

O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL NOS SÉCULOS XX E XXI: ASPECTOS HISTÓRICOS

Elisangela dos Santos de Oliveira - CAPES, UFES, Brasil, e-mail: elisangelasantosoliveira@yahoo.com.br

Alessandra Martins Constantino Cypriano - OBEDUC, UFES, Brasil, e-mail: alemarc10@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo apresenta reflexões preliminares de pesquisa sobre o planejamento educacional brasileiro. Para tanto, investiga os movimentos de centralização e descentralização do poder central articulado às formas de participação da sociedade civil na ação de planejar a educação. Utiliza como procedimento metodológico a análise bibliográfica e documental. Infere-se, por ora, que a ocorrência de tais movimentos acompanha as mudanças estruturais do sistema capitalista, adequando a função e a organização educacional às tendências do mercado; evidenciando, nos últimos vinte anos, uma convocação da sociedade civil na ação de planejar a educação do país.

Palavras-chave: Planejamento educacional. Centralização. Descentralização.

Introdução

No intuito de compreender como se deu o planejamento educacional no Brasil no século XX e primeiro decênio do século XXI, adotamos períodos considerados emblemáticos na história da educação do país, a saber, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a Ditadura Militar, a década de 1990 e os anos 2000. Partimos da premissa de que o planejamento é um dispositivo organizado pelo Estado vinculado aos interesses dos diferentes grupos sociais. Nessa lógica, buscamos compreender as concepções de planejamento educacional tendo por referência os movimentos de centralização e descentralização, as formas de participação dos diversos segmentos da sociedade civil na ação de planejar a educação e os mecanismos de regulação operados por este instrumento, especialmente, a partir da década de 1990. No bojo da análise investigamos a função social destinada à educação no Brasil.

Vigorou no século XX a ideia de associar o plano propriamente dito à institucionalização da centralização. Nessa compreensão, Estado e planejamento assumiram a equivalência de um poder autocrático, centralizado. Decorrem dessa orientação interpretações diferentes. Dentre elas, a relação entre descentralização e democracia, conferindo ao planejamento o estatuto de uma técnica neutra, apontando à ideia de que toda a sociedade se representa na formulação das políticas públicas (FERREIRA e FONSECA, 2006).

Sob esse enfoque, o planejamento aponta uma dimensão técnica importante no atendimento às necessidades básicas da população e na organização social e econômica do país; e em sua dimensão política tem sido objeto de pesquisa de alguns estudiosos, os quais tentam compreender as suas diferentes funções. Segundo Sartori (apud FERREIRA e FONSECA, 2011, p. 70) o planejamento pode ter vários formatos; o *total*, *central* ou *totalitário*. Este se caracteriza pelo Estado como único ente a tomar as decisões políticas para toda a sociedade; já o planejamento *limitado* compatibiliza-se com a democracia.

Segundo Matus (1988), o planejamento além de ser um instrumento que permite uma maior racionalidade às ações do Estado, ele tende a acompanhar a dinâmica da sociedade e assume a característica de uma atividade fundamentalmente política, cujo propósito é dar direção e organicidade a um concreto processo social, baseado na correlação de forças dos grupos sociais hegemônicos. Assim, o planejamento pode ser entendido como

[...] um procedimento para dar coerência aos processos decisórios, buscando assegurar o nível requerido de coordenação às ações encaminhadas a lograr a melhor aproximação possível ao cumprimento dos principais objetivos do projeto político vigente (MATUS, 1988, p. 124).

Nessa linha de compreensão, Pereira (1970) caracteriza o planejamento como um processo histórico de controle social. Para o autor a implantação do processo de planificação nas sociedades capitalistas expressa as relações de conflito de classes. Deste modo, no contexto de tensões em que vive o aparelho estatal, o planejamento assume a função racional com o propósito de organizar a política do Estado sob objetivos econômicos, sociais, políticos e administrativos (FERREIRA e FONSECA, 2006).

