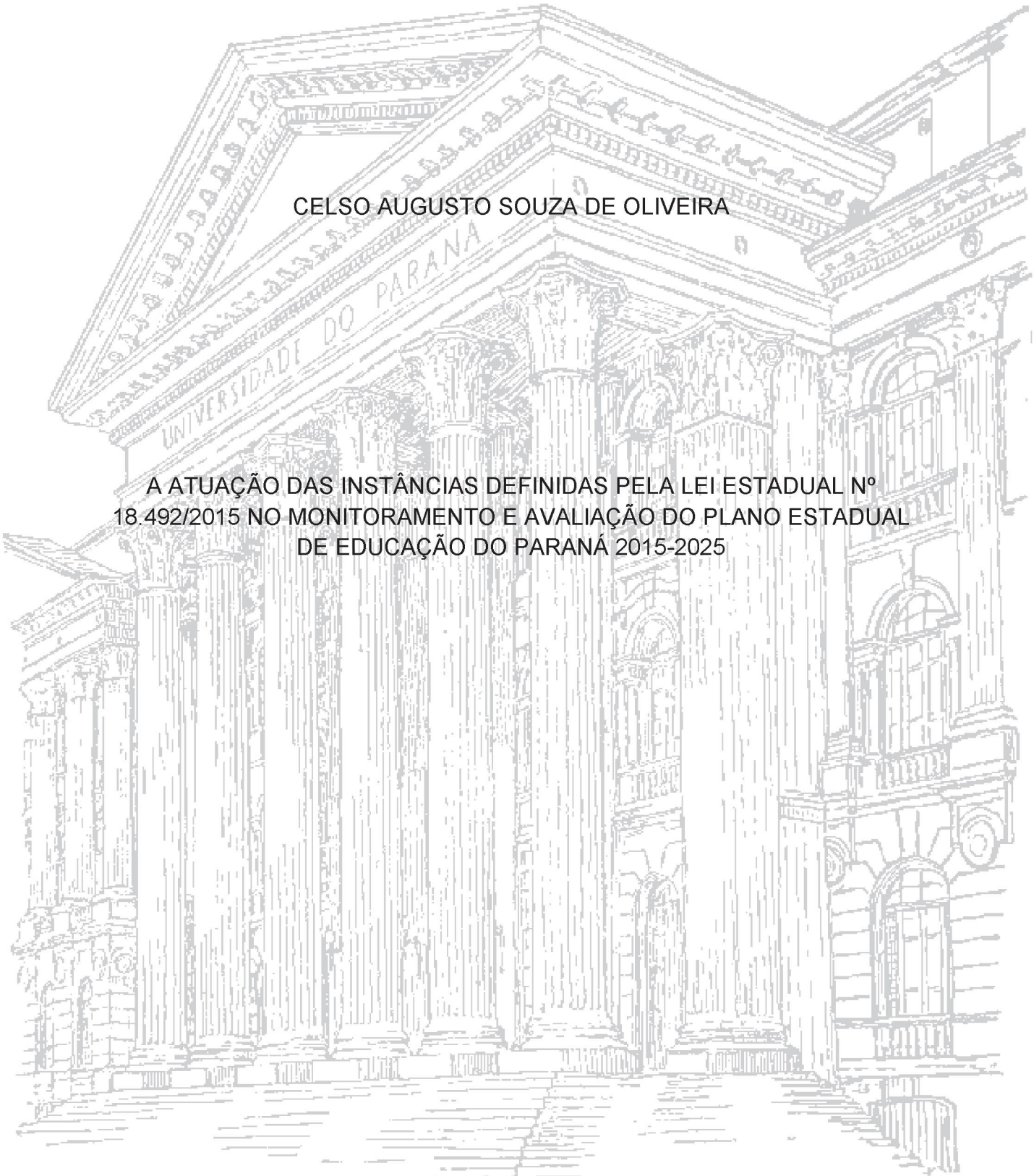
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



CELSO AUGUSTO SOUZA DE OLIVEIRA

A ATUAÇÃO DAS INSTÂNCIAS DEFINIDAS PELA LEI ESTADUAL Nº 18.492/2015 NO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ 2015-2025

CURITIBA

2020

CELSO AUGUSTO SOUZA DE OLIVEIRA

A ATUAÇÃO DAS INSTÂNCIAS DEFINIDAS PELA LEI ESTADUAL Nº 18.492/2015 NO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ 2015-2025

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Tania de Barros Baggio, CRB 9/760
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Celso Augusto Souza de.
A atuação das instâncias definidas pela Lei Estadual Nº 18.492/2015 no monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025 / Celso Augusto Souza de Oliveira.- Curitiba, 2012.

179 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

1. Educação e Estado - Paraná. 2. Avaliação educacional - Paraná. 3. Plano Estadual de Educação (Paraná). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

ATA Nº1437

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

No dia dezessete de junho de dois mil e vinte às 09:00 horas, na sala Virtual (devido à Pandemia de COVID-19), por Videoconferência, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **CELSO AUGUSTO SOUZA DE OLIVEIRA**, intitulada: **A ATUAÇÃO DAS INSTÂNCIAS DEFINIDAS PELA LEI ESTADUAL Nº 18.492/2015 NO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ 2015-2025** , sob orientação do Prof. Dr. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ÂNGELO RICARDO DE SOUZA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MARIA LOURDES GISI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ÂNGELO RICARDO DE SOUZA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 17 de Junho de 2020.

Assinatura Eletrônica
17/06/2020 14:29:08.0
ÂNGELO RICARDO DE SOUZA
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
17/06/2020 22:39:34.0
ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
18/06/2020 09:54:16.0
MARIA LOURDES GISI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CELSO AUGUSTO SOUZA DE OLIVEIRA** intitulada: **A ATUAÇÃO DAS INSTÂNCIAS DEFINIDAS PELA LEI ESTADUAL Nº 18.492/2015 NO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ 2015-2025** , sob orientação do Prof. Dr. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Junho de 2020.

Assinatura Eletrônica
17/06/2020 14:29:08.0
ÂNGELO RICARDO DE SOUZA
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
17/06/2020 22:39:34.0
ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
18/06/2020 09:54:16.0
MARIA LOURDES GISI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 43501
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 43501

Dedico o resultado deste esforço

Ao único Deus!

À esposa Zeneide, pelo apoio, compreensão, amor e carinho, por tudo enfim

Aos filhos Melissa, Milena e Mateus. A maior motivação deste projeto

Aos pais Celso e Lourdes, por meu rumo, caráter e apreço aos estudos

Aos sr. Celso e sra. Zenaide, pelo apoio nos momentos difíceis

Aos amados em Cristo, pelas orações

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Pela escolha, generosidade, tolerância, contribuições e liberdade de trabalho

Às Profas. Dras. Elisangela Alves da Silva Scaff e Maria Lourdes Gisi
Pelas riquíssimas contribuições e honraria em avaliar esta modesta pesquisa

À eclética turma de mestrado
Pelo companheirismo, contribuições e apoio

À inestimável contribuição e companheirismo de muitos colegas
Nominá-los todos seria arriscado, pelo pecado da omissão certa

Nossa essência ainda é humana!

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o bronze que soa ou como o címbalo que retine.

Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montes, se não tiver amor, nada serei.

E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres e ainda que entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará.

O amor é paciente, é benigno; o amor não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece, não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressente do mal; não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade, tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O amor jamais acaba

1 Coríntios 13.

RESUMO

A presente dissertação apresenta uma pesquisa referente à atuação das instâncias definidas na Lei Estadual nº 18.492/2015 do Paraná em monitorar e avaliar o Plano Estadual de Educação do Paraná, para o decênio compreendido entre 2015 e 2025. A questão central é encontrar elementos que permitam identificar se tais instâncias estão mobilizadas para atuar nesta atribuição estabelecida pela lei. Portanto, a pesquisa tem como objetivos determinar se existe mobilização para atuação efetiva no monitoramento contínuo e nas avaliações periódicas do plano. Objetiva ainda descrever e analisar o processo de construção do Plano Estadual de Educação do Paraná, identificar eventuais dificuldades encontradas pelas instâncias na realização desta atribuição e identificar se as instâncias possuem algum plano de trabalho para realizar tal tarefa. Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente foi realizado um levantamento na busca de outros trabalhos que abordassem de alguma forma os planos estaduais de educação em artigos do portal de periódicos da CAPES e no banco de teses da CAPES. Neste levantamento foram encontrados trabalhos que abordaram os planos estaduais de educação, mas não o papel de instâncias designadas como avaliadoras destes planos. Dada a natureza do objeto, a pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, com a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa abordou elementos teóricos de planejamento e avaliação de políticas públicas, a construção histórica de planos nacionais e estaduais de educação e atuação das instâncias pesquisadas. As entrevistas demonstraram um cenário de dificuldades tanto financeiras quanto políticas para cumprir as metas do plano e ações muito singelas e não conclusivas das instâncias em relação às atribuições que lhes foram estabelecidas na lei. A conclusão da pesquisa indica que, apesar de quase cinquenta por cento do prazo de vigência do plano já ter decorrido, as instâncias ainda não se mobilizaram e nem possuem qualquer plano formal de trabalho para monitorar continuamente ou avaliar periodicamente o Plano Estadual de Educação do Paraná.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Avaliação e monitoramento de políticas educacionais. Plano Estadual de Educação.

ABSTRACT

The dissertation presents a research regarding the instances´ performance indicated at Paraná State Law 18.492/2015, in monitoring and evaluating the Education Plan of Paraná state, for the decade 2015/2025. The central question is to find elements that can identify whether such instances are mobilized to act in the direction established by law. Therefore, the research aims to determine if there is mobilization for effective performance in plan´s continuous monitoring and periodic evaluations. It also aims to describe and analyse the process of education plan´s construction at Paraná State, identify any difficulties encountered by the instances in carrying out this assignment. For the methodological procedures, a bibliographical review was carried out in search of other works that addressed state education plans. This survey found works that addressed state education plans, but not the institutions duties designated as plan´s evaluators. Given the issue nature, the research presented a qualitative approach, with data collection through semi-structured interviews. The research covered theoretical elements of planning and evaluation of public policies, the historical construction of national and state plans for education. The interviews showed a scenario of financial and political difficulties in meeting the plan's goals and very elementary and inconclusive actions by the authorities in relation to the duties established by law. The research conclusion indicates that, although almost fifty percent of the plan's term has already elapsed, the instances haven´t yet mobilized and neither have any formal work plan to continuously monitoring or periodically evaluating the Paraná State Education Plan.

Keywords: Educational policies. Educational Policies Evaluation. State Education Plan.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RELAÇÃO DAS INSTÂNCIAS RESPONSÁVEIS PELO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PEE-PR 2015-2025 29
QUADRO 2 – LEVANTAMENTO DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO/ENSINO 2016 59
QUADRO 3 – ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O CONCEITO ATUAL DE PLANO DE EDUCAÇÃO 72
QUADRO 4 – ENQUADRAMENTO LEGAL DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO 96
QUADRO 5 – AGENDA DE REUNIÕES DO COMITÊ GESTOR DO PEE/PR E DO GRUPO TÉCNICO DE APOIO E CONSOLIDAÇÃO DO PEE-PR – GTA.....103
QUADRO 6 – RELAÇÃOTOTAL DE ESTRATÉGIAS POR META DO PEE-PR 2015-2025, ANTES E APÓS A TRAMITAÇÃO NA ALEP 109
QUADRO 7 – RELAÇÃO DE CATEGORIAS CRIADAS PARA A ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES SELECIONADAS DAS ENTREVISTAS..... 125
QUADRO 8 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS DAS INSTÂNCIAS RESPONSÁVEIS PELO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PEE/PR 2015-2025 126

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RESUMO DE DIAGNÓSTICOS, DIRETRIZES, METAS E OBJETIVOS DO PNE 2001-2010, POR ÁREA DA EDUCAÇÃO 83

LISTA DE SIGLAS

ALEP – Assembleia Legislativa do Paraná.

ANDES – Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

APIESP – Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público

APP–Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE/PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação

CONAE – Conferência Nacional da Educação

CONED – Congresso Nacional de Educação

DIOE – Diário Oficial do Estado do Paraná

EC – Emenda Constitucional

FEAPAES/PR – Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais do Paraná

FECOMÉRCIO PR – Federação do Comércio do Paraná

FEE-PR – Fórum Estadual de Educação do Paraná

FPDEP – Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública

FUNDEPAR – Fundação Educacional do Estado do Paraná

GTA – Grupo Técnico de Apoio e Consolidação do Plano Estadual de Educação do Paraná

GTA – Grupo Técnico de Apoio à Comissão Permanente de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação do Paraná

IFPR – Instituto Federal do Paraná

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação (1995), Ministério da Educação e Desporto(1992), Ministério da Educação e Cultura(1953)

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

NRE – Núcleo Regional de Educação (extensão administrativa da SEED-PR no interior do estado do Paraná).

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PEE-PR – Plano Estadual de Educação do Paraná

PIB – Produto Interno Bruto

PL – Projeto de Lei

PME – Plano Municipal de Educação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SASE – Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (do Ministério da Educação)

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação (e do Esporte a partir de 2019)

SEFA – Secretaria de Estado da Fazenda

SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (convertida em Superintendência em 2019)

SINEPE/PR – Sindicato das Escolas Particulares do Paraná

SNE – Sistema Nacional de Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNDIME-PR – União dos Dirigentes Municipais de Educação Seccional Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – *United States Agengy for Internacional Development*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....17

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....25

2 PLANEJAMENTO E PLANOS DA EDUCAÇÃO.....33

2.1 ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA.....33

2.2 CONCEITOS DE PLANEJAMENTO E PLANO.....35

2.3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....41

2.4 MONITORAMENTO CONTÍNUO E AVALIAÇÃO PERIÓDICA.....53

2.5 SISTEMA DE ENSINO E REGIME DE COLABORAÇÃO.....56

2.6 FINANCIAMENTO.....65

3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO PARANÁ.....70

3.1 CONTEXTO RECENTE DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO.....79

3.2 A CONSTRUÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014.....87

3.3 OS PLANOS DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ ATÉ 2014.....90

4 A CONSTRUÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: DECÊNIO 2015-2025.....98

4.1 AS REUNIÕES PRELIMINARES.....101

4.2 AS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS.....106

4.3 O DOCUMENTO FINAL E A TRAMITAÇÃO DA LEI.....109

5 A ATUAÇÃO DAS INSTÂNCIAS DEFINIDAS EM LEI PARA MONITORAR E AVALIAR O PEE DO PARANÁ 2015-2025.....115

5.1 AS INSTÂNCIAS E ATRIBUIÇÕES CONFORME A LEI nº 18.492/15 PR.....117

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS INSTÂNCIAS.....123

6 CONCLUSÕES.....146

REFERÊNCIAS.....150
APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....164
APÊNDICE 2 – LEVANTAMENTO DE ARTIGOS SOBRE PEE´s.....167
APÊNDICE 3 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PEE´s, BUSCA 1.....174
APÊNDICE 4 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PEE´s, BUSCA 2.....178
ANEXO 1 – CRONOGRAMA PARA A ELABORAÇÃO DO PEE-PR 2015.....179
ANEXO 2 – PARTICIPAÇÃO NAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS REGIONAIS...180
ANEXO 3 – FORMULÁRIO DE CONTRIBUIÇÃO AUDIÊNCIA PÚBLICA.....181

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte de uma inquietação de minha recente trajetória no campo das políticas educacionais ocupando a presidência da União dos Dirigentes Municipais de Educação – seccional Paraná (UNDIME-PR), quando da participação ativa no processo da construção do Plano Estadual de Educação do Paraná, objeto da pesquisa. Há alguns anos, quando lecionava no ensino médio da rede pública de ensino deste estado, não tinha uma percepção clara do tamanho e alcance das políticas públicas em meu exercício docente. Certamente compreendia que as políticas, construídas principalmente por leis, decretos e normativas, afetavam minha atividade em sala de aula. Mas não visualizava em sua totalidade a construção ou organização de tais políticas e confesso que não despertavam meu interesse naquele momento.

Aconteceu que no ano de 2013 fui convidado a assumir a pasta da secretaria municipal de educação do município de Telêmaco Borba, no interior do estado do Paraná. Esta secretaria contava com pouco mais de 7.000 alunos no ano de 2013, conforme relatório do censo escolar do INEP. Tal experiência me obrigou a imergir em diversas políticas públicas já existentes para a educação, das quais sequer sabia da existência. Programas e projetos para a educação infantil e ensino fundamental, para infraestrutura, custeio, transporte escolar, merenda, material didático, organização administrativa e pedagógica, financiamento, enfim tive que buscar toda fonte possível de informação para exercer com alguma competência a função. Como minha formação estava ligada à área de ciências exatas, iniciei um curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e durante aquela gestão concluí uma especialização em Gestão Pública Municipal pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Esta busca por qualificação persistiu mesmo após a saída do cargo em 2016 e este mestrado em Políticas Educacionais é consequência desta trajetória.

Após a experiência frente a educação municipal, participei como consultor do Ministério da Educação exercendo a função de Supervisor Estadual da Rede de Assistência Técnica para o Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação do Paraná, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, em um momento já posterior à construção do Plano Estadual de Educação 2015-2025. Como resultado desta caminhada, assumi um assento no Conselho Estadual de Educação do Paraná. Primeiro como conselheiro da Câmara de Educação Básica e depois como conselheiro da Câmara de Educação Superior. Recentemente retornei à sala de aula, agora como professor substituto no IFPR Campus de Telêmaco Borba, com atuação no ensino médio integrado, graduação e pós-graduação. Este breve relato autobiográfico não tem outro propósito senão contextualizar a trajetória e influências educacionais sofridas ao longo do percurso que permitiu a chegada até este ponto.

O Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025 foi finalizado a partir do esforço conjunto de diversas entidades representativas e instituições oficiais da educação paranaense. Instituições da área de educação, ou com alguma afinidade a ela, puderam contribuir. Findo aquele momento inicia-se um novo, com a expectativa de que o Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025 seja de fato um referencial na elaboração das políticas públicas estaduais para a área da educação. Após a aprovação da Lei Estadual nº 18.492/2015 (PARANÁ, 2015) é de se esperar seu cumprimento, o que não é tão óbvio assim. Metas e estratégias aguardam desdobramentos para sua aplicação, algumas com prazos, outras não. Mesmo metas com prazo já expirados e sem cumprimento não preveem responsabilização direta, funcionando por vezes como diretrizes e dando margem à discricionaridade nas decisões dos atores envolvidos. A "Lei de PEE-PR", como ficou conhecida a Lei Estadual nº 18.492/2015, definiu algumas instâncias para o monitoramento e avaliação do plano ao longo de sua vigência. Esta pesquisa pretende averiguar, com entrevistas junto aos representantes das instâncias envolvidas, de que forma elas realizam esta tarefa.

Embora no momento da elaboração do Plano Estadual de Educação houvesse grande preocupação em propor metas factíveis para o território paranaense, a Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), ou "Lei do PNE" como também ficou conhecida, permitiu pouca flexibilidade em algumas metas devido à necessidade de alinhamento dos planos estaduais de educação e dos planos municipais de educação ao PNE. Existe a preocupação de que a Lei do PEE-PR não passe para a história como uma carta de intenções da sociedade paranaense, visto que não existe nenhuma responsabilização explícita a qualquer agente ou entidade comprometidos com as metas, caso elas não sejam atingidas, salvo o ordenamento jurídico já existente.

Conforme esclarece Draibe (2001, p.17), a execução de ações políticas por gestores públicos, inclusive na educação, ocorre quase sempre na forma de políticas, programas e projetos. Esses instrumentos de formalização das políticas públicas propostas necessitam de algum referencial para sua elaboração. O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 indica este referencial ao determinar explicitamente a necessidade de se estabelecer o PNE e seu formato organizado em diretrizes, objetivos, metas e estratégias:

> Art. 214. A lei estabelecerá o **plano nacional de educação**, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir **diretrizes, objetivos, metas e estratégias** de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Portanto a necessidade de um plano educacional, para além de um instrumento que materializa um planejamento, é obrigação constitucional. Em alinhamento ao citado artigo constitucional, a Lei do PNE determina em seu artigo 8º que exista consonância, ou seja, alinhamento dos planos estaduais de educação e dos planos municipais de educação com as diretrizes, metas e estratégias do PNE:

> Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, **em consonância com as diretrizes,**

> **metas e estratégias previstas neste PNE**, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Esta consonância exige alinhamento das três esferas de governo, no que cabe a cada ente federado para se atingir as metas nacionais, pois as metas do PNE dependem, em grande parte, dos territórios subnacionais para o seu cumprimento. O Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025 foi o resultado de uma demanda criada pelo art. 8º da Lei do PNE, mas para além desta razão também da demanda social por uma educação pública de qualidade.

No jogo de forças estabelecido na construção do Plano Estadual de Educação do Paraná, a influência dos atores representantes de interesses de diversos segmentos da educação acabou registrada no texto do documento. A meta 7, por exemplo, que trata de fomentar a qualidade da educação básica, apresenta em suas estratégias expressões como "processo contínuo de autoavaliação", "cumprindo as metas de qualidade estabelecidas", "a melhoria dos índices", expressando o cunho gerencial desta meta e suas estratégias. Expressões semelhantes podem ser encontradas em outros pontos do documento (PARANÁ, 2015a). Este jogo de forças é descrito por Draibe (2001, p.26) ao tratar do campo onde estas disputas ocorrem. Para a autora este campo é composto de forças, embates e conflitos, motivados pelos interesses, valores, opções e perspectivas das pessoas ou grupos que estas representam.

Acerca desta influência os planos produzidos nas três esferas de governo, ainda que construídos de forma participativa, refletem em seu bojo os pensamentos que apontam para uma nova cultura coletiva, em que a competitividade impõe metas, comparações e disputas, estimuladas pelo mérito que acompanha os resultados. Tal como constatou Ball (2004), sobre a instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva, os alvos e incentivos são estimulados para produzir novos perfis institucionais e a partir destes, os reflexos em toda a sociedade.

Para que a Lei do PEE-PR fosse sancionada, uma longa trajetória de debates, com audiências, reuniões de equipes técnicas e representações da educação paranaense, tanto da esfera pública quanto privada da educação

básica à educação superior e representantes do poder público, apresentaram suas contribuições. Foi um processo que apresentou muitos debates e mesmo conflitos, que serão detalhados no relato acerca da construção do Plano Estadual de Educação. Tais contribuições foram sistematizadas em um documento-base pelo Grupo Técnico de Apoio e Consolidação do PEE-PR. Este grupo foi instituído pelo Comitê Gestor do PEE-PR, que por sua vez foi instituído pelo Decreto Estadual nº 12.728/2014 (PARANÁ, 2015b, p.19). O documento-base apresentou o diagnóstico da situação da educação no Paraná e foi elaborado pela equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação – SEED-PR. Este documento afirma em sua introdução que "A construção do Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR) obedece a um processo democrático, participativo e de elaboração coletiva que envolve segmentos educacionais e setores da sociedade" (PARANÁ, 2015b). Uma análise deste processo democrático e dessa elaboração coletiva é feita no documento-base, com a apresentação de elementos que permitiriam avaliar tal afirmativa.

Depois de validado pelo Comitê Gestor do PEE-PR e com a denominação definitiva de *Documento-base do Plano Estadual de Educação do Paraná*, o texto foi encaminhado ao Gabinete do Governador e posteriormente submetido, na forma de Projeto de Lei, para deliberação da Assembleia Legislativa do Paraná, que após tramitação devolveu ao Executivo estadual para a sanção do Governador. Este processo foi complexo e executado em curto período de tempo, pois a Lei do PNE determinou o prazo de um ano a partir de sua aprovação para a discussão e materialização desta política em Lei, um período muito curto se o objetivo era construir a política com ampla participação e em todo o território paranaense. Assim, em determinados momentos houve dificuldade de aprofundar os debates dadas as circunstâncias. Estes fatos serão aprofundados ao longo do relato dessa pesquisa.

As entidades representativas da sociedade organizada do segmento educacional apresentaram suas demandas para a educação do estado neste processo. O resultado foi a lei sancionada pelo governador à época, Carlos Alberto Richa/PSDB. A Lei do PEE-PR foi o produto do consenso possível

decorrente do jogo de forças presente nos trabalhos de consolidação do texto do documento-base. A respeito desta forma de consenso relata Souza:

> A discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos subjacentes oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder. Este procedimento insere-se em um campo mais amplo, o qual demanda uma profunda análise da ação governamental em dada área e, para além disso, as relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais, pois o Estado se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social (SOUZA, 2016, p. 77).

Com base nesta reflexão infere-se que, para além do jogo de forças na disputa da construção do Plano Estadual de Educação em análise, é preciso entender se de fato as pressões e demandas sociais consideradas no plano tem possibilidade de se materializar após a aprovação da lei. O momento de elaboração do PEE-PR ocorreu em meio a uma grande pressão social, detalhada no capítulo da construção do plano. A esse respeito Shiroma, Moraes e Evangelista (2204, p. 9) entendem que o Estado não fica necessariamente à disposição de uma determinada classe social, mas "as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediadas pelas lutas, pressões e conflito" entre estas classes. A execução dos projetos em disputa pode ser cobrada a partir da sanção da Lei do PEE-PR, que no momento desta pesquisa encaminha-se para o quinto ano de vigência.

O formato de construção participativa deste plano, ainda que não em sua plenitude, é muito recente na história do país e do estado do Paraná. É um modelo de elaboração a ser amadurecido e conquistado. Um plano de educação para um território do tamanho do Paraná, com seus quase 200 mil km² (IBGE, 2018), construído por uma proposta participativa e coletiva, com divergências de concepção sobre qual educação deve ser privilegiada e com um prazo exíguo não é uma tarefa simples. Um plano de ação, um planejamento estratégico, um plano de metas com suas estratégias, são instrumentos para alcançar um objetivo com relativa segurança. Na área pública passa a ser um instrumento que também permite a cobrança e o acompanhamento público. Mas a depender das experiências, das orientações,

das crenças dos interlocutores, a construção desses instrumentos poderá servir a propósitos nem sempre revelados abertamente, de grupos de influência que atuam em todo o processo (DRAIBE, 2001, p. 27).

Segundo Paro (2013, p.19) uma sociedade autoritária em suas raízes, que se orienta pelos interesses de uma minoria influente e avessa à democracia, orienta-se em direção contrária a esta democracia. E quando um processo de ampla construção coletiva como ocorreu neste PEE-PR transparece em uma imagem de atividade essencialmente democrática, é preciso ficar atento aos detalhes. Quando uma decisão é tomada, em especial no final do processo de sistematização e validação do documento, o afunilamento fica a cargo de representantes de poucas entidades, majoritariamente conservadoras neste caso, que refletem de certo modo o perfil das lideranças no estado. Ainda que correntes oponentes a este cenário se articulem e utilizem das mais diversas e elaboradas estratégias, nestes momentos a proporcionalidade de representação dos líderes permite a prevalência de decisões de cunho mais impositivo, ou conservador. Paro (2013) analisa a sociedade em relação ao ambiente escolar, mas o conceito aqui é pertinente, por semelhança. Ao elucubrar sobre a situação e perspectivas da administração da educação brasileira, em relação à implementação de políticas públicas para a educação, o autor assim se manifesta:

> Como essa implementação supõe uma cadeia de órgãos, decisões, medidas políticas e concretizações de projetos e intenções que descem desde as instâncias superiores do sistema até chegar aos usuários do ensino, a discussão sobre o assunto, certamente, precisaria levar em conta a eficácia com que os objetivos estariam sendo alcançados na ponta da cadeia, ou seja, no local onde se dá a apropriação dos serviços educacionais pela população (PARO, 2013, p. 83)

Sob este raciocínio, é possível compreender duas situações. A primeira é de que a estrutura educacional em âmbito estadual é demasiada complexa. Após a elaboração do plano educacional de abrangência estadual, depois de passados os filtros e prevalências de posicionamento dos grupos dominantes na disputa, ainda há que se permear, por capilaridade e sem garantias de

compreensão semelhante ou uniformidade em todos os pontos da estrutura, a aplicação do plano. Aqui é chamada a atenção para a medida da eficácia em se atingir a ponta, a população que utiliza o serviço educacional proposto.

Após a elaboração do PEE-PR o passo seguinte é colocá-lo em execução, com o emprego da estrutura da administração pública existente no território para este fim. É preciso compreender que uma meta ou estratégia de interesse de um grupo social menos representativo, ainda que aprovada, será interpretada e executada por outros atores. Estes atores poderão interferir na sua implementação, utilizando-se da margem que possibilita o poder discricionário que possuem (ARRETCHE, 2001, p. 47).

A Lei do PEE-PR cita em seu artigo 5º as instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e avaliações periódicas (PARANÁ, 2015a). Tais instâncias são o objeto desta pesquisa. Essas instâncias são abordadas para que se compreenda sua atuação em relação ao monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação do Paraná. As instâncias citadas na Lei Estadual 18.495/2015 e objeto desta pesquisa são:

> **Art. 5.** A execução do PEE-PR e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:
> **I –** Secretaria de Estado da Educação (Seed);
> **II –** Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti);
> **III –** Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR);
> **IV –** Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Paraná; e
> **V –** Fórum Estadual de Educação (FEE-PR)
> (PARANÁ, 2015).

É necessário um esclarecimento quanto a atuação do Ministério Público do Paraná em relação ao PEE-PR, pois esta instituição também atua de alguma forma no monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação, conquanto não por determinação desta lei, mas por sua responsabilidade de ofício. O artigo 127 da Constituição Federal determina que:

> O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (BRASIL, 1988).

Entre os interesses sociais e individuais se encontra a execução das metas e estratégias do Plano Estadual de Educação e, portanto, alvo da atuação do Ministério Público do Paraná. Por não constar do artigo 5º da referida lei, esta instituição não está incluída no objeto desta pesquisa.

O problema da pesquisa constitui em responder a seguinte pergunta: As instâncias elencadas no artigo 5º da Lei Estadual nº 18.492/2015 estão mobilizadas para atuar no monitoramento contínuo e na avaliação periódica do Plano Estadual de Educação do Paraná?

O objetivo geral da pesquisa é determinar se existe mobilização das instâncias para atuação efetiva no monitoramento contínuo e avaliações periódicas do Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025. Constituem ainda objetivos específicos da pesquisa: descrever e analisar o processo de construção do PEE-PR; identificar eventuais dificuldades encontradas pelas instâncias para realizar o monitoramento e avaliação; identificar se as instâncias possuem algum plano de trabalho para atuar no monitoramento e avaliação do PEE-PR 2015-2025; identificar quais dificuldades são apontadas pelas instâncias públicas na implementação do PEE-PR.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

De início foi realizado um levantamento na busca de outros trabalhos que abordassem de alguma forma os planos estaduais de educação no *Portal de periódicos* da CAPES (BRASIL, 2019). No sítio Portal de Periódicos CAPES/ MEC, foi optado por *Busca avançada*. Para as opções apresentadas na tela, os campos foram preenchidos da seguinte forma:

Na primeira procura o campo BUSCA foi preenchido com a expressão composta "no assunto *CONTÉM* plano estadual de educação *OR* no título *CONTÉM* plano estadual de educação"; o campo DATA DA PUBLICAÇÃO foi selecionado para os "Últimos 20 anos"; o campo TIPO DE MATERIAL foi selecionado como "artigos"; os demais campos: IDIOMA, DATA INICIAL e DATA FINAL ficaram sem preenchimento. Detalhe que o preenchimento padrão do campo IDIOMA é "qualquer idioma". Foram localizados 6 resultados

para a pesquisa no portal de periódicos que atenderam ao filtro proposto. Estes resultados estão relacionados em detalhes no apêndice 2.

Na segunda procura o campo BUSCA foi preenchido com a expressão composta "no assunto *CONTÉM* planos estaduais de educação *OR* no título *CONTÉM* planos estaduais de educação", no plural; o campo DATA DA PUBLICAÇÃO foi selecionado para os "Últimos 20 anos"; o campo TIPO DE MATERIAL foi selecionado como "artigos"; os demais campos: IDIOMA, DATA INICIAL e DATA FINAL ficaram sem preenchimento. Detalhe que o preenchimento padrão do campo IDIOMA é "qualquer idioma". Foram localizados 9 resultados para a pesquisa no portal de periódicos que atenderam aos filtros propostos, que estão relacionados em detalhes no apêndice 2. Ainda que o resultado das buscas trate em sua maioria de planos estaduais de educação, em apenas um resultado da busca o objeto trata diretamente da atuação das instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliação destes planos. Nesta busca com duas expressões diferentes, uma no singular e outra no plural para os planos estaduais de educação, dois resultados se replicaram e dois estavam fora do objeto proposto. Ainda um resultado para planos estaduais de saúde e outro para planos estaduais de políticas de graduação ou de aprendizagem individual para o mercado educacional dos Estados Unidos foram encontrados.

O artigo desta busca que mais se aproximou do objeto proposto foi "Acompanhamento e avaliação dos/nos planos estaduais de educação 2001-2010", de 2016, que embora discuta o acompanhamento e avaliação de planos estaduais, aborda o tema de modo genérico, discorrendo sobre esta tarefa na esfera do Plano Nacional de Educação. Quando aproxima a análise dos planos estaduais, constata que o Paraná até aquele momento não tinha um plano estadual de educação estabelecido por lei e os estados que apresentavam esta condição, como afirmam Souza e Menezes (2016, p. 322), pecaram pela "falta de clareza quanto à definição do órgão que diretamente se responsabilizará pelo acompanhamento e avaliação do PEE". Portanto um cenário diferente do ora proposto, pois as instâncias para monitoramento e avaliação estão declaradas explicitamente na Lei do PEE-PR, além deste plano estar alinhado

ao PNE 2014-2024. Esta é uma condição diferente das condições dos planos anteriores.

Em pesquisa no sítio *Catálogo de Teses e Dissertações,* da CAPES (BRASIL, 2020c), e com a utilização do campo "Busca" sem refinar os resultados, foram feitas duas procuras. A primeira foi preenchida com a expressão entre aspas "plano estadual de educação" e apresentou 58 resultados, que estão elencados no apêndice 3. Em nenhum dos resultados apareceu pesquisa sobre a atuação dos responsáveis pela avaliação dos planos estaduais de educação. A seguir a procura pela expressão entre aspas "planos estaduais de educação", no plural, que apresentou 12 resultados, que são apresentados no quadro do apêndice 4. Mais uma vez nenhuma pesquisa sobre a atuação dos responsáveis pela avaliação de planos estaduais de educação foi encontrada.

Embora foram encontradas diversas pesquisas que abordam os planos estaduais de educação, a busca como foi realizada não detectou pesquisas sobre a atuação das instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliação dos planos estaduais de educação, fato que justifica a presente pesquisa, pelo aparente ineditismo detectado nesta busca no *Banco de Teses* da CAPES e em artigos presentes no *Portal de Periódicos* da CAPES.

Dada a natureza do objeto, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. Como estratégia de coleta de dados foi adotado o instrumento de pesquisa denominado de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2012, p. 64; TRIVIÑOS, 1987, p.138). Não foi adotado o instrumento de pesquisa na forma de questionário, por não se estruturar a pesquisa como um levantamento de dados a serem tabulados, mas com ênfase nos relatos e testemunhos dos atores envolvidos, que pela natureza única de suas funções, não poderiam ser tratados com perguntas replicadas e respostas padronizadas.

A opção pela entrevista semiestruturada dá possibilidade de o entrevistador ter participação ativa, mantendo o entrevistado em um fio condutor. Mas permite a liberdade para que o entrevistado, de modo que este possa enriquecer a pesquisa com eventuais dados não imaginados pelo pesquisador. Conforme Triviños:

> Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente alinha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração de conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A responsabilidade do investigador, no momento da entrevista, é manter o foco do entrevistado. É natural que a depender das experiências do investigado sobre o tema ou da personalidade do entrevistado, este divague em seu raciocínio, de modo que cabe ao investigador, com tato, trazer o entrevistado para o objeto da entrevista. O autor compreende que a duração da entrevista é flexível, mas ao se estender para além dos trinta minutos passa a ficar repetitiva em relação às informações fornecidas pelo entrevistado.

Ainda que semelhantes para todos os entrevistados, as perguntas apresentadas nas entrevistas desta pesquisa serviram apenas como orientadoras na condução dos trabalhos com cada entrevistado. As entrevistas foram realizadas com os representantes das instâncias citadas no artigo 5º da Lei Estadual nº 18.492/2015 (PARANÁ, 2015a) que aprovou o PEE-PR, que são: Secretaria de Estado da Educação (a partir de 2019 também do Esporte), Secretaria (atual Superintendência) de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Paraná, Fórum Estadual de Educação e Conselho Estadual de Educação do Paraná, em suas atribuições de monitoramento contínuo e avaliação periódica do referido plano.

Estas entrevistas foram realizadas de forma presencial, no período compreendido entre 02 de novembro de 2019 à 02 de março de 2020, previamente agendadas junto aos representantes legais das referidas instâncias ou ator dentro da instância com domínio sobre o tema, indicados ou não pelos representantes legais ou ocupantes de cargos ou funções dentro da instância, com poder de decisão para intervir nas políticas adotadas pela instância, sempre em relação ao PEE-PR. As entrevistas foram gravadas, com ciência e consentimento dos entrevistados. Houve exceção de uma instância,

em que sua representação estava em viagem e optou por responder a entrevista via e-mail.

Conforme estabelecido na Lei Estadual nº 18.492/2015 compete às instâncias três competências, indistintamente. No quadro 1 é apresentada a relação das instâncias e suas competências. A primeira delas é divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações em seus respectivos sítios na internet. Esta atribuição foi verificada realizando-se uma varredura nos respectivos sítios. Outra é analisar e propor políticas públicas que assegurem a implementação das estratégias e cumprimento de metas. Tal competência exigiu uma investigação mais acurada, que nem sempre encontrou a informação nos instrumentos adotados: elementos na entrevista, divulgação de ações nos sítios, publicação de decretos e notícias das ações das instâncias no período. A terceira competência da instância é analisar se o investimento estabelecido para financiar a educação no estado atende as demandas propostas no plano e propor revisão no investimento público, se necessário. Para esta competência a informação foi buscada unicamente no momento da entrevista.

QUADRO 1 – RELAÇÃO DAS INSTÂNCIAS RESPONSÁVEIS PELO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PEE-PR 2015-2025.

INSTÂNCIA	COMPETÊNCIAS
Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR)	1. Divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; 2. Analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e cumprimento das metas; 3. Analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.
Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI)	
Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR)	
Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Paraná	
Fórum Estadual de Educação (FEE-PR)	

Fonte: Artigo 5º da Lei Estadual nº 18.492 (PARANÁ, 2015a).

Cada entrevista seguiu um roteiro previamente estabelecido pelo entrevistador, conforme apresentado no apêndice 1. Ao se estabelecer o ambiente da entrevista, o entrevistador passa a expor sobre o objeto da pesquisa o motivo da escolha do entrevistado e a estrutura da pesquisa. Após

este momento inicial, o entrevistador começa a coleta dos dados tanto da pesquisa quanto do entrevistado, e preenche a ficha de dados. O momento seguinte é o da entrevista propriamente e a partir deste ponto a entrevista passa a ser gravada. Este procedimento foi o mesmo adotado em todas as entrevistas presenciais.

O entrevistado da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que por força da Lei Estadual nº 19.848/2019 que altera a organização do Executivo do estado, atualmente é denominada Superintendência de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI (PARANÁ, 2019c), foi contatado pessoalmente e concedeu a entrevista na sede da instituição. A escolha da pessoa entrevistada se deve ao cargo de decisão que ocupa na instância. A entrevista ocorreu em novembro de 2019. Desde a entrada no gabinete da pessoa entrevistada, as conversas preliminares ambientando o entrevistado sobre o roteiro da entrevista, preenchimento da primeira e segunda parte das informações da entrevista, apresentação ao entrevistado das seis questões norteadoras até a entrevista propriamente, decorreram-se aproximadamente 30 minutos. A entrevista foi gravada com a ciência e consentimento do entrevistado e teve duração de 17 minutos aproximadamente. O entrevistador iniciou com a primeira pergunta ao entrevistado. Após o início de sua explanação, quando o entrevistado se desviava do assunto do objeto da pesquisa ou das perguntas norteadoras, o entrevistador intervinha com nova pergunta. A entrevista gravada foi transcrita inicialmente na sua íntegra. O texto posteriormente passou a ser objeto de análise, em cotejamento com as demais entrevistas.

A pessoa escolhida para ser entrevistada representando a Secretaria de Estado da Educação atua na direção da educação da SEED-PR. Essa diretoria está ligada diretamente à implementação das políticas educacionais da atual gestão. Também aquiesceu em conceder a entrevista na sede da instituição representada e concordou com a gravação da entrevista. Esta entrevista também ocorreu em novembro de 2019, e seguiu o roteiro definido para a coleta dos dados e gravação da entrevista. Da entrada no gabinete da direção

até a conclusão do roteiro, incluída a gravação da entrevista, durou aproximadamente 35 minutos, e deste tempo 29 minutos foi o período gravado.

