade do plano, seu conteúdo ou processo de elaboração, ou desdobramentos em outras políticas, porém não encontramos nenhum que discuta a questão do planejamento e do dilema provocado pelas dimensões política e técnica diante da perspectiva de futuro necessária.

Passemos à análise das metas. Mas, para tanto, tomaremos algumas perguntas vinculadas à teoria da antecipação, como roteiro geral para a leitura dos dados e, mesmo antes, para a elaboração de perguntas específicas para cada uma das metas: a) Qual é o desenho de futuro produzido pelas decisões tomadas?; b) Qual é a distância entre a projeção do futuro de dado fenômeno e a projeção derivada da decisão sobre o mesmo fenômeno?; c) A projeção do futuro derivado da decisão coincide em qual proporção com o desenho antecipatório do sistema impactado/tratado pela decisão?

a) A meta de ampliação do atendimento em creche, para as crianças de 0 a 3 anos de idade

Nesta meta, na realidade uma submeta, uma vez que se trata de uma parte da meta 1 do PNE⁹, desenhou-se um futuro no qual o Brasil terá, em 2024, metade das crianças de 0 a 3 anos de idade matriculadas em escola. Quando da aprovação do plano, tínhamos algo próximo a 23% de matrícula líquida nesta subetapa de ensino (BRASIL, 2015), portanto, o que o plano promete é um crescimento de mais de 115% sobre a realidade de 2013/2014.

Apesar de ser um crescimento expressivo em dez anos, por que atender 50% da população, e não mais do que isto? Como ficam aqueles não atendidos diante do direito reconhecido na CF 1988? A taxa de cobertura na ocasião da produção do plano interferiu na proposição da meta? Por que quem propôs mais que isto (60% ou toda demanda manifesta¹⁰) recuou e aparentemente concordou com o crescimento para 50%?

Não localizamos qualquer estudo realizado ou encomendado pelo Ministério da Educação (MEC), Câmara dos Deputados, ou entidade da sociedade civil, que justificasse esse desenho de 50% de cobertura. Tampouco, vimos estudos com outras indicações, além desta. Isto é, o que nos parece é que nem o governo federal, que foi o proponente do projeto de lei 8035/2010, que gerou o PNE, nem a sociedade civil, sabiam bem qual é o horizonte e a perspectiva de futuro para a creche.

Os problemas de acesso à creche são conhecidos (OLIVEIRA; BORGHI, 2013; BRASIL, 2015; OLIVEIRA *et al*, 2018), bem como o tratamento que os planos nacionais dão a eles (SOUZA *et al*, 2014), e, para isto, o elaborador de políticas entendeu que o crescimento na proporção indicada estaria suficiente, ou pelo menos seria possível dentro da temporalidade do plano e diante de um cenário econômico favorável¹¹, mas aparentemente ignorando qualquer noção de projeto educativo para o país, no sentido de responder: o que significará, no futuro, termos metade das crianças de 0 a 3 anos matriculadas? E, por consequência, quais medidas antecipatórias devem ser tomadas para compreender as decorrências desta proposta e garantir o alcance da meta e do projeto educativo nacional?

Isto é, o desenho de futuro desta meta não se associa nem com o projeto nacional contido na CF 1988, no qual se compreende de maneira completa qual é o papel da educação infantil, nem mesmo com as consequências desta decisão para a organização do sistema educacional brasileiro.

b) A meta 6, voltada ao atendimento em educação de tempo integral:

Nesta meta, o PNE indica o crescimento do atendimento da população estudantil da Educação Básica em jornada de tempo integral (ETI), de forma a atingir, ao final da década demarcada pelo plano, pelo menos 25% dos alunos desse nível de ensino¹².

Tínhamos um quadro pequeno de atendimento na época do início da elaboração do plano, em 2010, quando menos de 7% dos alunos da educação básica permaneciam 7 horas ou mais na escola diariamente. Contudo, quando o PNE foi aprovado, este indicador já alcançava mais de 17% (BRASIL, 2016, p. 142), portanto, demonstrando que para o alcance da meta, o país poderia fazer menos do que realizara nos quatro anos de tramitação do plano, quando incluiu mais de 10% dos estudantes em jornada de tempo integral.