Desenvolvimento

Ao trazermos a discussão sobre planejamento para o campo educacional, torna-se necessário identificar o papel da educação enquanto instrumento do Estado e qual a relação do planejamento educacional com as outras formas de intervenção na Educação. Nesse sentido, ao entender o planejamento como realização política, Melo (2004, p. 19) argumenta que

[...] os planos e programas não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultado do embate histórico-social de projetos diferentes, distintos, até mesmo contraditórios, de sociedade e de educação; defendidos e implementados historicamente, de forma múltiplas, por diversos sujeitos políticos coletivos.

Sob esta ótica, o planejamento educacional encontra-se não apenas subordinado à política, mas é entendido como um instrumento do poder, ao qual caberia a tarefa de operacionalizar o projeto de transformação da sociedade (MENDES, 1973), uma vez que, como argumenta Ianni (1996, p. 309) “o planejamento é um processo que começa e termina no âmbito das relações e estruturas de poder”. Essa assertiva nos leva a entender que a discussão sobre planejamento educacional envolve relações de poder e de forças contraditórias, as quais podem revelar, segundo o próprio Ianni (1996), a natureza da política hegemônica do Estado. Dessa forma, o planejamento educacional representa um meio pelo qual o Estado reforça sua intervenção na sociedade como um todo. Horta (1987) corrobora esse pensamento e entende o planejamento educacional como

[...] uma forma específica de intervenção do Estado em educação, que se relaciona, de diferentes maneiras, historicamente condicionadas, com as outras formas de intervenção do Estado em educação (legislação e educação pública), visando a implantação de uma determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado (HORTA, 1987, p. 195).

Ao analisarmos um Estado Federativo como o Brasil, convém ressaltar que as relações entre o poder central e os entes federados subnacionais nem sempre tiveram uma evolução contínua e linear ao longo da história; mas, foram permeadas por momentos de maior ou menor centralização, como defendem Abrúcio e Franzese (2007). Ao mesmo tempo, qualquer ação que tenha como princípio um regime de colaboração entre os entes federados, terá o desafio de, segundo Krawczyk (2008, p. 803), “[...] lidar com

uma série de contradições presentes nessa forma de governo, como unidade *versus* diversidade, poder local *versus* poder geral e união *versus* autonomia [...]”. Com efeito, não há dúvidas de que tais contradições se refletem no planejamento das políticas educacionais que ocorrem tanto em nível local como em nível nacional.

O planejamento educacional no Brasil: Do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ao planejamento inserido em um projeto de globalização

Embora a legitimação política do planejamento educacional enquanto procedimento governamental tenha ocorrido apenas a partir da Conferência em Punta Del Este, em 1961 - na qual os países participantes, inclusive o Brasil, se comprometeram em acelerar seu desenvolvimento social e econômico, o que incluía a execução de programas no campo educacional - podemos inferir que a ideia de se planejar a educação no Brasil surge, ou pelo menos começa a ganhar força, no início da década de 1930, com o primeiro esboço de um plano de educação nacional: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este movimento, de certa forma, representou uma ação em torno planejamento educacional por parte dos educadores brasileiros (SAVIANI, 2007a; HORTA, 1987).

Instaurada a Revolução de 1930, tem início no país uma fase do federalismo com característica mais centralizadora, marcada pelo contínuo fortalecimento do Estado nacional (o Estado Vargas-desenvolvimentista) e caracterizada pelo fortalecimento do poder executivo central em termos administrativos e financeiros. Nesse cenário, a educação passa ser entendida como uma questão nacional, justificando, assim, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a adoção de medidas relativas à educação. Destaca-se a *Reforma Francisco Campos*, em 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação a fim de organizar o ensino superior e o ensino secundário no Brasil; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, sinalizando à organização de um sistema nacional de educação; a promulgação da Constituição de 1934, reforçando os ideais estabelecidos pelo Manifesto. Conforme o dispositivo legal, torna-se competência da União a elaboração de um plano nacional de educação, sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (SAVIANI, 2007b).