O Fórum Estadual de Educação do Paraná em sua composição atual foi instituído pela Resolução SEED nº 1221, de 15 de março de 2013 (PARANÁ, 2013a), em caráter permanente. Pela resolução, o fórum está vinculado ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação e é conduzido por um regimento interno proposto pelo próprio fórum. O mandato da última presidência do FEE-PR findou em março de 2019, e até o momento da entrevista não havia um substituto nomeado para ocupar a presidência. Por este motivo e pela vivência histórica no processo de construção do PEE-PR, optou-se por entrevistar a pessoa que exerceu o último mandato à frente da instância. A entrevista ocorreu em fevereiro de 2020, por e-mail.

A direção do Conselho Estadual de Educação indicou uma pessoa do CEE/PR que representou a instância no processo de construção do PEE-PR e que participou desse processo ativamente desde o início. Este conselheiro permanece como representante titular do Grupo Técnico de Apoio ao Comitê Permanente de Avaliação e Monitoramento até o presente. A entrevista ocorreu em dezembro de 2019 na sede do CEE/PR.

Para se pronunciar em nome da comissão de educação da ALEP, a pessoa entrevistada foi escolhida pelo pesquisador, que adotou como critério a pertinência ao meio educacional, sendo que apenas um deputado desta comissão se enquadrou no critério. A entrevista ocorreu no segundo dia de março de 2020 no gabinete do deputado, na sede da ALEP, também gravada com o consentimento do entrevistado.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, de modo a permitir a leitura detalhada e assim estabelecer padrões de respostas. Deste modo foi possível organizar o material coletado e estabelecer critérios de análise, que são discutidos ao final da dissertação, na análise das entrevistas. Depois de organizado o material coletado, confrontou-se as respostas das entrevistas com as atribuições estabelecidas pelo PEE-PR às instâncias pesquisadas.

Além deste levantamento por meio de entrevistas, ocorreu uma análise documental por meio da leitura de documentos oficialmente publicados, e

cruzamento de informações, de forma a confrontar os documentos com os relatos e com os dados oficiais que eventualmente subsidiaram a elaboração desta política educacional. Para tanto foi realizado um levantamento das leis, decretos, atas e documentos similares, na esfera federal e no estado do Paraná, que tivessem relação com a pesquisa. Este levantamento foi realizado em sua maioria por consulta a sítios oficiais e repositório de documentos, como o Sistema de Bibliotecas da UFPR, o Arquivo Público do Paraná, artigos de jornais on-line de maior expressão, acesso às leis estaduais por meio do sítio da Secretaria Estadual de Educação ou do Diário Oficial do Estado do Paraná – DIOE, em consultas pela internet via dispositivos de busca do órgão, sítios de publicação de leis federais como o portal de legislação do Planalto, ligado à Presidência da República e sítios eletrônicos do Congresso Nacional. Os dados pertinentes e relevantes contribuíram para a construção desta pesquisa.

2 PLANEJAMENTO E PLANOS DA EDUCAÇÃO

2.1 ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA

A importância da teoria está em permitir olhar ao redor com uma perspectiva que extrapola o habitual, o senso comum. Nas palavras de Ball (BALL e MAINARDES, 2011, p.93) "a teoria é um veículo para pensar diferente, é uma arena para hipóteses audaciosas e para análises provocantes". Na caminhada pela busca de um referencial teórico, é preciso antes conceituar epistemologia. Etimologicamente *logos* significa discurso e *episteme* significa ciência. Literalmente o "discurso da ciência". Tesser (1994) define epistemologia como a ciência da ciência ou a filosofia da ciência, o estudo do conhecimento. "É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. É a teoria do conhecimento".

Refletindo sobre o enfoque e o posicionamento epistemológico, Mainardes (2018a, p.6) citando Tello (2012), fundamentado na teoria de Pierre Bourdieu, apresenta a importância de haver um esquema analítico–conceitual a ser empregado na pesquisa para que exista uma coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões. O texto que segue esclarece a abordagem desta análise, separando didaticamente o enfoque epistemológico em três componentes analíticos, a perspectiva, o posicionamento e o enfoque propriamente:

> A perspectiva epistemológica é a perspectiva teórica que o pesquisador emprega em seu processo de investigação (exemplo: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo etc.). O posicionamento epistemológico decorre da própria perspectiva epistemológica ou dela deveria decorrer, em uma investigação consistente e coerente. O posicionamento epistemológico pode ser entendido também como o posicionamento político do pesquisador [...]. Nenhuma metodologia é neutra e, por essa razão, ao explicitar as suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica em sua pesquisa [...] (MAINARDES, 2018a, p.6).

Portanto, é preciso que exista coerência do pesquisador quanto à perspectiva, o posicionamento e o enfoque que serão dados à pesquisa. A

abordagem da pesquisa nunca será neutra, conforme afirma o autor. Sob este aspecto, a bagagem acumulada pelo pesquisador durante sua jornada interfere em suas escolhas, julgamentos e análises. Por mais "técnico" que se pretenda o pesquisador, sempre existirá um momento em que manifestará suas opções, ao selecionar métodos, na abordagem do problema, na seleção de autores. Neste sentido Mainardes (2018) esclarece que em todas as etapas da pesquisa é preciso que as escolhas do autor apresentem coerência epistemológica.

Com relação à importância de um referencial teórico na pesquisa, Richardson et al. (2012, p. 16-18) afirmam que "[...] não existe pesquisa sem teoria; seja explícita ou implícita, ela está presente em todo o processo da pesquisa". E para que a produção do conhecimento seja aceita por determinada corrente científica é necessário a aceitação dos supostos presentes nesta corrente. Ainda consideram que não existem projetos típicos, como moldes, mas cada trabalho de pesquisa poderá apresentar características distintas. Dada esta fluidez na forma como conduzir uma pesquisa, o enfoque e o posicionamento epistemológico do pesquisador possibilitam uma melhor compreensão dos motivos de suas escolhas para a pesquisa. Richardson et al. (2012) entendem que ao se posicionar em relação aos pressupostos ontológicos e da natureza humana o pesquisador expõe a sua perspectiva, o seu ponto de vista. E desta maneira fica mais compreensível a perspectiva epistemológica empregada na pesquisa. Ao discorrer sobre o papel da teoria, por permitir um olhar inusitado sobre algum problema, Ball e Mainardes consideram que:

> O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaço para a invenção de novas formas de experiência (BALL; MAINARDES, 2011, p. 93)

Este propósito abre possibilidades novas ao permitir que o trabalho não fique sujeito às práticas predominantes de sujeição ideológica, mas se apoie na teoria para propor novos conhecimentos. É o que estes autores chamam de "desidentificação", ou seja, ser independente, estar acima ou contra as práticas vigentes. Este posicionamento é possível ao pesquisador, quando ancorado na teoria.

2.2 CONCEITOS DE PLANEJAMENTO E PLANO

De acordo com Bordignon (2011, p.2) existem muitas formas de abordagem ao se conceituar planejamento. É preciso então um estudo das abordagens mais adequadas a esta pesquisa. Ao analisar a metodologia proposta por Bakhtin, Oliveira (2019, p. 137) compara o olhar sobre o objeto de estudo das Ciências Humanas em relação às Ciências Naturais e Exatas. O pesquisador das Ciências Naturais e Exatas está diante de um objeto de estudo mudo, silente, que não se expressa. Ele fala do objeto e não com o objeto. É um processo monológico, descritivo. Enquanto nas Ciências Humanas o pesquisador estuda um objeto que pode ser descrito, mas também falante, um sujeito que possui voz e pode interagir com o pesquisador em um processo dialógico. Esta condição não torna a pesquisa em Ciências Naturais e Exatas mais fácil ou difícil em relação às Ciências Humanas, apenas apresenta um enfoque diferente. Como nas Ciências Humanas o pesquisador e o pesquisado partilham da mesma natureza, a isenção em relação ao estudo do objeto torna-se muito difícil. E mesmo no interior das Ciências Humanas, cada campo de pesquisa possui seu enfoque ao estudar determinado objeto.

Antes de adentrar no contexto dos planos de educação, é necessário conceituar plano e planejamento e sua interpretação. Para Oliveira (2012, p.3-5), um autor ligado à área de administração empresarial, e, portanto, traz a concepção deste campo, o planejamento pode ser conceituado como um processo para o alcance de uma situação futura desejada, de modo mais eficiente, eficaz e efetivo. Dentre os elementos de um planejamento nesta concepção, podem ser citados os propósitos, objetivos, estratégias, politicas, programas, orçamentos, normas e procedimentos. Muitos destes elementos estão presentes em recentes planos nacionais e subnacionais de educação, compostos de diretrizes, metas e estratégias. Segundo o autor, planejar não é prever o futuro, ou realizar uma projeção do presente, mas um processo que torna viável avaliar implicações futuras de eventuais decisões tomadas no presente. Quando se planeja, um resultado material do planejamento é o plano,

que é parte do processo de planejamento. Os planos são instrumentos resultantes do planejamento. O que se pretende é que objetivos, propósitos, metas, sejam lançados como alvos a atingir e a partir daí tomar as decisões mais apropriadas no presente para que este alvo seja alcançado no futuro. O plano nessa lógica corresponde a um documento formal que materializa o trabalho desenvolvido durante o processo de planejamento.

É possível classificar o planejamento de muitas formas, a depender de como esta ferramenta de gestão será utilizada. Na busca de fontes para elucidar os termos e a estrutura encontrados nos planos educacionais públicos, que em determinados momentos importam elementos do campo da administração, o trabalho de Colombo (2004, p.18) contribui com a classificação do planejamento, dividida em três tipos. O primeiro é o planejamento estratégico, que apresenta objetivos de longo prazo e efeitos mais profundos na instituição que o adota. O segundo é o planejamento tático, que deriva do planejamento estratégico e apresenta os recursos, prazos e os responsáveis para cumprimento do planejado. E o terceiro tipo, o planejamento operacional, que detalha os procedimentos utilizados para que o planejado chegue a termo.

O planejamento estratégico utiliza o instrumento do diagnóstico estratégico para levantar a situação inicial da instituição e a própria estratégia, que quando bem elaborada permite melhor desempenho na tentativa de alcançar as metas propostas no planejamento estratégico. Os planos educacionais recentes apresentam estratégias para que as metas sejam alcançadas. Nesta linha, Maximiano (2001, p. 72-73) distingue os planos de ação nas áreas funcionais de uma instituição, com responsabilização de pessoas dentro da estrutura organizacional, e os planos operacionais que ao detalhar os planos funcionais atuam como instrumentos de execução da estratégia definida. Os planos operacionais segundo este autor são constituídos de cronogramas, decisões, orçamentos, normas e procedimentos.

Como visto até aqui, a visão destes autores ligados à administração empresarial entende um planejamento e os planos decorrentes deste, como um trilho a ser seguido para que os objetivos cheguem a termo. Ainda que

adequações sejam possíveis, tenderão a ser enquadradas em normas e procedimentos preestabelecidos. É uma tentativa de apreender ao máximo o cenário futuro e possibilitar assim o desempenho adequado da instituição em atingir o objetivo com máximas eficiência, eficácia e efetividade. Os planos de educação recentes passaram a expressar para além de características ditas técnicas, como a presença de indicadores, de monitoramento contínuo, de avaliações periódicas destes indicadores para as metas e estratégias, também características fortemente políticas, refletindo anseios da sociedade, registradas em metas ou estratégias que nem sempre apresentam um indicador preciso, mas sinalizam ao gestor público que aquela demanda deve estar na pauta da elaboração das políticas públicas para a educação.

Ao abordar o tema planejamento, Lafer (1970, p.30) o define como um processo que pode ser dividido, ainda que permaneça único, em três fases: a decisão de planejar, o plano em si e a implementação do plano. Com esta divisão fica patente o entendimento do autor sobre planejamento ser um processo e o plano estar contido neste planejamento. Para Lafer as fases de decisão e implementação tem conotação política, enquanto que o plano em si pode ser analisado sob o aspecto técnico. Neste sentido quando um agente com poder de decisão resolve iniciar um processo de planejamento é porque admitiu a necessidade de solução para uma determinada demanda social, ou porque segmentos da sociedade com força suficiente para influenciar nesta decisão atuaram para que o planejamento ocorresse. Quando se inicia o processo de planejamento é porque determinada demanda conquistou espaço na pauta do governante. A decisão por se planejar coloca em ação atores que acabam por apresentar como produto de suas ações um plano de trabalho. Se este plano possui prazos e previsão de recursos, é passível de avaliação e monitoramento, portanto passível de análise técnica.

Após discorrer sobre várias concepções acerca de planos, Cury (1998, p. 164) sintetiza que um plano é um guia, um referencial, seja para ações do governo, empresas, entidades, uma família ou pessoas:

> Esse guia da ação é proposto como modo de fugir da imponderabilidade das circunstâncias, ou como um meio de se evitar situações críticas que a médio prazo tendem à deterioração [...]. Mas

> o que subjaz à finalidade de um plano como suposição é que a vida social pode ser ordenada, reordenada, construída ou reconstruída pela ação racional do ser humano como ser social (CURY, 1998, p.164).

Portanto depreende-se que um atributo de qualquer plano é a tentativa de minimizar riscos, que não podem ser previstos, tentando assim dirimir incertezas. É patente que esta tarefa é imprecisa, mas permite divisar o horizonte estabelecido e dimensionar os recursos necessários. É possível extrair da contribuição de Cury (1998) que o ato de planejar pretende racionalizar a atividade humana, por natureza sujeita ao imprevisível. Esta submissão da atividade humana, mesmo a um plano muito simples, teria mais racionalidade que a inexistência de qualquer plano como guia para as ações propostas para uma política.

Dentre todas as fases do planejamento, Lafer (1970, p.30) enfatiza que o plano é a fase mais suscetível de análise sob um olhar estritamente técnico, pois poderá ser analisado sob critérios econômicos. Este não é o único critério de análise de um plano, ainda é possível analisar os quesitos ou avanços de forma quantitativa, ou mesmo qualitativa, de indicadores de qualidade que não existiam à época do texto deste autor. Isto possibilita atualmente aferir, mensurar, comparar objetivos e resultados desejados, o que aumenta nesta etapa do planejamento a possibilidade de outras análises técnicas, que não só a econômica.

Para os autores da área educacional Horta e Fávero (2014, p. 502), a discussão sobre planejamento educacional no Brasil é iniciada a partir da década de 1950 e 1960, em decorrência da associação que foi feita entre a educação e o desenvolvimento econômico. Este discurso ganhou força com a reunião de ministros da educação e finanças de todos os países latino-americanos em Punta Del Leste em 1961 e Santiago do Chile em 1962, em duas conferências que estabeleceram marcos importantes sobre o tema. Na análise de Horta e Fávero (2014, p. 511) sobre a obra de Matus, que entendia haver um planejamento particular que se desenvolve nos países em desenvolvimento de viés capitalista, afirmam:

> O planejamento, então, complementa o sistema de mercado, mas como é indispensável, mas não essencial, constitui apenas uma opção. Para impor-se, precisa competir com o mecanismo de mercado, que deseja modificar, o que significa alterar a estrutura de poder, contra os interesses daqueles que se beneficiam do jogo espontâneo das forças econômicas (HORTA; FÁVERO, p. 511).

Esta necessidade do planejamento público se impor ao mercado para que alcance seus objetivos, mas ao ser aplicado por agentes públicos que emanam de processos de escolha apoiados em geral pelo próprio mercado, tornam sua aplicabilidade complexa e difícil. Esta complexidade interfere no processo de execução dos planos. Esta conjuntura dinâmica sofre a influência de um conjunto de forças que emergem da realidade social e que determinam a pauta da política pública e seu planejamento. Tais fatores têm influência direta sobre o sucesso no alcance dos objetivos planejados.

Em alguns momentos há nos discursos do campo da política uma distinção entre políticas de governo e políticas de Estado, com o entendimento de que políticas de governo são do interesse do mandato do governante em exercício. Já as políticas de Estado seriam definidas como políticas que extrapolem o interesse do atual gestor. Nesta pesquisa não foi encontrado um autor que fosse enfático em estabelecer esta diferença, que se posicionasse academicamente sobre políticas de governo contrapondo-se às políticas de Estado. Gil (2011, p. 151) aborda o tema, ao defender que os planos nacionais de educação não devam engessar os governos que pretendam incluir seus projetos ou programas, pois afastariam a adoção de tais planos como documentos de Estado, inferindo-se, portanto, esta diferenciação. Em outro momento o mesmo autor (2011, p. 153) se posiciona melhor, ao justificar que a organização de fóruns e conselhos de âmbito nacional deveriam ter outra lógica de funcionamento e assim tais instâncias possibilitariam a elaboração de planos educacionais de Estado, de períodos mais longos que os mandatos dos governos. Hoje os planos de governo teriam tomado o lugar dos planos de Estado, segundo o autor. Nesta discussão, depreende-se, do modo indireto, que o conceito de que plano de governo restringe-se ao mandato do governante eleito e que plano de Estado extrapola este intervalo de tempo, ficando menos sujeito à vontade discricionária do governante.

Sob o aspecto social, um plano poderá variar quanto à participação da sociedade em construção. Segundo Gil (2011, p. 138) as áreas abrangidas por um plano podem ser ampliadas em sua compreensão caso haja ampla mobilização social. Significa que quanto maior a participação da sociedade na construção de um plano de governo, maior o envolvimento do grupo social que ajudou a construí-lo, maior seu acompanhamento e aumenta a probabilidade de sua execução chegar a termo. Ainda para esse autor:

> Os planos não são considerados os únicos ou mesmo os melhores guardiões da luz, do caminho e da verdade em políticas educacionais... o PDE e outras políticas e ações podem ser relevantes, democratizar o acesso, melhorar a qualidade, valorizar os trabalhadores em educação; podem até ser revolucionários. Apenas não substituem a necessidade dos planos em termos de amplitude, complexidade, debate público e solidez legal, entre outros aspectos (GIL, 2011, p. 148).

Os planos são necessários como instrumentos que norteiam políticas, mas não são os únicos instrumentos utilizados para tal. Não é incomum governos utilizarem-se de instrumentos de outras áreas de sua atuação, como a econômica ou social, para realizar políticas dentro da educação. Um exemplo é o programa Saúde na Escola (BRASIL, 2007a) em que o Ministério da Saúde foi chamado a participar de ações para promover a saúde dos alunos da educação básica. No entanto, a necessidade de planos de âmbito nacional nos parece inquestionável, principalmente se for de longo prazo, como os recentes com alcance decenal. Gil (2011, p. 139) define os planos nacionais de educação como "documentos cuja finalidade é congregar informações necessárias à organização das políticas públicas na área de educação no âmbito do país como um todo com vistas a uma intervenção que transcenda as ações pontuais de curto prazo".

À luz dos autores citados, plano pode ser entendido como um referencial, formalizado em documento escrito, decorrente de um processo de planejamento mais amplo e que está sujeito ao longo do tempo a fatores imponderáveis ou forças intencionais que permitam sua revisão ou alteração, com maior ou menor grau de participação social no processo.

Para Bordignon (2011, p. 3) a questão do planejamento da educação brasileira não acompanhou os países que são referência neste campo, nem os demais setores da própria sociedade brasileira e sequer a evolução do conceito de planejamento. Segundo ele, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* é o marco inicial da preocupação com um projeto nacional de educação, de forma mais abrangente. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por Fernando de Azevedo et al. (1932, p.417), propõe em seu bojo um plano de reconstrução nacional. Para Gil (2011, p. 138) o planejamento surge para que as ações dos dirigentes não ocorram por impulsos espontâneos, evitando decisões descoordenadas. Existe porém o risco do planejamento ser utilizado como "ferramenta de despolitização", quando apresentar cunho exclusivamente técnico, servindo de blindagem contra os grupos sociais, organizados ou não, que desejarem participar do processo de planejar, no sentido de já haver um plano e não existir portanto espaço para discussão.

Neste contexto, e considerando os argumentos dos autores apresentados, o planejamento pode ser definido como um processo que se inicia na decisão política de oferecer solução a uma demanda social ou de grupos influentes de poder, poderá ter maior ou menor influência nas decisões dos agentes públicos que possuem o poder de decisão no momento da elaboração ou implementação da política, e que se utiliza do plano para instrumentalizar as ações que fazem parte da política proposta. O planejamento não essencial para que políticas públicas ocorram, mas é extremamente recomendado.

2.3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao se adentrar no estudo da política pública educacional, é preciso compreender a concepção de Estado em que está inserida. Para Poggi (1981, p.97) o sistema de Estados modernos é composto por unidades de Estado entendidas como soberanas, coordenadas e justapostas. Porém os Estados não derivam do sistema, mas geram este sistema de Estados. Todos os

Estados só existem porque há outros Estados contra os quais competem, e, portanto, justificam sua luta pela soberania. Neste sistema de Estados cada Estado se origina e atribui a si poderes, pelos quais defende seus próprios interesses. Para Poggi, o Estado moderno é muito mais um complexo institucional artificialmente planejado do que um ente que se desenvolveu espontaneamente por sucessivas justaposições, uma evolução natural. "É uma estrutura deliberadamente erigida" (POGGI, 1981, p. 104), e cada Estado, no sistema, é uma unidade que surge atribuindo poderes a si mesma, que existe com o fim único de realizar seus próprios interesses.

Com essa característica o Estado moderno deixa, pelo menos em tese, que os cidadãos sejam responsáveis pela segurança e bem-estar do Estado, sob a dominação de um líder. A fonte da riqueza e manutenção do Estado vem agora de tributos, voluntariamente acordado pela maioria. E cabe ao Estado a segurança e o bem-estar de seus cidadãos, invertendo assim o sentido desta responsabilidade:

> O compromisso dos cidadãos com o bem-estar e a segurança do Estado deixou de ser ativado pela lealdade pessoal a um chefe. Os cargos que se revestem de responsabilidades e prerrogativas políticas específicas deixaram de ser diretamente confiados na base da riqueza, posição social ou filiação religiosa. As operações cada vez mais amplas e dispendiosas do Estado são financiadas por uma reserva de riqueza caracteristicamente pública, a qual é realimentada mediante tributações aplicadas impessoalmente às rendas e aos gastos dos cidadãos, e não extorquindo-lhes donativos, vendendo-lhes cargos ou participações nos lucros das aventuras militares ou coloniais do Estado, ou apoiando-se em suas riquezas pessoais (POGGI, 1981, p. 106).

Essa nova forma de financiamento do Estado, amalgamada entre os séculos XVIII e XIX, possibilitou um status ampliado ao cidadão. Agora a cidadania é adquirida bastando que o indivíduo nasça no território defendido por determinado Estado, independentemente de suas posses, origem social ou religiosa, por exemplo. Esta concepção de Estado permite que cidadãos possam explorar legitimamente seus mais diversos interesses privados.

Como afirmou Poggi, o Estado moderno não surgiu da evolução de sucessivas justaposições do esforço coletivo. De maneira deliberada foi construído. Portanto se subtende que o Estado nasce com um propósito

definido, com uma intencionalidade de ser, e aqueles que o idealizaram, defendiam as ideias dos grupos ou segmentos a que pertenciam, conscientes ou não. Não se imagina uma estrutura constitucional tão complexa sem um propósito, um alvo almejado, embora o próprio autor questione a linearidade deste conceito, entendendo que nem sempre esta construção ocorre de modo preconcebido. No entanto, fica patente a necessidade de utilidade do Estado:

> Estado moderno não é concedido a um povo como uma dádiva de Deus, o seu próprio *Geist*[1], ou forças históricas cegas; é uma realidade "feita". Uma vez "feito", ademais, um Estado funciona constantemente com uma referência a alguma ideia de finalidade ou função para a qual é útil (POGGI, 1981, p. 105).

Desta forma, não se deve buscar a definição de um Estado moderno por um *check-list* de metas ou pontos que o defina, mas por suas características estruturais. O Estado em geral não almeja o controle social total, possui uma especificidade funcional. Um exemplo clássico é o monopólio da violência legítima (POGGI, 1981, p.105; WEBER, 1999, p.525).

Para Max Weber (1999, 525), em uma visão sociológica, o Estado não é definido por aquilo que ele realiza, pois ao longo da história o Estado pode ocupar-se de quase tudo. Mas se diferencia das demais instituições pelo poder legítimo da coação física e pode assim ser compreendido:

> O Estado, do mesmo modo que as associações políticas historicamente precedentes, é uma relação de *dominação* de homens sobre homens, apoiada no meio da coação legítima (quer dizer, considerada legítima). Para que ele subsista, as pessoas dominadas têm que se submeter à autoridade invocada pelas que dominam no momento dado. Quando e por que fazem isto, somente podemos compreender conhecendo os fundamentos justificativos internos e os meios externos nos quais se apoia a dominação (WEBER, 1999, p.526).

Esta compreensão dos fundamentos do Estado possibilita a inferência sobre a disputa pela participação deste poder, dentro do Estado moderno, pela representatividade. Esta representatividade pode vir na forma de uma representação parlamentar legítima, por pressões em determinados momentos das associações de classe, grupos de interesse, pressão popular. Na construção do Plano Estadual de Educação do Paraná de 2015, por exemplo, o

1 Geist: expressão alemã que significa espírito, alma, ânimo.

formato dos trabalhos possibilitou que instituições representativas do governo do Estado estivesse à mesa para discussões ladeadas por entidades como o sindicato que representa os professores de escolas públicas, a instituição que representa a educação municipal do território, sindicato das escolas particulares, representantes das universidades, entre outros.

Ainda que o poder de coação estivesse e sempre esteja presente, pois o Estado não prescinde desta prerrogativa, há a possibilidade de sofrer influência em suas decisões. O que ocorre depois destes momentos é que internamente o Estado delibera sobre o resultado das discussões e à luz de suas prerrogativas elege, dentro de determinado contexto, a pauta que lhe convém. Como o Estado detém para si o poder de coação ou a prerrogativa da violência legítima, os indivíduos integrantes do Estado não podem concorrer com este poder. Para Poggi (1981, p.125) "no Estado moderno, os indivíduos não podem exercer uns sobre os outros poderes de governo e devem reconhecer-se mutuamente como livres e iguais do ponto de vista jurídico". Deste modo, com a aquiescência do próprio cidadão, o Estado se fortalece. E sem perceber, as classes subalternas da sociedade assim constituída se submetem às classes dominantes, possuidoras de atributos que facilitam a sua ascensão ao poder:

> Essencialmente, o Estado liberal foi construído para favorecer e sustentar, através de seus atos de governo, a dominação da classe burguesa sobre a sociedade como um todo. Essa era a finalidade para a qual os princípios institucionais do Estado estavam fundamentalmente erigidos, assim como era a razão para o seu evidente contraste com os da sociedade (POGGI, 1981, p. 126).

Ainda que o Brasil seja definido como um país de bem-estar social e esta expressão seja repetida várias vezes na última Carta Magna, já no preâmbulo a Constituição Federal de 1988 apresenta princípios liberais, como direitos individuais, liberdade, igualdade, fraternidade e paz (BRASIL, 1988). Logo o constructo do Estado liberal para atender as classes que dominam o poder pode afetar a disputa de interesses nas decisões sobre a melhor forma de instituir e aplicar as políticas públicas no país, segundo a concepção poggiana.

A compreensão do que são e de como são construídas as políticas, sobretudo públicas, é uma tarefa de grande complexidade. Nas palavras de

Draibe (2001, p. 29) "a análise política das políticas públicas não é matéria fácil". A política em muitos momentos é ilógica, aparentando ser destituída de racionalidade. Interesses de toda ordem, legítimos ou escusos, estão envolvidos. Ball e Mainardes (2011) descrevem um cenário inquietante:

> As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica (BALL; MAINARDES, 2011, p.13)

Não bastasse a pluralidade de aspectos a se considerar no estudo da política, o próprio conceito de política é polissêmico. Muller e Surel (2002, p. 10) chamam a atenção para os múltiplos significados do termo *política*. Primeiramente pode compreender a esfera política, que permite separar o mundo político da sociedade civil. Também pode significar a atividade política, da mobilização de partidos políticos e esforços para a obtenção de cargos políticos. Inclusos neste segundo conceito estão os discursos, os debates e todas as ações da "política partidária". Um terceiro significado que pode ser atribuído ao termo é a ação pública, a realização de políticas públicas, seja por meio de programas, projetos, ações ou institutos similares, conceito este emprestado de Draibe (2001, p. 17). A língua inglesa, por exemplo, possui três distintas palavras, uma para cada significado aqui descrito. É preciso atenção para a importância dos três conceitos, não havendo uma hierarquia valorativa, ou de prioridade, entre eles:

> Por isso mesmo, a análise das políticas públicas não procede, propriamente falando, de um recorte da esfera política, privilegiando certas atividades e deixando outras de lado. É próprio da análise das políticas, lançar um olhar diferente sobre a **ação pública** em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista daquilo que se tornou centro de gravidade da esfera política, a saber, a implementação das políticas públicas (MULLER; SUREL, 2002, p. 10, grifo nosso).

Para os autores, uma política pública se faz com um conjunto de medidas coerentes e ligadas entre si. Uma ação isolada por parte da esfera

política não se caracteriza, em essência, como política pública. A política pública é ao mesmo tempo um constructo social e um constructo de pesquisa, e por isso apresenta problemas de difícil identificação e interpretação, além de a ação pública nem sempre apresentar comportamento sequencial ou mesmo coerente.

Ainda que a política pública não seja exatamente construída em uma ordem preestabelecida, em uma sequência didática e facilmente compreensível, Muller e Surel (2002, p. 25) apresentam seis etapas que possibilitam acompanhar o seu desenvolvimento: a colocação na agenda, a produção de soluções, a decisão, a implementação, a avaliação e a conclusão da ação política. Em Lotta (2019, p. 12) é apresentada outra forma de divisão, com um ciclo composto de quatro fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. Conforme afirma a própria autora, este ciclo tem a função de um instrumento de análise, que não corresponde necessariamente ao que de fato acontece na construção de uma política pública, mas permite uma leitura de como esta ocorre.

O que se observa é a não correspondência das fases ou etapas com a construção real das políticas. Dois pressupostos apresentados por Lotta (2019, p. 18) reafirmam esta condição. Um deles é de que a formulação e a implementação não são fases tão distintas, mas processos contínuos. Outro é de que processos decisórios são de fato muito complexos, envolvendo diversos níveis e camadas de decisão. Esta complexidade, detectada pelo campo da pesquisa e apresentada pela autora, instiga a busca de abordagens que consigam explicar tal complexidade de modo racional. Uma teoria que ganhou destaque, foi e continua amplamente debatida é a que aborda o ciclo de políticas (*policy cycle approach*), desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e apresentada por Mainardes (2006, 2018b).

No final da década de 1980, durante uma pesquisa sobre implementação de currículo, a teoria começou a ser desenvolvida. A abordagem do ciclo de políticas sofreu evolução e ajustes ao longo do tempo e no início da década de 1990 foi apresentada pela primeira vez, como um ciclo

contínuo constituído por três arenas políticas. A primeira seria a "política proposta", oficial, apresentada pela equipe de governo, burocratas e autoridades locais. A segunda, a "política de fato" seria constituída pelos textos apresentados (políticos e legislativos) que formatam a política. E por fim a "política em uso", que é a política de fato, implementada pelos profissionais na prática. Este modelo, relata Mainardes (2018b), não conseguiu explicar completamente a dinâmica da construção de políticas, e os autores acabam por romper com esta proposta, por entendê-la muito rígida. Há um universo muito grande de intenções e disputas que ocorrem no processo político que não couberam na abordagem do modelo.

Uma segunda aproximação para o ciclo de políticas, mais refinada, é apresentada em 1992. O ciclo contínuo apresenta agora três contextos, o da influência, o da produção e o da prática. Esses contextos depois foram denominados "primários", devido ao acréscimo de outros contextos apresentados posteriormente. Os três contextos estariam inter-relacionados, mas sem uma sequência de ordem ou de tempo. Poderiam acontecer isolados ou em conjunto, interferindo ou não uns nos outros. Cada um desses contextos é composto por arenas locais e grupos de interesse, disputas e embates. O contexto da influência, em síntese, é onde as políticas se iniciam e os discursos amadurecem. Os grupos de interesse atuam neste contexto disputando influência nos partidos, governo e processo legislativo. Já o contexto da produção é materializado em textos que representem a política. Em geral resultam de disputas e acordos. Estes processos podem gerar textos incoerentes, contraditórios e obscuros, de caráter mais geral, alinhados aos interesses públicos reinantes (MAINARDES, 2006, p. 51-53). Em relação ao contexto da prática, o autor comenta:

> De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem "recriadas" (MAINARDES, 2006, p. 53).

Esta análise expõe a complexidade de se analisar qualquer política pública, em especial no momento da implementação. No momento de se implementar a política, esta pode ser ressignificada ou adequar-se ao ponto de vista do profissional da prática que aplicará o contexto da produção, sofrendo atuação de novo contexto de influência.

Esta segunda proposta sofreu diversas críticas. Em 1994 uma terceira aproximação do ciclo de políticas é apresentada por Stephen Ball, segundo Mainardes (2018b, p. 3). O ciclo de políticas então se expande, agora com a inclusão do contexto dos resultados ou efeitos, que considera questões de justiça, igualdade e liberdade individual, e do quinto contexto, o da estratégia política, que seria um conjunto de ações políticas e sociais necessárias para lidar com os resultados da política. Conforme Mainardes (2018b, p.10), S. Ball partiu de uma perspectiva pós-estruturalista, avançou para adotar uma epistemologia pluralista e recentemente se utiliza de métodos modernistas, que depois submete à teorização pós-estrutural, mas deixa flexível a adoção destas perspectivas, visto que a dinâmica da pesquisa influencia as escolhas.

Algumas considerações são necessárias em relação ao termo *implementação*, aqui citado. É um termo muito utilizado em discursos e textos sobre política pública, em geral empregado como sinônimo de execução da política, ou em forma de metáfora significando uma parte da política quase sempre associada a ação (LOTTA, 2019, p. 11). O conceito se refina quando é empregado de forma científica, como modelo de análise de implementação desenvolvido pela literatura. Segundo Mainardes (2018b, p. 3) o processo de implementação está contido no contexto da política em uso, da primeira proposta do ciclo de políticas proposta por Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Já foi considerado que esta abordagem evoluiu. Na segunda aproximação do ciclo de políticas, Bowe e Ball rejeitam modelos analíticos que separam a formulação e a implementação, por entenderem que há disputas e embates neste processo e que no contexto da prática poderá haver modificações na formulação, como apresentado em Mainardes (2006, p. 49-50). Esse autor, ao analisar o contexto da prática apresentado por Bowe e Ball, comenta:

> Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50)

Estes aspectos demonstram que no momento da prática, entendida até aqui como implementação, poderá haver interferência dos profissionais que aplicam a política, distorcendo os textos ou o discurso original. Motivos como resistência ou inconformismo, até mesmo militância contrária ao discurso proposto, poderão alterar a política proposta durante a fase de implementação. Portanto não é adequado tratar de maneira estaque a formulação e a implementação da política. Em texto mais recente, Mainardes afirma que Ball desejaria substituir o termo implementação por outro mais adequado, e que sua tradução seria "atuação". Atuar remete ao ator, aquele que é criativo e que tem a possibilidade de modificar a trajetória da política ao interferir no contexto da prática. A expressão de Ball reproduzida pelo autor é:

> [...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é "*implementada*" ou a "*implementação*" falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a "*implementa*", ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto (MAINARDES, 2018b, p. 5).

Com o conceito de atuação, alterações na trajetória da política não seriam desvios da formulação, mas uma adequação ao contexto da prática. O fato de a atuação não refletir exatamente a formulação não decorre apenas de questões éticas ou desinteresse dos atores responsáveis, pois independente da vontade política, "a distância entre a formulação e a implementação é uma contingência da ação pública" (ARRETCHE, 2001, p. 52).

Já Lotta (2019, p. 13) trata a implementação como terceira fase do ciclo de análise da política, como um momento em que os planos elaborados

passam a se realizar e dependem da ação intensa dos burocratas e instrumentos do Estado. A autora também partilha do pressuposto de que a formulação e implementação não são fases distintas. Lotta (2019, p. 19) afirma que o processo de implementação de políticas é altamente interativo, com muitos atores envolvidos. Portanto existe aí margem para a interferência "criativa", conceito proposto por Ball. O pressuposto de que existem muitos fatores afetando a implementação permitiu que Lotta afirmasse:

> A implementação é influenciada por fatores relacionados a sistemas mais gerais (formato do estado, crenças e valores sociais, cultura nacional etc.), organizacionais e relacionados aos indivíduos que atuam nas políticas. As regras, portanto, são apenas um dos elementos importantes para compreender implementação de políticas públicas, mas elas não são suficientes para determinar o que de fato vai acontecer (LOTTA, 2019, p. 20)

Esta imprevisibilidade no momento da implementação acontece porque somente as regras, os textos e os discursos não são suficientes para determinar o resultado final da política proposta. Tanto que a autora relata da necessidade dos estudos sobre implementação determinarem a política como ela é, e não como deveria ser ou como as normas determinam que fosse. Existe aí uma clara diferença de abordagem, pois não se trata de atingir ou não o que foi determinado pela política proposta, mas em compreender os fenômenos que interferem na política no momento da implementação e que contribuem para o resultado final, esperado ou não. Para Dourado (2011, p. 22) avaliar políticas públicas da área educacional tem sido um grande desafio, quer pela dificuldade em estabelecer limites teóricos e metodológicos deste ambiente complexo, quer pelos diferentes atores e questões que extrapolam a área da educação, ou ainda a necessidade de se avaliar os diferentes entes federados responsáveis pela política, atuando em diferentes níveis, etapas e modalidades.

Dado este ambiente complexo em que está inserido o conceito da implementação, nesta pesquisa ela é compreendida como parte da trajetória da política em análise, mas que não se dissocia das demais fases. Também é pressuposto que a fase de implementação pode alterar a proposta inicial não apenas deliberadamente, mas como consequência da atuação dos

profissionais do contexto da prática. Isto ocorre porque tais agentes podem entender particularidades do público a ser atingido que escaparam do radar do planejador, ou da melhor maneira de se efetivar a implementação ou ainda que esta interferência modifique de alguma outra forma a formulação inicial. Em um estudo que focou o contexto da prática em políticas educacionais, Gandin e Lima (2012) afirmaram que "no contexto da prática, é possível verificar que o ensino não é exatamente igual em todas as escolas, tampouco ao que é preconizado nos programas", ao discorrer sobre um programa adotado nas escolas de uma rede estadual pesquisada. Esta constatação corrobora a influência da prática na implementação, pois o planejamento da política proposta era o mesmo para a todas as escolas da rede envolvidas no projeto.

Ao delimitar o campo da pesquisa em políticas educacionais, Mainardes (2018a, p. 5) explica que pode ser considerado tanto um campo teórico como um campo acadêmico. No campo teórico é precedido pelas teorias e produções da ciência política, originadas na década de 1940. Já como campo acadêmico vem se consolidando no Brasil, desde o final da década de 1960, com a criação de associações como a ANPAE, em 1961, além da utilização do termo política educacional em publicações e documentos oficiais, criação de disciplinas, departamentos, revistas especializadas, eventos e redes de pesquisa. Enfim, o termo *política educacional* toma forma a partir desta época. Em um de seus levantamentos, o autor destaca que no país, dentro de uma amostra de cento e quarenta artigos selecionados, a maior parte das pesquisas em políticas educacionais apresentaram enfoque nacional (sessenta e dois artigos), seguido de enfoques locais (trinta artigos). Apenas vinte e seis artigos tinham um enfoque estadual, o que demonstra a necessidade de mais pesquisas de âmbito estadual para este campo. Para além desta preocupação, cabe ainda chamar a atenção para uma confusão comum em pesquisas de políticas educacionais, que é a dificuldade ou pouca clareza no discernimento entre os métodos de pesquisa e as técnicas e procedimentos de coleta de dados. Enquanto a técnica usa de entrevistas semiestruturadas, observações, análise de documentos, análise de narrativas e semelhantes, os métodos de pesquisa devem estar alinhados à perspectiva epistemológica, e são exemplos: as

investigações fenomenológicas, estudo de campo, análises de discurso e estudos etnográficos. Stephen Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p.304), destaca que o ciclo de políticas é um método, é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Nas palavras do entrevistado "em meus métodos sou bastante modernista reconstruído, mais do que um pós-estruturalista" (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 313).