Assim, novamente, convém alinhar algumas perguntas: Por que 25% de atendimento nesta modalidade de ensino? Este era o tamanho do investimento possível ou seria razoável se esperar que, com ¼ da população matriculada em jornada de tempo integral, teríamos um cenário futuro satisfatório? Baseado em qual concepção de educação, deseja-se ampliar a jornada diária dos alunos na educação básica? Qual é a associação entre tal concepção e a noção de qualidade propugnada na CF 1988? Trata-se predominantemente de um projeto de escolarização ou de assistência?

Nesta temática tivemos pouca ou nenhuma tensão entre governo e sociedade civil, como pode ser evidenciado pelo pequeno número de emendas, permitindo se inferir que tanto para um como para outro se tratava de uma temática de menor importância, ou não tinham (ambos os lados) estudos ou propostas bem ancoradas que sustentassem posicionamento distinto.

Parece mesmo que há uma ideia positiva sobre o aumento do número de alunos nesta modalidade, como se a permanência aumentada dos alunos em jornadas de tempo integral fosse, em si, algo positivo e necessário. Contudo, a literatura mostra que os problemas da educação integral são diversos, tanto pela distribuição pouco equilibrada nacionalmente das matrículas nesta modalidade de ensino (PARENTE, 2014), quanto pelos (des)arranjos na gestão dos sistemas de ensino para a sua oferta (SOUZA, D. *et al*, 2017).

De qualquer sorte, o futuro da ETI também não se articula, ao que parece, com nenhum outro elemento do plano, nem mesmo com uma diretriz ou concepção de formação que integre um projeto educativo nacional, afora o disposto no art. 34, parágrafo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que indica a ampliação progressiva da jornada escolar para os alunos do ensino fundamental.

Ora, a decisão de levar os alunos a permanecerem mais tempo na escola tem consequências para além do custeio financeiro, pois implica em se avaliar a organização da vida das pessoas e seus familiares para a jornada integral. Assim como, de outro lado, e do ponto de vista organizacional, isto tem implicações sobre outras dimensões da ação do Estado, como Cultura, Assistência Social, Trabalho, Esporte e Lazer.

c) A meta da educação profissional técnica de nível médio:

Nesta meta, de número 11 no plano, o elaborador de políticas projetou um crescimento de 200% nas matrículas de Educação Técnico-Profissional (EPT) de nível médio, ao longo da década do PNE¹³.

A proposta original no Projeto de Lei (PL) 8035/2010 era pela duplicação das matrículas, mas o relator optou por ampliar ainda mais. Na ocasião, tínhamos no Brasil algo próximo a 1 milhão e 360 mil matrículas nesta modalidade de ensino (BRASIL, 2016, p. 248). Logo, a projeção do PNE indica um alcance pouco inferior a 4 milhões de estudantes em 2024 na EPT de nível médio, o que representará alguma coisa próxima a 45% das matrículas de ensino médio (EM), considerando uma população potencial a ser inserida no ensino médio de 8,6 milhões de estudantes de um total de 10,2 milhões de jovens de 15-17 anos (85%), pois 15% deles, ainda que venham a estar na escola, irão permanecer no ensino fundamental, conforme o que indica a meta 3 do PNE (BRASIL, 2016, p. 84).

Assim, então, teremos aqueles 4 milhões de jovens que cursarão o ensino médio nesta modalidade, e 4,6 milhões de jovens que cursarão o ensino médio regular. Desses, uma fração poderá ir à educação superior, algo como 1,2 milhões anualmente, como mostraremos no próximo item, portanto o que acontece com os outros milhares de jovens que completam o ensino médio, mas não cursam EPT, e não vão à educação superior? É claro que, ao excluir da questão os egressos da EPT, estamos indicando que ela teria terminalidade e, portanto, predominantemente os concluintes nesta modalidade não iriam para a educação superior, senão que para o mercado de trabalho.