A partir do golpe militar de 1937, inicia-se no Brasil um período caracterizado por uma centralização exacerbada de poder na esfera federal. Segundo Ianni (1996), o que estava em jogo nesse período era uma estratégia política com base na formulação de novas concepções de desenvolvimento, industrialização, planejamento, intervencionismo estatal, emancipação econômica, entre outras, o que dá a educação um direcionamento para a garantia do desenvolvimento econômico do país. Assim, segundo o autor, foi se criando condições para o desenvolvimento de uma tecnoestrutura estatal com enfoque na técnica e na prática do planejamento, especialmente, após o término da Segunda Guerra Mundial.

Em 1946, foi promulgada uma nova Constituição, na qual foram restabelecidos alguns elementos do programa de reconstrução da educação nacional proferido pelos Pioneiros da Educação Nova e que já estavam presentes na Constituição de 1934 (SAVIANI, 2007b). Não obstante tenha desaparecido a ideia de plano, tal como havia sido concebido pelos liberais na década de 1930, prevaleceu a conotação de plano como um conjunto de diretrizes para a estruturação do sistema educacional (HORTA, 1982).

Retomaram-se na ocasião alguns aspectos “*esquecidos*” pela Constituição de 1937 decorrentes do golpe: a educação como direito de todos; a exigência de concurso público para o provimento das vagas destinadas ao cargo de professor; o financiamento da educação vinculado à arrecadação da União, dos estados e municípios; a descentralização da educação por meio da criação de sistemas educacionais.

Segundo Saviani (2007b), do ponto de vista da organização da educação nacional, a concepção dos renovadores que compunham à comissão montada para elaborar o anteprojeto da Lei de diretrizes e Bases de Educação Nacional era claramente descentralizadora. Entretanto, com a passagem do Governo Dutra para o segundo Governo Vargas (1951-1954), foram retomadas as políticas de cunho nacionalista, abandonando-se as diretrizes inspiradas na doutrina liberal, iniciadas no governo anterior (IANNI, 1996). Tal processo evidencia a falta de continuidade das políticas públicas implementadas no Brasil, pensadas, muitas vezes, como políticas de governo e não como políticas de Estado concebidas para um projeto de desenvolvimento de longo prazo.

No período de 1956-1961 é elaborado um Plano de Desenvolvimento Econômico, conhecido como '*Programa de Metas*', no qual a educação foi incluída como setor necessário para o desenvolvimento do país diante da carência de pessoal técnico para as atividades produtivas do período. Nesse momento, a educação aparece pela primeira vez como meta setorial específica num plano governamental em termos de planejamento brasileiro (HORTA, 1982).

Diante disso, percebe-se a necessidade de um planejamento integral da educação, articulado com o planejamento econômico e social. A esse respeito, Ferreira (2012) argumenta que a prática do planejamento estatal passou a ser incorporada no Brasil durante a Segunda Guerra Mundial e o Plano de Metas foi a primeira experiência de planejamento governamental posta em prática efetivamente no Brasil.

Após longos anos de discussões e debates entre diferentes grupos de poder representados no Congresso Nacional e entre os intelectuais da educação, especialmente aqueles ligados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), foi aprovada em 20 de dezembro de 1961 a Lei nº 4.024, que entrou em vigor em 1962 como a primeira LDB (SAVIANI, 2006b).

Segundo avaliação de Anísio Teixeira (1962, apud SAVIANI, 2006b, p. 48; 2007b, p. 305) o texto convertido em Lei pelo Congresso Nacional significou uma "*meia vitória, mas vitória*" da educação brasileira, tendo em vista a consagração em lei da aspiração dos renovadores, que desde 1920, defendiam a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino no país. A esse respeito, Saviani (2007b, p.305) acrescenta que a vitória só não foi completa "em razão das concessões feitas à iniciativa privada".

Segundo Saviani (2006a), o período compreendido entre a Reforma Francisco Campos de 1931 e a promulgação da LDB n. 4.024 de 1961, do ponto de vista institucional, caminhava-se em direção à regulamentação do ensino brasileiro, do ponto de vista das ideias educacionais, crescia um movimento renovador, cujos representantes desde 1930 foram ocupando os postos da burocracia educacional oficial.