De uma forma muito didática, Frey (2000) realiza um apanhado sobre as principais abordagens acerca da *policy analisis* ou análise da política, que pode complementar a ideia de ciclo de políticas. Embora com semelhança ao discorrido por Muller e Surel (2002), o apanhado de Frey (2000) avança por outros conceitos. A primeira definição a ser estabelecida é quanto à dimensão do termo *política*. Na língua portuguesa o termo *política* traz mais de um significado. A língua inglesa apresenta três dimensões distintas, que possibilitam uma melhor compreensão:

> A dimensão institucional 'polity' se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; no quadro da dimensão processual 'politics' tem-se em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; a dimensão material 'policy' refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas (FREY, 2000, p. 216-217).

Portanto, a organização institucional política do país, seus estados e municípios se enquadram no conceito de *polity*. Já o processo político-partidário, as convenções e disputas eleitorais estão dentro do conceito de *politics*. Em relação aos programas, projetos e ações a abordagem será a da *policy*, isto é, a política pública como resultado de ações do poder público.

Dentro da *policy analisis* existem três categorias indicadas por Frey (2000, p. 221-229) e que de alguma forma dialogam com o ciclo de políticas proposto por Ball. A primeira categoria é a *policy network*, que é a interação entre diferentes instituições e grupos de interesse em determinada *policy* e apresentam relações entre si, ora de coalizão ora conflituosas. A segunda categoria é a *policy arena*, espaço de disputa onde a depender da característica dos processos envolvidos e que interesses comuns em

determinada área podem representar coalizão temporária. A última categoria apresentada pelo autor remete de forma mais acentuada ao ciclo de políticas. É a *policy cycle*, que assim como já trabalhado com outros autores, descreve as fases da política para facilitar a análise. Embora esta divisão do ciclo seja meramente teórica, pois Frey (2000, p. 229) afirma que "segundo a concepção do modelo de *policy cycle*, o processo de resolução de um problema político consiste de uma sequência de passos. Mas, na prática, os atores político-administrativos dificilmente se atêm a essa sequência". É nesta categoria que figura a fase de avaliação de políticas, e por conseguinte da atuação dos avaliadores.

2.4 MONITORAMENTO CONTÍNUO E AVALIAÇÃO PERIÓDICA

Para que haja monitoramento e avaliação sobre uma política pública se pressupõem um planejamento, que é parte integrante da política. Este planejamento é elaborado com o propósito de atingir certos objetivos
. A Lei Estadual nº 18.492/2015 apresenta esses objetivos em seu artigo 3º, na forma de diretrizes. Ao discutir fatores que influenciam a melhoria da educação, Dourado e Oliveira (2009, p. 206) distinguem duas áreas que afetam esta melhoria, sendo que uma delas aborda os diferentes aspectos que promovem uma escola de qualidade e a outra aborda a concepção de ser humano e de sociedade que se pretende com esta educação. Algumas das diretrizes da Lei do PEE-PR dizem respeito a esta concepção humanística. Outras tratam da melhoria da qualidade da educação. A definição de qualidade da educação é uma tarefa muito difícil, pois segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 203) "a qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço" e, portanto, fica condicionado às necessidades da sociedade naquele momento histórico. Segundo os autores:

> [...] qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Como a qualidade da educação pode assumir diferentes significados, a depender do momento histórico que foi pensada e ainda apresentar diversas concepções em um mesmo momento e a depender do significado atribuído à qualidade, as possibilidades são muito amplas. E como bem observam Dourado e Oliveira (2009) a dimensão extraescolar, ou seja, as condições que os alunos trazem de seus ambientes fora da escola e as condições que poderes públicos constituídos apresentam em suas políticas são fatores a mais para compor este quadro de definição da qualidade da educação. Azevedo, Marques e Aguiar (2016, p. 47-48) comentam que a qualidade da educação é encontrada nos mais diversos discursos e isto dá a aparência de que o termo *qualidade da educação* é um consenso. Mas conforme explorado em Dourado e Oliveira a perspectiva em cada discurso pode ser muito diferente. Tanto que Azevedo, Marques e Aguiar (2016, p. 48) falam em *qualidades* da educação, no plural, remetendo à ideia de que tanto a perspectiva teórica quanto o projeto social podem variar a depender de quem está fazendo o discurso. A política do PEE-PR, como visto em suas diretrizes, pretende promover a qualidade da educação no estado do Paraná, de maneira ampla.

Conforme discutido até aqui, definir o que é qualidade da educação não é tarefa simples, e pode assumir diferentes entendimentos a partir das perspectivas teóricas adotadas, ou do projeto social do governo em exercício. Conforme a interpretação das instâncias sobre o que é qualidade da educação, o monitoramento e a avaliação do PEE-PR poderão ser interpretados de forma distinta. Ainda que o plano resultante tenha sido o consenso possível no momento da sanção da lei e algumas metas possuam indicadores inequívocos quanto à interpretação, o olhar da instância a partir de sua representatividade pode gerar subjetividade em relação aos seus pares, no momento do monitoramento ou da avaliação.

Ao se referir a avaliação da qualidade da educação, Dourado e Oliveira (2009, p. 206) sinalizam que esta qualidade pode ser avaliada por processos de gestão, da dinâmica pedagógica e pelo rendimento dos estudantes. Os elementos que podem significar indicadores de qualidade nesta avaliação, sinalizados pelos autores em linhas gerais, são os mesmos indicados nas

diretrizes do artigo 3º da Lei Estadual nº 18.492/2015, dentre os quais: mais recursos para a educação, efetivação do regime de colaboração, integração entre políticas educacionais, gestão democrática, formação inicial e continuada e planos de carreira.

A construção do PNE 2014-2024 partiu da premissa da mobilização e participação social. Conforme Dourado, Grossi e Furtado (2016, p. 455) esta forma de construção é essencial para que seja entendida como um plano de Estado (em oposição ao que seria entendido como um plano de governo). Portanto o monitoramento e a avaliação, se compreendidos como continuidade do processo de aplicação da política proposta, tornaria imprescindível a presença destes atores ou suas representatividades no momento do monitoramento ou da avaliação. A Lei do PEE-PR incluiu o Conselho Estadual de Educação, o Fórum Estadual de Educação e a Comissão da Educação da Assembleia Legislativa na lista de instâncias, por representarem esta mobilização e participação social de forma institucional. Para estas e as demais instâncias fica o desafio semelhante ao posto para o Plano Nacional de Educação, que é promover amplo debate em torno dos dados e informações, para subsidiar tanto o monitoramento contínuo quanto a avaliação periódica. Dourado, Grossi e Furtado (2016) trazem um elemento novo nesta reflexão sobre o monitoramento e a avaliação, que elucida a relação entre os dois termos:

> Dessa forma, entende-se que monitorar e avaliar tornam-se partes constantes de um único processo, ou seja, etapas distintas e complementares que não se realizam isoladamente. Por essa ótica, a avaliação compreende o monitoramento como parte constitutiva e constituinte (DOURADO; GROSSI; FURTADO, 2016, p. 456).

Diante desta afirmativa o ato de monitorar equivale ao acompanhamento permanente dos dados e informações oficiais disponibilizados pelas instâncias com esta atribuição, de forma a subsidiar atores que se debruçam a avaliar a política, seja por imposição legal, necessidade administrativa ou interesse em acompanhar os resultados prometidos pela política. Para Frey (2000, p. 229) existe uma necessidade contínua de monitoramento da política durante todas as fases do processo, pois a realização da avaliação ou controle de impacto

não deve acontecer apenas no final do processo. Isto permite a reformulação constante da política. Por isso a fase de avaliação é imprescindível para a evolução e eventuais correções.

Dentro da *policy cycle* proposta por Frey (2000, p. 226), existiria uma divisão mais sofisticada do ciclo com a presença de cinco fases: definição do problema, definição da agenda de trabalho, elaboração do programa, implementação da política e por fim a avaliação das políticas com eventuais correções e ajustes. A fase de avaliação do ciclo proposto por Frey (2000) pode ser associada ao contexto da prática definido por Bowe e Ball (1992), de forma que o acompanhamento ou monitoramento contínuo, especialmente no momento da atuação, deve considerar as interferências e desdobramentos a que fica sujeita a política, quando da interpretação e recriação pelos atores no contexto da prática. Desta forma haveria tempo hábil para que as instâncias avaliadoras atuassem na promoção dos ajustes necessários. O que esta pesquisa pretende está próximo da "avaliação da avaliação", ou seja, entender a atuação das instâncias que tem a função de monitorar e avaliar o PEE-PR. Embora o ciclo de políticas seja o fundamento para a avaliação desta política, seus pressupostos delineiam neste momento o objeto de atuação das próprias instâncias pesquisadas. Esta pesquisa emprega a avaliação do contexto da prática de forma indireta, para subsidiar quais elementos empregar como parâmetro no momento da análise dos resultados do instrumento aplicado nas entrevistas.

2.5 SISTEMA DE ENSINO E REGIME DE COLABORAÇÃO

A quantidade de abordagens e definições que a conceituação teórica de sistema pode oferecer é extensa, segundo Sander (1993, p.335-370). Esta conceituação pode ser definida por diferentes categorias e modelos, a depender do enfoque dado aos diversos campos de aplicação da teoria. O autor delimita a teoria de sistemas para a área educacional nesses termos:

> Nesse sentido, o sistema educacional tem sido concebido como uma organização social constituída de um conjunto orgânico de elementos

> interdependentes, que tem por objetivo construir e distribuir o conhecimento (SANDER, 1993).

O enfoque que se pretende ao sistema no âmbito educacional precisa demonstrar uma amplitude interdisciplinar que considera os aspectos econômicos, políticos, culturais, tecnológicos e pedagógicos. Desta forma podemos dimensionar a complexidade implicada em construir um sistema brasileiro em se tratando de educação, considerando-se as peculiaridades do país. Embora seja evidente a necessidade de se organizar um sistema educacional, esta organização não pode partir do pressuposto de uma escola como um simples processo de transformação de insumos em produtos, numa lógica industrial (SANDER, 1993). O processo de ensino-aprendizagem é pedagogicamente muito mais rico e complexo.

Em textos que abordam sistemas para a educação, é notório o uso de várias expressões, quase sempre empregados em situações ambíguas e até como sinônimos, gerando confusão. Expressões como sistema de ensino (SAVIANI, 1999), sistema de educação (CURY, 2014), sistema federal de ensino (BRASIL, 1966), sistema nacional de educação (ABICALIL et al., 2015), sistema geral de educação e sistema escolar (SAVIANI, 1999) expressam esta dificuldade, excluídos aqui os sistemas privados de ensino por apresentarem outra conotação (XIMENES, 2015). Encontraremos uma luz sobre a definição de Sistema de Ensino em Saviani (1999), que distingue a educação familiar e a educação formal:

> Para a compreensão do sistema de ensino é de fundamental importância a distinção entre trabalho pedagógico (TP) primário (educação familiar) e trabalho pedagógico secundário, cuja forma institucionalizada é o trabalho escolar (TE) (SAVIANI, 1999, p. 31).

Para Trilla (2008) existe a distinção entre a educação não-formal, organizada e com propósitos específicos mas não voltada à outorga de grau de instrução, a educação formal com estrutura graduada e hierarquizada com atribuição administrativa e legal, e ainda a educação informal, que não apresenta contornos nítidos e em geral decorre de processos sociais como a família ou a convivência social.

Sander (1993, p. 361) sintetiza os *sistemas de educação* como de caráter mais abrangente, englobando família, igreja, governo, empresas, escolas e outros meios formais e informais envolvidos no processo de desenvolvimento educacional do país, e *sistema de ensino*, de caráter institucional e sistemático, por escolas e outras agências que se dedicam exclusivamente ao ensino (SANDER, 1993). O sistema formal seria compreendido como *sistema de ensino*, ou a parte institucionalizada da educação.

Definido desta forma, o conceito de *sistema de educação* seria mais amplo, compreendendo educação formal e informal incluído aqui o trabalho pedagógico primário, e o *sistema de ensino* ficaria restrito à educação formal. Na classificação de Saviani (1999) a educação formal é denominada trabalho pedagógico secundário ou trabalho escolar.

No documento emitido pela SASE/MEC para subsidiar as discussões sobre o SNE (ABICALIL et al., 2015), é empregada a expressão *sistema nacional de educação*, e o artigo treze da Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) quando traz a obrigatoriedade de criação do Sistema Nacional de Educação, assim também se expressa:

> Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o **Sistema Nacional de Educação**, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) (grifo nosso).

Portanto a nomenclatura Sistema Nacional de Educação – SNE é utilizada para referência ao sistema de abrangência nacional. Com relação às denominações aplicadas aos sistemas estaduais, conforme a quadro 2 compilado por Oliveira (2016), não há padronização ainda, embora a LDBEN já adote a expressão *sistema de ensino* tanto para estados quanto municípios (BRASIL, 1996). Talvez pela inexistência de um sistema nacional formalizado os estados ainda não tenham padronizado suas nomenclaturas, o fato é que são encontradas ora Leis Estaduais, ora Resoluções, ora Constituições Estaduais ou Leis Complementares destas Constituições, que aplicam aos

seus sistemas educacionais as mais diversas denominações: *sistema público de educação básica, sistema estadual de ensino, sistema estadual de educação, serviços de educação, sistema educativo.*

QUADRO 2 – LEVANTAMENTO DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO/ENSINO 2016

Levantamento dos Sistemas Estaduais de Educação/ Ensino			**Compilado pelo autor em 23/01/2016**
Estado/DF	**Lei estadual**	**Súmula**	**Link**
Acre	1.694	Institui o **Sistema Público da Educação Básica** do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios.	http:// www.al.ac.leg.br/leis/ wp-content/uploads/ 2014/09/Lei1694.pdf
Alagoas	Não encontrado		
Amapá	949	Dispõe sobre normas de funcionamento do **Sistema Estadual de Educação**, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual.	http:// www.al.ap.gov.br/ ver_texto_lei.php? iddocumento=21549
Amazonas	Não encontrado		
Bahia	2.463	Art. 1º Os **serviços de educação** e cultura, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana oferecerão a todos os habitantes do Estado da Bahia, sem distinção de raça, crença, convicção política, condições econômica ou social, oportunidades iguais para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade a fim de habilitá-los aos benefícios da civilização, à plena participação nos direitos e deveres da sociedade e às múltiplas e variadas necessidades ocupacionais	http://governo-ba.jusbrasil.com.br/ legislacao/85543/lei-2463-67
Ceará	9636	Art. 1º O **sistema de ensino** do estado do Ceará tem por finalidade imprimir sentido de unidade, integração e racionalidade ao processo educativo, visando à formação integral do educando, tanto pela autorrealização e qualificação para o trabalho, como pelos princípios de civismo, liberdade e solidariedade humana.	http:// www.cee.ce.gov.br/ phocadownload/ Informacoes-gerais/ lei9636.pdf
Distrito	Não		

Levantamento dos Sistemas Estaduais de Educação/ Ensino			Compilado pelo autor em 23/01/2016
Estado/DF	**Lei estadual**	**Súmula**	**Link**
Federal	encontrado		
Espírito Santo	Resolução CEE/ES 12/2006	Fixa Normas para a Educação no **Sistema Estadual de Ensino** do Estado do Espírito Santo.	http://www.cee.es.gov.br/download/res1286atualizada.pdf
Goiás	Lei estadual complementar nº 26	Estabelece as diretrizes e bases do **Sistema Educativo** do Estado de Goiás.	http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7070
Maranhão	Não encontrado		
Mato Grosso	Lei estadual complementar nº 49	Dispõe sobre a instituição do **Sistema Estadual de Ensino** de Mato Grosso e dá outras providências.	http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument
Mato Grosso do Sul	2787	Lei De **Sistema Estadual De Ensino** De Mato Grosso Do Sul 2003 Capítulo IV, Da Organização do **Sistema Estadual de Ensino** Seção I Da Constituição e Atribuição do Sistema Estadual de Ensino (excerto retirado do site do CEE/MS	http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/lei-n%C2%BA-2.787-2003.pdf
Minas Gerais	Não encontrado		
Pará	Não encontrado		
Paraíba	Não encontrado		
Paraná	4978	Publicado no Diário Oficial n°. 242 de 26 de Dezembro de 1964. Súmula: Estabelece o **sistema estadual de ensino**.	http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=12350&codItemAto=134336
Pernambuco	Não encontrado		
Piauí	5101	Dispõe sobre o **sistema de ensino** do Estado e dá outras providências.	http://www.ceepi.pro.br/normativos.htm
Rio de Janeiro	4528	Estabelece as diretrizes para a organização do **Sistema de Ensino do Estado** do Rio de Janeiro.	http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef603

Levantamento dos Sistemas Estaduais de Educação/ Ensino			Compilado pelo autor em 23/01/2016
Estado/DF	**Lei estadual**	**Súmula**	**Link**
			2564ec0060dfff/ c54d45eaf75d9ffb832 56fd60065e520? OpenDocument
Rio Grande do Norte	Não encontrado		
Rio Grande do Sul	Não encontrado		
Rondônia	Art. 187 da Constituiçã o estadual	Art. 187. O Estado e os Municípios manterão o **sistema de ensino**, respeitados os princípios…	http:// www.al.ro.leg.br/leis/ constituicao-do- estado-de-rondonia
Roraima	Lei estadual complemen tar nº 41	Dispõe sobre o **Sistema Estadual de Educação** do Estado de Roraima e dá outras providências.	http:// www.mpc.rr.gov.br/ uploads/ 2013/09/0309201302 075572_6.pdf
Santa Catarina	Lei estadual complemen tar nº 170	Dispõe sobre o **Sistema Estadual de Educação**.	http:// server03.pge.sc.gov. br/ LegislacaoEstadual/ 1998/000170-010-0- 1998-000.htm
São Paulo	Art. 238 Constituiçã o Estadual	Artigo nº **238 –** A lei organizará o **Sistema de Ensino do Estado** de São Paulo, levando em conta o princípio da descentralização.	http:// www.legislacao.sp.go v.br/legislacao/ dg280202.nsf/ a2dc3f553380ee0f83 256cfb00501463/46e 2576658b1c5290325 6d63004f305a? OpenDocument
Sergipe	2656	Dispõe sobre a reorganização do Conselho Estadual da Educação.	http:// www.al.se.gov.br/ Detalhe_Lei_Imprimir .asp? Numerolei=2337
Tocantins	2139	Dispõe sobre o **Sistema Estadual de Ensino** e adota outras providências.	www.**al**.to.gov.br/ arquivo/30465

FONTE: OLIVEIRA (2016, p. 19).

Enfim, não há consenso nos estados. A expressão *sistema estadual de ensino* é a mais frequente e adotada na LDBEN:

> Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua

> publicação. § 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos **respectivos sistemas de ensino**, nos prazos por estes estabelecidos (BRASIL, 1996). (Grifo nosso).

Com base nesses argumentos, a expressão *sistemas estaduais de ensino* é a mais adequada no momento, ao se fazer referência aos sistemas estaduais. Com relação ao *sistema federal*, cabe esclarecer que a LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 8º, parágrafo 2º, inciso II, atribui à União organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios. Portanto, o *sistema federal de ensino* atua sobre as instituições de ensino mantidas ou controladas pela União.

O Sistema Nacional de Educação, embora ainda não existindo legalmente, já permite vislumbrar a organização da educação formal do país. Ele acolherá o *sistema federal de ensino*, de responsabilidade da União, e que trata especificamente de:

> Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: I – as instituições de ensino mantidas pela União; II – as instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos federais de educação (BRASIL, 1996).

Da mesma forma, acolherá os *sistemas estaduais de ensino*, que têm definido, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, suas atribuições:

> Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem: I – as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II – as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente. Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

E, por conseguinte acolherá os sistemas municipais, sendo que o artigo 18 da referida lei define as atribuições dos municípios:

> Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem: I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação (BRASIL, 1996).

Delimitadas as atribuições dos entes federados e sua relação com o Sistema Nacional de Educação, que existe de fato mas não sistematizado em uma única lei, a LDBEN ainda refere-se ao regime de colaboração entre os sistemas, de forma que mesmo respeitando a autonomia de cada sistema, exista uma unidade nacional, pela coordenação da União:

> Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (BRASIL, 1996).

Da parte da União, o regime de colaboração pressupõe sua coordenação, mas não a subordinação dos demais entes federados. Além da necessária articulação entre estes sistemas, a União ainda tem a função supletiva e distributiva de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino aos estados, Distrito Federal e municípios. Mas o que de fato compreende um sistema de ensino?

Segundo Abicalil *et al.* (2015) quatro dimensões devem ser levadas em consideração na organização da educação nacional: alterações na LDBEN, regulamentação do artigo vinte e três da Constituição Federal (Lei de Responsabilidade Educacional), adequação das regras de financiamento e adequação dos sistemas de ensino às novas regras nacionais. Estas dimensões abrangem os aspectos econômicos, políticos, culturais, tecnológicos e pedagógicos na construção do sistema educacional. Pode-se compreender um sistema de ensino de fato, como aquele que consegue garantir as políticas públicas para a educação com acesso e permanência ao ensino-aprendizagem de qualidade, com ordenamento jurídico próprio, com o acompanhamento social e gestão democrática por ação dos diversos conselhos representativos, em especial os conselhos de educação. As políticas públicas, segundo Abicalil *et al.* (2015), abarcam um rol denso de deliberações, diálogos, negociações, conferências e afins para mediar pautas de trabalho como plano de carreira dos profissionais da educação, base nacional comum curricular, gestão democrática, formação continuada, um sistema de avaliação

interna e externa do que se produz no ambiente educacional, ajustes na LDBEN (BRASIL, 1996) para estabelecer coerência com as demandas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), estabelecimento do que se entende por padrão mínimo de qualidade e Fóruns em todas as instâncias que devem manter esta discussão em caráter permanente. A Lei de Responsabilidade Educacional, que seria uma regulamentação de diversos aspectos do artigo vinte e três da Constituição Federal (BRASIL, 1988) precisa ser amplamente discutida. A demanda é que esta lei esclareça a responsabilidade de cada ente federado em relação à educação, à manutenção e desenvolvimento do ensino, normas claras de cooperação e colaboração entre os entes federados. Araújo (2010) se manifesta a respeito:

> [...] o grande desafio para a constituição de um sistema nacional de educação, que respeite o princípio da igualdade de todo brasileiro quanto ao direito à educação, independente de questões territoriais ou de coletividades políticas típicas do federalismo, é o debate denso e consistente sobre as relações intergovernamentais no Brasil quanto à oferta educacional, o que pressupõe o estabelecimento de uma justa distribuição de poder, autoridade e recursos entre os entes federados, garantindo a interdependência e interpenetração dos governos nacional e subnacionais, sem que haja comprometimento de um projeto de desenvolvimento nacional, do qual um dos elementos é a educação (ARAUJO, 2010, p 240).

Pela ausência de normas claras de cooperação, o ente federado que hoje detém a maior parte do poder, a União, acaba por influenciar as ações dos demais entes federados, desequilibrando a relação entre estas esferas de Poder e interferindo nas relações de força, dentro do regime de colaboração. Araújo (2010) é enfática ao explicitar a importância da distribuição de poder, autoridade e recursos entre os entes federados. Essa talvez a mais difícil das discussões, pois os sistemas serão estabelecidos por lei e as regras de cooperação e o regime de colaboração deverão constituir a base da relação entre os sistemas nacionais e subnacionais, com concessões de recursos e poder.

Quanto à adequação das regras de financiamento, ou aspectos econômicos, a autora afirma que esta perpassa pela melhor distribuição dos recursos e ampla discussão do custo por aluno para um ensino de qualidade.

Embora a Lei do PNE (BRASIL, 2014) estabeleça metas ousadas para a educação nos próximos anos, a meta vinte que trata do financiamento não conseguiu ainda efetivar o recurso para que os entes federados cumpram as demais metas, diante das despesas criadas pela lei. Por fim, a readequação dos sistemas de ensino, mudando a cultura, tecnologia e aspectos pedagógicos ao rediscutir os planos existentes, ou implantá-los onde não existem é outro importante e complexo debate.

2.6 FINANCIAMENTO

A atuação do poder público na área educacional, como em todas as demais, é sustentada pelo fundo público. O acesso a este fundo ao longo da história do país oscilou, a depender da relevância que a educação recebeu em cada momento histórico. A obrigatoriedade de aplicação de recursos públicos na educação em nível nacional começa e 1934, quando a Constituição Federal naquele momento estabelecia que os estados deveriam aplicar no mínimo vinte por cento das receitas de impostos na educação (DAVIES, 2011, p. 44). Tais impostos, conforme Gouveia (2011, p. 86), constituem um grande fundo de financiamento das ações do poder público, inclusive da educação. A autora relata que "o sistema tributário brasileiro é composto por três tributos: impostos, taxas e contribuições; destes apenas os impostos têm vinculação constitucional obrigatória" (GOUVEIA, 2011, p. 85).

A Constituição Federal de 1988 reservou uma seção inteira para a educação, que inicia no artigo 205 e termina no artigo 214. O tema financiamento ficou concentrado nos artigos 211, 212 e 213. O artigo 211 aborda a função redistributiva e supletiva da União na forma de assistência financeira e técnica aos estados, Distrito Federal e municípios. O artigo 212 trata da vinculação dos impostos e o artigo 213 da destinação de tais recursos. Especificamente sobre a vinculação dos impostos, em relação aos percentuais mínimos que cada ente federado deve destinar houve um avanço histórico, e o artigo 212 determina:

> Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

A partir de então, o país estabeleceu que os estados da federação devem destinar nunca menos de um quarto de todos os impostos arrecadados para a área da educação. Conforme observa Gouveia (2011, p. 87), este marco legal "tem garantido certa estabilidade de investimentos em educação, pois independente das prioridades de qualquer governante, a área da educação tem recursos anuais para a manutenção da estrutura existente".

A LDBEN (BRASIL, 1996), detalha no artigo 69 a aplicação destes recursos vinculados, ao estabelecer que devem ser direcionados para a manutenção e desenvolvimento do ensino público, conforme detalhado nos artigos 70 e 71 da mesma lei, e que as transferências constitucionais dos demais entes da federação são contabilizados nesta vinculação. Estabelece ainda às universidades públicas autonomia em gerir seus recursos, conforme o artigo 54 da LDBEN. Outro marco estabelecido na LDBEN é sobre a origem dos recursos destinados a financiar a educação pública:

> Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de: I – receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; II – receita de transferências constitucionais e outras transferências; III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; IV – receita de incentivos fiscais; V – outros recursos previstos em lei (BRASIL, LDBEN, 1996).

Isto significa que para além dos vinte e cinco por cento dos impostos, algumas contribuições sociais, em especial o salário-educação, fazem parte das receitas que mantém a educação. O salário-educação é uma contribuição social de 2,5% sobre a folha de pagamento das empresas. A última atualização legal para a distribuição do salário-educação foi em 2003, em que a União fica com dez por cento do total arrecadado e dos noventa por cento restantes a União novamente fica com mais um terço, e os estados e municípios com dois terços. Os dois terços de estados e municípios são distribuídos

proporcionalmente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental (BRASIL, 2003; FARENZENA, 2006).

Em dezembro de 1996 é sancionada a Lei Federal nº 9.424/1996, que dispõe sobre o FUNDEF, um fundo com a proposta de garantir mais recursos para a valorização do magistério e para o ensino fundamental. Davies (2006, p. 52-53) tece críticas a esta política de fundos, apontando suas fragilidades. Uma delas é a possibilidade de agravamento da fragmentação escolar, outra é que a origem da vinculação é de impostos apenas, dando margem de manobra aos governantes para aumentar contribuições e não impostos, evitando-se assim o repasse. Outra fragilidade apontada é a possibilidade de acirramento do corporativismo do magistério, frente a outras categorias da educação, pela disputa e defesa da participação em parte significativa do recurso vinculado. Davies (2006, p. 67) afirma que há imensa desigualdade tributária entre as esferas de governo, que gera aplicação desigual de recursos, dificultando um padrão de qualidade da educação. Esta desigualdade é reproduzida mesmo entre os próprios estados e municípios, devido à guerra fiscal que compromete a arrecadação. Não há garantia do montante de recursos que são aportados para a educação. A este respeito Farenzena (2006) afirma que a disponibilidade da receita com impostos, a principal fonte de recursos financeiros da educação, é flutuante.

> [...] a disponibilidade deste insumo, em cada esfera de governo, fica sempre condicionada às flutuações da economia nacional, regional e local e das políticas fiscais levadas a cabo pelos governos (FARENZENA, 2006, p. 83).

Assim como Davies, esta autora também compreende que as políticas fiscais e disputas entre governos pelo contribuinte são prejudiciais (DAVIES, 2006; FARENZENA, 2006). A partir de 2007 passa a vigorar o novo fundo que veio substituir o FUNDEF. Agora denominado FUNDEB – Lei Federal nº 11.494/2007, este fundo altera a composição de impostos e amplia a sua abrangência para toda a educação básica. Gouveia observa que:

> A grande qualidade de novo fundo está na retomada do conceito de educação básica tal qual esta foi definida na LDBEN 9.394/96, ou seja, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e suas modalidades (GOUVEIA, 2011, p.96).

Assim, a segmentação do ensino básico, com o favorecimento apenas do ensino fundamental pelo FUNDEF é corrigido no FUNDEB, que passa a incentivar toda a educação básica, em que pesem os fatores de ponderação que estabeleceram pesos diferentes para cada etapa e modalidade. Um importante fator a ser considerado é o esforço para que se efetive o controle social do fundo, através dos Conselhos de Acompanhamento e Controle do FUNDEB, com poder de aprovação das contas dos gestores do fundo. Sobre a importância do controle social Gouveia (2011) afirma que o desafio é construir estratégias de fortalecimento do controle social. A autora também vislumbra a possibilidade de deliberação pública sobre o conjunto do orçamento, agindo sobre as prioridades na aplicação dos recursos. Este é um constructo de exige resiliência da proposta, visto que é preciso sedimentar uma cultura deste tipo de acompanhamento e controle no país.

A Lei Federal nº 11.494/2007 que instituiu o FUNDEB, também estabeleceu o prazo de sua vigência, que se encerra em 31 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2007c). Até o presente uma nova lei que substitua o FUNDEB ainda não foi aprovada, o que causa grande preocupação no meio educacional público, afinal este fundo é o maior garantidor de recursos para a educação. Existe um intenso debate, que aos poucos está polarizando em duas propostas que se destacam. Uma, a proposta da Câmara dos Deputados, o substitutivo da PEC nº 15/2015, que entre outras proposições, torna o FUNDEB permanente e eleva os gastos da União de dez por cento para vinte por cento com a complementação, além de elevar a parcela do fundo para pagamento de profissionais da educação para setenta por cento. A relatora desta proposta é a Deputada Federal Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO) (BRASIL, 2020b). Já o Governo Federal, conforme manifestação no portal do Ministério da Educação, propôs elevar de dez por cento para quinze por cento esta complementação (BRASIL/MEC, 2020a). Este debate ainda não está definido.

Uma questão polêmica que afeta diretamente a base de cálculo para os recursos da educação é a que trata da criação em 1994 do Fundo Social de Emergência (BRASIL, 1994). O argumento para a criação de desvinculação de

receitas da União para este fundo foi para flexibilizar o orçamento, pois conforme Suzart (2015) "em 1988, cerca de 55,5% das receitas da União estavam desvinculadas e que, já em 2002, esse percentual era tão somente 19,4%". Mas ao se flexibilizar o orçamento, a base de cálculo para determinar o montante das receitas vinculadas ficou menor, o que resultou em diminuição de recursos vinculados para a educação. Suzart conduziu pesquisa para o período de 1994 a 2012 e concluiu que não houve indícios de que a DRU tenha afetado os gastos com a garantia de direitos sociais (SUZART, 2015, p. 885). Mas o próprio autor destaca que outra estratégia metodológica poderia chegar a resultados diferentes. Ao contrário desta conclusão, Dias (2011) realizou cálculos a partir de dados do Tesouro Nacional e concluiu que, somente no período que vai do ano de 2008 até 2010, as reduções de recursos destinados a MDE totalizaram uma perda de R$ 17,2 bilhões. Conforme a Emenda Constitucional nº 59, a partir de 2011, esta desvinculação deixaria de incidir sobre a educação (DIAS, 2011, p. 18). A publicação da Emenda Constitucional nº 93 em setembro de 2016 (BRASIL, 2016) eleva de vinte por cento para trinta por cento a desvinculação de receitas da União e inclui nesta desvinculação os estados, Distrito Federal e municípios. Ficam fora deste cálculo os recursos destinados à MDE, mas constam da DRU as contribuições sociais.

Outra emenda com influência direta sobre o financiamento da educação nacional, com alguma influência indireta sobre o PEE-PR é a Emenda Constitucional nº 95, ou Emenda Constitucional do "Teto dos Gastos Públicos", como ficou conhecida. Esta Emenda Constitucional estabelece que o limite de gastos primários do Poder Público em âmbito federal não deve ultrapassar os gastos do exercício anterior. Esta Emenda à Constituição tem vigência de vinte exercícios e dificulta a ampliação de recursos investidos na educação, pelo corte estabelecido, com implicações diretas no cumprimento das metas de planos decenais (SCAFF, OLIVEIRA e LIMA, 2018).

3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO PARANÁ

As pesquisas, relatos históricos, artigos e livros que tratam da história da educação no Brasil são fartos. Não é objeto desta pesquisa uma busca de todos estes dados e movimentos da história. No entanto, cabe uma visita aos principais fatos históricos que contribuíram de alguma forma para a discussão e construção de conceitos e peças legais que evoluíram para a compreensão contemporânea dos planos educacionais, qual a abrangência de um plano de educação de alcance nacional, e por conseguinte os estaduais, estes por sua vez alinhados àqueles, conforme prevê a Lei do PNE (BRASIL, 2014).

A análise de alguns fatos marcantes para a trajetória da construção coletiva e do conceito, do que deva ser um Plano Nacional de Educação, revela a descontinuidade e falta de um projeto amplo para a educação do Brasil (quadro 3). Desde a ausência de um planejamento educacional nos primórdios, seguido de um tatear sobre o que deveria estar contido em um plano educacional até se chegar ao plano mais recente, quando Moura (2013, p. 1) sugere "que um modelo de Plano Nacional de Educação parece, finalmente, ter se institucionalizado", um longo caminho foi percorrido. Para Moura (2013) a discussão que conduz a um novo paradigma de Plano Nacional de Educação, que norteia os debates envolvendo as políticas educacionais no Brasil "é herdeira de uma rica história de lutas, disputas e reivindicações de variados setores da sociedade" (MOURA, 2013, p. 13).

O quadro 3 cobre um período de quase duzentos anos. É possível observar nesse quadro uma sucessão de tentativas que oscilam entre erros e acertos. As alternâncias de governo proporcionaram ora avanços, ora retrocessos das políticas educacionais. Assim foi em 1827, 1834 e no período de 1962 a 1989. Da análise destes ciclos foram encontrados momentos em que pautas da educação ganhavam destaque e outros em que eram praticamente ignoradas. Por conseguinte, as conquistas nestes dois séculos foram pouco significativas, passando a ficar mais consistentes a partir de 1988, com o advento da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Uma análise do quadro 3 revela que ao longo da história da educação brasileira o conceito de plano nacional de educação sofreu transformação. A influência dos contextos vividos pelos atores, em sua época, possibilitou uma interpretação diferente em cada momento histórico sobre o que deveria estar contido no plano. Desta forma, no início do período imperial aventou-se a necessidade de um diagnóstico da estrutura educacional existente e a partir daí elaborar um plano de educação. Conforme Cury (1998), a orientação teórica sofria influência iluminista da Europa, e estabeleceu um embrião do que se esperava de um plano nacional de educação. Naquele momento o conceito do que seria e a quem caberia esta educação representava o discurso da instrução como ferramenta de liberdade e igualdade (MOURA, 2013, p. 2).

Nas décadas de 1920 e 1930, a educação passa a ser alvo de intensos debates. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 17) descrevem que o ideário daquele momento histórico para modernizar o país era construir um Estado centralizador, antiliberal e intervencionista, discurso este que resultou na Revolução de 1930.

> Eram tempos em que se forjavam diversos projetos de construção de nacionalidade, alguns modernizantes, outros mais reacionários. Todos valorizavam o papel que a educação deveria cumprir para sua realização, coerentemente com o seu horizonte ideológico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 17).

Em 1931, em meio aos debates da importância da educação para o sucesso dos diversos projetos propostos, o Conselho Nacional de Educação recebe a atribuição de sugerir a organização e desenvolvimento do ensino e realiza, por meio de um texto, a proposta de um Plano Nacional de Educação (MOURA, 2013, p.3).

QUADRO 3 – ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O CONCEITO ATUAL DE PLANO DE EDUCAÇÃO.

DATA	PERÍODO	ELEMENTO HISTÓRICO	CONTEXTO
1823	Império	Tentativa do Império de formular um Plano de Educação partindo de um diagnóstico.	Imperador D. Pedro I defende que a Educação necessita de legislação especial; Comissão designada propõe levantamento de informações sobre as escolas e estabelecimentos literatos do Império.
		Apresentada à comissão de instrução da constituinte um Plano de Instrução Pública feito por Martin Francisco quando presidente da Província de São Paulo.	Este plano organizava a escolaridade em graus e baseava-se nas ideias iluministas de Condorcet sobre a instrução como ferramenta de liberdade e igualdade. Cury (1998) denomina as tentativas de 1823 de “um embrião longínquo de um PNE”.
1827	Império	Criação de Lei Geral da Educação, mais simplificada que a proposta de Martin Francisco.	O fracasso da constituinte impediu a definição de um Plano Geral na Constituição.
1834	Império	O ato adicional de 1834 cria a duplicidade de redes de ensino. A primária, sob responsabilidade das províncias, e a secundária e superior, sob a tutela federal.	O governo central negligencia, a partir de então, as questões correlacionadas à instrução primária e se ausenta da discussão de sua universalização.
Década de 1920	Primeira República (República Velha)	Primeiras discussões sobre um Plano Geral de Instrução. A década de 1920 prepara os caminhos para a construção de um plano de educação de caráter nacional.	Conforme Azanha (1993, p.71) “Foi neste período que a questão educacional deixou de ser reflexão isolada e passa a ser percebida como problema nacional” o que possibilitará a inauguração dos debates sobre tema. O cenário é de declínio oligárquico, crise das exportações agrárias, urbanização crescente e novas forças sociais emergindo.
1931	Segunda República	O Conselho Nacional de Educação (Decreto nº. 19.850 /1931) assume como uma de	O conselheiro João Simplício Alves de Carvalho propõe uma comissão especial para a redação de um plano nacional de educação contendo “1 – as diretrizes gerais do

DATA	PERÍODO	ELEMENTO HISTÓRICO	CONTEXTO
		suas atribuições sugerir providências concernentes à organização e desenvolvimento do ensino.	Ensino, em todas as suas modalidades e graus; 2 – a distribuição geográfica dos centros educacionais, científicos, culturais, de trabalho, etc.; 3 – o acesso do proletariado urbano e rural à educação; e 4 – as fontes de financiamento para manutenção e desenvolvimento do plano a ser estabelecido e as responsabilidades de Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta lei. União, estados e municípios na sua execução" (CURY, in MOURA, 2013, p.3)
1932	Segunda República	Redação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, por Fernando de Azevedo, com apoio de mais 25 signatários.	Moura (2013, p. 72) afirma que "Dentre as razões que fazem do *Manifesto* um marco na educação, é o fato de que se trata da mais nítida e expressiva tomada de consciência da educação como um problema nacional". O Manifesto era ao mesmo tempo uma denúncia, a formulação de uma política educacional e a exigência de um "plano científico" para executá-la.
1934	Segunda República	Propósitos do *Manifesto* são incorporados na Constituição de 1934, incorporando a ideia de um Plano Nacional de Educação	O Conselho Nacional de Educação, conforme a Carta Magna de 1934, elaborou e enviou o anteprojeto com a primeira tentativa de Plano Nacional de Educação, que nem chegou a ser discutido (GIL, 2011, p. 140). O texto constitucional de 1934, em seu Capítulo II, da Educação e da Cultura, no Art. 150, estabelecia como uma das competências da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados" (MOURA, 2013, p. 6)
Período de 1937 a 1945	Terceira República (Estado Novo)	Capanema se aproximará de uma concepção diferente de Plano Nacional de Educação, de caráter mais operacional, com as denominadas Leis Orgânicas do Ensino	Um complexo documento com a denotação precisa das regras para a educação brasileira é compendiado. O conceito de plano nacional era criar toda uma ordenação legal para a educação.