De toda forma vejamos, serão pelo menos 330 mil jovens de 15 a 17 anos que não seguirão na escola. Este quantitativo é possível de ser calculado com o seguinte raciocínio: temos no Brasil aproximadamente aqueles 10,2 milhões de jovens entre 15 e 17 anos de idade, que deveriam todos estar na escola desde 2016. Como vimos acima, o PNE admite que 15% deles (1,6 milhões) permaneçam no ensino fundamental, com algum atraso escolar, e 4 milhões poderão estar na EPT. Logo, restam 4,6 milhões que estarão distribuídos nos três anos do ensino médio regular, em desenho ideal 1/3 deles em cada idade da faixa 15-17 anos e em cada série do ensino médio, portanto serão 1,53 milhões em cada um dos anos do EM regular. Se a educação superior (ES) acolherá, em média e potencialmente, 1,2 milhões desses jovens, como veremos adiante, restam, por ano, 330 mil concluintes do ensino médio que não ingressarão no nível seguinte, nem terão formação técnico-profissional. Este o argumento base para se justificar o crescimento da oferta de EPT, ainda que insuficiente.

Pois, se o crescimento da EPT dialoga com alguma ideia de substituição da formação em nível superior para esses jovens, uma vez que o investimento público nesta modalidade é (potencialmente) expressivo, e se trata de uma modalidade que poderia ter terminalidade, a literatura e a prática realizada em parte significativa da rede pública (especialmente, federal) de ensino, contudo, indicam que a boa escola técnica faz, na realidade, uma excelente preparação para o ingresso na próxima etapa (educação superior), não havendo um predominante direcionamento dos egressos para o mundo do trabalho (DEITOS; LARA, 2016; FASOLO; CASTIONI, 2016). Isto significa que aquelas 1,2 milhões de vagas para o

ES anualmente também serão disputadas pelos egressos da EPT, especialmente os que frequentaram as excelentes escolas federais nesta modalidade.

Logo, para atender qual tipo de projeto educativo se propôs o crescimento expressivo das matrículas nesta modalidade de ensino? Ou, dito de outra forma, o crescimento das matrículas na EPT responde a qual necessidade exatamente? A uma demanda do mundo do trabalho e a necessária formação para este universo, conforme indicado pela CF 1988? Mas, como sabemos, os egressos desta modalidade aparentemente não vão, em boa proporção, para o exercício profissional (NÓBREGA, 2018).

De maneira parecida com o contido na discussão sobre a ETI, linhas atrás, parece haver uma defesa da ampliação da EPT como algo inerentemente bom, independente dos usos, desdobramentos e consequências disto, no futuro, porque para o país e para os alunos algo positivo resultaria, sempre. Aquele debate sobre a terminalidade ou a clássica discussão sobre o dualismo na educação brasileira (FRIGOTTO, 2007; MOURA, 2010) ainda carecem de mais aprofundamentos para se estimar a amplitude que esta modalidade de ensino deve ter em um projeto nacional.

d) O crescimento das matrículas na educação superior:

O PNE indicou, na meta 12, um crescimento significativo das matrículas em educação superior¹⁴. Em dados de 2014, ano da aprovação do plano, isto representaria um incremento de 4 milhões de estudantes neste nível de ensino, sendo que pelo menos 2,8 milhões deverão ser jovens entre 18 e 24 anos de idade. Tais números representam um crescimento de 54% e 57% em relação ao total geral e ao total de estudantes daquela coorte etária, respectivamente¹⁵.

Contudo, para a juventude este crescimento representará o alcance total de algo como 7,5 milhões de pessoas entre 18 e 24 anos cursando educação superior, ou o ingresso anual de 1,2 milhões de jovens (BRASIL, 2015), o que representa uma fração dos potenciais egressos da escola secundária brasileira, mesmo excluídos os que se formam na educação profissional.

De toda forma, para o incremento das vagas de educação superior, temos referências internacionais (UNESCO, 1998; CASTANHO, 2000; CATANI, 2008; ANTUNES, 2011; LIMA, 2012) quanto ao percentual de matrícula líquida de 33% dos jovens de 18 a 24 anos de idade, de maneira que é compreensível que o elaborador de políticas tenha um parâmetro que demonstre razoabilidade na indicação em atender, neste nível de ensino, as taxas indicadas na Meta 12. Ou seja, mesmo sem associação com um projeto cultural, científico e tecnológico do país, as taxas indicadas nesta meta dialogam com um padrão de referência global, o que coloca um parâmetro para o planejamento.