No tocante à organização da educação nacional e à atuação dos municípios no sistema educacional, Fávero e Fávero (2010) relatam que nos anos de 1960 retomou-se o ideal

de Anísio Teixeira quanto à criação de sistemas estaduais e, quiçá, sistemas municipais de ensino. Fato que só veio a ocorrer por intermédio da LDB de 1996 (Lei n. 9.394/96). No contexto dessa década passou-se a esboçar o entendimento de que o Ministério da Educação não mais deveria ser o órgão definidor e gestor da política da educação, caracterizado pela imposição da União sobre os estados e municípios; mas, um assessor dessa política, idealmente definida pelo Conselho Federal de Educação.

Entretanto, contraditória e simultaneamente à retomada da leitura de Anísio Teixeira quanto à importância da criação de um sistema educacional descentralizado, observa-se também a difusão de propostas nacional-desenvolvimentistas que se irradiaram por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, o que acabou impactando também nas políticas educacionais (SAVIANI, 2007b).

Sob essa lógica, o planejamento educacional é concebido dentro de uma perspectiva centralizadora e ganha um caráter tecnocrata, principalmente a partir do golpe militar de 1964. Tal caráter mais tecnocrata foi explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, que instituiu o ensino técnico em todo o país, tanto na rede pública quanto na rede privada, independentemente da classe social. Foi também a partir desta Lei que a União transferiu mais responsabilidades aos municípios no sentido de se tornarem mais eficientes quanto à utilização dos recursos públicos destinados à educação, especialmente em relação ao 1º grau (hoje Ensino Fundamental), que passou a ser formalmente responsabilidade dos municípios. Assim, podemos inferir que, mesmo contraditoriamente, foi a partir da Lei 5.692/71, pensada nos moldes centralizadores e tecnocratas, que ocorreu o primeiro passo, embora singelo, para o processo de descentralização da educação no país. Todavia, a criação dos sistemas de ensino ainda ficou a cargo dos estados, do Distrito Federal e da União.

Quanto à aparente contradição exposta acima, Oliveira (2003) chama a atenção para o fato de que, apesar dos aspectos descentralizadores da LDB (5.692/71), a União continuou com o controle das políticas educacionais e da organização curricular; além disso, o financiamento se dava por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Assim, tais medidas mantinham o caráter centralizador do regime.

A educação nesse período acompanhou as mudanças econômicas e sociais do país, adequando-se para atender as necessidades do mercado e de determinados grupos econômicos. Nessa conjuntura, o planejamento educacional se inseriu no contexto do modelo econômico desenvolvimentista, com o imperativo de promover capacitação técnica dos profissionais para atender ao crescimento econômico do país.

Nos anos 1980 entra em vigor um novo modelo de Estado. Este, por seu turno, promove uma série de reformas institucionais; entre elas, o processo de eleições diretas para todos os níveis de governo - inclusive para o poder legislativo - e a ampliação da autonomia dos estados e municípios através do processo de descentralização. Transfere-se, então, para os entes federados a responsabilidade pela formulação e implementação das políticas públicas locais (CUNHA, 2005). Ações asseguradas pela Constituição Federal de 1988.

Abrúcio (2010, p. 46) destaca que

O principal mote do novo federalismo inaugurado pela Constituição Federal de 1988 foi a descentralização. Processo que significava não só passar mais recursos e poder aos governos subnacionais, mas, principalmente, tinha como palavra de ordem a municipalização. Nessa linha, o Brasil se tornou uma das pouquíssimas federações do mundo a dar status de ente federativo aos municípios.

A abertura democrática reforçada pelo texto constitucional de 1988 apontou ao surgimento de diversos movimentos sociais. Na educação, abre-se o espaço escolar para a participação social, dentro da lógica de uma educação democrática e de qualidade para todos. Nessa perspectiva, inaugura-se uma nova forma de gestão educacional aberta à participação da iniciativa privada nos espaços educacionais, o que, de certa forma, provoca mudanças institucionais em nível local (KRAWCZYK, 2008).