DATA	PERÍODO	ELEMENTO HISTÓRICO	CONTEXTO
		(MOURA, 2013, p.7)	
1961	Quarta República	Sancionada a Lei Federal nº 4.024/1961, que fixa a Diretrizes e Bases da Educação nacional.	Em seu artigo 7º, § 1º, alínea a, a LDBEN/1961 afirma ser de competência do Conselho Nacional de Educação "subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação". Fortalece a ideia de que diretrizes não são planos, e que planos são simples esquemas distributivos de recursos.
1962	Quarta República	Instituído efetivamente o primeiro Plano Nacional de Educação	Era basicamente um conjunto de metas qualitativas e quantitativas para serem alcançadas em um período de 8 anos. Apenas estimulava certos critérios a serem atingidos pela União, estados e municípios na aplicação de recursos em educação. A principal característica de um plano nacional era o esforço distributivo de recursos (AZANHA, 1993, p.74).
1965	Quinta República (Ditadura Militar)	Revisão do primeiro Plano Nacional de Educação, elaborado em 1962.	Foi a primeira revisão feita no período militar, que resultou em um plano fortemente descentralizador e inclui normas para estimular a elaboração de **planos estaduais**. O planejamento é transferido dos educadores para os tecnocratas, com forte caráter tecnicista e economicista.
Período de 1962 a 1989	Ditadura militar Início da Nova República	Segundo Roberto Moreira, (citado por AZANHA, 1993, p.6), sucessão de planos elaborados, parcialmente executados, revistos e abandonados.	Segundo Roberto Moreira, esta descontinuidade reflete as mazelas da administração pública e a falta de prioridade com a educação. Neste período amadurece a ideia de que a atribuição de um plano nacional de educação deveria estar atrelada à política educacional vigente, por meio das leis de diretrizes e bases da educação (AZANHA, 1993, p.75)
1988	Sexta República (Nova República)	Promulgação da Constituição Federal de 1988. Seu artigo 214 estabelece a criação de lei para estabelecer o Plano Nacional de Educação.	A educação brasileira foi um dos assuntos mais debatidos nesta Constituinte. A educação ganha uma seção exclusiva no documento (artigos 205 a 214) (BRASIL, 1988)
1996	Sexta República	Sanção da Lei Federal nº 9.394/1996	Resultado da imposição à União para legislar sobre as diretrizes e bases da

DATA	PERÍODO	ELEMENTO HISTÓRICO	CONTEXTO
		(LDBEN), que em seu art. 9º incumbe à União a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com Estados, DF e Municípios (BRASIL, 1996).	educação nacional, estabelecida no art. 22, inciso XXIV da Constituição Federal, a LDBEN passa a ser o marco legal das políticas educacionais. Por isso é o repositório das disputas, representado por mais de 50 emendas recebidas desde a sua sanção. Em janeiro de 2019 ocorreram mais duas emendas.
2001	Sexta República	Sanção da Lei do Plano Nacional de Educação para o período de 2001 a 2010 (Lei Federal nº 10.172/2001).	Plano composto de 295 metas com suas estratégias, sendo que 9 metas com o tema financiamento foram vetadas. Houve um embate polarizado entre uma proposta da sociedade civil organizada e outra do poder executivo. O resultado foi majoritariamente da proposta do governo quanto às metas com a absorção do diagnóstico da proposta da sociedade civil para compor o documento.
2015	Sexta República	Sanção da Lei do Plano Nacional de Educação vigente (Lei Federal nº 13.005/2014) por 10 anos.	Composto de 20 metas e 254 estratégias, este plano não trata de peças orçamentárias. Pode ser dividido em 5 grupos de metas: estruturantes (metas 1,2,3,5,6,7,9,10 e 11); redução das desigualdades e valorização da diversidade (metas 4 e 8); metas que tratam da valorização dos profissionais da educação (metas 15 a 18); metas referentes ao Ensino Superior (metas 12,13 e 14) e metas que tratam do financiamento (metas 19 e 20). Ficou definido que a preocupação com a definição orçamentária, que são tratados no PPA na LOA e LDO[2], seria de responsabilidade dos respectivos entes federados (BRASIL, 2014).

FONTE: Adaptado de CURY (1998), MOURA (2013) AZANHA (1993), FAUSTO (2006), BRASIL (1961), BRASIL (1988), BRASIL (1996), BRASIL (2014), pelo autor.

2 PPA, LOA e LDO são peças orçamentárias previstas na Constituição Federal de 1988 (Artigo 165), e regulamentados pela Lei Complementar nº 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). As três peças orçamentárias citadas devem ser propostas pelo Executivo e submetidas ao Legislativo dos respectivos entes federados e são aprovadas na forma de lei.

Em 1932 é construído o documento que materializa este debate. Ficou conhecido como o *Manifesto dos Pioneiros*, um marco na história da educação brasileira. O manifesto passa a exigir um plano de conotação científica e consolida, segundo Moura (2013, p. 72), a consciência de que a educação é de fato um problema nacional. A partir de então é criado um ambiente político para a reflexão de que a educação é um problema nacional e carece de políticas específicas, o que pavimenta o caminho para a construção de um plano de educação de alcance nacional.

Embora algumas ideias constantes no *Manifesto dos Pioneiros* tenham sido incorporadas na Constituição de 1934, fracassa a tentativa capitaneada pelo Conselho Nacional de Educação de estabelecer uma lei específica para tal (MOURA, 2013, p. 6). Conforme o quadro 3, de 1937 a 1945 é construída a ideia de que um plano de educação de nível nacional precisaria ser prescritivo e detalhado, na forma de lei. Com a sansão da Lei Federal nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que fixou a Diretrizes e Bases da Educação Nacional, novamente o conceito de plano nacional de educação é reinterpretado. Planos passam a ser considerados meros esquemas de distribuição de recursos e não deveriam ser confundidos com diretrizes, de conceito mais amplo. Quanto ao direito de acesso, o artigo 30 da LDBEN/1961 deixava de fora da obrigatoriedade de matrícula, entre outros, os que comprovassem *estado de pobreza*. Cury (2008, p. 1194) sentencia que "raramente a face da desigualdade social foi tão clara: o indivíduo em *estado de pobreza* está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social". A partir deste novo conceito em 1962 é instituído o primeiro Plano Nacional de Educação (AZANHA, 1993, p.74), que se limitou a um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a serem atingidas em um período de 8 anos e que basicamente tinha o propósito de definir a distribuição dos recursos. Em 1965, já sob o governo militar, este plano viria a sofrer uma revisão. Sob a supervisão de tecnocratas, assume um caráter fortemente descentralizador e economicista (AZANHA, 1993, p. 75; CURY, 1998, p. 167), o que resultou na mudança da norma para estimular a elaboração de planos de educação no âmbito dos estados. No período compreendido entre 1962 a 1989, uma

sucessão de tentativas de implementações parciais e abandonos dos planos educacionais refletiam a falta de prioridade para a educação e as mazelas da administração pública (AZANHA, 1993, p.75).

Cresce na década de 1970 um movimento contendo críticas, diagnósticos, denúncias e propostas para a educação nacional. Neste período afloram associações científicas e sindicais, como a ANPEd, ANDES, CNTE, diversos periódicos, revistas e cadernos de publicação científica, além de grandes eventos como as Conferências Brasileiras de Educação, reuniões anuais da SBPC (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 47). Os discursos deste movimento clamavam pela construção de um sistema de educação que emanasse dos profissionais envolvidos com a educação. Também era clamor que o Estado assumisse a educação como pública e subjetiva, e se comprometesse por esta oferta. Fazia-se necessária a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 47-49), cinco pontos sintetizariam os anseios para a educação nacional naquele momento: a melhoria da qualidade da educação, a valorização e qualificação dos profissionais da educação, a democratização da gestão, a preocupação com o financiamento público para as escolas públicas e a ampliação da escolaridade obrigatória. A similaridade destas demandas com os planos de educação nacionais e subnacionais recentes comprova que desde a época das ideias propostas no *manifesto dos pioneiros* já em 1930 e depois, esses conceitos vêm sendo construídos. A partir de 1970, ou pouco antes, estes conceitos permitiram a discussão mais robusta que desembocou na Constituinte de 1987-1988 e a construção dos planos posteriores, com reflexos diretos no atual PNE 2014-2024 e PEE-PR 2015-2025 (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004). Enfim é promulgada a Constituição Federal de 1988. Resultado possível das disputas e consensos proporcionados na Assembleia Nacional Constituinte, o texto apresentou uma seção inteira dedicada exclusivamente para a educação, do artigo 205 ao 214 (BRASIL, 1988). Moura (2013) afirma que a educação brasileira foi um dos temas mais debatidos na Assembleia Nacional Constituinte.

Nesta análise foi possível perceber a mudança do conceito de plano nacional de educação ao longo da relativamente curta história da nação brasileira. De um complexo documento prescritivo proposto entre as décadas de 1930 e 1940 por Capanema (MOURA, 2013, p. 7), de formato essencialmente operacional, até a proposta de 1996 da LDBEN (BRASIL, 1996), onde o plano deveria ser construído pela União em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, houve uma mudança radical de abordagem. Bordignon (2011), analisando o período a partir da década de 1930 até a aprovação do PNE 2001-2010, afirma:

> Nesse período a concepção de planejamento registrou significativas mudanças: de um modelo tecnicista para uma dimensão política; de uma concepção normativo/prescritiva da realidade futura, para a dimensão estratégica, com definição de diretrizes orientando a transformação da realidade e de objetivos e metas como apostas da caminhada rumo ao futuro desejado e possível (BORDIGNON, 2011, p.2).

Esta evolução conceitual possibilitou o movimento de construção dos dois últimos planos nacionais de educação, especialmente o de 2014, que em sua dimensão política permitiu também uma maior participação da sociedade, por meio das Conferências Nacionais de Educação. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 11) afirmam que o cenário que permitiu as reformas implantadas na área educacional a partir da década de 1990, já estavam planejadas detalhadamente por organismos internacionais há muitos anos. Isto leva a refletir que os movimentos que desembocam nos planos nacionais de educação recentes, e por conseguinte no último plano estadual de educação do Paraná, são constituídos das forças sociais internas, em especial do segmento educacional brasileiro com seus estudos e discussões nos mais variados fóruns nacionais, mas também por forças externas ao país, resultado de recomendações de organismos multilaterais internacionais e sua influência sobre os governantes nacionais recentes.

3.1 CONTEXTO RECENTE DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

A Constituição (BRASIL, 1988), por meio de seu artigo 214, determinou a criação do Plano Nacional de Educação, de duração decenal e que estivesse de acordo com os princípios fundamentais da educação brasileira. Nos incisos deste artigo é possível encontrar muitos dos anseios dos movimentos da década de 1970, citados por Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) e registrados na Carta Magna. Em 1995 foi sancionada a lei que diminuiu a competência do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1995). Em consequência desta lei o CNE passou apenas a subsidiar e contribuir com a elaboração do PNE. Também sob sua responsabilidade ficou o acompanhamento da execução do Plano Nacional de Educação, e não mais a organização, o que reduziu seu protagonismo na condução desta importante política para a educação brasileira.

No ano seguinte, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso/PSDB (BRASIL, 1996), reforçou-se a ideia de que o Ministério da Educação ficaria no comando da construção do PNE. A referida lei determinou que "a União incumbir-se-ia de elaborar o PNE, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios" (BRASIL, 1996, art. 9º) e que até 1997 a União deveria encaminhar o plano proposto para os próximos 10 anos ao Congresso Nacional. O alinhamento ao discurso dos organismos internacionais fica claramente institucionalizado.

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

A LDBEN sofreu influências da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990 na Tailândia, e que foi financiada por organismos internacionais, como a UNESCO, o UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 57-59). Neste evento os nove países com maior taxa de analfabetismo no mundo, entre eles

o Brasil, foram induzidos a adotar os princípios da Declaração de Jomtien. Em suma esta declaração propõe estratégias para satisfazer a necessidade de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, priorizando mulheres e portadores de necessidades especiais. Ainda ampliar o tempo da educação básica e valorizar o ambiente de aprendizagem. Um destaque cabe para a necessidade de envolver a sociedade na educação, por meio de organismos governamentais, setor privado, religiosos, família, comunidades e semelhantes, de modo a estabelecer o consenso entre estes organismos. Fica patente o compartilhamento de responsabilidades do Estado com tais organismos.

Cabe ressaltar que paralelamente a esta discussão, ainda em 1993, o Ministério da Educação elaborou um plano para a educação nacional que cobriria um período de 10 anos, em atendimento à Constituição Federal de 1988. Tal plano tinha entre suas premissas satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e ampliar os meios de alcance da educação básica:

> O primeiro passo efetivo para a definição de uma nova política de educação sob a égide da nova Constituição veio, antes da LDB, com a elaboração, pelo MEC, em 1993, do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003. O Plano Decenal resultou do compromisso assumido pelo Brasil com o cumprimento das resoluções aprovadas na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial (BORDIGNON, 2011, p. 20).

Este plano decenal foi mais uma das ações adotadas pelo Brasil neste período, em alinhamento ao discurso internacional para a educação. Inúmeros documentos emitidos pelo Ministério da Educação e organizações privadas de cunho social reforçam este discurso. À margem da discussão da lei de um plano para a educação "o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado [...] aos grandes interesses internacionais" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

A Lei Federal nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010 (BRASIL, 2001) foi precedida, conforme Cury (1998), de intenso debate e disputa de concepções. No contexto histórico deste período ocorreu em Belo Horizonte/MG em 1997 o II Congresso Nacional de Educação – CONED, organizado pelo Fórum Nacional de Professores. Ao

final deste congresso e após amplo debate surge a proposta do Plano Nacional de Educação na concepção da sociedade civil organizada, e que ficou conhecida como o PNE – Sociedade Civil.

> O PNE–Sociedade Civil teve como centralidade a busca pela universalização da educação básica e procura ampliar significativamente o acesso ao ensino superior, por meio do fortalecimento da escola pública estatal e da democratização da gestão educacional em todos os níveis (BRASIL, [2005?-]).

A outra proposta, apresentada pelo Ministério da Educação, estava focada no ensino fundamental, a educação infantil e a educação de jovens e adultos, em alinhamento aos compromissos internacionais institucionalizados em Jomtien, dos quais o Brasil foi signatário. Além disso, o Ministério da Educação propôs a criação de novos institutos superiores e universidades. Em seus estudos Cury (1998, p. 163) assinala que as duas propostas ganharam relevância no Congresso Nacional. Os anteprojetos foram subtitulados de "Proposta da Sociedade Brasileira" (ou PNE da Sociedade Civil) e "Proposta do Executivo ao Congresso Nacional". Conforme Bordignon (2011, p.21), as duas propostas foram apresentadas ao Congresso Nacional com um dia de diferença, sendo a primeira em 10 de fevereiro, apresentada pela Sociedade Brasileira (PL nº 4.155/1998), foi elaborada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A segunda do Poder Executivo, de iniciativa do Ministério da Educação, foi apresentada ao Congresso Nacional em 11 de fevereiro de 1998. Fica nítido o jogo de forças e o tensionamento entre ambas as concepções propostas, na disputa pelo protagonismo da proposição da matéria ao Legislativo.

A comissão de educação da Câmara dos Deputados narra em seu histórico sobre o tema (BRASIL, [2005?-]), que o texto substitutivo da matéria foi uma mistura das duas propostas. Do PNE–Sociedade Civil foi extraído o diagnóstico situacional da educação. Mas a maior parte das diretrizes, objetivos e metas foram extraídas do PNE-MEC, que foi apensado ao PL nº 4.155/1998. Para que fosse possível esta costura, houve esforço para tentar se estabelecer uma sintonia entre o diagnóstico, as diretrizes e metas do plano. Esta ação foi necessária para que o documento apresentado fosse coerente de alguma

forma. Como resultado desta articulação a Lei Federal nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) foi sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso/PSDB. O plano, anexo à lei, cita tacitamente seus objetivos e prioridades:

> A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, 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).

Estes objetivos se alinham às demandas apresentadas no *Relatório Delors*, patrocinado pela UNESCO, relatório este que se propõe a identificar as necessidades para a Educação no século XXI. Este documento apresenta um contexto mundial e como a educação pode contribuir neste cenário. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.67) o relatório afirma que "cabe à educação básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura". Este seria um requisito para sobrevivência na sociedade da informação, com o emprego adequado de conhecimentos e habilidades. Embora o segundo artigo da Lei Federal nº 10.172/2001 estabelecesse que os estados, Distrito Federal e municípios deveriam elaborar seus respectivos planos decenais e o seu terceiro artigo determinasse avaliações periódicas do plano, o fato é que não se determinou uma data limite para estas ações, dificultando o monitoramento da aplicação do plano. Foi importante o Congresso Nacional dispender esforços para a discussão do tema educação, ainda que nem todos os congressistas fossem especialistas nesta área, pois permitiu que muitos assuntos educacionais antes abordados de forma fragmentada, fossem apresentados em bloco sob um mesmo plano, como pauta única naquele momento, dando visibilidade e espaço de discussão sobre as questões da educação nacional.

Na intenção de tornar este plano amplo e que atendesse todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional, um conjunto vasto de objetivos e metas foi proposto. Como se observa na tabela 1, o PNE 2001-2010 resultou

em 295 objetivos e metas sendo que 9 destes, relacionados ao financiamento, acabaram vetados. Apresentou 11 diagnósticos e 11 diretrizes, uma para cada uma das áreas tratadas no plano: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Magistério e Educação Básica, além de Financiamento e Gestão. Ainda abordou o acompanhamento e avaliação do plano recém-elaborado, embora nenhum diagnóstico, meta, diretriz ou objetivo tenha sido elencado de modo específico, nem indicadores claros de como se daria o acompanhamento ou a avaliação (BRASIL, 2001).

O comparativo da tabela 1 aponta que a área de financiamento e gestão foi a que apresentou mais objetivos e metas, apesar de ser a que mais recebeu vetos, em conjunto com a área de financiamento e gestão da educação superior. Esta constatação aflora a demanda posta naquele momento de discussão sobre a necessidade de mais recursos para a educação pública. Importa ressaltar que todos os vetos do PNE 2001-2010 foram de ordem orçamentária/financeira. Portanto grande parte do esforço em financiar as ações no plano foram frustradas pelos vetos. Muitas ações, metas, objetivos dependiam da aprovação ou vinculação destes recursos para a área da educação. Como isso não ocorreu, um documento muito robusto, se comparado com os planos que o antecederam, ficou no campo das intenções.

TABELA 1 – RESUMO DE DIAGNÓSTICOS, DIRETRIZES, METAS E OBJETIVOS DO PNE 2001-2010, POR ÁREA DA EDUCAÇÃO.

Área	Diagnóstico	Diretrizes	Objetivos e metas: **total**	Objetivos e metas: **vetos**
Educação Infantil	1	1	26	1
Ensino Fundamental	1	1	30	0
Ensino Médio	1	1	20	0
Educação Superior	1	1	23	1
Financiamento e gestão da Educação Superior	0	0	12	3

Área	Diagnóstico	Diretrizes	Objetivos e metas: **total**	Objetivos e metas: **vetos**
Educação de Jovens e Adultos	1	1	26	0
Educação à Distância e Tecnologias Educacionais	1	1	22	0
Educação Tecnológica e Formação Profissional	1	1	15	0
Educação Especial	1	1	28	0
Educação Indígena	1	1	21	0
Magistério e Educação Básica	1	1	28	1
Financiamento e Gestão	1	1	44	3
Acompanhamento e | Avaliação do Plano	0	0	0	0
SOMAS	**11**	**11**	**295**	**9**

FONTE: Compilado de BRASIL(2001), pelo autor (2019).

Devido ao histórico da construção do PNE 2001-2010, que conciliou duas propostas de concepção divergentes entre si para a educação, o que promoveu o excesso de objetivos e metas ao final do documento, e o veto a todos os objetivos e metas que tratassem do financiamento, houve dificuldade na sua implementação, acompanhamento e avaliação. Este cenário levou Kuenzer (2010) a afirmar:

> Assim, ficam limitadas a análise e a elaboração de proposições, quando as metas não são passíveis de avaliação pela ausência de indicadores e quando os parâmetros relativos ao financiamento não são claramente explicitados (KUENZER, 2010, p.852).

Em decorrência desta ausência de indicadores, segundo a autora, associados aos objetivos e metas propostos e sem mecanismos de financiamento, o PNE 2001-2010 não alcançou o pleno êxito na sua execução. Outro fato relevante para se aferir os esforços de avaliar e acompanhar a evolução de indicadores da educação é a realização de um diagnóstico adequado, profundo e que reflita a realidade naquele momento em que foi realizado. E sobre esta base de conhecimento frágil, de diagnóstico descolado

da realidade, conforme afirma Kuenzer (2010), este trabalho posterior fica seriamente comprometido.

Para Saviani (2007, p.1241) o PNE 2001-2010 aprovado na metade final do segundo mandato FHC foi ignorado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva/PT, que optou por apresentar como proposta de governo o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Segundo este autor o PDE não se caracterizou como um plano de fato. Quando são comparadas as estruturas do PNE 2001-2010 e do PDE, é possível perceber no PNE a existência de um diagnóstico situacional, seguido de diretrizes como referência e por fim os objetivos e metas a serem alcançados ao longo dos dez anos de duração do plano. Já o PDE consistiu de um aglomerado de trinta ações de natureza, características e alcance distintos entre si, em sua maioria já em andamento no Ministério da Educação naquele momento.

> A conclusão que se patenteia é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE. E, como adotou o nome de Plano, projeta a percepção de que se trata de um novo Plano Nacional de Educação, que estaria sendo colocado no lugar do PNE aprovado pelo Congresso Nacional em 9 de janeiro de 2001. Para isso, porém, seria necessário que fosse aprovada uma nova lei que revogasse o atual PNE, substituindo-o por um novo plano que absorvesse as características do PDE. Mas não é disso que se trata. O PDE é lançado num momento em que se encontra formalmente em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado (SAVIANI, 2007, p. 1240)

Desta forma, embora a construção da Lei Federal nº 10.172/2001 tenha envolvido amplo debate, discussões acaloradas e relativa projeção nacional, em especial no meio educacional, não recebeu a devida atenção pelo governo que sucedeu esta discussão. No entanto, há que se considerar que o processo de sua construção contribuiu para a amadurecer e ampliar a percepção na sociedade da relevância dos temas educacionais, abordados em um plano de magnitude nacional, o que não é pouco.

Outro elemento relevante neste processo da busca de consolidação da participação democrática na construção de um plano nacional para a educação foi o movimento denominado "Compromisso Todos pela Educação", lançado em setembro de 2006. Este movimento conseguiu que suas metas fossem

assumidas plenamente no PDE, o que demonstrou grande poder de articulação e influência nas decisões de políticas públicas. Embora fosse apresentado de outra forma, representava os interesses de grandes corporações, como afirma Saviani:

> Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007, p. 1244).

Em seu lançamento oficial, este movimento apresentou cinco metas norteadoras de seus esforços, especificamente para a educação básica: todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deveriam estar na escola, toda criança de 8 anos deveria saber ler e escrever, todo aluno deveria aprender o que é apropriado para sua série, todos os alunos deveriam concluir o ensino fundamental e o médio e por fim o investimento necessário na educação básica deveria estar garantido e bem gerido. Estas propostas permearam o PDE e ecoam ainda no atual PNE, vigente de 2014 a 2024. O PDE, ainda que lançado oficialmente, não tinha nenhum dispositivo legal que o validasse, ao contrário do PNE 2001-2010. Ao Decreto Federal nº 6.094, de 2007, é atribuída esta função, pois trata da implantação do Plano de Metas Todos pela Educação (BRASIL, 2007b). De fato, o próprio texto orientador sobre o PDE divulgado pelo Ministério da Educação (BRASIL, [2006-2007], p. 7) afirma que:

> O PDE pretende ser mais do que uma tradução instrumental do PNE, o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. [...] o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, um conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele instrumento legal [...] (BRASIL, [2006-2007], p. 7).

Com este posicionamento, embora afirmasse ser o PDE um instrumento para materializar o PNE 2001-2010, o governo federal ignorou solenemente no início o PNE em detrimento de sua proposta, como afirma Gil (2001, p.146). O

texto governamental pretendeu justificar a criação do PDE, mas de fato este novo plano substituiu o PNE nas atuações do MEC. Para Gil (2011) faltavam diversos atributos para que o PDE fosse considerado um plano, pois não haviam diagnóstico, definição de prioridades, formas de avaliação e acompanhamento, coerência interna da proposta, além de sua concepção, realizada a portas fechadas. Enfim, o PDE proposto pelo Ministério da Educação foi elaborado pelo menos cinco anos após a publicação do PNE, que era o plano vigente por lei, e passou a ser o programa do governo federal para a educação. Gil (2011) analisa que entre os principais fatores de contexto que levaram o governo federal adotar o PDE estão a atuação do "Movimento Todos pela Educação", a reforma ministerial em curso naquele momento que pressionava o Ministro da Educação e o Programa de Aceleração de Crescimento – PAC adotado como propulsor político, pois se aproximava o período de eleições presidenciais. Diante deste cenário, restou a experiência na construção do PNE 2001-2010, que subsidiaria o novo plano, seu sucessor.

3.2 A CONSTRUÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014

Com a aproximação do final da vigência do PNE de 2001 (BRASIL, 2001), teve início o processo de articulação para elaborar o próximo plano nacional para a educação, que compreenderia o decênio de 2011 a 2020. Ao discorrer sobre o surgimento da CONAE, a Conferência Nacional da Educação, que precedeu a proposta do Projeto de Lei nº 8.035/2010, Fernandes (2010, p. 1032) relata que "a ideia da conferência era da sociedade civil, uma reivindicação antiga do movimento social". Conforme Gil (2011) "o Ministro Fernando Haddad havia se comprometido a elaborar a referida proposta a partir das conclusões da CONAE". Para subsidiar a construção do novo plano, o Ministério da Educação emitiu a Portaria Normativa nº 10, de 3 de setembro de 2008, que constituiu a Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação – CONAE, prevista para ser realizada entre março e abril de 2010.

Essa conferência teve como base estrutural e organizacional, a realização prévia de conferências estaduais, do Distrito Federal e municipais,

que aconteceram no ano de 2009. A comissão composta por sete secretarias do Ministério da Educação, comissões de educação do Senado, da Câmara dos Deputados e do Conselho Nacional de Educação, além de representações de vinte e quatro entidades da sociedade civil organizada, teve a incumbência de estabelecer os procedimentos para as conferências subnacionais, o regimento e o documento-referência para a CONAE 2010 (BRASIL, 2008). O documento-referência subsidiou as discussões das conferências municipais, intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal, que após sistematização, resultou no documento final da CONAE 2010, com diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação. Na consideração de Fernandes (2010):

> Em tese, qualquer parlamentar [...] pode propor um plano. E, em tese também, uma entidade, ou várias entidades ou algum órgão do governo também pode propor um PNE. Mas a conferência teve uma capilaridade tão importante que conseguiu fazer com que tanto o Ministério da Educação como o Conselho Nacional de Educação, a Comissão de Educação da Câmara e do Senado esperassem pelo resultado de suas deliberações e que o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação, apresentasse uma proposta de PNE (FERNANDES, 2010, p. 1038).

Fernandes era o secretário-executivo adjunto do MEC e coordenador da conferência de 2010. Para ele o protagonismo da CONAE naquele momento ficou evidente, em grande medida, pela postura do Ministro da Educação ter assumido o compromisso de valorizar o resultado da conferência na construção da proposta de PNE do governo federal (FERNANDES 2010; GIL 2011). Com a experiência da sociedade brasileira na construção do plano nacional de educação de 2001, o processo de discussão, debates, enfrentamentos, estratégias políticas, apoio do governo federal e atuação intensa da sociedade organizada possibilitou uma maior participação da sociedade civil. No entendimento de Abicalil (2013) a CONAE surgiu como um formato diferente para avaliação e formulação de políticas públicas de educação. O caminho percorrido de diversidade, complexidade cultural e histórica permitiu a construção de uma conferência que abordou a educação nacional em todos os seus níveis, etapas e modalidades, além de possibilitar uma participação representativa e eclética:

> Movimento social, gestores públicos, estudantes, profissionais, representantes dos poderes da República, formuladores da crítica acadêmica e científica, todos fomos convocados à discussão da educação brasileira em torno do tema central "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação" ABICALIL (2013, p.13).

Abicalil (2013) ainda relata que a CONAE foi um espaço de mobilização e democracia, que possibilitou atualizar a concepção de educação e oferecer resposta aos objetivos apontados pela prática social emancipadora, materializada na Constituição de 1988. Embora a CONAE 2010 tenha sido um fórum de intensos debates e tenha ocorrido ampla participação, a decisão final sobre o formato do Projeto de Lei a ser encaminhado para o Congresso Nacional coube ao Ministério da Educação.

Ao final do ano de 2010, em dezembro, o Poder Executivo apresentou à Câmara dos Deputados o PL nº 8.035/2010 para o Plano Nacional de Educação do decênio 2011-2020. Conforme o sítio da Câmara dos Deputados na internet (BRASIL, 2010), as informações de tramitação demonstram que, embora tenha adentrado a Casa de Leis com regime de urgência, ficou subordinado à Comissão Especial da Câmara dos Deputados e só foi votado em junho de 2012, um ano e meio após sua entrada. Acumulou neste percurso de 2.905 emendas parlamentares, número que permite dimensionar a intensidade dos debates em torno deste Projeto de Lei, em geral resultado da mobilização da sociedade civil. As questões que abordaram o financiamento foram as mais polêmicas.

Em outubro de 2012 o PL é aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados e encaminhada ao Senado. O projeto é enviado com a proposta de destinação de dez por cento do PIB para a educação. No Senado Federal, aguardou até ser votada em dezembro de 2013 (SOUZA, 2014, p. 158-159). Até aquele momento haviam-se passado três anos de tramitação no Congresso Nacional. Ao retornar à Câmara dos Deputados tramitou até junho de 2014, quando finalmente foi votado pela segunda vez. O PL é aprovado e convertido na Lei Federal nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Após três anos e seis meses de expirada a vigência do PNE 2001-2010, a mensagem nº 177 da Presidente da

República Dilma Rousseff/PT informa ao Congresso Nacional que acabara de sancionar a Lei Ordinária nº 13.005, datada de 25 de junho de 2014, iniciando a vigência do novo plano. Desta forma o que seria o PNE 2011-2020 passou a ser o PNE 2014-2024. Como no PNE anterior, a elaboração deste também foi arena de disputa intensa, só que por um período maior de tempo. O destaque foi a manutenção do investimento público em educação em dez por cento do PIB até o final de vigência do PNE (BRASIL, 2014), no texto do documento. O plano foi tão discutido que, quando finalmente chegou a termo no Congresso Nacional foi aprovado por unanimidade e sem vetos, um fato inédito na história dos planos nacionais de educação.

Em relação ao monitoramento e avaliação deste PNE, Souza (2014, p. 162) observa que "o acompanhamento e avaliação do PNE 2014-2024, não apenas do ponto de vista da sua versão nacional, mas também ao nível infranacional, consiste em um dos grandes desafios a serem enfrentados na sua implementação". O plano vigente apresenta uma estrutura mais enxuta em relação ao PNE anterior e apresenta vinte metas, sendo a última relativa ao financiamento. Tais metas são compostas de estratégias, muitas delas mensuráveis, além de etapas a cumprir durante sua vigência (BRASIL, 2014).

3.3 OS PLANOS DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ ATÉ 2014

Com base nas poucas pesquisas encontradas que abordam planos estaduais de educação no Brasil, Souza e Menezes (2016, p. 316) afirmam que "observa-se que a preocupação central das análises consiste, caracteristicamente, em examinar a problemática da participação sociopolítica na sua elaboração". Os autores constatam ainda a partir desta análise que as práticas democráticas na construção destes planos são relativamente frágeis, quando se observa o aspecto da participação coletiva.

Em relação ao Paraná, registro de elementos de construção das políticas para a educação mais antigos são raros. Em geral ocorreram internamente, no governo do momento, e os documentos quando não os oficiais (discursos, leis e normas exaradas e publicadas) resultam em difícil

tarefa de levantamento posterior. Dentre os documentos, os discursos dos governantes de executivo são uma fonte importante de informação. No ano de 1961, o então governador do estado do Paraná, Ney A. de Barros Braga, em seu pronunciamento à Assembleia Legislativa do Paraná e ao tratar da educação como função social do Estado, afirma:

> Esse governo pretende encarar seriamente o problema da educação. Partimos do princípio básico de que, além de um direito inalienável do homem, a educação é um instrumento indispensável ao próprio rompimento do círculo vicioso da pobreza, e ponto de partida para o verdadeiro desenvolvimento econômico e social. A situação em que encontramos a educação do Paraná pode ser considerada caótica. [...] Apesar do dispêndio estatal no setor do ensino, se a tendência permanecesse, teríamos uma queda sensível nos padrões qualitativos do ensino [...]. Toda esta desorganização nos legou um Paraná em que 45% das crianças em idade escolar primária deixam de receber a instrução básica à sua vida. [...] Já estamos estudando as diretrizes que serão aplicadas. [...] Queremos administrar para o homem, e temos certeza que apenas através da educação, orientada e planejada, visando objetivos claros e específicos, poderemos realizar esta tarefa. (PARANÁ, 1961, p.33).

Afora o esperado posicionamento de atribuir as mazelas à gestão anterior, este discurso sinaliza a visão do novo governo e seu entendimento de planejamento, propondo estabelecer objetivos definidos. Esta posição é prenúncio do plano estadual que viria no ano seguinte. Aqui é possível notar a visão remidora da educação, que possibilitaria tanto o rompimento da pobreza quanto o desenvolvimento econômico e social. O governador apresenta o planejamento para uma "educação orientada", embora não forneça maiores detalhes acerca de que se trata esta orientação. Em outra mensagem do governador Ney A. de Barros Braga à Assembleia Legislativa do Paraná, no ano de 1962, este afirma em seu discurso, no tocante à educação do estado:

> **Plano Estadual de Educação** – Feita uma análise sucinta da situação atual da educação em nosso Estado e enunciando o propósito de se elaborar no menor prazo de tempo possível a Lei Estadual de Diretrizes e Bases da Educação, cumpre-nos agora alinhar algumas ideias referentes à elaboração e princípios que informarão a composição do Plano Estadual de Educação. Dissemos, anteriormente, que adotamos os princípios segundo os quais a educação deve ser prestada como um serviço público, dentro de um planejamento bem elaborado, e é ela também investimento ou aplicação produtiva de capital, pelo que se deve ter um cuidado com os custos da educação, a fim de que se consiga a plena utilização dos recursos aplicados (PARANÁ, 1962, p.62).

Neste discurso, o governador discorre sobre a essência deste plano, de seu alinhamento ao plano da União para a educação e elenca objetivos a alcançar. Dentre estes a instalação de cinquenta inspetorias regionais de ensino (atualmente são 32 núcleos regionais de educação), oferta de escola para todas as crianças de 7 a 11 anos, instituição de centros de magistério primário urbano e rural, construção de salas de aula em número suficiente, aquisição de material escolar para distribuição às camadas mais pobres da população estudantil, alfabetização, ministração de ensinamentos que preparem as crianças para exercício de profissões de nível elementar, capacitação de professores e inspetores regionais, qualificação para o nível médio de ensino para o nível superior e para profissões de nível médio, criação de ginásios industriais do Paraná, reestruturação do Instituto Politécnico Estadual, adaptação do ensino superior às novas exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural do país, estímulo para oferta de cursos como Economia Agrária, além do aumento do orçamento para ser investido em educação (PARANÁ, 1962, p. 63-68).

Como neste discurso o plano estadual de educação estaria por vir, figurou mais como uma carta de intenções. Mas passou a mensagem de que o plano estaria em andamento e, portanto, seria este o primeiro plano estadual de educação desta magnitude, de que se tem registro oficial. Fica claro também o teor da proposta, de uma educação tecnicista, alinhada ao projeto nacional, e de viés acentuadamente liberal. A afirmação de que a educação "é também investimento ou aplicação produtiva de capital" e ao mesmo tempo um custo para o Estado resume o olhar da classe política dominante sobre a questão. Além da questão pedagógica, que foi citada apenas uma vez dentro de uma enxurrada de obras públicas e aquisições. Certamente a infraestrutura é importante na qualidade da educação, mas este discurso sinaliza que a maior parte dos recursos e esforços seguiria para infraestrutura e ampliação da oferta. Como no ano de 1962 o acesso estava longe de ser para todos, no entendimento do governante o discurso fazia sentido.

A citação que segue foi extraída de registros oficiais, gerados a partir de instâncias do Executivo para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. São propostas distintas quanto aos objetivos e concepções. Originadas de conjunturas também distintas, ainda que temporalmente próximas. Em alguns momentos sofreram interferência de políticas nacionais da época. Segue o trecho do discurso, datado de 1969:

> A ascensão social, o acesso a maiores oportunidades, o desejo de melhor informar-se e compreender o mundo atual, colocou em primeiro plano a exigência de mais escolas. E, sobretudo, de que a escola fosse um instrumento eficiente de promoção social. [...] o atendimento escolar tornou-se tarefa difícil e complexa que vem desafiando administradores. Daí a necessidade premente de utilizar-se das técnicas modernas de planejamento e coordenação administrativa. Mas não um planejamento de gabinete, isolado da vivência cotidiana dos executores de um plano. [...]. [O Plano Básico de Educação] deverá resultar de um consenso e de uma assunção de responsabilidades; pois as medidas que se fazem necessárias para a condução de um processo de modernização e de melhoramento do ensino não constituem tarefas fáceis [...]. Implicam, inclusive, em mudanças de atitudes, de valores, que se consolidaram com o tempo. (PARANÁ/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1969, p. 3, in ARIAS, 2007, p.41)

Novamente se observa no discurso a visão de que a educação é um trampolim para a ascensão social, embora já sinalize também a informação e compreensão do mundo daquele momento como justificativa para a ampliação de escolas, inclusive com a proposta de ampliação de atores na elaboração do plano. Esta visão foi refinada ao longo da década. Naquele ano iniciaram-se estudos sobre a educação do estado. Porém em 1972, por força de convênio entre o governo federal e o governo do Paraná, decorrente da Lei da Reforma do Ensino, a Lei Federal nº 5.692/1971, o estado aderiu ao acordo entre o MEC e a agência bilateral dos Estados Unidos USAID, abandonando seu planejamento. Estes elementos, segundo Arias (2007), justificaram o abandono do planejamento de 1969 e a elaboração em 1973 de um novo Plano Estadual de Educação para o Paraná.

Cabe ressaltar o discurso definido pela elite dominante do estado, caracterizada por Poggi (1981), que aqui emprega termos como “instrumento eficiente”, “desafiando administradores”, “necessidade de técnicas modernas de planejamento”, “modernização e melhoramento”. Não que melhoria

constante do ensino e aprendizagem sejam um problema, mas é perceptível a ausência da preocupação pedagógica no discurso, em detrimento ao posicionamento de tom gerencial. Em relação ao PEE de 1973 cabe a análise da crítica de Bordignon (2011) à defasagem de planejamento da educação brasileira. O recurso do governo federal daquele momento foi estabelecer parceria para "importar" tecnologia para a educação, na tentativa de acelerar etapas. Essa decisão implica em suprimir uma parte importante do processo: a construção de corpo técnico experiente, moldado pelo processo de discussão e desenvolvimento da política proposta.

O trecho a seguir expõe o momento subsequente ao já analisado, onde há o lançamento do Plano Estadual de Educação para o período de 1973 a 1976. Segundo o discurso, este seria o primeiro plano desta natureza, com participação conjunta do Grupo de Planejamento Setorial da Secretaria de Estado da Educação, com colaboração do MEC, da FUNDEPAR e do Conselho Estadual de Educação:

> O documento ora colocado a público não se cinge meramente ao cumprimento da exigência contida no artigo 72 da Lei nº 5.692, pois que enfeixa mais do que o planejamento de implantação do novo regime de ensino para então caracterizar-se efetivamente como Plano Estadual de Educação e, sob forma ampla e pormenorizada, projetar tão objetiva quanto seguramente as diretrizes de aperfeiçoamento das atividades escolares no Paraná para o período 1973/1976. O primeiro que se logra concluir em nosso Estado, representa este diploma o fruto de um labor conjunto, como resultado de pesquisa e exaustivos estudos do Grupo de Planejamento Setorial que se fez criar e a quem não faltou a prestante colaboração de representantes do Ministério da Educação e Cultura, somada à orientação oportuna e espontânea de alguns dos mais destacados membros do Conselho Estadual de Educação e à participação integral da Fundação Educacional do Estado do Paraná – FUNDEPAR (PARANÁ/ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1973, não paginado, in Arias 2007, p. 41).

O documento citado afirma ser desta data de 1973 o primeiro Plano Estadual de Educação em forma detalhada e ampla, no território do estado. Construído "intramuros" pelo governo do estado, com participação de entidades com alguma vinculação orçamentária ou subordinação de poder, além da participação do MEC e consequentemente da influência da política da agência

norte-americana da USAID, infere-se que a natureza deste plano tenha sido de elevado cunho gerencial e tecnicista.