Todavia, a questão maior, apresentada também nos itens anteriores, permanece: dialogando com qual projeto nacional esta meta se apresenta? Para além da formação educacional, este incremento também se associa ao desenvolvimento cultural, científico e tecnológico (C&T) do país, mas qual projeto de C&T? O direito ao acesso aos níveis superiores de educação, como indicado na CF 1988, não alcança todos, portanto, quem são os que ficarão sem esta opção e que papel ou lugar lhes está reservado na sociedade?

Ademais, é certo que o custo financeiro é um ponto muito importante, pois a ampliação do atendimento público também indicada pela meta implica em crescimento da rede instalada de instituições de educação superior. Isto tudo tem consequências para as políticas de formação de docentes universitários, mestres e doutores, que ocuparão os postos de trabalhos para fazer frente à demanda consagrada pelo PNE. A articulação entre esta meta e a meta 14¹⁶ do PNE, que faz menção à formação de mestres e doutores, todavia, não parece bem desenhada. Senão vejamos.

Tínhamos em 2014, 7,3 milhões de estudantes de graduação e 388 mil docentes¹⁷, o que perfaz uma média de 18,8 alunos por professor na educação superior, nível graduação. A meta indica um total de 11,2 milhões de estudantes na educação superior em 2024, sendo 7,5 milhões de jovens de 18 a 24 anos, como vimos. O cumprimento da meta prevê, portanto, o incremento de 3,9 milhões de matrículas no total. Se mantida a média de discentes/docente, precisaremos de mais 207 mil novos docentes na educação superior. Todavia, a menos que admitamos rebaixar o padrão de formação atual dos docentes deste nível de ensino, a meta 14 não permite termos mestres e doutores formados na proporção necessária e no prazo adequado. Assim, outra questão que se coloca é: aceitaremos cumprir a meta de acesso à educação superior fragilizando o perfil acadêmico dos docentes e, por consequência, das condições de qualidade para os estudantes de graduação? Ou, de outro lado, para cumprir a meta 12, quais são os movimentos antecipatórios necessários (que implicam, por exemplo, na revisão da meta 14)?

e) A grande questão, os 10% do PIB:

Com apenas uma exceção, que está materializada na nota técnica da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CAMPANHA, 2011), não se evidenciou durante a tramitação do PNE, as razões materiais da defesa do investimento público de 10% do PIB em educação pública. Muitas foram as entidades e pessoas que se manifestaram em defesa da ampliação do investimento público em educação pública¹⁸, mas efetivamente, somente a *Campanha* publicou documento em que demonstra as razões técnicas “dos 10%”.

A noção de custo-aluno qualidade foi determinante para tal cálculo, pois a diferença entre números que foram apresentados e defendidos (CAMPANHA, 2011; BRASIL, 2011) recaía justamente sobre o quanto se considerava adequado se investir por aluno no Brasil, nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

A ousada meta de ampliação do investimento público em educação¹⁹, todavia, e não parece restar dúvidas sobre isto, constitui-se mais em uma importante bandeira política de luta pela educação pública no país (MILITÃO, 2016; AMARAL, 2010), do que em um cálculo matemático-financeiro diretamente vinculado a um desenho antecipatório sobre o futuro do projeto educativo brasileiro, apesar de o relator do PNE na Câmara dos Deputados, deputado federal Ângelo Vanhoni (PT-PR), afirmar usualmente na ocasião que o Brasil precisa investir mais em educação nesta década, para não precisar fazê-lo com tamanha intensidade na década seguinte²⁰.

Contudo, no que tange ao escopo deste artigo, diferentemente dos demais elementos, aqui parece haver alguma articulação entre os problemas educacionais, a previsão/cenário e

a antecipação. Menos porque o eventual incremento significativo de recursos represente, per si, uma chance antecipatória, posto que, como comentado, os 10% não eram exatamente a expressão de um valor articulado diretamente à leitura quantitativa da necessidade desses recursos, mas porque, essencialmente, na questão do financiamento da educação parece ocorrer um raciocínio preventivo, na direção de buscar se garantir a “poupança” e o lastro financeiro necessários para se lidar com os dilemas do passado/presente, mas também com as incertezas do futuro. Isto é, não se trata de fato de um sistema antecipatório, mas funciona como se fosse um amortecedor para as inconstâncias do futuro, especialmente considerando as variações dos rumos da política e economia nacional ao longo da história.