Em 1993, já no governo de Itamar Franco, que assumiu a Presidência após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello - o primeiro presidente eleito pelo voto direto depois de 21 anos, foi editado o *Plano Decenal de Educação para Todos*, elaborado pelo MEC (SAVIANI, 1999). Tal plano, ainda segundo Saviani (1999), diferente dos planos anteriores, referia-se apenas ao ensino fundamental e buscou não se reduzir a meras normas de distribuição de recursos para a educação. Entretanto, continua o autor, este plano foi formulado em conformidade com o objetivo de atender a

condições internacionais para a obtenção de financiamento para a educação, especialmente, do Banco Mundial e nesta lógica, o MEC transformou-se de instância articuladora das políticas educacionais a mera agência repassadora de recursos, introduzindo uma racionalidade financeira e gerencial na educação.

Tais medidas foram acentuadas no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). As reformas educacionais assumiram uma lógica neoliberal, elegendo a educação não mais como direito; mas, como uma categoria de serviço, o qual também não era mais exclusivo do Estado e, portanto, poderia ser privatizado (CHAUÍ, 2003).

Nessa esteira do neoliberalismo amplia-se o processo de internacionalização das decisões políticas brasileiras e a educação subordina-se, mais uma vez e mais profundamente, à produtividade e ao mercado. Pode-se dizer que,

[...] a esfera educacional torna-se um ‘quase mercado’: a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado (SILVA JR., 2002, p.36).

Adotou-se na década de 1990 uma “racionalidade financeira” para a realização de uma política educacional “cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional”, advoga Saviani (1999, p. 134). Na análise de Peroni (2006), o papel do Estado para com as políticas sociais se altera e sua execução é repassada à sociedade, seja através de privatizações ou de organizações públicas não-estatais (sem fins lucrativos), de modo que o que permanece sob a propriedade do Estado passa a ter a lógica de mercado na gestão.

Com isso, as políticas neoliberais do período respaldaram a adoção de programas de desenvolvimento do país designados por organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), as quais se voltam também para a educação; porém, agora pensadas em termos econômicos. Verifica-se uma pressão por parte desses organismos internacionais sobre o Ministério da Educação de vários países do mundo, com vistas ao cumprimento de metas internacionais a partir de uma agenda educacional global (RAMBLA, VERGER E TARABINI, 2009).

O período pós-constituição de 1988 caracteriza-se por uma descentralização das políticas sociais e a educação passa a ser moldada nos termos da economia mundial no contexto da globalização. Nesse cenário, segundo Rambla, Verger e Tarabini (2009), surgem novos canais para que os atores políticos e os agentes sociais globais interfiram nas decisões políticas dos governos locais, o que é visível na educação.

Observa-se em âmbito mundial, que

[...] no quadro do projeto neoliberal de “reduzir a dimensão do Estado”, os mandatários políticos se dedicaram à defesa de medidas para o desenvolvimento da educação privada [...] e pela introdução de mecanismos quase idênticos àqueles do mercado na educação pública a fim de tornar mais eficaz e reativa a demanda dos clientes (GREEN, 2011, p. 367).

As reformas educacionais da década de 1990 propuseram uma maior racionalidade financeira e trouxeram à tona preocupações como custo/benefício, eficácia na execução e excelência no produto, o que remete ao discurso de qualidade total e ao ressurgimento da teoria do capital humano (SAVIANI, 2007b). Foi criado, assim, o mercado educativo, sob influência do Banco Mundial, e, portanto de organizações supranacionais (GREEN, 2011).

Ao fazer uma crítica a esse novo perfil do Estado diante das agências internacionais e à responsabilização atribuída aos estados e municípios com a criação do FUNDEF, Krawczyk (2008, p.800) argumenta que

A reconfiguração do papel do Estado com a institucionalização do Estado mínimo resultou, no caso da educação, em um processo de centralização/descentralização em que o governo federal ficou responsável pela definição de parâmetros curriculares nacionais e pela implantação de um sistema de avaliação institucional comum para o país – concentrando a direção e o controle de todo o sistema educacional –, enquanto se ampliava a responsabilidade dos estados e dos municípios quanto à gestão e ao provimento da educação à população em todos os níveis, embora os recursos fossem canalizados prioritariamente para o ensino fundamental.