Arias (2007) ao estudar o Plano Estadual de Educação de 2003-2006, analisou alguns discursos oficiais que abordam o tema. O PEE proposto pelo governo estadual da época, gestão Roberto Requião/PMDB, e que fora reeleito para o mandato seguinte, tinha como secretário de educação Maurício Requião de Mello e Silva, que esteve à frente da pasta de 2003 a 2006 e foi reconduzido em 2007, permanecendo até 2008. O PEE 2003-2006 foi construído ao longo da primeira gestão, mas não foi concluído no mandato, se estendendo para além de 2006, conforme relata Arias:

> O PEE PR pode ser definido tecnicamente como um projeto de estado, proposto e coordenado pela SEED. Relativamente abertos ao debate público, os trabalhos do plano começaram em 2003 e ainda estão em curso (março de 2007). O limite temporal estabelecido para este estudo é o mês de agosto de 2006, época que coincide com o período pré-eleitoral daquele ano (ARIAS, 2007, p.12).

A autora apresenta em seu trabalho um quadro-resumo de ações, eventos e publicações da Secretaria de Estado da Educação, que abrange o período de fevereiro de 2003 a agosto de 2006. Neste quadro-resumo fica demonstrado que o desenvolvimento do plano estadual de educação proposto teve participação de representação dos 32 núcleos regionais de educação – estrutura pertencente aos quadros do governo, que tiveram a oportunidade de realizar seminários regionais e que foram orientados para que cada núcleo organizasse estes encontros conforme julgasse adequado. Esta metodologia não possibilita que a participação ampla possa ser comprovada, por não haver uniformidade nas ações desenvolvidas. Muitos documentos foram gerados, além da realização de dois seminários integradores, com participantes por representação, e ainda três seminários de consolidação na forma de audiências públicas.

Conforme Poggi (1981), as classes dominantes se posicionam para a prevalência de seus interesses. Desta forma, embora o governo desta época se declarasse como progressista e assim agisse, a condução do processo de construção do Plano Estadual de Educação no Paraná deste período aparentemente não foi conduzido em conformidade com o discurso

democrático. Isto se for considerado o posicionamento em julho de 2004 do FPDEP e da APP-Sindicato, onde essas entidades manifestaram suas críticas em relação à metodologia e aos resultados preliminares alcançados pelo PEE PR 2003-2008. Conforme apresenta Arias (2007, p.17), as divergências já expressas publicamente no CONED, conforme relato do documento *Subsídios para a preparação do II Seminário Integrador do PEE Paraná: encaminhamentos da SEED e Sociedade Civil*, são reiteradas nos informativos periódicos da APP-Sindicato e tornam-se mais evidentes a partir da circulação do segundo documento do plano. A esse respeito Souza e Menezes (2016, p. 316) constatam "práticas democráticas de cunho meramente representativas em torno da elaboração dos planos", além de identificarem que até o ano de 2014 o Paraná estava no rol dos estados brasileiros que ainda não apresentava um plano estadual de educação aprovado por Lei Estadual.

No quadro 4, extraído de Souza e Menezes (2016) é apresentado o levantamento realizado em 2014, onde são elencados os estados que formalizaram legalmente os seus planos educacionais e suas respectivas Leis Estaduais, datas de aprovação, período de vigência e duração dos planos. Constata-se a ausência do estado do Paraná nesta relação.

QUADRO 4 – ENQUADRAMENTO LEGAL DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

ESTADO DO PEE	LEI Nº	DATA DA APROVAÇÃO	PERÍODO DE VIGÊNCIA	DURAÇÃO (EM ANOS)
Alagoas	6.757	03 de agosto de 2006	2006-2015(2)	10
Amazonas	3.268	07 de julho de 2008	2008-2017(3)	10
Bahia	10.330	15 de setembro de 2006	2006-2015(3)	10
Goiás	62(1)	09 de outubro de 2008	2008-2017(2)	10
Mato Grosso	8.806	10 de janeiro de 2008	2008-2017(3)	10
Mato Grosso do Sul	2.791	30 de dezembro de 2003	2003-2010(2)	8
Minas Gerais	19.481	12 de janeiro de 2011	2011-2020(2)	10
Pará	7.441	02 de julho de 2010	2010-2019(3)	10
Paraíba	8.043	30 de junho de 2006	2006-2015(3)	10

ESTADO DO PEE	LEI Nº	DATA DA APROVAÇÃO	PERÍODO DE VIGÊNCIA	DURAÇÃO (EM ANOS)
Pernambuco	12.252	08 de julho de 2002	2002-2011[3]	10
Rio de Janeiro	5.597	18 de dezembro de 2009	2009-2018[4]	10
Tocantins	1.859	06 de dezembro de 2007	2006-2015[2]	10

FONTE: Extraído de SOUZA; MENEZES (2016).

NOTA: [1] Lei Complementar. [2] Período explicitado no documento do PEE e/ou na lei correspondente. [3] Período não explicitado no PEE e na lei correspondente, deduzido a partir da sua data de aprovação e do tempo de duração, indicados. [4] Período não explicitado no PEE e na lei correspondente, deduzido a partir da sua data de publicação e do tempo de duração inferido por meio na análise estabelecida para suas metas.

Existem outras informações que podem ser extraídas do quadro 4: a ausência de estados da região sul; o estado do Mato Grosso do Sul apresentou plano para oito anos; os demais estados apresentam planos com vigência de dez anos; e o fato de que menos da metade dos estados apresentaram seus planos de educação na forma de Lei, sendo que mais de 53% dos estados e o Distrito Federal não apresentavam planos estaduais de educação em 2014.

4 A CONSTRUÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: DECÊNIO 2015-2025

A Constituição Federal de 1998, nos artigos 48 inciso IV, artigo 212 e parágrafo terceiro, de forma indireta, e no artigo 214 de forma explícita no caput do artigo, estabeleceu a necessidade da criação de um Plano Nacional de Educação. Este ordenamento foi regulamentado na LDBEN de 1996, que em seu artigo nono determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação. Este plano se materializou primeiramente no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) e depois na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ou Lei do PNE. Esta lei, em seu artigo oitavo, determinou que um ano após sua promulgação os estados, Distrito Federal e municípios deveriam estar com seus planos de educação aprovados por lei (BRASIL, 2014). Este prazo de um ano até junho de 2015, era para que os planos já existentes fossem adequados ao PNE e para que os estados e municípios que não possuíam um plano de educação nos moldes do PNE elaborassem este plano. O parágrafo segundo do artigo oitavo da Lei do PNE estabeleceu que esta adequação ou elaboração precisava ser realizada com ampla participação e representação da comunidade educacional e da sociedade civil. Tal exigência adicionou um complicador ao processo, pois em um ano os planos subnacionais precisariam estar aprovados após passar por um amplo processo participativo, o que demandaria organização, logística e financiamento. Este tempo foi exíguo, se comparado à construção do último PNE, que demorou só no Congresso Nacional mais de três anos até ser sancionado.

No Paraná, o Decreto Estadual que possibilitou o início oficial da construção do PEE-PR só foi publicado mais de cinco meses após a publicação da Lei do PNE, o que deixou menos de sete meses de prazo para a elaboração do plano de educação do estado (PARANÁ, 2014a). No dia 09 de dezembro de 2014 foi publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná o Decreto nº 12.728/2014, que instituiu o Comitê Gestor para a construção do Plano Estadual de Educação do Paraná. Este decreto foi a resposta oficial à determinação estabelecida pela Lei do PNE. Pelo decreto ficou estabelecido

que as atribuições do Comitê Gestor seriam a de prover a orientação para a elaboração do PEE-PR, mobilizar a sociedade para a participação, elaborar o plano de trabalho, orientar estudos para subsidiar as discussões, definir a metodologia para realizar conferências de discussão do PEE-PR e coordenar a elaboração da proposta do plano a ser encaminhada à ALEP (PARANÁ, 2014a). As instituições que compuseram o Comitê Gestor para a construção do Plano Estadual de Educação do Paraná foram: APIESP, CEE/PR, FEAPAES/PR, FECOMÉRCIO PR, FEE-PR, SETI, SEED-PR, SINEPE/PR, APP–Sindicato, UNDIME-PR e UFPR (PARANÁ, 2014a). O inciso sexto do Decreto nº 12.728/2014, em seu primeiro parágrafo, atribuiu também ao Comitê Gestor a tarefa de criar um Grupo de Apoio Técnico, responsável pelas ações da elaboração do PEE-PR. Foi instituído então o Grupo Técnico de Apoio e Consolidação do PEE-PR, com representação espelhada nas mesmas instituições que compuseram o Comitê Gestor, além de uma comissão especial para elaboração do primeiro documento-base que subsidiou a discussão de produção do documento final. Essa Comissão Especial foi composta por técnicos em sua grande maioria da SEED-PR, mas também com representantes da FEAPAES, APIESP, SETI, UFPR, CEE/PR, SEFA e IFPR (PARANÁ, 2015b). Como o Fórum Estadual de Educação do Paraná representava um grande número de entidades, ficou definido que o FEE-PR elegeria um representante entre seus pares (PARANÁ, 2014a).

Este Comitê Gestor do PEE-PR ficou subordinado ao Gabinete do Governador do Estado, destino do documento final antes de ser enviado à ALEP. No momento das primeiras reuniões do Comitê Gestor a Secretaria de Estado da Educação já estava sob a direção de um novo secretário, que assumiu no primeiro dia de janeiro de 2015. Este novo secretário deixou o cargo em maio de 2015, portanto pouco mais de um mês antes da promulgação da Lei do PEE-PR (PARANÁ, 2015c; PARANÁ, 2015d). Sucedeu este secretário a então superintendente da SEED-PR e Coordenadora Geral do Comitê Gestor, que seria a nova Secretária de Estado da Educação do Paraná. Esta permaneceu à frente da pasta até 10 de abril de 2018 (PARANÁ, 2015e; PARANÁ, 2015g). Esta contextualização é necessária pois expõe o ambiente

de pouca estabilidade na direção da SEED-PR, responsável por dar o maior suporte à construção do documento.

Além destas sucessões em curto período de tempo na direção da SEED-PR, e em pleno e intenso trabalho das instituições representadas tanto no Comitê Gestor quanto do Grupo Técnico de Apoio e Consolidação do PEE-PR, o governo estadual se deparou com manifestações públicas intensas concomitantes à elaboração do plano e que acabaram por afetar este processo. Este movimento de servidores reivindicava a retirada de um Projeto de Lei enviado pelo governo à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, que propunha como principal medida a mudança no sistema previdenciário dos servidores estaduais, transferindo beneficiários do fundo financeiro deste sistema, mantido com orçamento do estado, para o fundo previdenciário do mesmo sistema, mantido majoritariamente pela contribuição dos servidores. O projeto se transformou na Lei Estadual nº 18.469, no dia 30 de abril de 2015 (PARANÁ, 2015h). Dada a conotação impopular da medida, que entre outros desdobramentos, criou um desgaste entre os servidores e o Poder Executivo do Paraná, motivou a mobilização dos professores da rede estadual de ensino capitaneados pelo sindicato da categoria. Esta situação gerou manifestações públicas e passeatas que culminaram com a cena emblemática no dia 29 de abril de 2015, um dia antes da publicação da referida lei e amplamente divulgada pela mídia com alcance nacional, de confronto entre os manifestantes e a Polícia Militar do Paraná sob ordens do Secretário de Segurança Pública do Estado (PEREIRA e ALLAN, 2016).

Não cabe a esta pesquisa analisar os motivos e desdobramentos deste fato marcante envolvendo a educação pública paranaense, mas sim apresentar o cenário como pano de fundo na elaboração do PEE-PR, pela sua importância e interferência direta na agenda de construção do plano. Estes acontecimentos foram simultâneos às reuniões e audiências públicas que receberam manifestações do movimento. No mês seguinte às manifestações houve substituição do Secretário de Segurança Pública do Estado e do Secretário de Estado da Educação (PARANÁ 2015d; PARANÁ 2015f).

4.1 AS REUNIÕES PRELIMINARES

Ainda que oficialmente o Paraná tenha iniciado suas atividades de elaboração do PEE-PR somente em nove de dezembro de 2014 (PARANÁ, 2014a), já haviam movimentos anteriores neste sentido. Em texto publicado na revista do Conselho Estadual de Educação do Paraná o então Secretário de Estado da Educação discorre sobre a construção coletiva do PEE-PR, a partir de subsídios da SASE/MEC (SCHMIDT 2014c, p.16-18). A SASE foi instituída para orientar os diferentes entes federados na construção de seus planos de educação. A partir destes subsídios, Schmidt (2014c) propõe um roteiro de nove ações para a elaboração do plano: a constituição de um Comitê Gestor, a constituição de um Grupo Técnico de Apoio e Consolidação, a elaboração do documento-base, audiências públicas regionais e estadual, elaboração do documento final do PEE-PR, encaminhamento ao Poder Executivo, encaminhamento ao Poder Legislativo e acompanhamento dos trâmites até a promulgação da Lei do PEE-PR. Com esta orientação, a SEED-PR deu início ao processo, cujo primeiro ato foi a elaboração do decreto que instituiu o Comitê Gestor, conforme relatado.

Com a publicação do Decreto Estadual nº 12.728/2014, iniciam-se os esforços na tentativa de maximizar a participação de entidades representativas e profissionais da educação na elaboração do plano, face ao pouco prazo até junho de 2015, prazo final para a publicação da Lei do PEE. A necessidade da participação ficou registrada na manifestação do Secretário de Estado da Educação:

> A construção de um PEE PR exige um diálogo amplo e democrático, de modo que todos possam contribuir com a construção de estratégias factíveis. Este movimento permite contribuições de profissionais e/ou categorias que possuem domínio dos conhecimentos específicos sobre cada uma das etapas e modalidades da educação básica e do ensino superior (SCHMIDT 2014c, p.17).

A partir desta orientação, a Superintendência da Educação em documento dirigido aos servidores da SEED-PR e dos trinta e dois Núcleos Regionais de Educação (PARANÁ, 2014b), convocou a equipe para uma atividade de estudos, definida como *Semana Pedagógica – 2º Semestre de*

2014. O objetivo da atividade foi de preparar a equipe em relação ao PNE 2014-2024 e subsidiar estes servidores na elaboração ou adequação dos planos municipais de educação e do PEE-PR, com base na metodologia proposta pela SASE/MEC. Esta formação ocorreu nos dias 18 e 19 de dezembro de 2014. Embora sob a denominação de *Semana Pedagógica*, este evento não estava previsto no calendário escolar da rede estadual de ensino para o ano de 2014 (PARANÁ, 2013b), de onde se infere que foi proposto logo após a instituição do Comitê Gestor. Como não foi dirigido aos professores e não alterou a carga horária de atividades em sala de aula, a denominação do evento em si foi pouco relevante. O ponto a ser observado foi a adoção de uma medida súbita para que um diálogo minimante democrático e qualificado pudesse ser organizado no pouco tempo disponível para as discussões. Esta formação, dez dias após a publicação do decreto que instituiu o Comitê Gestor do PEE/PR, serviu de preparação inicial para o processo de elaboração dos planos municipais, que receberiam suporte da SEED-PR, mas também para o plano estadual.

As instituições que constituíram o Comitê Gestor podem ser divididas em dois grupos. Um grupo era composto de instituições representantes do governo do estado (CEE-PR, SETI e SEED-PR) e o segundo grupo, composto por representantes da sociedade civil (APIESP, FEAPAES, FECOMERCIO, SINEPE, APP–Sindicato, UNDIME-PR, UFPR). O Fórum Estadual de Educação é uma instituição de difícil classificação por este critério, pois possui representação tanto do governo estadual quanto da sociedade civil. No entanto, como quase noventa por cento dos órgãos, entidades e instituições que integram o FEE-PR originam-se da sociedade civil, aqui incluiremos o FEE-PR no grupo da sociedade civil. A lista de todas as instituições representadas no Fórum pode ser encontrada na Resolução nº 1221/2013 (PARANÁ, 2013a) que instituiu definitivamente o FEE-PR. Antes desta resolução, a Resolução nº 900/2013 apresentava uma lista maior de representações, mas foi reformulada e reeditada um mês depois com a nova composição.

Cada instituição informou o seu representante ao Comitê Gestor, mas devido à constituição do FEE-PR, este precisou escolher internamente o seu representante. No dia 25 de março de 2015 o Fórum Estadual de Educação realizou uma reunião extraordinária com o intuito de eleger seu representante e no dia 16 de abril foi publicado o decreto com a inclusão do representante do Fórum no Comitê (PARANÁ, 2015i).

QUADRO 5 – AGENDA DE REUNIÕES DO COMITÊ GESTOR DO PEE/PR E DO GRUPO TÉCNICO DE APOIO E CONSOLIDAÇÃO DO PEE-PR – GTA, EM 2015

DATA	COMITÊ GESTOR	GTA	LOCAL	OBSERVAÇÕES
27/03	SIM	SIM	Sede da SEED-PR	Primeira reunião das equipes em conjunto, para apresentação da metodologia e agenda de trabalho
30/03	NÃO	SIM	Sede da SEED-PR	Análise dos diagnósticos e das metas
07/04	NÃO	SIM	Sede da SEED-PR	Compilação do diagnóstico, metas e estratégias, pela equipe do GTA
10/04	NÃO	SIM	Sede da SEED-PR	Apresentação da agenda de trabalho como um cronograma de eventos (Anexo 1) e contribuições da equipe do GTA
16/04	SIM	SIM	Sede da SEED-PR	Apresentação do PEE-PR (equipe do GTA) Aprovação do documento-base para as audiências públicas
23/04	Audiências públicas regionais, no interior do estado			
27/04	Audiência pública estadual, em Curitiba			
29/04	SIM	SIM	Sede da SETI-PR	Finalização do documento pelo Comitê Gestor do PEE-PR

FONTE: Anotações da agenda de compromissos do autor, ano de 2015, durante sua gestão na presidência da UNDIME/PR e Cronograma/SEED-PR conforme Anexo 1.

A organização dos trabalhos do Comitê Gestor do PEE-PR e do Grupo Técnico de Apoio e Consolidação do PEE-PR são apresentados no quadro 5, elaborado pelo autor, com base no Anexo 1 desta pesquisa. A primeira reunião do Comitê Gestor do Plano Estadual de Educação, em que também

participaram os integrantes do Grupo Técnico de Apoio e Consolidação do Plano, ocorreu no dia vinte e sete de março de 2015, reunião esta que foi conduzida pelo Secretário de Estado da Educação. Estavam presentes os membros do comitê representando a APIESP, o CEE/PR, o SINEPE/PR, a SETI, a UFPR, o FEE-PR, a UNDIME-PR, FECOMERCIO, FEAPAES, SEED-PR, APIESP e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. O Grupo de Técnico de Apoio também contava com todos os seus representantes, além de técnicos da SEED-PR para apoiar a reunião. Esta reunião teve, conforme ata, o objetivo de iniciar oficialmente os trabalhos e definir as ações seguintes e integrar as equipes. Foi proposta a metodologia de trabalho e sugerida uma agenda de trabalho para a elaboração do plano. É possível observar, com base no quadro 5, que o prazo entre a primeira reunião do Comitê Gestor do PEE-PR e a finalização do documento foi previsto um período de pouco mais de um mês. O Secretário de Estado da Educação informou na ocasião que a elaboração do documento seria a mais democrática possível, em alusão ao pouco tempo disponível para o trabalho, ao que se contrapôs a representação sindical manifestando a necessidade de mais diálogo para legitimar o plano. Também foi relatado que um documento-referência estava em construção pela SEED-PR como proposta para subsidiar as discussões e elaboração do documento-base.

A segunda reunião, ocorrida em trinta de março de 2015, de fato foi a primeira reunião de trabalho do Grupo de Técnico de Apoio e técnicos da SEED-PR para dar suporte à reunião. A partir desta reunião, o Comitê Gestor só voltou a se reunir a partir do dia vinte e nove de abril, para avaliar o trabalho do GTA. Conforme ata, esta reunião tratou da análise do diagnóstico apresentado pela equipe técnica da SEED-PR, seguida da análise das metas. Essencialmente houve muita crítica dos dados de diagnóstico apresentados no documento-referência, sobre sua capacidade de refletir a realidade, e diversas sugestões sobre inclusão de novos dados, indicadores e fontes foram apresentadas. Alguns membros do GTA se disponibilizaram na busca por melhores fontes de dados para o diagnóstico, o que foi acatado. As metas

foram estudadas, com algumas sugestões de acréscimo de temas abordados, como os apresentados pelos representantes do FECOMERCIO, FEAPAES.

A segunda reunião de trabalho do GTA, ocorrida em sete de abril de 2015, tinha como objetivo a continuidade dos trabalhos e recebeu o apoio da equipe de técnicos da SEED-PR. A pauta principal foi a discussão e compilação do diagnóstico, metas e estratégias. Nesta reunião, o representante do CEE/PR trouxe suas contribuições para o diagnóstico. Também durante a reunião foi sugerido a inclusão de indicadores regionais no diagnóstico. Nesta reunião o debate em torno dos dados que deveriam estar presentes no diagnóstico foi intenso, e muitas sugestões de novos dados foram apresentadas, desde dados sobre as universidades públicas municipais e privadas até sobre educação de negros, indígenas e quilombolas.

Na terceira reunião de trabalho para a elaboração do PEE-PR, com o apoio da equipe técnica da SEED-PR, ocorrida no dia dez de abril de 2015, a sistematização da reunião anterior apresentada pela equipe técnica da SEED-PR sofreu alterações e novas discussões sobre as metas e estratégias foram levantadas. Também nesta reunião foi apresentado um cronograma de eventos (Anexo 1) organizado a partir da agenda de trabalho aprovada na primeira reunião do Comitê Gestor. A quarta reunião do GTA, de dezesseis de abril, contou com a participação do Comitê Gestor para a validação do documento-base. Após contribuições e ajustes no documento-referência, este foi considerado pronto para receber contribuições das audiências, já na forma de documento-base do PEE-PR. No dia dezessete de abril a versão do documento-base foi disponibilizado *on-line* no portal da SEED-PR para acesso público.

No dia vinte e nove de abril, após o trabalho do GTA e das audiências públicas regionais e a estadual, e após a sistematização das contribuições das audiências, o documento-base finalmente estava pronto para ser avaliado e finalizado pelo Comitê Gestor do PEE-PR. Foi um trabalho intenso em que o documento foi lido meta a meta por todos os representantes das instituições que constituíam o comitê, à exceção da representação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, que se ausentou em protesto

pois esta instituição estava mobilizada do mesmo dia na ALEP. Aliás, no dia seguinte a Lei Estadual nº 18.469/2015, sob protestos, fora aprovada (PEREIRA, 2016; PARANÁ, 2015h). Embora o trabalho tenha durado o dia todo, em dado momento o Secretário de Estado da Educação se ausentou para tratativas sobre os protestos, de forma que assumiu a condução dos trabalhos o Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior até o final daquela reunião. Ao final da reunião o documento-base foi considerado pronto para ser encaminhado ao gabinete do Governador do Estado.

4.2 AS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS

Para que cidadãos possam se expressar sobre os assuntos públicos de modo individual ou por entidades representativas, principalmente nos assuntos que lhe dizem diretamente respeito e que afetam a administração pública, foi instituída no país o instrumento da audiência pública, como afirma Oliveira:

> No Brasil, uma dessas formas de participação popular na gestão e no controle da Administração Pública é a realização de audiências públicas, as quais encontram-se relacionadas com o processo administrativo brasileiro (OLIVEIRA, 1997, p. 272)

Este autor entende que esta prática tem raízes no modelo estatal do *welfare-state*, um Estado de providência e bem-estar social que traz novos paradigmas ao Estado contemporâneo. A expressão *welfare-state* tem origem no início do século XX e apresenta significados com muitas variações, a depender da configuração como foi institucionalizada em determinada nação. Para Kerstenetzky (2012, p. 33) dentre as múltiplas tentativas de definição, a concepção que mais lhe parece adequada aponta para uma força política que é direcionada para o fortalecimento de uma agenda de direitos sociais, ampliação de direitos e proteção dos trabalhadores e fortalecimento de sua representatividade, além da participação em conselhos e outros mecanismos de controle social.

Existem, segundo Oliveira (1997) diversos instrumentos de participação popular na administração pública, dentre eles a coleta de opiniões, o debate, a

consulta pública, colegiado público e entre elas a audiência pública. A audiência pública é um espaço aberto a grupos ou indivíduos que podem expressar sua opinião, em debates que permitem maior transparência e maior divulgação aos participantes das informações sobre o tema da audiência. Também informam o gestor sobre a opinião do grupo de interesse sobre o tema abordado, subsidiando suas decisões. Em geral audiências públicas são adotadas antes de decisões e projetos de grandes proporções (OLIVEIRA, 1997, p. 276-277). Ainda que instrumentos como a audiência pública remetam a uma prática do Estado de bem-estar social, no mundo real uma teoria apenas não explica tudo. A prática de audiências públicas pode servir para prestar à sociedade a oportunidade de participar, mas também pode ser conduzida de modo a apenas legitimar um processo, se o resultado que prevalecer no final for apenas o filtro aplicado pelos detentores do poder. Poggi (1981), neste sentido, entende que o Estado monopoliza o poder coercitivo geral sobre a sociedade, onde "o próprio Estado produz e faz respeitar a lei, a principal garantia da sociedade" (POGGI, 1981, p. 142). Ainda que exista ampla participação social, ao final de uma audiência pública o que restam são contribuições que poderão ou não ser acatadas até o final do processo de construção de uma política, a depender da vontade discricionária e força política de um governante.

Feitas estas considerações, observa-se no Anexo 1 que o cronograma de eventos apresentou uma data para a realização das audiências públicas regionais pelo interior do estado e outra para a realização de uma audiência pública estadual na capital. Embora o Anexo 1 apresente a data de vinte e dois de abril como a data prevista para a realização das audiências regionais, estas audiências acontecerem um dia depois, em vinte e três de abril (PARANÁ, 2015j). As audiências públicas regionais aconteceram em trinta e duas cidades, sedes dos trinta e dois Núcleos Regionais de Educação, e todas no mesmo dia, e cada audiência foi programada para os períodos da manhã e da tarde. As cidades em que ocorreram as audiências foram: Apucarana, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê,

Guarapuava, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Maringá, Loanda, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, São José dos Pinhais, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória, Wenceslau Braz, Laranjeiras do Sul e Ibaiti (PARANÁ, 2015j).

As audiências públicas regionais ocuparam os mais diversos espaços: ginásios de esporte, igrejas, anfiteatros, campus universitários, câmaras de vereadores, espaços culturais, clubes, teatros, colégios, sedes de Núcleos Regionais de Educação dentre outros espaços públicos e a previsão total de participantes nestas audiências foram estimadas em mais de dez mil, sendo que compareceram pouco mais de cinco mil e cem, próximo de cinquenta por cento do previsto (Anexo 2). Durante as audiências públicas regionais os participantes receberam formulários, que possibilitaram o registro das contribuições por escrito, com possibilidade de supressão ou inclusão de novas estratégias (Anexo 3). No formulário não havia espaço destacado para a modificação de metas. Ao final do formulário o participante deveria se identificar, com o nome, o município da região e o segmento da educação ou o setor da sociedade civil que representava. As contribuições colhidas nas assembleias foram sistematizadas e divulgadas no portal da SEED-PR, na internet (PARANÁ, 2015j).

Para tornar a audiência pública estadual de caráter oficial, a Secretaria de Estado da Educação, no dia 24 de abril de 2025, emitiu uma portaria que instituiu a normatização desta audiência (PARANÁ, 2015k). A portaria foi publicada no mesmo dia previsto para ocorrer a audiência. Assim, quatro dias depois de ocorrerem as trinta e duas audiências públicas pelo interior do Paraná, teve início a audiência pública estadual, no dia vinte e sete de abril de 2015, no auditório Poty Lazarotto do Museu Oscar Niemeyer, em Curitiba. O evento estava programado para ocorrer no período da manhã e da tarde. Porém no sábado anterior, dia vinte e cinco de abril, os trabalhadores da educação do estado haviam se reunido em assembleia, na cidade de Londrina e decidiram deflagrar o movimento de greve. Na segunda-feira dia vinte e sete de abril membros do sindicato da categoria se mobilizaram em frente a ALEP (PEREIRA e ALAN, 2016, p. 29). O movimento acontecia a poucos metros do

Museu Oscar Niemeyer, no Centro Cívico. Com a presença de manifestantes, que ocuparam o auditório Poty Lazarotto, a audiência foi encerrada, sem discussões ou contribuições nesta audiência. Deste modo o movimento que tratava de luta pelos direitos dos servidores em outra pauta, interferiu no processo de construção da política pública educacional do Plano Estadual de Educação do Paraná. Conforme já descrito, em data posterior houve a finalização e encaminhamentos do documento-base para tramitação legal.

4.3 O DOCUMENTO FINAL E A TRAMITAÇÃO DA LEI

Após o documento finalizado, foi encaminhado à Casa Civil. Sua estrutura ficou composta de um texto inicial, que apresentou o diagnóstico da educação em todos os níveis no estado do Paraná, além das vinte metas em semelhança ao PNE, e trezentas estratégias ao todo. Este número de estratégias mudou após a tramitação na ALEP e o anexo da Lei do PEE-PR ficou com trezentos e treze estratégias. O quadro 6 apresenta estes números, detalhados meta por meta. Da análise do quadro 6 é possível observar que após a tramitação na ALEP uma das metas teve o número de estratégias reduzido, dez metas mantiveram o número de estratégias e nove metas tiveram o número de estratégias ampliado. As metas que mais aumentam o número de estratégias foram a meta três, que trata do ensino médio, e a meta onze, que trata da educação profissional e técnica para o ensino médio. Já a meta que mais apresentou estratégias foi a meta sete, que trata da qualidade da educação básica.

QUADRO 6 – TOTAL DE ESTRATÉGIAS POR META DO PEE-PR 2015-2025, ANTES E APÓS A TRAMITAÇÃO NA ALEP.

META	ASSUNTO DA META	Nº DE ESTRATÉGIAS NO PROJETO DE LEI	Nº DE ESTRATÉGIAS NA LEI APROVADA
01	Educação infantil	16	16
02	Ensino fundamental	27	29
03	Ensino médio	24	28

META	ASSUNTO DA META	Nº DE ESTRATÉGIAS NO PROJETO DE LEI	Nº DE ESTRATÉGIAS NA LEI APROVADA
04	Educação especial	32	33
05	Alfabetização	05	05
06	Educação integral	14	13
07	Qualidade da educação básica	43	44
08	Escolaridade da população	06	06
09	Alfabetização	15	16
10	Educação de jovens e adultos	07	07
11	Educação técnica e profissional	12	14
12	Matrículas na educação superior	22	22
13	Qualidade da educação superior	07	07
14	Oferta na pós-graduação	10	11
15	Formação dos profissionais da educação	14	15
16	Formação dos profissionais da educação	14	14
17	Valorização do magistério	05	05
18	Planos de carreira	03	03
19	Gestão democrática	16	16
20	Financiamento da educação	08	09
TOTAL DE ESTRATÉGIAS		**300**	**313**

FONTE: Elaborado pelo autor, com base em PARANÁ (2015a) e PARANÁ (2015l).

Avaliados os impactos das metas e estratégias propostas, foi elaborado um Projeto de Lei pelo Gabinete do Governador do Estado do Paraná. O Gabinete do Governador encaminhou à Assembleia Legislativa o Projeto de Lei que foi protocolado na ALEP sob o nº 2.481/2015 e recebeu a identificação de Projeto de Lei nº 337/2015. No mesmo dia foi encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça da ALEP. Este projeto, de autoria do Poder

Executivo, apresentou ementa que trata da aprovação do Plano Estadual de Educação. Na mensagem de treze de maio de 2015 dirigida ao Presidente da ALEP e que acompanhou o Projeto de Lei, o Governador do Estado do Paraná Carlos Massa/PSD assim se manifestou em relação às particularidades de construção do PEE-PR:

> (...) compreende-se que um sistema educacional fortalecido e legitimado socialmente é construtor permanente de novos horizontes. Assim, durante a tarefa de elaboração deste Plano, articulou-se com sujeitos, processos, municípios, recursos e regulamentos, além de expressar as necessidades e os interesses coletivos e sociais, traduzindo suas realidades e contribuindo para a maturidade social que não só demanda, mas também a constrói (PARANÁ, 2015l).

Este discurso é um reconhecimento do esforço da construção do PEE-PR. Remete à legitimação do processo, que primou tanto pelas participações das representatividades no Comitê Gestor quanto das audiências públicas regionais. Ofusca este discurso a ausência da audiência pública estadual, não concluída, e o pouco tempo disponível para maiores debates. Mas dentro do constructo da política este desdobramento é explicado por S. Ball, interpretado por Mainardes (2006, p. 53) onde "os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política", processo esse que sofre ações imponderáveis como o cancelamento de uma conferência estadual por exemplo, e ainda "nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas" (MAINARDES, 2006). O segmento seguinte da mensagem do Governador do Paraná impõe a necessidade reflexão das instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e avaliação periódica do PEE-PR, pois realça a importância do plano e leva a crer que na diversidade dos posicionamentos chegou-se a um consenso relevante no texto, pois afirma:

> O PEE-PR busca interpretações e traduções fidedignas das conquistas e desafios da educação em seus diversos espaços, por meio do envolvimento de sujeitos que atuam nos segmentos educacionais e setores da sociedade envolvidos com a educação. Diante desse contexto pode-se dizer que este Plano de Educação constitui-se um enunciador e propiciador de confiança a partir de definições com densidade política e capacidade transformadora, uma vez que buscou escutar vozes que expressam distintas perspectivas,

> somam em suas diferenças nas adversidades e traduzem em ações e reflexões (PARANÁ, 2015l).

A mensagem foi lida no expediente da Assembleia Legislativa em dezoito de maio de 2015, exatos 19 dias após a conclusão dos trabalhos do Comitê Gestor do PEE-PR e Grupo Técnico de Apoio e Consolidação do PEE-PR (PARANÁ, 2015l), demonstrando a celeridade com que as autoridades trataram este assunto, devido à imposição do artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL 1988) e urgência do artigo oitavo da Lei do PNE (BRASIL, 2014). No dia 27 de maio de 2015 é requerido e aprovado a tramitação do Projeto de Lei nº 337/2015 em regime de urgência.

No anexo ao Projeto de Lei encaminhado, estava o PEE-PR entregue pelo Comitê Gestor e revisto pela Casa Civil. Ao final das metas, com o título de *Considerações Finais* é afirmado no texto que embora a tarefa de elaboração do plano fosse do Poder Executivo, "por vontade expressa do Governador paranaense, foi constituído um Comitê Gestor de amplo espectro representativo da sociedade educacional formado por onze entidades" (PARANÁ, 2015l) e a seguir cita o roteiro da SASE e adaptado pela SEED-PR para a estruturação do PEE-PR. Esta afirmação no texto contrapõe ao parágrafo segundo do artigo oitavo da Lei do PNE:

> § 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (BRASIL, 2014).

Da leitura deste parágrafo depreende-se que embora fosse da vontade expressa do Governador a participação da representação de entidades da educação, não havia outra possibilidade, visto que a mesma lei que determinou a elaboração do PEE-PR também o fez em relação à necessidade de ampla participação social. No dia dois de junho de 2015 a Comissão de Constituição e Justiça aprova o Projeto de Lei, com emendas supressivas, substitutivas e modificativas em relação ao anexo único do Plano Estadual de Educação, com a alegação de inconstitucionalidade em diversas estratégias. As estratégias

que foram suprimidas, substituídas ou modificadas encontravam-se nas metas 1, 2, 3, 6, 7, 9, 11, 12, 15 e 19 (PARANÁ, 2015l, p. 139).

Em sua tramitação na ALEP, em nove de junho, o Projeto de Lei nº 337/2015 recebeu parecer favorável da Comissão de Finanças, ao que seguiu para a Comissão de Educação onde foi aprovada, mediante emendas anexadas ao texto. Após seguiu para a Comissão de Cultura, que apresentou emendas aditivas e também aprovou o Projeto de Lei. Sofridas essas alterações, o texto retornou à Comissão de Constituição e Justiça, que em dezessete de junho aprovou o Projeto de Lei nº 337/2015, com as emendas apresentadas. Ao ser submetido ao Plenário da ALEP no dia dezessete de junho, o Projeto de Lei sofreu mais sessenta e seis novas emendas. Novamente o Projeto de Lei retorna à Comissão de Constituição e Justiça, que não aprova as dez primeiras emendas propostas pelo Plenário, mas aprova as demais, decisão esta já no dia vinte e dois de junho. O Projeto de Lei e seu Anexo Único finalmente tem o texto final aprovado em vinte e três de junho de 2015. Foi convertido na Lei Estadual nº 18.492 em 24 de junho de 2015 e sancionada. Foi publicada no Diário Oficial do Estado nº 9.479 de 25 de junho de 2015. Este era o prazo limite, pois, a Lei do PNE fora aprovada exatamente um ano antes, em 25 de junho de 2014. Em relação ao texto da lei, se comparado o Projeto de Lei encaminhado pelo Gabinete do Governador à ALEP e o texto final da Lei Estadual nº 18.492/2015, algumas alterações foram realizadas: alteração e detalhamento do inciso VIII do artigo segundo; supressão do inciso XI do artigo segundo; inclusão do artigo quatorze.

Pelo teor deste capítulo, embora em alguns momentos houvesse dificuldades no processo de elaboração do PEE-PR, é perceptível o volume de participações e contribuições diretas ao texto. Iniciaram-se nas reuniões preliminares com representantes de diversas instituições públicas e privadas representadas tanto no Comitê Gestor do PEE-PR quanto do Grupo Técnico de Apoio e Consolidação de PEE-PR, contribuições da equipe técnica da SEED-PR, contribuições das trinta e duas audiências públicas regionais pelo interior do estado, das quais um documento com a sistematização das contribuições foi publicizado, ao que seguiu a análise das instâncias do Poder Executivo. Na

Assembleia Legislativa do Paraná novamente entidades e representações de setores da educação paranaense puderam interferir, por meio de emendas de seus representantes na ALEP, em que pese o alerta de Souza (2016, p. 77) da disputa pelo poder que permearam cada uma destas etapas.

5 A ATUAÇÃO DAS INSTÂNCIAS DEFINIDAS EM LEI PARA MONITORAR E AVALIAR O PEE DO PARANÁ 2015-2025

Este capítulo tem a pretensão de identificar os atores envolvidos no monitoramento contínuo e na avaliação periódica do Plano Estadual de Educação do Paraná indicados pela Lei do PEE-PR, e analisar os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas junto aos entrevistados escolhidos para representar cada instância. Ainda que a Lei Estadual nº 18.492/2015 seja bastante prescritiva quanto às competências e atribuições das instâncias em relação ao cumprimento do PEE-PR, principalmente a partir do artigo quinto, a abordagem aqui não incluirá a elaboração de um *check-list* para aferição deste cumprimento em cada atribuição contida na lei. Para responder ao problema da pesquisa com uma abordagem como esta, seriam necessários recursos e tempo maiores que os planejados para este projeto, o que poderá motivar outras pesquisas.

Ao discorrer sobre os atores e redes de políticas públicas e seus papéis na produção de tais políticas, Muller e Surel (2002) afirmam que "a construção de políticas públicas não é um processo abstrato. Ela é, ao contrário, indissociável da ação dos indivíduos ou dos grupos envolvidos". Esta condição é observada no processo de elaboração do PEE-PR. À exceção da Comissão de Educação da ALEP, as demais instâncias citadas na lei antes de atuarem como avaliadores da execução do plano, também ajudaram a construí-lo. Esta condição em que o agente que elabora a política é o mesmo que irá fiscalizá-la pode suscitar dúvidas sobre a imparcialidade ou isenção no momento da avaliação. Em relação aos atores que atuam no campo de determinada política, e, portanto, interferem e interagem entre si, Muller e Surel recomendam:

> No plano da prática da pesquisa, isso significa também que uma das primeiras tarefas da análise de uma política pública será de identificar os contornos da ou das redes que constituem o campo estudado, de situar os atores (e prioritariamente os que participam nas diversas redes), de analisar os princípios de constituição dos agrupamentos e das lógicas de recorte do setor (MULLER e SUREL, 2002, p.91).

A partir desta interpretação, serão descritas as instâncias citadas na lei e suas relações com a política educacional proposta no plano e entre si. Ainda

que outros atores e agrupamentos do campo educacional façam parte do universo abrangido por esta política, o recorte aqui é o estabelecido na lei. A Lei do PPE-PR estabeleceu que a cada dois anos o IPARDES deveria publicar estudos para aferição do cumprimento das metas previstas em seu Anexo Único. No sítio do IPARDES na internet, onde o instituto publica seus estudos, inexistem referências ao plano estadual de educação, mesmo se preenchido o campo de busca da página inicial do sítio (PARANÁ, 2020). O IPARDES não consta das instâncias que devem monitorar e avaliar o cumprimento do PEE-PR, mas consta como instituição que deve subsidiar as instâncias com seus estudos.