De todo jeito, a “poupança” permitida com o incremento financeiro em educação, ainda que positiva, não estava desenhada concretamente diante dos dilemas e desafios objetivos colocados pelo plano. Isto é, o custo do PNE variaria conforme a disposição em se investir mais (ou menos) por aluno, por docente, por escola no país. A ideia do amortecedor financeiro emerge deste ponto: os 10% garantiriam praticamente qualquer projeto educacional/cultural nacional, quase a despeito de onde e como este recurso fosse investido, dado o volume de recursos disponíveis.

Vimos na exposição desses cinco itens, aspectos do PNE que propõe incremento da ação do Estado no atendimento à educação. Há demanda social potencial para o preenchimento de todo o crescimento propugnado naquelas metas, por certo, especialmente porque a dívida social do país para com a educação é muito elevada, mas também porque a educação é condição de inclusão e de desenvolvimento social, econômico e cultural (CORBUCCI, 2007; SICSÚ; CASTELAR, 2009).

Isto significa que o Brasil, cumprindo essas e as outras metas do PNE aqui não mencionadas, será um país melhor, seguramente. Ou seja, o Plano Nacional de Educação representa um caminho importante para o desenvolvimento educacional do país. A questão é: onde este caminho nos levará? O atingimento daquelas cinco metas nos deixará, em dez anos, na condição de termos algo perto de 5 milhões de crianças matriculadas na creche, com o mesmo tanto fora dela; 10 milhões de estudantes de educação básica em jornadas iguais ou superiores a 7 horas diárias e 30 milhões em jornadas regulares, de 4 horas diárias pelo menos; 4 milhões de jovens na EPT e 4,6 milhões no ensino médio regular, e 1,6 milhões de pessoas entre 15 e 17 anos com algum atraso educacional, ainda no ensino fundamental; 1,2 milhões de jovens ingressando na educação superior, e deixando 330 mil de fora, anualmente; um incremento significativo de recursos financeiros para realizarmos a educação que desejamos, mas sem um projeto de antecipação que indique, no conjunto, onde queremos chegar.

É certo que o PNE contribuiu, especialmente pela forma de sua construção, com a inserção na pauta de elementos importantes para o desenvolvimento educacional (SOUZA, A., 2017). Tecnicamente, com todos os problemas que possui, também é um bom plano, pois incorpora bandeiras importantes, por exemplo, a valorização profissional e o financiamento da educação compõem seguramente o eixo central e de maior avanço no PNE.

Contudo, como peça de planejamento, como tentativa de captura do futuro, o Plano Nacional de Educação se mostra insuficiente, por não conseguir apresentar um desenho

amplo do cenário global que pretende atender em termos de projeto educativo nacional e, consequentemente, por não endereçar ações antecipatórias para este projeto.

A condição de ser mais uma peça de política do que de planejamento, ou melhor, por se configurar essencialmente como um fenômeno de resposta às pressões políticas diversas, o PNE não se encaixa como um sistema antecipatório. Era esperado, por outro lado, que política desta importância e magnitude para a educação nacional teria muita dificuldade de apresentar e aprovar um plano articulado com um projeto antecipatório, pois o futuro também está em disputa constante (POLI, 2001; ROSEN, 1986). Ou seja, dada a centralidade desta peça de planejamento na política educacional brasileira, as disputas efetivamente tornam muito difícil a edificação de um roteiro que guie a educação brasileira por e para um projeto nacional articulado de futuro.

As insuficiências antecipatórias no PNE, ademais, se ampliam, na medida em que o golpe de 2016 e, mais recentemente, os indicativos da política educacional no governo empossado em 2019, apontam para o desmonte do plano. Assim, os avanços do PNE, mesmo que desarticulados, estão em risco, tornando ainda mais difícil o projeto cidadão de educação desenhado pela Constituição Federal de 1988.

Conclusões

Vimos que o planejamento educacional tem sido objeto de disputa porque, essencialmente, é elemento central na construção de políticas e reformas educacionais. Isto advém do reconhecimento de que o planejamento é fundamental para intervenção nos rumos futuros da política, indicando que alguma noção de antecipação e de disputa de poder é condição própria do planejamento, que dificilmente, neste nível, pode ser pensado e executado como um recurso exclusivamente ou mesmo predominantemente técnico.