Posteriormente, com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ampliaram-se os investimentos dos municípios e estados para toda a educação básica. Em ambos os fundos, a distribuição dos recursos tem como base a ideia de financiamento *per capita*, visto que a distribuição dos recursos se dá, entre o governo estadual e os seus municípios, na proporção do número de alunos

matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial (BRASIL, 1996b, 2006a, 2007c).

Algumas ações políticas se destacaram no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, entre elas: a reformulação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) criado ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso, conferindo mais autonomia financeira às escolas o que representa uma importante medida de descentralização financeira; a criação do FUNDEB, ampliando o investimento educacional para toda a educação básica e não mais apenas para o ensino fundamental; e a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), organizado por um conjunto de programas e ações para todos os níveis de ensino. Este documento apresenta, dentre as suas ações, o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Segundo Ferreira e Fonseca (2011), o PDE, juntamente com o FUNDEB, tem a finalidade de consolidar o regime de colaboração entre os entes federados, visto que, de acordo com seu documento-base, o PDE interpreta o regime de colaboração, enunciado na Carta de 1988, como o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras, “[...] de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia [...]” (BRASIL, 2007a, p.10).

Podemos inferir, portanto, que a promulgação da Constituição Federal de 1988, a aprovação da atual LDB (Lei 9.394/ 96); a implantação do PDE; a instituição do FUNDEF e FUNDEB e a criação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (Decreto 6.094/2007), promove no país uma base jurídica que reforça a autonomia do poder local quanto às políticas educacionais dentro de uma lógica de descentralização. Os municípios assumem, a partir de então, maior responsabilidade sob ponto de vista econômico, social e político no contexto federativo.

Estado Avaliador e descentralização nos 1990 e 2000

O papel do Estado no âmbito das políticas públicas, inclusive nas políticas públicas educativas nas últimas décadas caracterizou-se na ampliação de transferência da responsabilidade para o poder local e, conseqüentemente, para o chão da escola. O

Estado assume a postura de um Estado Avaliador e ao mesmo tempo difunde a ideia de que quanto mais se avalia e se demonstra via testes os resultados, mais a população tem impressão de que controla o que ocorre no sistema educativo (OLIVEIRA, 2009). Nesse novo desenho de gestão das políticas públicas, a criação dos mecanismos de avaliação e a própria ideia de avaliação se transforma em uma importante forma de regulação dos investimentos federais destinados a instâncias subnacionais (BARROSO, 2005).

A descentralização, o financiamento, a avaliação e a autonomia passam a fazer parte da realidade de estados e municípios, especialmente com o novo pacto federativo implantado com a Constituição de 1988, não somente os entes federados são convocados à formulação e à execução das políticas públicas nas áreas sociais, incluindo a educação, mas a sociedade civil via fóruns, conferências, conselhos, entre outros. Todavia, conforme salienta Abrúcio (2010), a autonomia dos entes federados está diretamente relacionada ao grau de dependência financeira, às formas de relações de poder local, ao grau de democratização da gestão pública e à capacidade político-administrativa que estes desenvolvem. Além disso, diante das grandes disparidades regionais do país “[...] as tensões hoje existentes no federalismo brasileiro expressam velhos e não resolvidos conflitos políticos em um país social e regionalmente muito desigual” (SOUZA, 2001, p. 10).

Conclusão

Se o planejamento educacional do país sempre buscou acompanhar seu projeto econômico e político, nos cabe questionar se os programas apresentados nos últimos anos configuram, em conjunto, um planejamento educacional, que se desenvolve de forma orgânica em prol de um projeto de sociedade, ou se esses planos representam programas isolados e superpostos que não evidenciam um planejamento educacional concreto.

De certa forma, observa-se que no século XXI, o Estado reassume o papel do planejamento econômico e social, o qual estava em refluxo durante toda a década de 1990, quando se promoveram certas reformas de cunho neoliberal no intuito de acatar aos anseios internacionais, não atendendo às expectativas educacionais do país.

Dentro dessa lógica, a descentralização entendida como transferência de atribuições e de poder para a tomada de decisão por diferentes níveis de governo, nem sempre significa maior autonomia para estes níveis.