No artigo sexto da Lei Estadual nº 18.492/2015 foi determinado ao sistema de ensino do estado a criação de mecanismos para o monitoramento do plano. Em resposta a esta determinação, em 12 de abril de 2017 houve a instituição da Comissão Permanente de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação por meio do Decreto Estadual nº 6.647/2017, que depois sofreu nova redação (PARANÁ, 2017a; PARANÁ, 2017b). O prazo de vigência do decreto coincide com o término do plano estadual de educação vigente. Esta comissão permanente não foi formada por todas as instâncias citadas na Lei do PEE-PR, mas apenas as instâncias que compõe o sistema estadual de ensino, a saber a SEED-PR, a SETI e o CEE/PR. Para assessorar esta comissão, o mesmo decreto instituiu um Grupo Técnico de Apoio, que não tem nenhuma relação com o GTA que apoiou o Comitê Gestor na elaboração do PEE-PR. Este novo GTA, na redação atualizada dada pelo Decreto Estadual nº 7.223/2017 (PARANÁ, 2017) é composto por um representante titular e outro suplente de cada instância da comissão, além do IPARDES, cuja presença se justifica por ser citado na Lei do PEE-PR.

A única reunião da Comissão Permanente de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação, conforme ata, foi realizada em conjunto com a equipe da SEED-PR responsável pelo monitoramento e avaliação do PEE-PR. O objetivo desta reunião foi realizar uma formação para as instâncias da comissão sobre a metodologia empregada pelo MEC para a avaliação e monitoramento dos planos de educação, tanto do estadual quanto

dos municipais. Não se tem relato ou registro de outra reunião realizada por esta comissão. Ainda no ano de 2017, é emitida uma Resolução Conjunta entre a SEED-PR, a SETI e o CEE/PR, com o intuito de constituir os integrantes do Grupo Técnico de Apoio à Comissão Permanente de Monitoramento e Avaliação do PEE-PR (PARANÁ, 2017c). Não foram encontrados registros ou relatos de qualquer reunião deste grupo. A esse respeito, o entrevistado P-3 (quadro 8) se manifesta afirmando que "somente um relatório do Grupo Técnico foi elaborado e nem sequer foi examinado pela comissão...". No ano de 2019, com a posse da nova equipe do Governo do Estado, nova Resolução Conjunta foi publicada, com a nominação dos titulares e suplentes para o GTA (PARANÁ, 2019). Novamente nenhum registro ou relato de reunião foram encontrados, tanto do GTA quanto da Comissão Permanente.

5.1 AS INSTÂNCIAS E ATRIBUIÇÕES CONFORME A LEI nº 18.492/15 PR

As instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e avaliação periódica do PEE-PR são a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) e o Fórum Estadual de Educação do Paraná (FEE-PR), conforme já descrito (PARANÁ, 2015a). As atribuições definidas na Lei do PEE-PR para estas instâncias incluem a divulgação dos resultados do monitoramento e das avaliações em seus respectivos sítios institucionais na internet, análise e proposição de políticas para assegurar a implementação de políticas e cumprimento de metas, e analisar e/ou propor a revisão percentual de investimento público em educação. Para atender estas atribuições as instâncias deveriam promover a avaliação no quarto ano de vigência do plano a meta do investimento público em educação, realização das duas conferências estaduais de educação durante a vigência do plano com intervalo máximo de quatro anos entre uma e outra, precedidas de conferências municipais articuladas pelo FEE-PR, criação

uma instância permanente de negociação e cooperação entre os entes federados, fortalecimento do regime de colaboração na área da educação entre estado e municípios, atualização da Lei do Sistema Estadual de Ensino vigente deste 1964 (PARANÁ, 1964) no primeiro ano de vigência do PEE-PR, organização de um sistema de avaliação básica do estado publicando a cada dois anos os indicadores de rendimento escolar e institucional, elaboração e divulgação de índices para a avaliação da qualidade e avaliação de desempenho de estudantes em exames. Uma descrição da origem, natureza e propósito de tais instâncias possibilitam compreender os contornos e recortes desta política pública (MULLER; SUREL, 2002).

A Secretaria de Estado da Educação, atualmente denominada Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (PARANÁ, 2019b), é uma secretaria subordinada ao Poder Executivo do Estado do Paraná, cuja função informada em seu sítio eletrônico é:

> A Secretaria de Estado da Educação tem por objetivo a definição e a execução da política governamental no setor de educação básica e de educação profissional, visando à melhoria das condições de vida da população (PARANÁ, 2020b).

Portanto atua especificamente na condução de políticas para a educação básica e educação profissional, da rede pública estadual de ensino. A SEED-PR compõe o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. O documento oficial mais antigo encontrado no sítio de pesquisas da Casa Civil do Paraná que faz referência a esta instância é do ano de 1948, em que na súmula nomina esta pasta como *Secretaria de Educação e Cultura* (PARANÁ, 1948). Outras denominações que foram encontradas: *Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura do Paraná* (PARANÁ, 1967), *Secretaria de Estado da Educação* (PARANÁ, 1983), *Secretaria de Estado da Educação e do Esporte* (PARANÁ, 2019b). Esta secretaria faz parte do conjunto organizacional do governo estadual denominado Administração Direta e auxilia o Governador do Estado no exercício do Poder Executivo, sendo a nomeação do dirigente desta pasta de livre nomeação e exoneração do governador (PARANÁ, 2019c).

A Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior também sofreu alterações quando da posse do novo governo estadual, e

passou a ser denominada Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (PARANÁ, 2019d). O objetivo desta instância, conforme seu sítio eletrônico é:

> A Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) foi criada em 2019, com o objetivo de coordenar, implementar e executar políticas e diretrizes nas áreas da Ciência, Tecnologia, Inovação e Ensino Superior que possam contribuir com o desenvolvimento da sociedade paranaense (PARANÁ, 2019e).

Até o ano de 2019 a SETI apresentava-se como secretaria na estrutura de governo. Com a reforma administrativa da nova gestão, passou a ser uma superintendência subordinada à Casa Civil do governo estadual. É responsável, entre outras atribuições, pelo Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná, parte integrante do sistema estadual de ensino, que compreende as instituições de ensino superior mantidas pelos Poder Público Estadual e instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal (PARANÁ, 2019d). Esta superintendência também faz parte do conjunto organizacional do governo estadual denominado Administração Direta, vinculada à Casa Civil, e auxilia o Governador do Estado no exercício do Poder Executivo, sendo a nomeação do dirigente desta superintendência de livre nomeação e exoneração do governador (PARANÁ, 2019c).

A Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Paraná é uma comissão permanente da ALEP, composta por sete deputados estaduais, sendo um deles o presidente e outro o vice-presidente, eleitos por seus pares (PARANÁ, 2016). Conforme o Regimento Interno da instituição, em seu artigo trinta e quatro:

> Art. 34. As Comissões da Assembleia Legislativa são: I – Permanentes: as de caráter técnico-legislativo ou especializado, integrantes da estrutura institucional da Casa, co-partícipes e agentes do processo legislativo, que têm por finalidade apreciar os assuntos ou proposições submetidos ao exame e sobre eles deliberar, assim como o acompanhamento dos planos e programas governamentais e a fiscalização orçamentária do Estado, no âmbito dos respectivos campos temáticos e áreas de atuação [...] (PARANÁ, 2016)

Fica claro no artigo citado que, independente da determinação da Lei do PEE-PR, é finalidade desta comissão acompanhar programas e planos do

Poder Executivo. Todas as atribuições das Comissões Permanentes estão definidas no artigo trinta e nove de seu Regimento Interno, de onde se destacam as funções de acompanhar as atividades das Secretarias de Estado e demais órgãos da administração direta, apreciar e fiscalizar programas de obras e planos estaduais, regionais e setoriais de desenvolvimento, determinar ao Tribunal de Contas do Estado que promova diligências, perícias, inspeções e auditorias de natureza contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial nas unidades administrativas dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, exercer a fiscalização e o controle dos atos do Poder Executivo (PARANÁ, 2016). Esta comissão tem fortes prerrogativas de fiscalização e controle das políticas públicas propostas pelo Poder Executivo. Como instância definida pela Lei do PEE-PR para monitorar e avaliar o Plano Estadual de Educação do Paraná decênio 2015-2025, esta comissão tão somente recebeu um reforço legal para exercer suas atribuições em relação ao referido plano.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná tem sua origem na Lei Estadual nº 4.978 de dezembro de 1964, que estabelece no Paraná o Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 1964). Nesta lei, o CEE/PR recebeu inúmeras atribuições, distribuídas em artigos ao longo do texto legal. Destacam-se entre estas atribuições: fixação do número e valores para bolsas de estudo, validação de escolas privadas para oferta de educação especial, melhoria da qualidade da educação, autorização de cursos (regulares, experimentais, de aprendizagem comercial e industrial), normatização da educação no estado, reconhecimento de universidades, autorização de funcionamento de estabelecimentos de ensino públicos e privados, fixação de normas para a educação, inspeção de estabelecimentos de ensino, entre outros. Conforme o artigo 71 da referida lei:

> Art. 71. O Conselho Estadual de Educação (CEE), criado por esta Lei, será constituído por 15 (quinze) membros, nomeados pelo Governador do Estado, com mandato de 6 (seis) anos, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notável saber e experiência, em matéria de educação (PARANÁ, 1964).

A respeito do número de membros constituintes do CEE/PR, o Regimento Interno mais recente estabelece que a composição de membros do

CEE/PR passou a ser de dezenove membros titulares e seus respectivos suplentes, também nomeados pelo governador e mantidos os mandatos de seis anos (PARANÁ, 2012b). O mesmo regimento define o CEE/PR como um órgão deliberativo, normativo, consultivo e de orientação da política educacional do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com autonomia e representatividade na sua composição. O CEE/PR é composto por três Câmaras, a Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (CEIF), a Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CEMEP) e a Câmara de Educação Superior (CES). Cada Câmara é composta por seis conselheiros, ficando o Presidente do Conselho dispensado de integrar uma Câmara. Conforme o Regimento as Câmaras são compostas por profissionais de notório saber e experiência comprovada na área educacional. Diante disso, o CEE/PR é o órgão normatizador do sistema estadual de ensino.

Antecedeu a criação do Fórum Estadual de Educação do Paraná a instituição do Fórum Nacional de Educação, em 2010 (BRASIL, 2010b), em decorrência das deliberações da CONAE 2010, conferência esta que iniciou as discussões que culminaram na elaboração do PNE 2014-2024. No primeiro artigo da Portaria do MEC que instituiu o FNE é sinalizada a necessidade da criação de fóruns estaduais:

> Art. 1º – Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Fórum Nacional de Educação – FNE, de caráter permanente, com a finalidade de coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, e promover as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2010b)

Para que esta articulação se materializasse, os fóruns estaduais de educação precisariam ser criados antes. O Fórum Estadual de Educação do Paraná teve sua origem na Resolução SEED nº 1.221, de 15 março de 2013 (PARANÁ, 2013a). Mas esta Resolução da SEED-PR passou por três edições, com alterações em sua composição de entidades representativas (Resolução SEED nº 900, de 27/02/2013; Resolução SEED nº 1.221, publicada no DOE nº 8.919 e Resolução SEED nº 1.221, publicada no DOE nº 8.925) até a versão definitiva, com a composição vigente. Assim como o FNE, o Fórum Estadual de

Educação do Paraná foi criado com caráter permanente. Os nove incisos do primeiro artigo da Resolução que institui o FNE-PR esclarecem sobre sua finalidade:

> Art. 1.o Instituir o Fórum Estadual de Educação do Paraná – FEE – PR, de caráter permanente, com a finalidade de: I – planejar, convocar e coordenar a realização das Conferências Estaduais de Educação e divulgar suas deliberações; II – elaborar seu Regimento Interno e propor às Conferências Estaduais seus Regimentos; III – oferecer suporte técnico aos municípios para a organização de seus Fóruns Municipais de Educação e realização de suas respectivas Conferências; IV – acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das Conferências Estaduais e Municipais de Educação; V – zelar para que os Fóruns e as Conferências de Educação dos municípios estejam articulados às Conferências Estaduais e Nacionais de Educação; VI – planejar e organizar os espaços de debate sobre as políticas nacional, estadual e municipal de educação, tendo como referência o Plano Nacional de Educação; VII – propugnar e subsidiar a elaboração do Plano Estadual de Educação e acompanhar a sua implementação; VIII – estimular de forma articulada com Fóruns Municipais de Educação a elaboração dos Planos Municipais de Educação; IX – acompanhar e articular com os demais Fóruns de Educação, junto ao Congresso Nacional, Assembleia Legislativa e Câmaras Municipais as políticas relativas à Educação (PARANÁ, 2013a).

Além de organizar as *Conferências Estaduais de Educação* e dar suporte aos Fóruns Municipais de Educação dentro do estado para que também organizem suas conferências, o FEE-PR deveria defender e subsidiar a elaboração do Plano Estadual de Educação. E o mais importante, ao ser constituído o FEE-PR recebeu a atribuição de acompanhar a implementação do PEE-PR. Assim como acontece em relação à Comissão de Educação da ALEP, é inerente ao propósito de existir do FEE-PR a atribuição que lhe foi dada na Lei Estadual nº 18.492/2015. O FEE-PR está vinculado ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação, cabendo à SEED-PR dar suporte técnico e administrativo para o Fórum. O FEE-PR é integrado por trinta e quatro representantes dos Órgãos, Entidades e Instituições, elencados na Resolução SEED nº 1.221/2013 (PARANÁ, 2013a). Esta dependência em relação à SEED-PR reduz a autonomia do Fórum. Conforme P-4 (quadro 8) seu mandato tinha expirado e não havia até o momento daquela entrevista a emissão de ato oficial com a nomeação de nova diretoria do FEE-PR. Fica

assim comprometida a atuação desta instância no processo de monitoramento e avaliação do PEE-PR, pela descontinuidade na sua atuação.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS INSTÂNCIAS

Após a entrevista semiestruturada, o tratamento dos dados envolveu análise e interpretação. A análise qualitativa, segundo Gomes (2012, p. 79) não deve se ocupar das opiniões individuais, mas explorar principalmente o conjunto de opiniões e de representações sociais, abordados pela pesquisa. Embora a análise não precise tratar de todo o material coletado, as opiniões divergentes devem ser contempladas. O autor contribui com a conceituação e diferenciação entre *análise* e *interpretação*, e as distingue do termo *descrição*, no âmbito da pesquisa qualitativa. A análise consiste em decompor os dados e buscar entre as partes assim separadas as relações dos conteúdos. Já a interpretação procura o significado, a compreensão e os sentidos no texto das entrevistas, para além do manifestado que porventura expliquem ou interpretem o motivo daquela manifestação. Quando se opta pela descrição, o objetivo é a fidelidade em relação ao texto original, no pressuposto que o contato com o texto seja suficiente para a compreensão do fenômeno.

Foram adotados nesta pesquisa os procedimentos de tratamento de dados, descrição, interpretação e análise, com citações diretas dos entrevistados sempre que a análise ou a interpretação levassem a esta necessidade. É preciso compreender que em dados momentos estes conceitos podem se inter-relacionar, e não há uma ordem estabelecida entre eles. Em outras palavras, "em relação a essas três formas de tratamento de dados qualitativos, é importante observarmos que elas não se excluem mutuamente, uma vez que nem sempre possuem demarcações distintas entre si" (GOMES, 2012, p. 80). Pelo fato de ter participado diretamente do processo de construção deste PPE-PR em diversos momentos, existe a preocupação desta condição interferir de alguma forma no momento da análise e interpretação dos dados coletados. Ainda que a isenção seja muito difícil pois nenhuma escolha feita em uma pesquisa, tanto do referencial teórico quanto da metodologia ou

técnicas empregadas, é realmente neutra (MAINARDES, 2018a, p. 6). Faz-se necessária a atenção e cuidado por parte do pesquisador no momento da análise e interpretação, para que os dados coletados prevaleçam sobre a experiência pessoal.

Após a abordagem inicial de leitura das transcrições das entrevistas gravadas, uma segunda abordagem mais acurada permitiu selecionar de todas as entrevistas os pontos que tinham pertinência ao objeto desta pesquisa. Ainda que o material sistematizado das entrevistas apresentasse riqueza de informações pertinentes à área da educação, pelo critério descrito ficaram de fora da análise as contribuições que não trataram de forma mais direta do Plano Estadual de Educação. Após a elaboração de uma tabela que incluiu os entrevistados, as contribuições e as respectivas linhas de onde foram extraídas nos textos das transcrições, foram selecionadas 104 contribuições nas entrevistas que apresentavam alguma pertinência ao tema *Plano Estadual de Educação do Paraná*. Depois da releitura exaustiva destas contribuições, foi possível estabelecer 11 categorias que pudessem acolher todas as contribuições selecionadas e de modo exclusivo entre categorias, isto é, cada contribuição só pertenceu a uma categoria.

Neste aspecto, Gomes (1994, p. 72) orienta quanto à criação de um conjunto de categorias em pesquisa qualitativa, onde ressalta três princípios fundamentais. O primeiro princípio é de que as categorias devem seguir somente um único tema de classificação. Para esta pesquisa, todas as categorias elencadas para subsidiar a análise possuem ligação com o tema *Plano Estadual de Educação do Paraná*. Outro princípio apresentado pelo autor prescreve que o conjunto de categorias criado deve contemplar todas as contribuições. Nenhuma contribuição pode ficar de fora do grupo de categorias criado. Esta condição foi atendida pelo conjunto criado. E finalmente não pode haver sobreposição de categorias, a ponto de uma contribuição pertencer a mais de uma categoria. Realizado o agrupamento das contribuições em cada categoria, os três princípios foram atendidos.

Embora esta pesquisa não apresente uma abordagem quantitativa, é apresentado no quadro 7 a relação das 11 categorias criadas, uma descrição

sintética de cada categoria e o número de ocorrências em cada categoria, após a separação das contribuições por categoria. Assim é possível visualizar quais categorias de contribuição apresentaram maior ocorrência.

QUADRO 7 – RELAÇÃO DE CATEGORIAS CRIADAS PARA A ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES SELECIONADAS DAS ENTREVISTAS.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO SINTÉTICA	Nº DE OCORRÊNCIAS
1. Orçamento e finanças	Sobre os recursos disponíveis para a execução do plano.	10
2. Planejamento	Quando o planejamento é abordado de alguma forma.	06
3. Referência	Se as instâncias se reportam ao plano em suas ações.	06
4. Dificuldade nas metas	Quando era relatada dificuldade no cumprimento. Sempre que a dificuldade citada abordava recursos financeiros, a contribuição era agrupada na categoria 1.	06
5. Ambiente e contexto	Externalidades ao PEE-PR, mas que o afetam.	09
6. Revisão do plano	Quando havia um posicionamento sobre a necessidade de revisão do PEE-PR.	10
7. Execução	Manifestação sobre a exequibilidade ou factibilidade das metas propostas no plano.	02
8. Demandas sociais	Se para o entrevistado o plano representa ou atende a sociedade paranaense.	04
9. Atuação das instâncias	Em relação ao plano, em especial no monitoramento contínuo e avaliação periódica.	34
10. Relevância	Do plano para as instâncias, a sociedade, metas de destaque.	10
11. Outros instrumentos	Normas e similares que apoiam ou concorrem com o PEE-PR.	07
	TOTAL DE OCORRÊNCIAS:	**104**

FONTE: Elaborado pelo autor, com base em Gomes (GOMES, 1994, p. 72).

Os dados sistematizados no quadro 7 possibilitam observar que a categoria *atuação das instâncias* foi a mais encontrada nas entrevistas, com ocorrência muito superior às demais. O principal motivo para este fato é a indução do entrevistador, pois esta temática dialoga diretamente com o objeto da pesquisa. Outras categorias que se destacaram no relato dos entrevistados foram as de *Orçamento e finanças, Revisão do plano e Relevância*. É preciso reforçar aqui a ideia de que este levantamento não sofreu tratamento estatístico nem uma abordagem mais elaborada neste sentido. É apresentado

apenas para ilustrar o contexto de análise das contribuições. Os entrevistados em seus relatos abordavam espontaneamente os assuntos, à exceção da categoria *Atuação das instâncias,* que recebeu alguma intervenção ou estímulo do entrevistador, quando houve necessidade.

Em relação às instâncias citadas na Lei do PEE-PR, o quadro 8 apresenta um perfil dos entrevistados. Observa-se que todos os entrevistados possuem acima de quarenta anos de idade, alguns acima dos cinquenta anos. Todos informaram formação superior, que variou da graduação ao doutorado, e com experiência mínima de vinte anos na área da educação, exceção feita a P-5 que não informou o tempo de experiência na área educacional, o que caracteriza um grupo de entrevistados com experiência, formação e conhecimento consolidado na área de educação.

QUADRO 8 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS DAS INSTÂNCIAS RESPONSÁVEIS PELO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PEE/PR 2015-2025.

Ordem da Entrevista	Atuação da Instância	Função	Formação acadêmica	Sexo	Idade (anos)	Experiência na área da Educação	Tempo na função/cargo /mandato atual
P-1	Executivo	Direção	Doutorado	M	49	28 anos	1 ano
P-2	Executivo	Direção	Especialização	M	41	20 anos	1 ano
P-3	Regulador	Suporte à direção	Especialização	M	78	44 anos	6 anos
P-4	Representação	Direção	Doutorado	F	50	33 anos	3 anos
P-5	Legislativo	Parlamentar	Graduação	M	56	Não informado	12 anos

FONTE: Elaborado pelo autor, com base nos dados coletados pelo instrumento de entrevista semiestruturada (apêndice 1).

Os representantes das instâncias do Poder Executivo estão há pouco mais de um ano no cargo. Isso ocorreu devido ao novo mandato do governo estadual, que iniciou a gestão em janeiro de 2019. Esses representantes estão entre os mais jovens dentre os entrevistados, abaixo dos cinquenta anos de idade. Outra observação relevante é que apenas 20% (vinte por cento) das pessoas entrevistadas são do sexo feminino. Ao se refletir sobre o grupo das cinco instâncias aqui representadas, quatro delas constituíram um núcleo que teve maior influência na elaboração do PEE-PR, excluída, portanto, a

participação direta da Comissão de Educação da ALEP daquele momento. E mesmo dentro deste núcleo, as instâncias que constituíram o "núcleo duro" da elaboração desta política eram as que integravam a Comissão Permanente de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação (PARANÁ, 2017a).

A este respeito, o contexto da influência do ciclo de políticas de S. Ball, conforme Mainardes (2006, p. 51) explica que "grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado". As instâncias do "núcleo duro" de elaboração do PEE-PR tinham a prerrogativa e o poder de influenciar mais decisivamente o texto que se tornou o anexo único da lei. A singularidade de condição das instâncias deste núcleo pode ser descrita também no momento de entrega do documento-base à Casa Civil do Paraná pela Comissão Permanente de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação, em que o contexto da produção descrito por S. Ball se materializa. O texto político que representa a política educacional representada pelo PEE-PR é o "o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política" (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Por fim, e para onde é esperado o direcionamento de esforços das cinco instâncias designadas para monitorar e avaliar a política, é o contexto da prática a ser empregado na implementação, conforme reflete Mainardes:

> [...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006, p. 53).

Como o contexto da prática pode alterar significativamente a política proposta, cabe às instâncias referidas na Lei do PEE-PR observar no momento do monitoramento e principalmente da avaliação, os detalhes da implementação. Observar se aconteceram e quão significativas foram as mudanças no plano original, se há ou não necessidade de revisão ou adequação do plano após o período decorrido desde a sua aprovação. Esta referência ao contexto da prática possibilitaria às instâncias situar-se em relação à empreitada que lhes foi atribuída. Durante a análise das entrevistas, que teve como fio condutor a categorização apresentada no quadro 7, partiu-se

do pressuposto de que o contexto da prática não é um ambiente nitidamente delimitado, pois:

> O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática. (MAINDARDES, 2006, p. 59).

Isto significa que no resultado da análise das categorias, outros contextos podem ser novamente identificados dentro do contexto da prática. Outro fator que torna complexa a tarefa de análise das entrevistas é a particularidade da pesquisa que avalia não a política proposta, mas como as instâncias avaliadoras desta política se comportam em relação ao papel atribuído a elas pela Lei do PEE-PR.

Para a categoria *orçamento e finanças*, a maioria das contribuições partiram de instâncias que representam os Poderes Executivo e Legislativo. Estas instâncias em conjunto foram responsáveis por oitenta por cento das contribuições. Enquanto as instâncias responsáveis pela implementação do PEE-PR apresentaram a falta de recursos como um limitador, as instâncias que não tem esta atribuição, mas são corresponsáveis pelo monitoramento e avaliação, sinalizam que é preciso investir mais recursos em educação. Conforme P-1 "[...] aconteceu que logo após o período de implantação do PEE-PR foi um período de absoluto freio em toda a possibilidade de expansão, pelo contrário redução. Redução de orçamento, de custeio". Este mesmo argumento é encontrado em P-2: "[...] está em um período de escassez orçamentária e financeira, é um gargalo forte". Este posicionamento dos entrevistados tem origem em diversos fatores. Um fator apresentado por Farenzena (2006) como gerador de dificuldade é a descentralização de atribuições governamentais sem a contrapartida financeira:

> Os estados e municípios brasileiros revelam acentuada dependência financeira e técnico-administrativa em relação ao governo central, e o que se coloca, então, é a redefinição dos encargos governamentais que se apresentam como redes paralelas e superpostas, com indefinição de competências, dispersão de recursos e esforços e dificuldade de responsabilização dos entes públicos pela má prestação ou ineficiência de serviços (FARENZENA, 2006, p. 52)

Segundo esta análise, a dependência do governo central é forte indício da dificuldade de captação de recursos e desperdício dos recursos existentes. Outro fator que contribuiu para as afirmações dos entrevistados é o cenário de corte nos gastos, pela Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016) que impôs o novo regime fiscal ao país. Nas considerações de Scaff, Oliveira e Lima:

> A aprovação da Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, originada da PEC 55/241 "Teto dos Gastos Públicos", sinaliza grandes percalços à garantia do desenvolvimento dos direitos sociais e, de modo particular, do cumprimento das metas nos planos decenais de educação (SCAFF, OLIVEIRA e LIMA, 2018, p. 919).

Esta Emenda Constitucional impôs severas restrições dos gastos públicos por vinte anos na esfera federal, a contar de sua publicação, limitando os gastos primários ao valor do exercício anterior, com possibilidade apenas de correção monetária. Embora a EC nº 95 seja direcionada aos gastos federais com educação, devido ao frágil regime de colaboração estabelecido entre os entes federados, de forma indireta esta emenda pode afetar repasses de recursos complementares não obrigatórios da União aos estados e municípios. Araújo alerta sobre esta fragilidade ao afirmar:

> Dado que o regime de colaboração é nada mais que a gestão associada de serviços, os convênios e consórcios são instrumentos que viabilizam, de algum modo (ainda que precário e não sistemático), esse instituto, porém, ao contrário do regime de colaboração, não necessitam ser regulamentados por lei complementar (ARAUJO, 2010, p 239).

Desta forma esta emenda pode ter interferência indireta no financiamento da implementação do PEE-PR, pois como ainda não foi regulamentado o regime de colaboração previsto tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDBEN de 1996 e na Lei do PNE de 2014, a alternativa dos convênios e consórcios são institutos mais "voláteis" e que podem ser revogados com maior facilidade. Compromete ainda a implementação do plano o cenário de políticas de ajustes na área econômica e social promovida pelo governo federal, de forte cunho conservador:

> [...] no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de

> educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras (DOURADO, 2019).

Essas medidas causam interferência indireta nos recursos direcionados à educação estadual, com redução na arrecadação de tributos, pelo cenário recessivo e cortes de repasses para a área da educação. Farenzena (2006, p. 83) ainda relata outros fatores que impõe restrições ao orçamento da educação, como a estagnação ou recessão econômica, a renúncia fiscal ou mecanismos que afetam a base de arrecadação, como a Desvinculação de Recursos da União. A DRU deixou de incidir sobre os recursos da educação (BRASIL, 2016). A maior parte das instâncias fez menção à meta vinte do PEE-PR e do PNE, que são metas para o financiamento da educação. P-3 argumenta que "sem o necessário apoio financeiro os eventos não ocorrem na prática", argumento que é reforçado por P-5: "tem limite financeiro". P-4 é mais incisivo, ao afirmar que "o PEE-PR não previu recursos para a consecução das metas, o que por si já é um grave problema". Esta afirmativa se contrapõe ao o disposto no parágrafo 4º do artigo 5º da Lei do PEE-PR:

> §4° O investimento público em educação a que se refere a Meta 20 do Anexo único desta Lei engloba os recursos aplicados na forma dos arts. 185 a 188 e seus parágrafos, da Constituição Estadual, bem como outros recursos obtidos em regime de colaboração com outras esferas administrativas (PARANÁ, 2015).

Mas ainda que a lei faça alusão à fonte de financiamento, a primeira parte da citação apenas reforça a aplicação de um recurso já previsto na Constituição Estadual do Paraná (PARANÁ, 1989), atualmente em trinta por cento da receita de impostos. Quanto à origem dos demais recursos ficam na dependência de colaboração de "outras esferas". Como o regime de colaboração não foi normatizado, não há obrigatoriedade da União na partilha destes recursos. Compreende-se deste modo a afirmação de P-4, ao se considerar que a Lei do PEE-PR não garantiu recursos novos no orçamento próprio do estado do Paraná.

Estas contribuições demonstram que a percepção das instâncias, independente se executoras ou fiscalizadoras do PEE-PR, confirmam um cenário de escassez de recursos para atingir as metas. Para as instâncias

ligadas à implementação, o discurso soa como uma justificativa. Já os demais pesquisados insistem na necessidade de mais recursos para a educação como argumento para elevar a qualidade. Ao citar o um relatório do TCE relativo ao ano 2018, P-2 comenta que foi aplicado pouco mais de trinta por cento em educação pelo estado, bem acima dos vinte e cinco por cento obrigatórios. Se for considerado o mínimo de trinta por cento estabelecido pela Constituição Estadual foram pouco mais de três por cento apenas acima do valor obrigatório e neste valor inclui-se o orçamento da educação superior pública do estado. Para a educação básica a cobrança do TCE é que apesar do valor empregado, a educação do estado no ensino médio não avançou.

Na categoria *planejamento* foram agrupadas as contribuições dos entrevistados que demonstrassem de alguma forma ser o PEE-PR considerado nas ações planejadas pelas respectivas instâncias. Nesta categoria a participação de instâncias ligadas ao Poder Executivo alcançou mais de 83% das contribuições. As entrevistas deixaram transparecer uma forte influência do PEE-PR nas ações de planejamento do Poder Executivo. Expressões como "no planejamento este ano nós analisamos e consideramos o PEE-PR" (P-1) ou "ali você tem um norte para o planejamento sim" afirma P-2 ao comentar a influência do PEE-PR no planejamento da instância. Para Gil (2011, p. 140) um plano não é bom nem mal, apenas um utensílio que deve ser flexível o suficiente para atender a diferentes e divergentes finalidades. Esta reflexão leva a entender porque decisões tomadas com base no PEE-PR podem ser interpretadas de diferentes formas, e avaliar este cenário pode ser complexo para as instâncias. O contexto da prática pode conter outros contextos ou estar sujeito à interpretação e recriação (MAINARDES, 2006). O peso do PEE-PR ser uma lei perpassa a preocupação das instâncias no momento de seu planejamento interno. P-2 ao comentar que "tem o monitoramento do Tribunal de Contas" deixa isso claro. As instâncias confirmam que a influência do plano é um fato, "a nossa construção do PPA, os eixos estratégicos que nós colocamos no PPA, na definição de orçamento, em tudo, tem como inspiração e referência o PEE-PR" (P-1). As cobranças das instâncias oficiais de controle, como o Ministério Público e o Tribunal de Contas do Estado, conforme

manifestado pelas instâncias, contribuem para esta preocupação de considerar o PEE-PR no momento do planejamento. Uma das instâncias se pronunciou afirmando que o PEE-PR orientou a construção do plano de governo e ainda orienta na execução deste plano. O contraditório é manifestado por P-3, para o qual "o planejamento deixou de ser atitude administrativa há muito tempo". Esta posição parte de sua análise de que o PEE-PR deveria ser adotado nos planejamentos anuais seguindo com rigor as metas do plano. Portanto, há aqui dois entendimentos, um de que o PEE-PR orienta o planejamento, porém interpretado à luz das demandas do executivo, e outro que pretende a execução *à risca* do plano, o que parece desqualificaria o planejamento interno da instância.

Ao refletir sobre estes argumentos, é preciso antes compreender que existe um sistema de ensino garantidor das políticas públicas para a educação, que apresenta ordenamento jurídico próprio e acompanhamento social. E que para tanto constrói deliberações, diálogos, negociações, conferências e afins para mediar suas pautas de trabalho (ABCALIL *et al.,* 2015). Deste modo este sistema de ensino, ao abranger os aspectos econômicos, políticos, culturais, tecnológicos e pedagógico, tanto na esfera nacional quanto estadual, deverá buscar sempre garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino-aprendizagem. Portanto a escolha a ser feita entre seguir um plano para dez anos de modo inflexível ou seguir um planejamento interno da instituição alinhada ao plano vigente, passa antes por seguir as determinações exaradas pelo sistema de ensino formal estabelecido, que por sua natureza deve considerar as metas estabelecidas no plano estadual de educação vigente.

Em relação a categoria *referência*, grupo de contribuições em que as instâncias informam que se reportam ao plano em sua atuação, pouco mais de 66% das contribuições originaram-se de instâncias do Poder Executivo. O discurso foi afirmativo, "porque ele virou lei, então você vai ser cobrado para cumprir aquilo que está em lei" (P-2). Quase com as mesmas palavras "o PEE é uma lei, tem força de lei, ele deve ser tomado como referência" (P-1). E de maneira enfática, "Nós temos sim o PEE-PR como uma referência"; "Nós procuramos balizar nossa atuação tendo em conta, e não só, mas tendo em

conta, o que estabelece o PEE-PR" (P-1). Quando indagado se o PEE-PR deveria ser uma referência às instâncias, P-3 afirma que sim, mas que a realidade é outra:

> A realidade tem mostrado duas vias paralelas, que raramente se encontram. A primeira é a do Plano de Educação, que deveria ser a rota oficial para o desenvolvimento da Educação em Nosso Estado; a segunda é a estrada da realidade, sempre pavimentada com os eventos de rotina e os atendimentos às surpresas diárias, sempre criadas pela falta de planejamento (Entrevistado P-3, jan., 2020).

Na visão de P-3 falta planejamento das instâncias na aplicação do PEE-PR. Ao ser indagado se o PEE-PR é referência para a atuação das instâncias P-4 acredita que sim, ao se reportar às demais instâncias, embora não afirmasse ter conhecimento deste fato. Na sua percepção "o Plano Nacional de Educação e [os planos] locais passaram a ser referência para os debates em torno da educação, pelas mais diversas instâncias da sociedade" (P-4). Já P-2 afirma que para propor ou iniciar qualquer programa, ou mesmo justificar a inclusão no orçamento, se reporta ao PEE-PR.

Para Lotta (2019), a formulação e a implementação podem se confundir em um mesmo momento. Logo adotar o PEE-PR como referência pode significar que após o ciclo se completar na publicação do plano, no momento em que as instâncias tomam suas decisões e portanto novo ciclo se inicia, a implementação do PEE-PR é ao mesmo tempo a formulação de uma nova política, programa ou projeto (DRAIBE, 2001) para a instância, mas com o PEE-PR como subsídio. Assim fazer referência ao plano não significa necessariamente segui-lo fielmente. Da manifestação dos entrevistados é possível extrair que o PEE-PR é tido como referência na construção das políticas, mas não seguido com rigor. O plano aparenta ser um facilitador interno das instâncias na construção de políticas, por ser apresentado como lei e passível de cobrança, o que leva a ser empregado como justificativa para disputar o orçamento ou subsidiar políticas que possam ter referência dentro do documento.

Na abordagem da categoria *dificuldade nas metas*, as instâncias, de modo geral, atribuem a dificuldade na ousadia das propostas e dificuldade em estabelecer métodos precisos de aferição. Mais uma vez, por se tratar de

instâncias que participam atuando da implementação de várias metas, as instâncias do Poder Executivo foram as que mais se manifestaram sobre as dificuldades, com mais de oitenta e três por cento das contribuições nesta temática. Quando questionado sobre qual a maior dificuldade no cumprimento das metas propostas, P-1 afirmou:

> Eu diria que nas metas relativas [à instância] a que devemos estar mais longe de atender é a que estabelece a taxa bruta e a taxa líquida de matrícula (...). Além de ser uma meta bastante alta, aconteceu que logo após o período de implantação do PEE-PR foi um período de absoluto freio em toda a possibilidade de expansão (Entrevistado P-1, nov., 2019).

A dificuldade relatada envolve redução de recursos, mas também uma meta muito alta a ser atingida, no entendimento do entrevistado. P-2 relata uma situação similar, mas não por ser uma meta alta. Para atingir o número de matrículas em uma determinada meta, partiu-se da quase inexistência de matrículas naquela modalidade e a dificuldade então não seria a meta muito alta, mas a distância entre a realidade o que está proposto. As dificuldades enfrentadas em metas de discrepância comprovada poderiam ser minimizadas diante de um monitoramento contínuo. As avaliações com base em monitoramentos criam a possibilidade de minimizar as dificuldades por meio de reformulação ou adequação das metas (FREY, 2000). Sobre isso se manifesta o entrevistado P-3 "Tem muita coisa subjetiva. Você não consegue [implementar]". P-2 também se manifesta sobre uma meta, "nós não vamos conseguir avanços como o PEE-PR traz, que a meta é bem audaciosa, em relação ao percentual". O que se nota é uma disparidade nas contribuições, pois as mesmas instâncias afirmam que o PEE-PR é lei e precisa ser tomado como referência. É notório o dilema entre o que deve e o que pode ser realizado em termos de metas, na manifestação de algumas instâncias. Já P-1 sentencia: "temos dificuldades em todas elas". Uma crítica é tecida por P-2, em relação a que indicadores seguir, "é importante que a gente também tenha clareza que por ele não ter uma métrica de construção...". Métrica aqui é empregada como sinônimo de indicadores de aferição da meta. Como muitas metas estão alinhadas ao plano nacional, nem sempre existem indicadores adequados à esfera estadual. A esse respeito:

> [...] é imprescindível que o planejamento, a proposição de políticas e a produção de indicadores se articulem como epicentro das políticas educacionais ao processo de monitoramento e avaliação do plano (DOURADO; GROSSI; FURTADO, 2016, p. 458).

Portanto é indissociável a produção de indicadores do planejamento de políticas. Sem indicadores adequados, conforme os autores, ficam comprometidos o monitoramento e a avaliação. O fato é que alguns indicadores não podem ser usados, por não haver uma base de dados oficial para ser empregada (BRASIL, 2014). P-3 relata que o IPARDES, órgão responsável pelas estatísticas oficiais do estado do Paraná, foi chamado a contribuir com o Grupo Técnico de Apoio, para instrumentalizar o buscar elaborar indicadores adequados. Mas dadas as características em que o PEE-PR foi construído esta tarefa ficou complexa. A respeito de avaliações Dourado, Grossi e Furtado (2016) consideram:

> Por se tratar de uma prática recente nos órgãos governamentais, é um desafio para os agentes públicos estabelecer parâmetros e mecanismos para efetivar o processo de monitoramento e avaliação dos programas e políticas institucionais, o que não é diferente na área educacional (DOURADO; GROSSI; FURTADO, 2016, p. 457).

Ao analisar as dificuldades apresentadas pelas instâncias em relação às metas propostas no PEE-PR, é aceitável dizer que a natureza do plano não é só técnica, como será discutido na categoria *relevância*, e ainda a operacionalização da atuação das instâncias responsáveis pela implementação não foi considerado no momento da construção do plano. Outro aspecto a se considerar envolve o regime de colaboração. Muitas metas do PNE dependem da atuação de estados e municípios, assim como existem metas do PEE-PR que dependem da atuação dos municípios. Os municípios, por sua vez, dependem de repasses de recursos federais para alcançar algumas metas. Os entes federados necessitam atuar em colaboração, para que muitas metas sejam atingidas. Mas até o momento não há regulamentação sobre o tema, conforme afirmam Santos e Gisi afirmam:

> [...] parágrafo único do Artigo 23 e o Artigo 211 da Constituição Federal, deverão ser regulamentados de forma a estabelecer as normas de cooperação entre os entes federados em matéria

> educacional, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos. O prazo previsto no PNE de 2014 para essa regulamentação era de 2 anos. Esse prazo expirou em junho de 2016 (SANTOS; GISI, 2017, p. 3436).