A análise das cinco metas do PNE, destacadas neste texto, pelas perguntas formuladas e articuladas ao desenho das questões atinentes ao projeto de futuro, mostrou-nos que ainda que o plano responda a pressões sociais diversas, o texto não direciona para um projeto educativo nacional, ao contrário, responde a problemas históricos, mas segmentados e encerrados na própria história de cada uma das temáticas que trata.

Tais respostas ganharam configurações distintas a depender do apelo ou pressão social, o que era esperado na disputa política de uma peça tão central na organização da educação brasileira.

Assim, em grande proporção, a construção do PNE resultou em uma proposta que dialoga com múltiplas demandas, porém sem uma resposta articulada. A noção de futuro não dialoga com a antecipação, dificultando a visualização de um projeto articulado, coeso e complexo para a educação nacional.

Notas

1. Aqui compreendida como uma ação de reconhecer um poder extraordinário, quase sobrenatural, ao planejamento.
2. Neste artigo, esta noção de projeto educativo nacional será sinonimizada às expressões “projeto nacional”, “projeto cultural, científico e tecnológico nacional” e “projeto cidadão de educação”.
3. A produção da política é (quase) sempre a elaboração de consensos possíveis. O importante PNE anterior (2001/2011, Lei Federal 10.172/01) é produto de uma síntese muito desequilibrada entre os interesses do governo de então e a sociedade civil, processo complexo de muitas contradições e antagonismos políticos, já o atual plano foi elaborado em um processo de busca de consensos (SENA, 2104; SOUZA, A., 2017) e seu resultado se mostrou menos controverso que o plano anterior.
4. Valemo-nos neste tópico das abordagens de Roberto Poli (2001; 2006a; 2006b; 2010; 2017) sobre a Teoria da Antecipação. Para não cansar o leitor, só indicaremos de maneira imediata as citações diretas do autor. Todavia, é fundamental que se compreenda que as ideias deste item do artigo são todas devidas à importante síntese que professor Poli faz sobre a matéria.
5. Por exemplo, o atendimento a uma demanda social por creche, com a construção de uma escola para esta etapa de ensino, implica na assunção de constantes custos de manutenção desta escola.
6. Houve exceções, por certo, que atendiam ao panorama geral, mas poucas foram as entidades que discutiram o PNE como um todo. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação é uma delas, enquanto que a maioria das entidades que disputou, como agentes diretos da política, intervinha pontualmente apenas em elementos associados aos objetos de seus interesses imediatos.
7. Evidência disto é o fato de não ter ocorrido nenhuma audiência pública na Câmara dos Deputados que tratasse do PNE como um todo. Isto é, que pautasse a relação entre o plano e um projeto educativo nacional.
8. A escolha dessas metas (e não de outras), afora a justificativa que segue no texto, está articulada ao fato de que são as que, em análise que produzimos do texto final do PNE, e mesmo das emendas apresentadas, melhor evidenciam as lacunas geradas pela falta de visão antecipatória e de uma perspectiva que vinculasse o PNE a um projeto educativo nacional.
9. “Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).
10. 28 Emendas Parlamentares ao texto da Meta 1 propuseram a ampliação do atendimento em creche ou para 60% do coorte etário, ou para 75%, ou para o atendimento de toda a demanda manifesta. Este conjunto compõe 11,1% do total das emendas à Meta 1.
11. Na época da tramitação inicial do PNE, o Brasil vivia um momento favorável à economia nacional e este cenário serviu de argumento para ambos os lados: de um, defendia-se pelo incremento dos recursos para a educação, dado a virtuosidade conjuntural, de outro, defendia-se que o crescimento econômico, por si só, seria suficiente para suprir as demandas crescentes da educação. Este debate teve mais impacto, ou esteve mais fortemente presente, nas audiências públicas da Comissão Especial na Câmara dos Deputados, quando se tratava do financiamento da educação. Para acesso às notas e registros das sessões da Comissão Especial, visite: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>
12. “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).
13. “Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014).
14. “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014).
15. Cálculos estimados a partir dos dados de Brasil (2016, pp. 275 e 282).
16. “Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”
17. Sendo 246 mil (63,4%) com mestrado ou doutorado.