A Constituição de 1988 buscou atender as reivindicações por uma maior democratização da gestão pública no país; mas, por outro lado, a descentralização adotada a partir dos anos 1990 também representou uma maior participação da iniciativa privada nos direitos sociais, dando a estes uma característica de serviços sob a lógica de produtividade e eficiência.

Neste estudo podemos concluir que, se no período ditatorial vivenciamos um Estado centralizador de modo a garantir menor interferência do poder local nas políticas públicas em prol da continuidade do regime, em contrapartida, a redemocratização representou a entrada da iniciativa privada e de agências supranacionais no espaço escolar sob o discurso da descentralização das políticas educacionais. Assim, durante o século XX, ocorreram movimentos de centralização e descentralização das ações do Estado de modo a acompanhar as mudanças econômicas e sociais em nível mundial, adequando a educação às necessidades do mercado. Tais ações, por vezes, representaram a descontinuidade de políticas educacionais configurando-as apenas como políticas de governo e não como políticas de Estado. Nesse contexto, o planejamento educacional torna-se um campo de debates políticos e ideológicos entre diferentes atores sociais que trazem distintas concepções de educação, bem como de qual o objetivo-fim do processo educativo, de modo que nessa relação de forças, o planejamento educacional assume diferentes finalidades; e a educação, embora apresente conquistas, destina-se à manutenção da hegemonia dominante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. Federalismo e Políticas Públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, M. F.; BEIRA, L. (Orgs.). **Tópicos de Economia Paulista para Gestores Públicos**. São Paulo: Fundap, 1 ed., v.1, 2007, p.13-31.

2. ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70.
3. AZANHA, José Mário. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.85, p. 70-78, 1993.
4. BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.
5. BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007a.
6. CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**.nº 24. Set /Out /Nov /Dez. 2003.
7. CUNHA, Luiz Antônio. Educação, **Estado e Democracia no Brasil**. 5ed. São Paulo: Cortez; Niteroi, RJ: Ed. Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2005.
8. FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; FÁVERO, Osmar. **Durmeval Trigueiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
9. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas. In: **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 34, p. 45-59, jul./dez. 2012. p. 45-59.
10. FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011.

11. GREEN, Andy. Estado e Educação. In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 364-369.
12. HORTA, José Silvério Baía. **Liberalismo, Tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970. São Paulo: Cortez: autores associados, 1982.
13. HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. In: SAVIANI, Dermeval et al. **Filosofia da educação brasileira**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
14. IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento no Brasil**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
15. KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.
16. MATUS, Carlos. Estado, processos decisórios e planejamento na América Latina. In: HADDAD, Paulo Roberto; EDLER, Paulo Soares (orgs.). **Seminário Estado e Planejamento**: os sonhos e a realidade. Brasília: IPEA-CENDEC, 1988. p. 101-135.
17. MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.
18. MENDES, Durmeval Trigueiro. **Política e planejamento**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1973.
19. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional?** Um balanço crítico. Gestão em Ação/Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA, ISP/UFBA, v.6 n.2 julho/dezembro, Salvador, 2003. Disponível em: http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav6n203_avaliacao.pdf . Acesso em 24/01/12.

20. OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Gestão das políticas educacionais: ação pública, regulação e governance. IN: DOURADO, L. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.
21. PEREIRA, Luiz. História e planificação. In: PEREIRA, Luiz. **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. São Paulo, Pioneira, 1970, p. 11-51.
22. PERONI, Vera M. Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
23. RAMBLA, Xavier; VERGER, Antonio e TARABINI, Aina. La influencia externa en las políticas educativas de Argentina, Brasil y Chile (1990-2006). **Linhas Críticas** [online]. 2009, vol.15, n.28, pp. 05-23.
24. SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.
25. SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do longo século brasileiro. In: Saviani et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2006a, p. 9-57.
26. SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006b.
27. SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007a.
28. SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007b.
29. SILVA Jr., João do Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

30. SOUZA, Celina. Federalismo e gasto social no Brasil: tensões e tendências. **Lua Nova**, São Paulo, n. 52, p.5-28, 2001.
31. VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 27-42.