E de modo particular no Paraná, que também previu o regime de colaboração em sua Constituição Estadual, permanece a espera, de acordo com os autores:

> No Paraná, o regime de colaboração está previsto na Constituição do Estado do Paraná de 1989 e na Lei que aprovou o Plano Estadual de Educação de 2015. Assim como no nível nacional, no Paraná, Estado e municípios aguardam a instituição da mesma norma regulamentadora (SANTOS; GISI, 2017, p. 3436).

Esta indefinição dos marcos legais para se estabelecer o regime de colaboração gera mais dificuldades, pois não se define a partilha dos recursos e isso compromete as metas previstas.

Quanto à categoria *ambiente e contexto*, não houve prevalência de contribuições de nenhuma instância específica, sendo que oitenta por cento das instâncias se manifestaram abordando o tema. De modo geral o contexto político e econômico nacional foi mencionado como de grande influência sobre a execução do PEE-PR. Quanto à mudança do cenário político, P-1 se expressa "O cenário nacional mudou, dificultando a articulação com a União". P-5 se manifesta acerca do descumprimento do PNE e suas implicações no plano do estado:

> No Brasil nós estamos acompanhando uma política para a educação que não contempla o que foi aprovado no PNE, não contempla o que foi aprovado nos planos estaduais e nos planos municipais. É uma proposta diferente. [...] E que não está legislada (Entrevistado P-5, mar., 2020).

O fato de a esfera nacional neste momento ter uma proposta diferente da apresentada no PNE, segundo P-5, tem reflexo muito forte nos planos subnacionais. Dourado (2019) entende que a partir do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff/PT o PNE perde o protagonismo de política educacional do Estado brasileiro. O contexto neste período é de aprovação da Emenda Constitucional nº 95, em 2016, que desencadeia medidas restritivas no orçamento, intensifica-se o processo de privatização e o comprometimento

de planos educacionais (DOURADO 2019; SCAFF, OLIVEIRA e LIMA, 2018). Menção é feita especificamente ao cenário econômico, "o contexto estadual e nacional econômico e político tornou, vamos dizer assim, algo difícil de atingir na forma como está posto" (P-1). Ao ser questionado sobre o entendimento da instância sobre as dificuldades de contexto, P-4 assim se manifesta:

> O descumprimento em nível nacional, a desarticulação das várias instâncias de controle e avaliação, a dificuldade de acesso aos dados, o sombreamento e inexatidão da divisão de responsabilidades entre as várias esferas administrativas (Entrevistado P-4, fev., 2020).

Da análise das contribuições desta categoria, é perceptível que o contexto, o ambiente externo ao PEE-PR e instâncias diretamente afeitas ao plano, tem reflexo direto no atingimento de metas, em especial naquelas em que a colaboração entre os entes federados seja necessária.

Em relação à categoria *revisão do plano*, oitenta por cento das contribuições partiram de instâncias ligadas ao Poder Executivo e os posicionamentos foram desde os contrários à revisão até aos favoráveis à revisão. Embora não tenha se manifestado de modo contrário, P-5 apresenta um posicionamento mais cético, "acredito que se a gente der conta destes princípios [metas], nós já vamos ter [...] um avanço significativo". Já P-4, em relação ao plano, entende que "não carece de revisão e sim de cumprimento". Por entender que o PEE-PR é resultado das demandas da sociedade, P-2 afirma que "a gente não tem interesse em fazer a revisão dele". Em relação à necessidade de revisão, "eu penso que sim", ainda que informou a ausência de trabalho neste sentido, "desconheço alguma iniciativa formal de revisão" (P-1). É mediante uma avaliação do PEE-PR que se pode detectar a necessidade de revisão do plano. Arretche (2001) considera que este levantamento "contribui para o que hoje se denomina *accountability*, ou seja, a necessária prestação de contas à sociedade". Neste sentido a revisão do plano seria adequada, pois o segmento da sociedade que sofre a influência da implementação do PEE-PR ou da falta desta disporia de informações sobre o andamento da política. O antagonismo entre a necessidade ou não da revisão está relacionado à interpretação da função deste plano. Se ele for entendido como indutor de outras políticas para a educação não o alterar manteria o norte estabelecido na

sua formulação ao longo do decênio. A preocupação de algumas instâncias entrevistadas em relação aos órgãos de controle justifica este posicionamento. Porém se o plano for entendido como um instrumento estritamente técnico, suas metas e estratégias precisariam ser aferidos com algum rigor:

> Ora, as pessoas ou grupo de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes, como sabemos. Ao contrário, o campo onde florescem as políticas e programas pode ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se "resolvem" ao longo do tempo (ARRETCHE 2001, p. 26).

Este cenário de aparente conflito de ideias encontra em Arretche (2001) uma explicação, por conta da natureza das pessoas envolvidas no processo e porque assumem estes posicionamentos. A decisão pela revisão ou não do PEE-PR passa por este embate, que poderia ser resolvido com o debate sobre este posicionamento, entre as instâncias. Para Souza (2014) o acompanhamento do PNE e dos planos subnacionais é um grande desafio da implementação, o que pesa sobre a decisão sobre a revisar o plano estadual.

Em relação à categoria *execução,* cem por cento das contribuições partiu de instâncias do Poder Executivo. P-1 entende que em relação ao PEE-PR, ao se manifestar sobre a questão "F" da entrevista (apêndice 1), em que se afirma ser o PEE-PR *uma real e exequível intenção da sociedade paranaense* (apêndice 1) "eu vejo esta frase muito mais como um ideal". Na mesma linha "se fosse olhar para o cumprimento das metas, elas são inatingíveis" (P-2). Estas interpretações em relação à execução do PPE-PR indicam que as instâncias buscam cumprimento das metas, mas entendem que nem sempre serão cumpridas. Nas considerações de Cury (1998, p. 179) "Ainda que se transformem e leis [...] os textos revelam projetos de ação cuja passagem para a execução demanda uma execução explícita neste sentido", e esta é uma decisão política, resultado do jogo de forças entre as forças políticas e as forças sociais. Estas considerações levam a crer que as metas "serão inatingíveis" porque a decisão discricionária sofre pressões de outras prioridades e o agente público precisa fazer suas escolhas. A este respeito, Faleiro (2016) entende que a concretização do PNE depende de muitos fatores

e dentre elas a vontade política. Mas é possível depreender nas entrelinhas um posicionamento diante das metas tidas como excessivamente ousadas, que pode ser explicada por Souza (2016, p. 84) onde afirma que "a não ação constitui ela mesma em política", ou seja, diante de inúmeras demandas, as mais difíceis de serem atendidas ficam no âmbito "do possível".

Para a categoria *demandas sociais*, as considerações de Gil (2011) apresentam uma virtude do PNE, devido à mudança de paradigma em relação à sua função, nos seguintes termos:

> [...] se na década de 1930 o planejamento educacional era tido como um instrumento eminentemente técnico, entendido como neutro e imparcial, no início do século 21 o PNE é tratado como uma ferramenta de articulação política, selando compromissos sociais através de debates com ampla mobilização [...] (GIL, 2011, p. 162).

Embora considerados instrumentos de articulação política, os planos educacionais atuais nem sempre despertam esta percepção. P-1 não acredita que o plano tenha partido necessariamente da sociedade, "eu particularmente não sinto que este plano tenha se consolidado de fato como um compromisso da sociedade". Complementando esta ideia, P-3 afirma que "o PEE-PR deveria ser um acordo social entre governo e comunidade paranaense". A opinião de P-3 é de que a adoção do plano pressupõe a diminuição de conflitos, pois estes já precederam a publicação da lei. Em relação ao plano representar as intenções da sociedade paranaense, P-4 se manifesta "eu acredito que este deveria ser nosso horizonte, mas ainda não é nossa realidade". É patente a leitura de que, embora o texto do PEE-PR afirme isto (PARANÁ, 2015a, Anexo da Lei, p. 99), as instâncias não pensam que foi desta forma, confrontando, portanto, as ideias de Gil (2011). Esta desconfiança é relevante, visto que todos os entrevistados estiveram envolvidos em algum na elaboração do PEE-PR, e deste modo conheceram o processo de elaboração. No entanto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) afirmam que "as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflito entre elas." Esta afirmação leva a crer que de alguma forma as demandas sociais atingiram o texto do plano.

Embora a educação não formal e a educação informal possam suprir alguma demanda social, é a educação formal que possui a chancela do Estado, a outorga que ainda é reconhecida pela sociedade e pertence aos sistemas oficiais de ensino (TRILLA, 2008; SANDER, 1993). O PEE-PR não é o único recurso na busca para sanar as demandas sociais pela educação. Mas como todas as instâncias que pertencem ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná participaram de sua elaboração e estão envolvidas em seu monitoramento e avaliação, como atesta a Lei do PEE-PR, as demandas sociais do plano ecoam por todo o sistema. E mesmo as instâncias que afirmam ser difícil atingir algumas metas, demonstraram nas entrevistas estarem cientes deste fato.

Em relação à categoria *atuação das instâncias*, esta foi a categoria com maior número de contribuições, com mais de trinta por cento do total selecionado. A análise de participação das instâncias revela que cinquenta por cento das contribuições partiram da instância reguladora, seguida por pouco mais de trinta e cinco por cento do Poder Executivo. Com a criação da Comissão Permanente de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação (PARANÁ, 2017a), o "núcleo duro", ou as três instâncias que fazem parte da estrutura administrativa e do Sistema Estadual de Ensino, esta comissão deveria se reunir para tratar das questões postas na Lei do PEE-PR. P-1 informa que "houve o trabalho da comissão de educação do PEE-PR". Relata também que nem a instância Representativa, nem a Legislativa, procuraram sua instância com o intuito de realizar o monitoramento contínuo ou a avaliação periódica. Nas entrevistas ficou evidenciado que esta comissão tem se reunido raramente. Segundo P-3, que é membro desta comissão, "Após quatro anos apenas um relatório do Grupo Técnico foi elaborado, e nem sequer foi examinado pela Comissão de Avaliação". E complementa afirmando que a "instância x" recebeu uma cópia do relatório e não se manifestou até o momento. P-1 relata que desconhece se a comissão está articulada com a ALEP. Em relação à sua instância, P-3 informa que "por parte desta instância não existe nada estruturado" em relação ao monitoramento contínuo e

avaliações periódicas. Ainda em relação à avaliação periódica P-2 afirma que "não tem." "acho que em nenhum momento nós discutimos isso" (P-2).

É notório pelos relatos que não há um trabalho formal relevante da Comissão de Avaliação, que é constituída por parte das instâncias citadas na Lei Estadual 18.492/2015. Januzzi (2005, p. 157) considera que "uma das grandes dificuldades atuais no acompanhamento de programas públicos é dispor de informações periódicas e específicas acerca do processo de sua implementação". Este poderia ser um argumento para a inércia das instâncias, embora injustificável se for considerado que o PEE-PR está formalizado em lei. E justamente por este motivo o IPARDES foi arrolado na lei para contribuir com as instâncias para disponibilizar informações oficiais. Como agravante, entre as instâncias há o desconhecimento se outras instâncias estão fazendo este monitoramento ou esta avaliação. A esse respeito, um relato é bastante enfático:

> Na realidade esse monitoramento e essa avaliação do PEE-PR têm sido uma ficção, uma vez que não efetivadas por nenhuma das administrações educacionais investidas a partir de sua aprovação (Entrevistado P-3, jan., 2020).

Por outro lado, ações individualizadas nas instâncias foram detectadas nas entrevistas. P-1 afirma que a instância fez uma autoavaliação em relação às metas que dizem respeito à sua instância, realizou em 2019 uma discussão interna em torno das metas do PEE-PR. A natureza de sua instância, conforme P-2, a obriga a monitorar os dados referentes às metas. A instância "tem o trabalho de acompanhamento e monitoramento do PEE-PR" (P-2) e tem uma área específica na instância que faz este acompanhamento das metas. "Estes dados [que estão sendo monitorados], eles servem de insumos para que esta equipe faça também o monitoramento" (P-2) e para isso existe um sistema informatizado de coleta de dados. Além da ausência de informações sobre a eficácia do plano, pois não se detectou estudos monitorando quanto o plano foi implementado, decorre que desta ausência surge a impossibilidade de as instâncias aferirem a efetividade da política. Quanto a efetividade Souza (2016, p. 81) afirma que "efetiva é a política que consegue responder os reclames sociais por mais ou melhor educação". Embora a avaliação da efetividade não

esteja explícita na Lei do PEE-PR é possível a sua avaliação *ex-post* (ARRETCHE, 2001), ou seja, após o período de vigência do plano. Se as instâncias responsáveis pela implementação no contexto da prática forem eficazes, existe maior possibilidade implícita da política responder aos anseios sociais, em alinhamento ao que propõe Souza (2016).

Há também nos relatos das entrevistas uma preocupação clara com a atuação intensa do Tribunal de Contas, que está "a todo momento cobrando" ações para o cumprimento das metas e estratégias. P-2 relatou que leu um relatório do TCE onde não são cobradas apenas a oferta da educação, mas também a qualidade desta oferta. Em relação ao monitoramento contínuo e a avaliação periódica, P-4 relata que "Sim, a instância organizou grupos temáticos [...]. Houve início do levantamento de dados, mas o trabalho não foi finalizado". Conforme informa P-5, a instância recebeu cobrança de órgãos representantes de categorias de instituições como sindicatos e representantes universitários quanto à atuação no monitoramento e avaliação do plano.

A este respeito, Faleiro (2016) considera que um plano educacional aprovado por lei é compulsório em seu cumprimento, e sua concretização não depende apenas da vontade política de quem governa, mas da vigília dos profissionais da educação e de toda a sociedade civil organizada "no acompanhamento e na cobrança de sua efetivação" (FALEIRO, 2016, p.39). Acrescente-se a esta lista as instâncias oficiais de controle. P-5 relata ainda que sua instância apresentou o PEE-PR ao novo governo em fevereiro de 2020, na Casa Civil, que será constituída uma equipe para estudar o PEE-PR, que "vamos organizar inclusive audiências para tratar do tema" (P-5), mas quando foi afirmado que de fato não havia um planejamento formal para monitorar e avaliar o PEE-PR por parte de sua instância, a resposta foi "Exato" (P-5). Depreende-se a partir da análise dos relatos acerca da categoria *atuação das instâncias* que as instâncias do Poder Executivo buscam de alguma forma realizar ações que dizem respeito às metas do PEE-PR, mas sem a formalidade de um planejamento, e neste sentido o monitoramento contínuo e a avaliação periódica que produzam relatórios regulares e passíveis de acompanhamento externo não ocorrem. Também as instâncias que tem

atribuição de monitorar continuamente e avaliar periodicamente o PEE-PR não apresentaram relatos convincentes de que este fato está acontece, pelo menos até o momento desta pesquisa. Algumas iniciativas apresentadas pelas instâncias não dialogam diretamente com a Lei do PEE-PR ou com os prazos estabelecidos na Lei do PEE-PR. Outra constatação é que não foi encontrado nos sítios de internet das instâncias envolvidas com o monitoramento e avaliação do plano nenhum relatório a este respeito.

Com relação à categoria *relevância* do PEE-PR para as instâncias, setenta por cento das contribuições vieram de apenas uma instância, ligada ao Poder Legislativo. Algumas manifestações de P-2 indicam a relevância do PEE-PR para sua instância: "mesmo que aquela meta não seja alcançada é algo que nos persegue e puxa, a gente tem que no mínimo justificar"; "é uma política de Estado"; "como ele não é um plano, ele não é só um instrumento técnico"; "acho que é indiscutível a importância do PNE, PEE e os planos municipais de educação" (P-2). Na mesma direção P-3 afirma que "pela primeira vez existiu no papel [lei], no Paraná. Porque todas as tentativas anteriores foram limitadas. Nunca houve um plano estadual. Foram feitas várias minutas e nunca viraram lei". Quanto à dificuldade para a relevância do plano, P-3 relata que "na minha própria visão que constata ser a grande dificuldade a falta de atenção governamental sobre o PEE-PR, que deveria ser obedecido rigorosamente, por ser um plano de Estado e não de governo". Embora P-2 afirme que "você coloca pessoas diferentes para discutir educação, onde as pessoas se sentem um pouco responsáveis e isto valoriza o PEE-PR", por outro lado P-2 comenta que "eu acho que ele foi concebido com uma métrica específica. Acho que ele é muito mais um instrumento político, de direcionamento, de definição de políticas públicas". Esta afirmação seria um dificultador para o monitoramento e avaliação, por prescindir da precisão dos indicadores nas etapas do plano. A respeito desta necessidade, Januzzi (2005) entende que:

> Cada etapa do ciclo envolve o uso de um conjunto de indicadores de diferentes naturezas e propriedades, em função das necessidades intrínsecas das atividades aí envolvidas (JANUZZI, 2005, p. 147-148).

Se o entendimento é de que o plano é um instrumento político, cobrar suas metas representaria menos o indicador e mais o resultado social da meta, o que poderia aliviar a cobrança quer dos órgãos de controle, quer da sociedade civil. Já P-3 afirma que "Acerca de um plano de Estado para a educação, o monitoramento e avaliação deveriam ser a linha condutora para a correta continuidade e produtividade das redes escolares". Esta concatenação de relatos permite inferir que o PEE-PR, ainda que apresente dificuldades em sua execução, monitoramento e avaliação, suscita o sentimento de que tem uma relevância de fato para as instâncias que realizam as políticas educacionais. Mas contraditoriamente as instâncias que tem mais afinidade com o monitoramento e a avaliação não atuam conforme as atribuições a elas imposta pela Lei do PEE-PR.

A última categoria analisada é a de *outros instrumentos,* que podem apoiar ou concorrer com o PEE-PR. Nesta categoria praticamente todas as instâncias contribuíram, e de forma equilibrada entre elas. P-1 afirma, que além do PEE-PR, outros instrumentos legais estão sendo propostos pela instância para que as metas possam ser cumpridas. P-2 comenta de outro instrumento que pressiona para que se cumpra o PEE-PR, "tem o monitoramento do Tribunal de Contas". P-2 complementa, informando que além do PEE-PR há o planejamento interno da instância para sua atuação. A figura do Tribunal de Contas do Estado e do Ministério Público Estadual é citada também por P-3, "o Tribunal de Contas participa espontaneamente [...], foi o Tribunal de Contas [do Estado do Paraná] quem fez as primeiras avaliações, por sua conta"; "o próprio Ministério Público pode exigir, pode exigir do município o cumprimento". Já P-5 relata que:

> E derivado aqui do plano, ou concorrendo positivamente, nós temos algumas leis que tratam da educação no Paraná. No caso da educação básica nós temos o plano de carreira dos professores, o plano de carreira dos funcionários da escola, nós temos as leis complementares (Entrevistado P-5, mar., 2020)

Estes relatos acerca dos órgãos de controle demonstra a importância do monitoramento, das atuações de controle e seu peso. Mas se as instâncias estabelecidas na Lei do PEE-PR estiverem aquém de suas prerrogativas e

determinações em relação ao plano, o ambiente para o cumprimento das metas pode ficar comprometido. Para complementar, P-5 relata que "além do plano nós temos outras leis concorrentes e é uma concorrência saudável, combina com o plano, e que precisa ser observado, não está faltando lei". Entende J. Gil que os planos educacionais não são os únicos instrumentos para elaboração de políticas educacionais e outras formas de expressar a política para a educação também se mostram relevantes (GIL, 2011, p. 148).

6 CONCLUSÕES

Quando o objetivo desta pesquisa foi estabelecido e teve início a busca de outros trabalhos, não foi detectado no universo pesquisado e conforme os procedimentos metodológicos, pesquisa com o mesmo objeto. Existem diversas pesquisas que abordam planos estaduais de educação (apêndices 2,3 e 4), mas nenhuma apresentou a peculiaridade de pesquisar a atuação de avaliadores em relação aos implementadores de políticas públicas. Deste modo, o estudo sobre a atuação das instâncias definidas pela Lei Estadual nº 18.492/2015 no monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação do Paraná para o decênio 2015-2025 apresenta algumas características pouco comuns e algumas dificuldades de contextualizar o trabalho. A pesquisa permitiu averiguar se existe mobilização das instâncias citadas na Lei do PEE-PR em relação ao monitoramento contínuo e avaliações periódicas e eventuais dificuldades encontradas pelas instâncias nesta atribuição, além de detectar se existe algum plano de trabalho para atuar no monitoramento e na avaliação do PEE-PR.

De modo geral, as instâncias entrevistadas deixaram claro em suas preocupações a falta de recursos para a implementação do PEE-PR. Instâncias que são responsáveis pela implementação do plano, antes mesmo do monitoramento contínuo e da avaliação periódica, descreveram um cenário externo de estagnação econômica nacional e um ambiente político em nível federal que age muitas vezes dificultando o cumprimento, quer em metas do PNE, quer de metas do PEE-PR. As demais instâncias entendem que os recursos destinados ao cumprimento do plano não atendem à necessidade posta nas metas. Não houve recurso novo para a educação por conta da existência do PEE-PR. Manteve-se a obrigatoriedade dos trinta por cento da Constituição do Paraná com gastos em educação, valor a ser repartido com as Instituições de Educação Superior mantidas pelo governo do estado. Como a previsão de recursos extras no plano estavam dependentes do regime de colaboração entre o estado e os demais entes da federação, não houve diferença perceptível nesta realidade pelos entrevistados. As instâncias do Executivo afirmaram consultar o PEE-PR na construção de seus planejamentos

internos, inclusive com programas que compuseram o Plano Plurianual e o orçamento do estado.

Foi assumido que há preocupação com a atuação do Tribunal de Contas do Estado do Paraná e do Ministério Público do Paraná, que por esta atuação contribuem para que as instâncias atentem para o disposto no PEE-PR. Porém há o argumento dos implementadores da política que muitas metas são inatingíveis, pois estabelecem índices muito acima do que revelou o diagnóstico. Outras metas são consideradas muito subjetivas e o poder discricionário da gestão é que vai definir o quanto da meta será cumprido. Por conta destes argumentos as instâncias implementadoras afirmam ser difícil seguir fielmente o PEE-PR, mas adotam as metas como alvos a serem perseguidos. Gil (2011) entende que os planos devem ser flexíveis o bastante para que possam ser adotados pelos governos, mas possibilitem que os programas da gestão possam também ser implementados.

Estas instâncias também argumentam contraditoriamente que o PEE-PR é lei e precisa ser cumprido. Por outro lado, quando precisam atuar como as demais instâncias no monitoramento e avaliação do plano, não apresentam ações neste sentido. Aqui a pesquisa revela uma situação contraditória: as instâncias que compõe o Poder Executivo e são elencadas na lei para monitorar e avaliar o PEE-PR acabam por ser avaliadores de si próprias como implementadoras. Assim esta condição pode possibilitar o que Souza (2016) sinalizou como “a não ação”, que também é um posicionamento político.

As instâncias não apresentaram consenso quando indagadas sobre a necessidade de revisão do PEE-PR. Algumas entenderam que por ser mais um documento político do que técnico o plano não deveria sofrer revisão e sim servir como alvo a ser conquistado, deixando nas entrelinhas que talvez as metas nem sempre fossem atingidas. Outro grupo entende que o PEE-PR deveria ser o planejamento a ser adotado, apenas complementado por outros planejamentos internos, e suas metas deveriam ser perseguidas com rigor. A falta de indicadores confiáveis e a inviabilidade de utilizá-los em determinadas metas são utilizados como argumento para a dificuldade de acompanhamento das metas do plano por algumas instâncias.

Os entrevistados entendem que embora fosse o adequado, o PEE-PR não emanou das demandas da sociedade paranaense, ainda que tal afirmação conste do plano. Gil (2011) entende que os planos educacionais, que já foram essencialmente técnicos, atualmente são vistos como instrumentos de articulação política e social. Sua construção no Paraná percorreu um caminho de debates, mas com pouco tempo destinado a isso pelo PNE, e truncado por externalidades que levaram ao cancelamento da etapa estadual das discussões do plano. Este debate foi reestabelecido na ALEP. Desta forma o plano poderia ser melhor debatido e esta experiência pode subsidiar o próximo plano. O PEE-PR é um instrumento de política pública educacional considerado relevante para as instâncias entrevistadas, e de fato cumpre seu papel de indutor de políticas como ficou claro na pesquisa. No entanto, a Lei o PEE-PR concorre em muitos pontos com outras leis já existentes no estado para a área educacional, sendo que em alguns aspectos reforça leis já existentes.

Quanto ao problema e objetivos desta pesquisa, a atuação das instâncias como monitoradoras e avaliadoras do PEE-PR é muito singela. Ocorre algum monitoramento interno nas instâncias que representam o Executivo, devido mais às suas demandas internas do que para atender ao dispositivo da lei. A Comissão Permanente de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação, criada para dar suporte ao trabalho das instâncias ligadas ao Poder Executivo e subsidiar o monitoramento contínuo e avaliação periódica, realizou apenas uma reunião interna e praticamente foi improdutiva. Outras instâncias começaram um trabalho de levantamento de dados, mas não deram o próximo passo. Outras ainda sequer se mobilizaram até o momento desta pesquisa para desempenhar a atribuição de monitoramento e avaliação. Não foi constatado no sítio da internet de nenhuma das instâncias a publicação dos relatórios de avaliação periódica, determinados na Lei do PEE-PR.

Portanto no momento desta pesquisa não se constatou qualquer mobilização efetiva das instâncias para a atribuição que lhes foi determinada. Foi detectada real dificuldade de cumprimento das metas pelos implementadores, no contexto da prática, e possíveis dificuldades na busca de

indicadores, o que comprometerá o trabalho das instâncias avaliadoras quando se mobilizarem ou apresentarem um plano de trabalho para avaliar o plano. Mas nenhum plano de trabalho foi detectado, à exceção de uma proposta verbal de uma das instâncias em estabelecer uma agenda para discutir o plano como o governo do estado. Também foi contatado que questões financeiras e de orçamento pesam sobremodo na implementação de metas.

Considerando que a Lei do PEE-PR estabelece a garantia de aumento de recursos em educação pública, a divulgação pelas instâncias dos resultados dos monitoramento e das avaliações, publicação bianual de estudos sobre o PEE-PR pelo IPARDES, avaliação a cada quatro anos do investimento em educação, promoção de no mínimo duas conferências estaduais de educação durante a vigência do plano, acompanhamento pelo sistema de ensino, promoção da articulação entre os entes federados na implementação de políticas educacionais dentre outras ações, preocupa que a maior parte destas atribuições ainda não tenha ocorrido, passados já quase cinquenta por cento do prazo de vigência da Lei Estadual nº 18.492/2015.

Ao concluir esta pesquisa, fica patente a necessidade de maiores estudos sobre os planos educacionais, em especial dos estados federados, com destaque para temas como construção de indicadores e avaliação. O entendimento sobre como as avaliações possam ser aplicadas parece ainda incipiente, particularmente por parte de instâncias e representantes da sociedade organizada, a despeito da existência de conteúdo teórico neste sentido. Embora a construção democrática de uma política pública seja conturbada, desgastante e quase sempre não contemple todos os interesses, ainda nos sugere ser o melhor caminho para compreender as demandas sociais com maior acertividade. Neste sentido, o PEE-PR, pelo percurso inédito que apresentou em sua elaboração, espelhado no modelo de construção do último PNE, é um modelo de elaboração de políticas públicas a ser seguido e aprimorado.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Da CONAE ao novo PNE: a articulação do sistema nacional de educação. In: **Plano nacional da educação (PNE)**: **questões desafiadoras e embates emblemáticos.** PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (Org.); Aparecida Néri de Souza [et al.]. – Brasília, DF: Inep, 2013. 249 p. + 1 CD-ROM.

ABICALIL, C. A.; CURY, C. R. J.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, R. L. P. de. **Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país**. Ministério da Educação Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE/MEC Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília, junho de 2015. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf >.

ALEP, Assembleia Legislativa do Paraná. **Portal de pesquisa de proposições e legislação estadual**. Disponível em <http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao >. Acesso em 23/11/2019.

ARIAS, Valéria. **A construção política do plano estadual de educação do Paraná na gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do Estado contemporâneo**. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 182 f. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_arias.pdf >. Acesso em: 22/04 2019.

ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas** (in BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*). ISBN 85-86894-18-4. PUC – São Paulo. 2001.

AZANHA, José Mário Pires. **Políticas e planos de educação no Brasil: alguns pontos para a reflexão**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 85. 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/953/957>. Acesso em 20/04/2019.

AZEVEDO, Fernando de. (et al). **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Conferência Nacional de Educação. IV, 1932. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf >. Acesso 19/10/2019.

AZEVEDO, J. M. L.; MARQUES, L. R.;AGUIAR, M. A. S.. Apontamentos sobre a questão da qualidade do ensino e da gestão da educação. In: AZEVEDO, J. M. L.;AGUIAR, M. A. S (Orgs.). **Qualidade social da educação básica**. Camaragibe. PE: CSS Gráfica e Editora, 2016.

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br >.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, n. 2, v. 6, p. 10-32, jul/dez. 2006. Disponível em <http://curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf >. Acesso em: 29/02/2020.

BALL Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Ball e Mainardes (organizadores). ISBN 978-85-249-1634-2. São Paulo: Cortez, 2011.

BORDIGNON, Genuíno. **O planejamento educacional no Brasil.** MEC/FNE/PNE. Jun. 2011. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em 20/06/2019.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD Anne. **Reforming education & changing schools: cases studies in policy sociology**. London. Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**, publicada no Diário Oficial da União em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm >. Acesso em 20/06/2019.

_____. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm >. Acesso em 21/04/2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em 20/04/2019.

_____. **Emenda Constitucional de Revisão nº 1, de 01 de março de 1994.** Institui o Fundo Social de Emergência para os exercícios de 1994 e 1995.

_____. **Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm >. Acesso em 20/06/2019.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em 22/04/2019.

_____. **Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2001-2010. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 20/06/2019.

_____. **Lei Federal nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003**. Altera leis que dispõem sobre o Salário-Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.832.htm >. Acesso em 08/04/2020.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação. **Histórico do Plano Nacional de Educação**. [2005?-] Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/

atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico >. Acesso em 20/06/2019.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Portal do MEC. 43 páginas. [2006-2007]. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf >. Acesso em 18/03/2020.

_____. **Decreto Federal nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007a**. Institui o programa Saúde na Escola – PSE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em 07/02/2020.

_____. **Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007b**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em 25/03/2020.

_____. **Lei Federal Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. 2007c.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa Nº 10, de 3 de setembro de 2008**. Constituir a Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação – CONAE, realizada no mês de abril de 2010, na cidade de Brasília, Distrito Federal. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_coneb.pdf > Acesso em 19/10/2019.

_____. Câmara dos Deputados. **Tramitação do Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Transformado na Lei Ordinária nº 13.005/2014. Apresentação: 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacaoidProposicao=490116 >. Acesso em 21/06/2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010**. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. Diário Oficial da União nº 240, p. 24, de 16 de dezembro de 2010b.

_____. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014-2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 20/04/2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 93, de 09 de setembro de 2016**. Prorroga a desvinculação de receitas da União e estabelece a desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=09/09/2016 >. Acesso em 08/04/2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime

Fiscal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm >.

_____. **Portal de Periódicos CAPES/MEC**, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/ >. Acesso em 28/12/2019.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **MEC propõe progredir de 10% para 15% os repasses da União para Fundeb**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/par/apresentacao/128-perguntas-frequentes-911936531/fundeb-1960787641/77131-mec-propoe-progredir-de-10-para-15-os-repasses-da-uniao-para-fundeb >. Acessado em 17/03/2020a.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. **Substitutivo à proposta de Emenda à Constituição nº 15, de 2015.** 03 de março de 2020b. Deputada professora Dorinha Seabra Rezende, relatora. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1862016&filename=Parecer-PEC01515-03-03-2020 >.

_____. **Catálogo de teses e dissertações – CAPES/MEC**, 2020c. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ >. Acesso em 10/05/2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

CEE/PR. **Artigo sobre o Monitoramento do Plano Estadual de Educação**. Data da publicação: 17/04/2018. Disponível em <http://www.cee.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=351 >. Acesso em 10/11/2019.

COLOMBO, Sonia Simões (et al.). **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema Nacional de Educação: uma reflexão provocativa ao debate**. In O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Ministério da Educação Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf >. Acesso em 20/04/2019.

_____. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **O plano nacional de educação: duas formulações**. Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 162-180, 1998. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/724/738 >. Acesso em 21/04/2019.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: solução ou remendo para o financiamento da educação básica. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.,de; TAVARES, T. M.

(Org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. p. 43-70.

DEITOS, Roberto Antonio. **História da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-2002)**. Disponível em: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/navegando/artigos_pdf/Roberto_Antonio_Deitos_artigo.pdf >. Acesso em 22/04/2019.

DIAS, Fernando Álvares Correia. **Desvinculação de receitas da união, ainda necessária?** Núcleo de estudos e pesquisas do Senado Federal. Textos para discussão 103. Outubro, 2011. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-103-desvinculacao-de-receitas-da-uniao-ainda-necessaria/view >. Acesso em 08/04/2020.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: Plano, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Financiamento da educação no Brasil: aportes teóricos e a construção de uma rede de pesquisadores. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.,de; TAVARES, T. M. (Org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. p. 27-40.

_____. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

DOURADO, L. F.; GROSSI, G. Jr.; FURTADO, R. A.. **Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições**. RBPAE – v. 32, n. 2, p. 449 – 461 mai./ago. 2016. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198 >. Acesso em: 12/02/2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Caderno Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A.;AZEVEDO, J. M. L. Qualidade da educação socialmente referenciada na construção do sistema nacional de educação. In: AZEVEDO, J. M. L., AGUIAR, M. A S. (Org.). **Qualidade social da educação básica**. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016b.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. (in BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**). ISBN 85-86894-18-4. PUC – São Paulo. 2001.

FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo. Plano Nacional de Educação – intenção e realidade. In OLIVEIRA, J. F.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs). **Planos de educação e ações articuladas – coletânea 3**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira**. ISBN: 8570258631. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12 ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **A Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul./set. 2010. Entrevista concedida ao Comitê Editorial da Revista.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas plano nacional de educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf >. Acesso em 20/04/2019.

FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Ipea – Revista Planejamento e Políticas Públicas, n. 21, p. 211-259, 2000. Disponível em < http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/issue/view/18 >, Acesso em 07/03/2020.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. **Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais**. GT05 – Estado e política educacional, 35ª Reunião anual da Anped. 2012. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf >

GIL, Juca. Planos educacionais: entre a prioridade e a descrença. In: SOUZA, A. R.,de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Org.). **Políticas educacionais conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2011. p. 135-164.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. De S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. _____. In: MINAYO, M. C. De S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GONÇALVES, Nádia G; GONÇALVES, Sandro A. **Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970)**. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 12, n. 2/ n. 3, p. 143-171, 2008. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/38154/19852 >. Acesso em: 22/04/2019.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. O financiamento da educação no Brasil e o desafio da superação das desigualdades. In: SOUZA, A. R.,de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Org.). **Políticas educacionais conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2011. p. 83-105.

HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. **O planejamento educacional na pós-graduação em educação no Brasil**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Caderno de pesquisas vol.44 nº.153 jul./set. 2014. p. 494-521.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil**. 2018. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama >. Acesso em: 16/10/2019.

IPARDES, Fundação Édison Vieira. **O Paraná reinventado: política e governo**. Série Pesquisas IPARDES. Convênio IPARDES/SEPL/FUEM. Curitiba, 1989.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. **O estado do bem-estar social na idade da razão: a reinvenção do estado social no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br/ >.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortes, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 21).

LAFER, Celso. O planejamento no Brasil: observação sobre o plano de metas (1956-1961). In: LAFER, Betty Mindlin (org.) **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LAGARES, Rosilene; ALMEIDA, G. Q. M.; SANTOS, J. S. **Congressos e conferências nacionais de educação: espaços sociais-democráticos de interlocução e planejamento.** Revista Signos, Lajeado, ano 39, n. 1, 2018. ISSN 1983-0378 DOI: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983378.v39i1a2018.1610 > <http://www.univates.br/revistas >. Acesso em: 20/05/2019.

LOTTA, Gabriela (Org.).**Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. ISBN: 978-85-256-0123-0. Brasília: Enap, 2019.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf >

_____. **A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230034, 2018a.

_____. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. Jornal de Políticas Educacionais, v. 12, nº 16, 31 de agosto de 2018b. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/59217/36164__>, acessado em: 23/10/2019.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação & Sociedade, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. **O ensino de história no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais**. História & Ensino, Londrina, v, 8, p. 7-28, outubro de 2002.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Administração para empreendedores: fundamentos da criação e da gestão de novos negócios**. 2 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

MEC_INEP. **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Organizadores: Ivany Rodrigues Pino, Dirce Djanira Pacheco e Zan – Brasília, DF: Inep, 2013. 249 p. ISBN: 978-85-7863-026-3. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+%28PNE%29+-+Quest%C3%B5es+Desafiadoras+e+Embates+Emblem%C3%A1ticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.2 >. Acesso em 22/04/2019.

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio de conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo – Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOURA, Eliel da Silva. **A construção da ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil: Antecedentes Históricos e Concepções**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 29/09/2013 a 02/10/2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3246_texto.pdf>. Acesso em 20/04/2019.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das Políticas Públicas**; [traduzido por] Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. - Pelotas: Educat, 2002. 156 p.

OLIVEIRA, C. A. S. de. **O sistema municipal de ensino como política pública de desenvolvimento da educação no município de Telêmaco Borba**. TCC apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal da Universidade Tecnológica Federal do Paraná para a obtenção do título de Especialista em Gestão Pública Municipal. Orientadora: Professora Doutora Hilda Alberton de Carvalho. Repositório de Outras Coleções Abertas – ROCA, UTFPR, 2016. Disponível em <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/14882/1/CT_GPMT_2_2014_13.pdf >. Acesso em 17/03/2020.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico, conceitos, metodologia e práticas**. 30ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, Gisele de Freitas Paula. **A metodologia para ciências humanas do círculo de Bakhtin**. Revista Diálogos, v. 7, n. 3, out.-dez., 2019.

OLIVEIRA, Gustavo Henrique Justino. **As audiências públicas e o processo administrativo brasileiro**. Revista de informação legislativa, v. 34, n. 135, p. 271-281, jul./set. 1997, 07/1997. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/280/r135-31.pdf?sequence=4&isAllowed=y >.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 156, de 25 de novembro de 1948**. Determina ao Estado, pela Secretaria de Educação e Cultura, a impressão da (...). Publicado no Diário Oficial no. 228 de 1 de Dezembro de 1948.

_____. Arquivo Público. **Mensagens de Governo.** Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 3ª. Sessão Ordinária da 4ª. Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Estado, em 01/05/1961. Disponível em <http://www.arquivopublico.pr.gov.br >. Acesso em 27/10/2019.

_____. Arquivo Público. **Mensagens de Governo.** Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 4ª. Sessão Ordinária da 4ª. Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Estado, em 01/05/1962. Disponível em <http://www.arquivopublico.pr.gov.br >. Acesso em 27/10/2019.

_____. **Lei Estadual nº 4.978, de 05 de dezembro de 1964**. Estabelece o sistema estadual de ensino. Publicado no Diário Oficial no. 242 de 26 de Dezembro de 1964.

_____. **Lei Estadual nº 5.644, de 03 de outubro de 1967**. Cria no Quadro Único do Pessoal Civil do Poder Executivo (...). Publicado no Diário Oficial nº 177 de 4 de Outubro de 1967.

_____. **Lei Estadual nº 7.823, de 29 de dezembro de 1983**. Transforma cargos de provimento em comissão da estrutura da Secretaria de Estado da Educação (...). Publicado no Diário Oficial no. 1691 de 30 de Dezembro de 1983.

_____. **Constituição do Estado do Paraná**. Publicado no Diário Oficial no. 3116 de 5 de Outubro de 1989. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=9779 >. Acesso em 22/04/2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. I **Seminário integrador: Estudos temáticos para o PPE PR**. Governo do Paraná – Secretaria de Estado da Educação. Abril de 2004a. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/estudos_tematicos.pdf >. Acesso em 22/04/2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Subsídios para o segundo seminário integrador do PEE PR: Encaminhamentos da SEED e sociedade civil**. Governo do Paraná – Secretaria de Estado da Educação. Junho de 2004b. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/subsidiosdefinitivo29junho >. Acesso em 22/04/2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Governo do Paraná – Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. 2012. Disponível em: < http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/planoedu.pdf >. Acesso em 22/04/2019.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Decreto 5.499, de 03 de agosto de 2012**. Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR. Publicado no Diário Oficial nº. 8769 de 3 de Agosto de 2012b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEED nº 1.221, de 15 de março de 2013**. Institui o Fórum Estadual de Educação do Paraná – FEE-PR. DIOE, Edição nº 8.925, de 26 de março de 2013a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEED nº 4.235, de 25 de Setembro de 2013**. Estabelece para a rede pública estadual de Educação Básica e para as instituições conveniadas, o Calendário Escolar para o ano de 2014. DIOE, Edição nº 9.056, de 02 de outubro de 2013b.