18. Como foi o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), dentre várias outras.
19. “Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014).
20. Como pode ser observado em várias declarações feitas pelo relator do plano, à época:
<http://www.une.org.br/2011/12/exclusivo-angelo-vanhoni-relator-do-pne-fala-ao-site-da-une/>
<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/464999-PNE-VAI-A-VOTACAO-COM-10-DO-PIB-PARA-EDUCACAO-PUBLICA,-DIZ-RELATOR.html>
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Discurso_Vanhoni_junho_2012_UNESCO_portugues%20\(2\).pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Discurso_Vanhoni_junho_2012_UNESCO_portugues%20(2).pdf)
<http://www.deolhonosplanos.org.br/relator-do-plano-nacional-de-educacao-reconhece-que-uniao-deve-contribuir-com-mais-recursos-para-sistema-educacional-brasileiro/>

Referências

- AMARAL N. C. Financiamento da educação básica e o PNE 2011-2020. *Retratos da Escola*, v. 4, n. 6, p. 123-141, jan./jun. 2010.
- ANTUNES, M. M. Avaliação do ensino superior no Brasil e o plano nacional de educação 2001-2010. *Revista de Educação Puc-Campinas*, Jun 2011, vol.16, no.01, p.39-47.
- AZANHA, J. M. P. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, Maio 1993, no. 85, p.70-78.
- BODIÃO, I. S. Reflexões sobre as Ações da Sociedade Civil na Construção do PNE 2014/2024. *Educação e Realidade*, Jun 2016, vol.41, no.2, p.335-358.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Linha de Base*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>. Acessado em Junho de 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+++BI%C3%80NIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>. Acessado em Junho de 2018.
- BRASIL. *Lei Federal 10172/2001*, estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acessado em Junho de 2018.
- BRASIL. *Lei Federal 13005/2014*, estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acessado em Abril de 2018.
- BRASIL. *O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias*. (Nota Técnica). Brasília, 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acessado em Junho de 2018.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Por que 7% do PIB para a educação é pouco?* Nota técnica. São Paulo: 2011. Disponível em: http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2016/02/NotaTecnica_10PIBEducacao_17agosto2011.pdf. Acessado em Junho de 2018.
- CASTANHO, S. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A., CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.
- CATANI, A. O papel da universidade pública hoje: concepção e função. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 2, n. 4, julho-dezembro de 2008, pp. 04-14.

- CORBUCCI, P. R. Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil. *Textos para Discussão n. 1287*. Brasília: IPEA, 2007. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1287.pdf. Acessado em Fevereiro de 2018.
- CURY, C. R. J. Por um novo plano nacional de educação. *Cadernos de Pesquisa*, Dez 2011, vol.41, no. 144, p.790-811.
- DEITOS, R. A.; LARA, A. M. B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. *Revista Brasileira de Educação*. v. 21 n. 64 jan-mar. 2016, pp. 165-188.
- DUARTE, M. R. T.; SANTOS, M. R. S. Planejamento e participação: os eventos nacionais na área da educação após a Constituição de 1988. *Educação*. Porto Alegre, Agosto de 2014, vol.37, no. 02, p.167-179.
- FASOLO, C. P.; CASTIONI, R. Educação Profissional no PNE 2014-2024: contexto de aprovação e monitoramento da meta 11. *Linhas Críticas*, Dez 2016, vol.22, no.49, p.577-597.
- FRIGOTO, G. A. Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.
- GIL, J. Planos educacionais: entre a prioridade e a descrença. In SOUZA, A.; GOUVEIA, A.; TAVARES, T. *Políticas Educacionais: conceitos e debates*. Curitiba: Appris, 2016.
- GORNI, D. A. P. Conferência nacional de educação 2010 e a construção do plano nacional de educação 2011-2021: sinal de consolidação da democratização da educação brasileira? *Revista de Educação Puc-Campinas*, Jun 2011, vol.16, no.01, p.31-37.
- GUELLATI, Y.; MONTEIRO, C. D.; OLIVEIRA J. R., A. O Brasil em 2035: tendências e incertezas para a área social. *Texto para Discussão n. 2348*. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2348.pdf. Acessado em Maio de 2018.
- LIMA, K. R. S. A educação superior no plano nacional de educação 2011-2020. *Perspectiva*, Agosto 2012, vol.30, no.02, p.625-656.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar: curso básico*. 7ª. Edição. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INL, 1976.
- MILITÃO, S. C. N. Financiamento da educação básica no novo Plano Nacional de Educação: avanços, impasses e perspectivas. *Contrapontos*, Set 2016, vol.16, no.3, p.361-382.
- MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010
- NOBREGA, S. *Avaliação da política de educação profissional no Instituto Federal do Paraná: um estudo de caso do campus Paranaguá*. Dissertação de Mestrado (Educação). Curitiba: UFPR, 2018.
- OLIVEIRA, J. S.; BORGHI, R. F. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. vol. 94 nº 236, Brasília jan./abr. 2013
- OLIVEIRA, V. E.; SILVA, M. P.; MARCHETTI, V. Judiciário e políticas públicas: o caso das vagas em creches na cidade de São Paulo. *Educação & Sociedade*, aheadofprint Epub 26-Mar-2018.
- PARENTE, C. M. D. Educação em Tempo Integral e Programa Mais Educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista no projeto de lei no novo Plano Nacional de Educação (PNE). *Contrapontos*, Dez 2014, vol.14, no.03, p.407-424.
- PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Educação*. Porto Alegre, Ago 2014, vol.37, no.02, p.180-189.
- POLI, R. The basic problem of the theory of levels of reality, *Axiomathes* 12 (3-4) pp. 261-283, 2001.
- POLI, R. First steps in experimental phenomenology, in: A. Loula, R. Gudwin, J. Queiroz (Eds.), *Artificial Cognition Systems*, Idea Group Publishing, Hersey, PA, 2006b, pp. 358-386.