_____. **Decreto Estadual nº 12.728, de 05 de dezembro de 2014**. Institui o Comitê Gestor para a construção do Plano Estadual de Educação do Paraná. DIOE, Edição nº 9.350, de 09 de dezembro de 2014a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Orientações para a semana pedagógica 2º semestre 2014**. Atividades para os dias 18 e 19 de dezembro de 2014b. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/nre_seed_2014/orientacoes_semana2.pdf >. Acessado em 22/11/2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Estadual nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação. Publicada no Diário Oficial Executivo em 25 de junho de 2015a. Edição nº 9.479. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Lei_18492.pdf>. Acesso em 20/04/2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Documento-base Plano Estadual de Educação do Paraná**. Governo do Paraná – Secretaria de Estado da Educação. 2015b. Disponível em: <http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/cic/CONSEC/PEEPR_marcacoes.pdf>. Acesso em 22/04/2019.

_____. **Decreto Estadual nº 08, de 01 de janeiro de 2015**. Nomeação para exercer, em comissão, o cargo de Secretário de Estado da Educação. DIOE, Edição nº 9.363, de 05 de janeiro de 2015c.

_____. **Decreto Estadual nº 1.306, de 06 de maio de 2015**. Exoneração do cargo, em comissão, de Secretário de Estado da Educação. DIOE, Edição nº 9.446, de 07 de maio de 2015d.

_____. **Decreto Estadual nº 1.307, de 06 de maio de 2015**. Nomeação para exercer, em comissão, o cargo de Secretária de Estado da Educação. DIOE, Edição nº 9.446, de 07 de maio de 2015e.

_____. **Decreto Estadual nº 1.336, de 08 de maio de 2015**. Exoneração do cargo, em comissão, de Secretário de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária. DIOE, Edição nº 9.448, de 11 de maio de 2015f.

_____. **Decreto Estadual nº 9.299, de 10 de abril de 2015**. Exoneração, a pedido, do cargo, em comissão, de Secretária de Estado da Educação. DIOE, Edição nº 10.166, de 11 de maio de 2015g.

_____. **Lei Estadual nº 18.469, de 30 de abril de 2015**. Reestruturação do Plano de Custeio e Financiamento do Regime Próprio de Previdência Social do Estado do Paraná. DIOE, Edição nº 9.442, de 30 de abril de 2015h.

_____. **Decreto Estadual nº 1.081, de 15 de abril de 2015**. Designa representante do FEE-PR para compor o Comitê Gestor de elaboração do Plano Estadual de Educação – PEE-PR. DIOE, Edição nº 9.433, de 16 de abril de 2015i.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação (PEE)**. Notícias: divulgação das audiências públicas para elaboração do PEE-PR, de 20 de abril de 2015j. Portal Dia a Dia Educação, Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Audiencias-publicas-do-Plano-Estadual-de-Educacao-PEE > Acesso em 02/04/2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEED nº 943, de 24 de abril de 2015**. Normatiza a audiência pública do Plano Estadual de Educação – PEE, Fase Estadual. DIOE, Edição nº 9.439, de 27 de abril de 2015k.

_____. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Projeto de Lei nº 337, de 18 de maio de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação. ALEP, 18/05/2015l. Disponível em: <http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=55397&tipo=I >. Acesso em 02/04/2020.

_____. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Resolução nº 11, de 23 de agosto de 2016**. Institui o Regimento Interno da Assembleia Legislativa e adota outras providências. ALEP, 2016. Disponível em <http://www.assembleia.pr.leg.br/legislacao/regimento-interno >. Acesso em: 04/04/2020.

_____. **Decreto Estadual 6.647, de 12 de abril de 2017**. Institui a Comissão Permanente de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação – PEE/PR. DIOE, Edição nº 9.925, de 12 de abril de 2017a, p.24.

_____. **Decreto Estadual 7.223, de 27 de junho de 2017**. Altera a redação do art. 4º e retifica a redação do art. 5º do Decreto nº 6.647, de 12 de abril de 2017. DIOE, Edição nº 9.974, de 28 de junho de 2017b, p.30.

_____. SEED-PR, SETI, CEE/PR. **Resolução Conjunta nº 07, de 18 de setembro de 2017**. Curitiba, 2017c.

_____. SEED-PR, SETI, CEE/PR. **Resolução Conjunta nº 04, de 04 de setembro de 2019**. Curitiba, 2019.

_____. **Decreto Estadual nº 1.416, de 23 de maio de 2019**. Dispõe sobre a implementação da Reforma Administrativa do Poder Executivo Estadual. Publicado no Diário Oficial nº. 10442 de 23 de Maio de 2019b.

_____. **Lei Estadual nº 19.848, de 03 de maio de 2019**. Dispõe sobre a organização básica administrativa do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial nº. 10439 de 20 de Maio de 2019c.

_____. **Decreto Estadual nº 1.419, de 23 de maio de 2019**. Cria a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e adota outras providências. Publicado no Diário Oficial nº. 10442 de 23 de Maio de 2019d.

_____. Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Sítio na internet de divulgação institucional da SETI**. SETI, 2019e. Disponível em <http://www.seti.pr.gov.br/ >. Acesso em: 04/04/2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Galeria de Secretários da Educação do Paraná**. Sítio da SEED-PR. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.phpconteudo=149 >. Acesso em 15/11/2019.

_____. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Sítio na internet de divulgação institucional do IPARDES**. IPARDES, 2020. Disponível em <http://www.ipardes.pr.gov.br/ >. Acesso em: 03/02/2020.

_____. Secretária de Estado da Educação. **Portal na internet de divulgação institucional da SEED**. SEED-PR, 2020b. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/ >

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª Edição. 17ª impressão. Editora Ática. São Paulo. 2013.

PEREIRA L. F. L.; ALLAN, N. A. (Orgs.). **29 de abril: repressão e resistência**. Bauru: Canal 6, 2016. 301 p.

POGGI, Gianfranco. **A evolução do Estado moderno, uma introdução sociológica**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012. 334 p.

SANDER, Brenno. Sistemas e Anti-Sistemas na Educação Brasileira. Universidade Federal Fluminense (UFF) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.177, p.335-370, maio/ago/1993. Disponível em: < http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/352/357 >.

SANTOS, M. P.; GISI, M. L. **A viabilização do regime de colaboração no estado do Paraná como requisito para a articulação pedagógica do ensino fundamental**. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24015_11742.pdf>.

SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, outubro de 2007.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Coleção: polêmicas do nosso tempo. Autores Associados, 32ª ed. Campinas – SP, 1999.

SCAFF, E. A. S.; OLIVEIRA, M. S.; LIMA, S. E. **O planejamento educacional frente as fragilidades da democracia brasileira**. Campinas, SP: ETD – Educação Temática Digital, v.20 n.4 p. 905-923 out./dez. 2018.

SCHMIDT, Paulo Afonso. **Plano Estadual /e Educação: construção coletiva para avanços na educação paranaense.** Revista Critéria. Conselho Estadual de Educação, Edição Comemorativa. Curitiba, 2014c, p. 16 a 18.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A editora 2004, 3ª ed.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A política educacional e seus objetos de estudo**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa, v. 1, n. 1, pp. 75-89., 2016.

SOUZA, Donaldo Bello de. **Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024.** Periódico Estudos em Avaliação Educacional., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1942/1942.pdf >. Acesso em 20/06/2019.

SOUZA, D. B. de; MENEZES, J. S. da Silva. **Acompanhamento e Avaliação dos/nos Planos Estaduais de Educação 2001-2010.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 313-334, abr./jun. 2016.

_____. **Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação**. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227152 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227152.pdf >. Acesso em: 22/04/2019.

_____. **Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE**. Revista Pro_Posições e-ISSN 1980-6248, V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0614.pdf >. Acesso em 23/04/2019.

SUZART, Janilson Antonio da Silva. **O impacto da desvinculação de receitas nos gastos com educação da União: uma análise entre os anos de 1994 a 2012**. Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro, jul./ago. 2015.

TELLO, C. **Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa**. Práxis Educativa, Ponta Grossa: UEPG, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012.

TESSER, Gelson João. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas**. Educ. rev. no.10 Curitiba Jan./Dec. 1994. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.131 >.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, V. A (coord.); TRILLA, J.; GHANEM, E. **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008. 167 p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Sistema de Bibliotecas. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT.** Maria Simone Utida dos Santos Amadeu [et al.]. Curitiba: Ed. UFPR, 2015. 327 p.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva** – Volume 2. Trad. BARBOSA, R. e BARBOSA, K. E., Rev. COHN, G. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 586 p.

XIMENES, S. et al. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. Relatório de pesquisa. Ação educativa, 2015. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/sistemas_privados_pt.pdf >.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Os entrevistados foram escolhidos com base no artigo 5º da Lei Estadual 18.492/2015, de junho de 2015, e que aprovou o Plano Estadual de Educação do Paraná, com vigência de 10 anos, a contar da aprovação da lei, a saber:

> **Art. 5.** A execução do PEE-PR e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:
> **I –** Secretaria de Estado da Educação (**Seed**);
> **II –** Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (**Seti**);
> **III –** Conselho Estadual de Educação do Paraná (**CEE/PR**);
> **IV – Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Paraná**; e
> **V –** Fórum Estadual de Educação (**FEE-PR**).

PLANILHA DOS POSSÍVEIS ENTREVISTADOS				
INSTÂNCIA	FUNÇÃO	NOME DO ENTREVISTADO	CONTATO (FONE, E-MAIL)	LOCAL E DATA
SEED-PR				
SETI-PR				
Comissão de Educação da ALEP				
FEE-PR				
CEE/PR				

1 – DADOS DA ENTREVISTA

INSTITUIÇÃO DA PESQUISA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR	Nº de ordem da entrevista:	
NOME DA INSTÂNCIA			
NOME DA PESQUISA	AS INSTÂNCIAS RESPONSÁVEIS PELO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ 2015-2025 E SUA ATUAÇÃO NESTA ATRIBUIÇÃO		
NOME DO PESQUISADOR	Celso Augusto Souza de Oliveira		
LOCAL DA ENTREVISTA			
DATA (DD/MM/AAAA)	/ /		
HORÁRIO DE INÍCIO		PREVISÃO DE TÉRMINO	
DURAÇÃO ESTIMADA			

2 – DADOS DO ENTREVISTADO

IDADE		SEXO	
FORMAÇÃO ACADÊMICA			
EXPERIÊNCIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO (ANOS)			
INSTÂNCIA QUE REPRESENTA			
CARGO/ FUNÇÃO ATUAL			
TEMPO NO CARGO ATUAL			

3 – ENTREVISTA ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO E O ACOMPANHAMENTO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ 2015-2025: PERGUNTAS NORTEADORAS

A → Existe uma ação estruturada, da instância que representa, para o monitoramento contínuo ou avaliação periódica da implementação do Plano Estadual de Educação 2015-2025, no Paraná?

B → Com base na sua experiência, que metas deveriam receber mais atenção na tarefa de acompanhamento da implementação do PEE/PR?

C → Na sua percepção, o texto do plano é utilizado por outras instâncias citadas na Lei do PEE-PR como referência quando há alguma discussão sobre as políticas públicas educacionais para o estado? Sua instituição se reporta a este plano, quando acontecem debates e discussões sobre os rumos da educação do Paraná?

D → Pelo olhar da instância que representa, quais as maiores dificuldades na implementação do PEE/PR se é que existem, apesar de seu cumprimento ser exigido por força de lei?

E → Conforme objetivos fundamentais do processo de avaliação e monitoramento, estabelecidos no PEE/PR, é preciso:

> Orientar as ações a serem executadas para atender as metas do plano estabelecidos

> Ampliar e garantia de acesso e permanência, além do sucesso dos educandos a um ensino de qualidade

> Propiciar a gestão democrática

> Valorizar os profissionais da educação

> Respeito à diversidade

Em sua análise, após 4 anos da aprovação do plano, algum destes objetivos precisam ser revistos? Se sim, quais?

F → O último parágrafo do PEE/PR afirma: *Podemos concluir dizendo que o êxito deste plano depende de nós. Não é apenas um plano de governo, mas uma real e exequível intenção da sociedade paranaense*. A sua instituição concorda com esta afirmativa? Existem outros caminhos além do PEE/PR para subsidiar os programas, projetos e ações públicos para a educação do estado do Paraná?

APÊNDICE 2 – LEVANTAMENTO DE ARTIGOS SOBRE PEE´s

2.1 Para a expressão "plano estadual de educação" (no singular) **6** resultados	
Artigo	Resumo
#2.1.1 TÍTULO: Políticas de qualificação da educação: a meta 07 do Plano Estadual de Educação de MS em questão INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras ANO: 2018	Objetiva-se aqui analisar a concepção de qualidade presente no Plano Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul de 2014, mais precisamente sua meta 07, que tem como tema central a "qualidade da educação". Para tanto, serão utilizadas a análise bibliográfica da literatura concernente ao assunto e a análise documental, que terá como principal fonte de estudo o PEEMS/2014. Também foram utilizados dados estatísticos para melhor contextualizar o cenário educacional estadual. Conclui-se que o plano estadual de MS faz menção a uma qualidade socialmente referenciada, porém suas estratégias se engendram por perspectivas gerencialistas na medida em que dá grande ênfase às avaliações em larga escala, chegando a tratá-las como fundamental para a garantia de uma educação com qualidade.
#2.1.2 TÍTULO: Homofobia e transfobia no cotidiano escolar: uma análise do plano estadual de educação do espírito santo INSTITUIÇÃO: Universidade Federal da Paraíba ANO: 2016	Apresenta-se a síntese do Projeto de Dissertação, em andamento, que ainda será apresentado ao Programa do Mestrado Profissional em Segurança Pública da Universidade de Vila Velha, possuindo como tema a violência homofóbica e transfóbica no ambiente escolar. Tal estudo foi escolhido, tendo em vista a inquietação desta pesquisadora de investigar em que medida a retirada da pauta de uma educação voltada ao debate da diversidade de gênero do Plano Estadual de Educação do estado do Espírito Santo – PEE podem estar relacionadas com fortalecimento de práticas docentes e com os currículos realizados nos cotidianos de uma escola de ensino médio com a (re) produção dos processos de constituição de violência homofóbica/transfóbica no ambiente escolar.
#2.1.3 TÍTULO: Acompanhamento e Avaliação dos/nos Planos Estaduais de Educação 2001-2010 INSTITUIÇÃO: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio	O presente artigo visa à análise da previsão do acompanhamento e avaliação dos Planos Estaduais de Educação aprovados pelo Poder Legislativo estadual, no período de vigência do PNE 2001-2010, de modo a contribuir para os desafios postos à sua adequação ao novo PNE 2014-2024. À guisa de uma conclusão geral é postulado que a previsão dessas ações é marcada por ininteligibilidades e omissões, colocando em dúvida a fidedignidade da importância estratégica dos processos de acompanhamento e avaliação, declarada nesses planos estaduais e, em consequência, a sua própria efetividade local.

de Janeiro (UNIRIO) ANO: 2016	
#2.1.4 Título: Aprovar para modernizar: primeiro Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (1969/1980) e o sistema de avanço progressivo INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Sergipe ANO: 2019	Este artigo é um dos resultados do projeto de pesquisa denominado Desenvolvimento, Educação e Planejamento em Santa Catarina (1955-2010), que teve como objetivo central analisar a trajetória e a relação entre os planos nacionais e estaduais de educação com os planos nacionais e estaduais de desenvolvimento, bem como suas orientações para a formulação das políticas públicas educacionais em Santa Catarina. Tem como objetivo discutir a interface entre esses planos no que se refere aos investimentos na educação, tanto na esfera nacional e estadual, e a política do Sistema de Avanço Progressivo (SAP), que previa a redução dos altos índices de evasão e repetência no estado catarinense, colocada em prática entre os anos de 1960 até o início dos anos de 1980. Em Santa Catarina o SAP, apesar de ser concebido como uma proposta pedagógica capaz de diminuir os elevados índices de reprovação, foi utilizado como forma de contenção de gastos, permitindo a passagem mais rápida dos alunos pelo sistema educacional sem a preocupação efetiva com o desempenho escolar dos alunos.
#2.1.5 TÍTULO: Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação INSTITUIÇÃO: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) ANO: 2017	A aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 – associa-se à superação de desafios relacionados ao planejamento sistematizado da educação no Brasil. Elaborar e configurar os Planos Estaduais de Educação (PEEs) como tradutores e articuladores locais do PNE constituem-se reptos não superados pelo PNE 2001-2010, que agora ressurgem com o novo plano. Este artigo, visando contribuir para o enfrentamento de tais desafios, analisa as vinculações previstas por 11 PEEs em relação a outros instrumentos de gestão local da educação, como o Plano Municipal de Educação (PME), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as Leis Orçamentárias (LOs) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Entre outras conclusões, evidencia insuficiências prescritivas relativas à integração desses PEEs à gestão estadual da educação, assim como ao seu planejamento nacional e municipal, expressão da desarticulação para com aquela política pública, cuja avaliação coloca em dúvida sua efetividade em termos do planejamento educacional local.
#2.1.6 TÍTULO: O processo	O estudo tem como objetivo discutir o processo de construção e

de construção e aprovação do plano de carreira dos profissionais do magistério da rede estadual de ensino do estado do Pará INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação ANO: 2017	aprovação da Lei nº 7.442/2010 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR – dos profissionais do magistério da rede estadual de ensino do estado do Pará. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisadas as propostas do governo para o Plano de Carreira e as proposições do sindicato de professores constantes em informativos sindicais e jornais da época que originaram a Lei nº 7.442/2010. O estudo evidenciou que o processo de construção e aprovação da Lei nº 7.442/2010 foi marcado por conflitos entre governo e sindicato de professores. As diversas mobilizações, passeatas e greves de professores durante o processo possibilitaram alterações significativas na política de carreira proposta pelo governo, o que favoreceu a inclusão de propostas oriundas da representação do magistério público estadual.
2.2 Para a expressão "planos estaduais de educação" (no plural) **9** resultados	
Artigo	Resumo
#2.2.1 TÍTULO: O papel dos conselhos de acompanhamento e controle social nos planos estaduais de educação alinhados ao PNE 2014-2024 INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação ANO: 2016	Considerando a importância dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) tanto para os processos de construção nacional e local da gestão democrática, quanto para a consolidação dos modos de acompanhamento e controle social dos recursos públicos destinados à educação, este artigo visa à análise do seu papel nos Planos Estaduais de Educação (PEEs) alinhados ao PNE 2014-2024, com foco nos Conselhos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Evidencia reduzido valor institucional e sociopolítico desses órgãos no âmbito dos sistemas de ensino e, em particular, na esfera do planejamento estadual da educação, quer em função do formalismo e/ou superficialidade refletidos no conjunto das estratégias identificadas nesses PEEs, quer, de forma ainda mais crítica, em decorrência de sucessivas omissões a estes órgãos colegiados, absenteísmos que se estendem a partir da definição do seu papel, passando pela caracterização dos espaços de sua atuação, culminando na explicitação do necessário apoio financeiro e logístico a estes órgãos colegiados.
#2.2.2 TÍTULO: Acompanhamento e Avaliação dos/nos Planos Estaduais de	Idem ao item #2.1.3

Educação 2001-2010 INSTITUIÇÃO: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) ANO: 2016	
#2.2.3 TÍTULO: Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação INSTITUIÇÃO: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) ANO: 2017	Idem ao item #2.1.5
#2.2.4 TÍTULO: Os planos estaduais de educação: uma análise acerca da meta referente ao financiamento da educação INSTITUIÇÃO: Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense-UFF ANO: 2017	O presente artigo tem como principal objetivo analisar as metas referentes ao financiamento da educação nos Planos Estaduais de Educação (PEEs) e de que maneira estas poderão trazer novos recursos para que as demais possam ser cumpridas. Concluiu-se que os governos estaduais poderiam contribuir para o aumento de recursos na educação pública através de seus PEEs e, com isso, colaborar para o país alcançar a meta 20 do Plano Nacional de Educação; porém, a maioria construiu um plano com meta e estratégias que dificilmente trarão aumento significativo de recursos para a educação pública do país.
#2.2.5 TÍTULO: (Des)Conexões entre os Planos Estaduais de Educação alinhados ao PNE 2014-2024 e o Plano de Ações Articuladas	Com a aprovação do PNE 2014-2024, novos desafios encontram-se postos ao Plano de Ações Articuladas (PAR), agora desvinculado do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, especialmente à sua implementação infranacional. Assim, o presente artigo tem por finalidade examinar, exploratória e descritivamente, como o PAR desponta nos Planos Estaduais de Educação (PEEs) elaborados ou adequados

INSTITUIÇÃO: Universidade Estácio de Sá ANO: 2016	ao novo PNE, com vistas ao delineamento das formas de conexão que esses planos estaduais explicitam em seus respectivos documentos. De modo geral, com base nos 24 PEEs analisados, conclui que são muitas as frouxidões nos textos desses PEEs em relação ao PAR, cujos impactos no planejamento estadual tendem a ser evidenciados tanto ao longo das avaliações processuais do PNE 2014-2024, quanto desses PEEs, também com possíveis desdobramentos locais na esfera da implementação dos Planos Municipais de Educação (PMEs).
#2.2.6 TÍTULO: A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Sergipe ANO: 2018	O objetivo desta pesquisa foi compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional brasileiro, a partir da análise de conteúdo de quatorze Planos Estaduais de Educação em Prisões (PEEPs). A questão de partida foi: como a EJA está sendo planejada nos PEEPs e quais são as principais contradições presentes? Os resultados, em linhas gerais, demonstraram que a concepção pedagógica e psicológica presentes nos Planos está fundamentada em Freire e Vygotski, embora não corporificada nas metas e ações planejadas, na organização curricular, na alfabetização, na profissionalização e no atendimento à diversidade. A EJA, no sistema prisional, é um direito, mas esbarra na ausência de escolas e salas adequadas, de acervo bibliográfico e de bibliotecas, de pessoal e de professores qualificados, de financiamento, de projetos culturais e artísticos e de leitura para a remição da pena.
#2.2.7 TÍTULO: Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local INSTITUIÇÃO: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) ANO: 2015	Este artigo visa à análise da elaboração e aprovação dos Planos Estaduais de Educação (PEEs) sancionados durante a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Sob perspectiva exploratória e por meio da análise de conteúdo desses planos e de suas leis de criação, busca contribuir para as adequações e formulações que o PNE 2014-2024 veio a implicar. À guisa de conclusão, traça o perfil, por um lado, das debilidades documentais expostas por esses PEEs, apontando lacunas e imprecisões que dificultam inferências sobre o seu processo de construção e, por outro, dos problemas identificados a partir da análise desse próprio processo. Postula, em termos gerais, que a construção desses PEEs parece ter se revestido de importante significado histórico e sociopolítico no âmbito dos estados envolvidos, marcado pela mobilização da sociedade civil local, mas que ainda demanda aprofundamento analítico, especialmente em face dos desafios postos pelo novo PNE.
#2.2.8 TÍTULO:	O objetivo da pesquisa foi descrever como o tema dos

Determinantes e condicionantes sociais: formas de utilização nos planos nacional e estaduais de saúde INSTITUIÇÃO: Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul ANO: 2017	determinantes e condicionantes de saúde foi contemplado no plano nacional e nos planos estaduais de saúde elaborados para o período de 2012 a 2015. Tratou-se de pesquisa qualitativa, do tipo análise documental, com foco no tema dos determinantes e condicionantes de saúde. Os referidos documentos foram buscados na página do Ministério da Saúde e nas das secretarias estaduais de saúde das 27 unidades federativas brasileiras. A busca também foi realizada no Sistema de Apoio à Construção do Relatório de Gestão, no *website* Google e com o envio de *e-mails*. Observou-se que o tema dos determinantes e condicionantes de saúde está pouco presente nos planos de saúde brasileiros. A maioria dos documentos utilizou o referencial do planejamento em saúde em perspectiva normativa, conforme proposto em documentos técnicos do Ministério da Saúde. A discussão sobre modelos de determinantes e condicionantes de saúde não estava presente nos documentos analisados, e houve uma descrição mista do tema por meio de dados desagregados e índices compostos. O estudo indicou a necessidade de maior atenção e revisão dos modelos de determinantes e condicionantes de saúde empregados na construção desses documentos técnicos.
#2.2.9 TÍTULO: Education Alignment and Accountability in an Era of Convergence: Policy Insights from States with Individual Learning Plans and Policies INSTITUIÇÃO: ANO: 2011	Em resposta à crescente procura de reforma educacional que leve em conta as necessidades do mercado nos Estados Unidos desde 1998, mais de vinte estados têm estabelecido planos estaduais de políticas de graduação ou de aprendizagem individual (ILP sigla em inglês). Usando uma extensa análise de documentos de política e informações obtidas através de entrevistas com participantes de quatro estados que implementaram planos iniciais ILP, o objetivo deste estudo de caso foi duplo. O primeiro objetivo foi determinar a medida em que os estados estão usando recursos federais e estaduais para alinhar suas políticas com iniciativas ILP com outras que visam promover a inovação na educação e ajudar a recuperação econômica. O segundo objetivo foi desenvolver recomendações de políticas para realizar investimentos destinados a fortalecer os resultados de desempenho intergovernamentais em educação e o desenvolvimento das pessoas que trabalham em estados com planos de ILP. O interesse federal na proteção igualitária e a melhora da equidade para populações especiais, incluindo jovens com deficiência estimulou e encorajou esta pesquisa. Várias descobertas importantes surgiram nos quatro estados. Primeiro, até hoje, o investimento fiscal no desenvolvimento profissional e na coletea sistemática de dados têm limitado os esforços de implementação e avaliação dos planos de ILP. Segundo, a oportunidade de alinhar e acomodar

	os investimentos estaduais com outros programas federais e outras iniciativas de emprego e de educação dos estados foram em grande parte inexploradas nesses estados. Recomendações para melhorar a política de estados incluem o alinhamento da política de ILP com planos para melhorar os resultados em programas federais para estudantes que estejam enfrentando desafios econômicos, de linguagem e deficiência.

FONTE: Adaptado pelo autor da busca em BRASIL (2019).

APÊNDICE 3 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PEE´s, BUSCA 1

BUSCA POR "plano estadual de educação" (NO SINGULAR)		
TÍTULO DA PESQUISA	**ANO**	**UF**
A organização do movimento docente em Santa Catarina: limites e avanços da participação dos professores na elaboração da politica educacional do estado	1990	RS
A formação do professor das séries iniciais do ensino de primeiro grau no âmbito da politica de modernização econômica no estado de Santa Catarina	1993	SC
Desenvolvimento cultural: utopia ou possibilidade? Uma análise do programa de desenvolvimento cultural do I Plano de Educação e Cultura do estado do Rio de Janeiro (1976-1979)	1996	RJ
Expressões e silêncios do discurso cidadania/deficiência mental. Uma abordagem Histórico – Discursiva do Plano Estadual de Educação – PE 1988/1991	1997	PE
Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites	2000	SP
Qualificação de docentes no ensino médio em Manaus: ações que a secretaria de estado da educação operacionaliza frente às políticas de valorização do magistério	2002	AM
A educação profissional de nível técnico no estado de Minas Gerais após a LDB 9.394/96: um estudo exploratório sobre a implementação dos centros de educação profissional – CEP´s	2003	MG
Planejamento educacional no Ceará (1995/2002): a escola como ponto de partida?	2005	CE
A educação de jovens e adultos nas gestões Covas – Alckmin (1995-2005): o que virá depois?	2006	SP
A escola e o espaço dos sujeitos: o ensino-aprendizagem de língua materna no contexto da luta pela terra – um estudo de caso	2006	PR
Planos municipais de educação as interfaces da caminhada de construção	2006	RS
A complexidade do processo de democratização e de participação na elaboração do plano estadual de educação de alagoas 2006-2015	2007	AL
A construção política do Plano Estadual de Educação (PEEPR) na gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo	**2007**	**PR**
Representações sociais sobre a escola pública paulista: do fórum A Escola dos Nossos Sonhos ao pesadelo do Plano Estadual de Educação	2008	SP
Naus espanholas em terras brasileiras em tempos de ventos neoliberais: a concepção globalizadora em educação e a formação para a cidadania	2008	PE
Políticas educacionais processo de divulgação: o caso do Plano Municipal de Educação de Esteio	2008	RS
O conceito de cidadania na definição de políticas públicas educacionais. Debates e impasses no processo de elaboração do plano municipal de educação de Niterói/	2008	RJ

BUSCA POR "plano estadual de educação" (NO SINGULAR)		
RJ		
Sílvio Coelho dos Santos – um intelectual moderno no centro de estudos e pesquisas educacionais (CEPE) – SC: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960 – 1970)	2008	SC
Educação escolar Kaingáng: do discurso oficial às práticas efetivas	2008	SC
A tessitura do direito à educação em Mato Grosso do Sul: um estudo da trajetória do Plano Estadual de Educação (1983-2003)	2010	MS
Educação em saúde: análise do curso técnico em enfermagem do centro de educação profissional Renato Ramos da Silva – CEDUP, SC	2011	SC
A percepção de docentes sobre o estudante homossexual no contexto de uma educação cidadã – tensões, dilemas e perspectivas	2011	SC
Políticas públicas educacionais para a população do campo e a inserção da agricultura familiar no programa nacional de produção e uso de biocombustível – PNPB: interfaces e controvérsias	2011	MT
Institucionalização, inovação e compartilhamento na gestão da política estadual da educação permanente, no estado do Tocantins: um projeto de intervenção	2012	RJ
Plano Municipal de Educação de Rio Bonito uma análise sobre o processo de elaboração (2007-2009)	2012	RJ
Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará	2012	PA
Política pública de educação profissional da Bahia	2013	BA
Práticas de clientelismo, educação planejada e sonho da redenção humana em torno do PLAMEG – Plano de Metas do governo Virgílio Távora (1963 – 66)	2013	CE
Educação em direitos humanos: um estudo do curso interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência em Goiás	2013	GO
Implantação da educação permanente em vigilância em saúde do trabalhador em Mato Grosso: desafios e perspectivas	2014	RJ
Instituto de Educação do Paraná: apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da lei nº 5.692/71	**2014**	**PR**
"Não sei se valeu à pena ter sido professor, mas foi uma vida": convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina (década de 1960)	2014	SC
Formação continuada de professores de matemática no estado do Paraná a partir do projeto folhas	**2015**	**PR**

BUSCA POR “plano estadual de educação” (NO SINGULAR)		
Os bastidores da sociedade civil: oportunidades políticas e estruturas de mobilização na construção de redes de defesa dos direitos humanos	2015	SE
Uma investigação sobre o financiamento da educação infantil no contexto do FUNDEB: entre limites e contradições no atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade em joão pessoa – PB	2015	PB
Programa de capacitação da SEED/PR (2011-2014): aspectos políticos e ideológicos na formação continuada de professores	**2015**	**PR**
A abordagem CTSA no ensino de ciências: um estudo documental do plano estadual de educação no estado do Pará	2016	PA
Provas escritas no ensino fundamental: uma análise na disciplina de língua portuguesa	2016	SC
Seleção de conteúdos no currículo da educação de jovens e adultos: critérios, escolhas ou movimentos aleatórios?	2016	SC
Planejamento educacional no Ceará: uma análise do Plano Estadual de Educação 2015-2024	2016	CE
Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025): estudo comparativo entre o instituinte e o instituído.	2016	GO
Educação profissional do território de identidade: uma análise do centro territorial (CETEP)	2016	BA
Desafios da educação em tempo integral: uma análise do fluxo de abandono nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas da superintendência regional de ensino de Leopoldina	2016	MG
Políticas educacionais para diversidade e escolas nas fronteiras: o caso de Foz do Aguaçu com a argentina e o Paraguai	**2016**	**PR**
Proletarização e capacitação docente: a educação pública paranaense na contemporaneidade	**2016**	**PR**
Gestão escolar: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no estado do Maranhão	2016	SP
Sobre os processos de invisibilidade dos debates de gênero e orientação sexual no plano estadual de educação: uma conversa com os cotidianos de uma escola estadual de ensino médio e outros contextos	2017	ES
A gestão democrática nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições	2017	RS
Plano Municipal de Educação do município de Itamarati/AM: uma análise da meta 7 e o seu alinhamento com PEE/AM	2017	AM
“Ideologia de gênero” no cotidiano escolar em escola do município de Cuiabá, Mato Grosso	2017	MT
A Educação Permanente em Saúde do Estado do Maranhão	2017	RJ

BUSCA POR “plano estadual de educação” (NO SINGULAR)		
Educação nas grades do poder: o PROJOVEM prisional na escola “Fábrica de Asas”	2017	AC
Ações formativas e a integração das TDIC na rede pública estadual em Pernambuco: entre a inclusão digital e garantia do bom desempenho	2017	PE
Implicações para o regime de colaboração: uma análise das formas de colaboração no planejamento da educação fluminense	2017	RJ
Autonomia universitária financeira e a UEMS	2017	MS
Entre o prescrito e o praticado: um estudo de caso sobre o currículo da EJA na escola professor George Fragoso Modesto, complexo penitenciário Lemos de Brito, em Salvador – Bahia	2017	BA
Das políticas de inclusão escolar aos projetos políticos pedagógicos da rede comum pública de ensino de Jataí/GO	2017	GO
O programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC) em uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2011-2015)	2017	MS

FONTE: Adaptado pelo autor da busca em BRASIL (2020c).

APÊNDICE 4 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PEE´s, BUSCA 2

BUSCA POR “planos estaduais de educação” (NO PLURAL)		
TÍTULO DA PESQUISA	**ANO**	**UF**
Qualidade da educação: as representações sociais dos professores	1996	PE
Educação especial no Rio Grande do Sul: análise de um recorte no campo das políticas públicas	2000	RS
A política e a evolução do ensino de 2o grau no Rio Grande do Sul	2002	RS
Gestão escolar democrática na escola pública em Pernambuco: uma experiência da década de 80	2003	PE
As políticas públicas de educação profissional do estado de Sergipe a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas reformas	2005	SE
A participação social na condução da política nacional de educação permanente em saúde no estado de Minas Gerais	2013	RJ
O planejamento da educação permanente em saúde nos estados brasileiros	2014	SP
O Fórum Nacional de Educação: processos (des)instituintes	2017	RJ
A implementação da política nacional de educação permanente em saúde na escola técnica do SUS/Maranhão	2017	RJ
Condicionantes da política: a formulação do sistema de avaliação da educação da rede pública de Mato Grosso do Sul – SAEMS	2017	MS
Uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estaduais	2017	DF
Política curricular para a educação básica catarinense: uma análise a partir da proposta curricular de Santa Catarina	2018	SC

FONTE: Adaptado pelo autor da busca em BRASIL (2020c).

ANEXO 1 – CRONOGRAMA PARA A ELABORAÇÃO DO PEE-PR 2015

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria de Estado da Educação

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PEE-PR

CRONOGRAMA DE EVENTOS

DATA	EVENTO
16/4	Reunião do Comitê Gestor para aprovação do documento-base
17/4	Geração do documento na versão aprovada pelo Comitê Gestor e divulgação *online*
22/4	Audiências Públicas nos 32 Núcleos Regionais de Educação
27/4	Audiência Pública Estadual do PEE
29/4	Reunião do Comitê Gestor para aprovação final do documento-base
30/4	Encaminhamento do documento-base ao Governador para elaboração do Projeto de Lei do PEE-PR
26/6	Prazo final para aprovação pela Assembleia Legislativa

Curitiba, 08 de abril de 2015

Avenida Água Verde, 2140 – Vila Isabel – CEP 80.240-900 – Curitiba – Paraná – (41)3340 - 1500

ANEXO 2 – PARTICIPAÇÃO NAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS REGIONAIS

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

PREVISÃO DE PARTICIPANTES DAS ANDIÊNCIAS PÚBLICAS PEE - 23/04/2015

NRE	Local	Nº previsto	Nº particip.
A.M.Norte	CENFORPE - Auditório 2 - Centro de Formação de Professores -Av. Iraí, 696, Jardim Weissópolis - Pinhais	300	110
A.M.Sul	Ginásio de Esportes Ney Braga (mini) -R Izabel Redentora, 2299 - Centro - São José dos Pinhais	250	200
Apucarana	Av. Curitiba - Centro, Apucarana - PR	400	205
Assis Chateaubriand	Auditório do NRE, R do Bosque, 375, Centro, Assis Chateaubriand.	120	99
Campo Mourao	Igreja Presbiteriana -Av. Goioerê, 460, Campo Mourão (Início previsto no convite às 07h30' para Credenciamento e Café da Manhã)	600	268
Cascavel	Anfiteatro da Unioeste - R Universitária, 2069 - Jd. Universitário- Cascavel	600	201
Cianorte	Anfiteatro da Educação da Prefeitura Municipal de Cianorte - Praça da República (Centro Cívico), 100	98	69
Cornelio Procopio	Anfiteatro do PDE - UENP Campus - PR 160, saída para Leópolis	300	128
Curitiba	Auditório do Colégio Estadual do Paraná	400	304
Dois Vizinhos	UTFPR - Campus de Dois Vizinhos	200	125
Foz do Iguacu	Anfiteatro do Colégio Estadual Monsenhor Guilherme - R Naipi 237	200	238
Francisco Beltrao	Auditório da AMSOP - Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná	150	120
Goioere	Igreja Presbiteriana Renovada- Av. Francisco Scarpari , 173- Goioerê	450	125
Guarapuava	Câmara Municipal de Guarapuava, R Pedro Alves 431 , Centro	280	80
Ibaiti	Espaço Cultural Dini de Moura Fadel, R. Antonio de Moura Bueno, 832- Centro	200	256
Irati	Câmara Municipal de Vereadores de Irati, Rua Dr. Correia, 139-Centro - Irati	280	154
Ivaipora	Câmara Municipal de Vereadores do Município de Ivaiporã - Praça dos Três Poderes, s/n	100	121
Jacarezinho		150	143
Laranjeiras do Sul	Clube Operário - Laranjeiras do Sul	1100	121
Loanda	Cine Teatro Guanabara - Loanda	500	102
Londrina	UNOPAR - Unidade Catuaí - R. Edwy Taques de Araújo, 900 -Gleba Palhano - Londrina	200	151
Maringa	Auditório Pedro Lauer - INICESUMAR	280	210
Paranagua	Teatro Raquel Costa -R. XV de Novembro, s/nº - Centro Histórico - Paranaguá	1000	118
Paranavai	Salão nobre do NRE Paranavaí	150	113
Pato Branco	Auditório da FADEP - R.Benjamin Borges dos Santos, 100 - Fraron - Pato Branco	350	107
Pitanga	CEEP PROF. MIGUEL CARLOS PAROLO - R. Francisco Berardi, 260 - Jardim Dona Maria -Pitanga – Pr	200	173
Ponta Grossa	auditório do Instituto de Educação Estadual Prof. Cesar Prieto Martinez - R Joaquim de Paula Xavier, 636, Vila estrela - Ponta Grossa	300	200
Telemaco Borba	Auditório da Secretaria Municipal de Educação - Alameda Washington Luís, 50 - Telêmaco Borba	150	115
Toledo	Campus I da UNIPAR - Av Parigot de Souza, 3636- Toledo Pr	650	295
Umuarama	Sede do NRE/ UMUARAMA - Av Presidente Castelo Branco, 3328 - Umuarama	200	207
Uniao da Vitoria	Uniguaçu – Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu - R Padre Saporitti, 717 -Rio D´areia -União da Vitória – Pr	350	115
Wenceslau Braz	Centro de Oportunidades da Prefeitura Municipal, Rua dos Ferroviários s/n - Vila Formosa (ao lado da clínica da mulher) - Wenceslau Braz	100	131
	TOTAL	**10608**	**5104**

ANEXO 3 – FORMULÁRIO DE CONTRIBUIÇÃO AUDIÊNCIA PÚBLICA

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

FORMULÁRIO PARA CONTRIBUIÇÃO - AUDIÊNCIA PEE

Audiência Pública para Contribuições ao Documento Base do Plano Estadual de Educação - 23/04/2015

Número das **ESTRATÉGIAS** a serem **EXCLUÍDAS**
Obs.: A CALIGRAFIA DEVE SER LEGÍVEL
Sugestão de NOVA(S) ESTRATÉGIA(S) (indicar a Meta)

Nome legível:	
Município:	
Segmento da educação ou setor da sociedade civil a que pertence ou representa:	