- POLI, R. Levels of reality and the psychological stratum, *Revue Internationale de Philosophie* 61 (2) pp.163–180, 2006a.
- POLI, R. Uma introdução à ontologia da antecipação. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 11, n. 13, Outubro de 2017.
- POLI, R. Ontology. The categorial stance, in: R. Poli, J. Seibt (Eds.), *Theory and Applications of Ontology*, vol. 1: Philosophical Foundations, Springer, Dordrecht, 2010.
- ROSEN, R. Anticipatory Systems. *Philosophical, Mathematical and Methodological Foundations*, Pergamon Press, Oxford, 1986.
- SCAFF, E. A. S.; OLIVEIRA, M. S. Planos decenais de educação: sistematização do monitoramento e avaliação nos cenários estadual e municipal. *Série-Estudos*, Abr 2018, vol.23, no.47, p.141-162.
- SENA P. A história do PNE e os desafios da nova Lei. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Edições Câmara, 2014, p. 9-31.
- SICSÚ, J.; CASTELAR, A. *Sociedade e economia: estratégias de crescimento e desenvolvimento*. Brasília: Ipea, 2009.
- SOUZA, T. R.; PEDROZA, R. L. S.; SOUSA, J. V. A infância em foco: Estado, políticas públicas e educação. *Linhas Críticas*, Set 2014, vol.20, no. 43, p.643-663.
- SOUZA, A. R. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado (Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2007.
- SOUZA, A. R. Políticas de democratização da gestão educacional no Brasil: experiência e expectativa com o novo Plano Nacional de Educação. *Revista Pedagógica*, v. 18, p. 111-128, 2017.
- SOUZA, D. B.; MENEZES, J. S. S.; COELHO, L. M. C. C.; BERNARDO, E. S. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Abr 2017, vol.47, no.164, p.540-561.
- SOUZA, D. B. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. *Estudos em Avaliação Educacional*, Set 2014, vol.25, no. 59, p.140-170.
- TRÓPIA, P. V. O plano nacional de educação em disputa no governo Lula. *Revista de Educação Puc-Campinas*, Jun 2011, vol.16, no.01, p.19-30
- UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: UNESCO, 1998.
- ZAN, D. Novo plano nacional de educação (2011-2020) e velhos desafios para o ensino médio. *Revista de Educação Puc-Campinas*, Jun 2011, vol.16, no.01, p.49-56.

Correspondência

Ângelo Ricardo de Souza: É professor da Universidade Federal do Paraná.

E-mail: angelosou@gmail.com

Roberto Poli: É professor da Università Degli Studi di Trento, Itália.

E-mail: roberto.poli@unitn.it

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores