MARÇO DE 2025

ESTUDO TÉCNICO

Plano Nacional de Educação: subsídios para análise do Projeto de lei nº 2.614/2024

Ana Valeska Amaral Gomes
Cíntia Mariane da Silva
Jefferson Ricardo Ferreira Chaves
Dhyego Marcus Cruz e Silva
Carolina Cezar Ribeiro Galvão Diniz
Bárbara Aguiar Lopes
Ricardo Chaves de Rezende Martins
Alisson Minduri Capuzzo
Renato de Sousa Porto Gilioli
Paulo de Sena Martins
Marina Meira de Oliveira
José Roberto de Souza Santos

Consultores Legislativos da Área XV
Educação, Cultura e Desporto

O conteúdo deste trabalho não representa a posição da Consultoria Legislativa, tampouco da Câmara dos Deputados, sendo de exclusiva responsabilidade de seus autores.

Consultoria Legislativa
CÂMARA DOS DEPUTADOS

© 2025 Câmara dos Deputados.
Todos os direitos reservados. Este trabalho poderá ser reproduzido ou transmitido na íntegra, desde que citados(as) os(as) autores(as). São vedadas a venda, a reprodução parcial e a tradução sem autorização prévia por escrito da Câmara dos Deputados.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus(suas) autores(as), não representando a posição da Consultoria Legislativa, caracterizando-se, nos termos do art. 13, parágrafo único da Resolução nº 48, de 1993, como produção de cunho pessoal do(a) consultor(a).

RESUMO EXECUTIVO

Este estudo tem como foco o Projeto de Lei nº 2.614, de 2024, do Poder Executivo, que aprova do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024-2034. O texto aborda os resultados alcançados, os desafios e as lições aprendidas durante a vigência do atual Plano; descreve a estrutura, as temáticas e a parte normativa do PL encaminhado à Câmara dos Deputados, destacando inovações e pontos de atenção. À luz da Lei nº 13.005/2014, faz análise minuciosa dos objetivos, metas e estratégias contidas no anexo do PL nº 2.614/2024, com comentários e sugestões. Tece ainda considerações sobre o financiamento e a sustentabilidade das metas propostas. Finalmente, em busca de aprendizagens com as experiências internacionais, apresenta-se um panorama comparativo entre o PNE 2024-2034 e os planos de educação de outros países que enfrentam desafios educacionais semelhantes. Espera-se, assim, oferecer subsídios técnicos para o debate, quando se iniciar o processo de discussão da proposta no Poder Legislativo, que culminará com a aprovação de um plano nacional para o próximo decênio.

Palavras-chave: plano nacional de educação, PNE, planejamento educacional, políticas públicas educacionais, gestão, qualidade, equidade.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 8
2. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 12
2.1 RESULTADOS ALCANÇADOS 12
2.2 DESAFIOS ENFRENTADOS E LIÇÕES APRENDIDAS 14
2.2.1 Desigualdades persistentes 14
2.2.2 Contexto político e econômico 15
2.2.3 Pandemia de Covid-19 17
2.2.4 Governança e Planos locais 18
2.2.5 Monitoramento e avaliação 20
3. PROJETO DE LEI Nº 2.620, DE 2014 – PNE 2024-2034 24
3.1 ESTRUTURA DO PNE 24
3.2 TEMÁTICAS 25
3.3 INOVAÇÕES E PONTOS DE ATENÇÃO 27
3.4 PROJETO DE LEI Nº 2.614/2024 – PARTE NORMATIVA 31
3.4.1 Definições conceituais, diretrizes e objetivos 31
3.4.2 Planos decenais de Estados, DF e Municípios 33
3.4.3 Governança 33
3.4.4 Participação social 34
3.4.5 Monitoramento 34
3.4.6 Financiamento 35
3.4.7 Disposições finais 36
4. OBJETIVOS, METAS E ESTRATÉGIAS DO PNE 2024-2034 37
4.1 TEMÁTICA - EDUCAÇÃO INFANTIL 37
4.1.1 Objetivo 1 - ampliar a oferta de matrículas em creche e universalizar a pré-escola 38
4.1.2 Objetivo 2 – garantir a qualidade da oferta de educação infantil 47
4.2 TEMÁTICA: ALFABETIZAÇÃO 56
4.2.1 Objetivo 3: alfabetização, ao final do segundo ano do ensino fundamental, com redução de desigualdades e inclusão 57

4.3 TEMÁTICA: ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO 67
4.3.1 Objetivo 4 - acesso, trajetória e conclusão no ensino fundamental e no ensino médio com redução de desigualdades e inclusão 67
4.3.2 Objetivo 5 - aprendizagem no ensino fundamental e no ensino médio com redução de desigualdades e inclusão 81
4.4 TEMÁTICA - EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DIGITAL .. 96
4.4.1 Objetivo 6 - educação integral em tempo integral para a rede pública 96
4.4.2 Objetivo 7 – conectividade, educação para as tecnologias e cidadania digital 106
4.5 TEMÁTICA: DIVERSIDADE E INCLUSÃO 120
4.5.1 Objetivo 8 - educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola 120
4.5.2 Objetivo 9 - educação especial na perspectiva da educação inclusiva e educação bilíngue de surdos 142
4.5.3 Objetivo 10 - educação de jovens, adultos e idosos 160
4.6 TEMÁTICA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .. 174
4.6.1 Objetivo 11 - Acesso, permanência e conclusão na Educação Profissional e Tecnológica 174
4.6.2 Objetivo 12 – Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica 186
4.7 TEMÁTICA - EDUCAÇÃO SUPERIOR 195
4.7.1 Objetivo 13 - ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com redução de desigualdades e inclusão 195
4.7.2 Objetivo 14 - garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior 207
4.7.3 Objetivo 15 - garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior 220
4.8 TEMÁTICA - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 229
4.8.1 Objetivo 16 - profissionais da educação básica 229

4.8.2 objetivo 17 – participação social e gestão democrática 237
4.8.3 objetivo 18 – financiamento e infraestrutura da educação básica 240
5. FINANCIAMENTO E SUSTENTABILIDADE DAS METAS NO PL Nº 2614/2024 246
5.1 PIB, DESPESAS CORRENTES E DESPESAS DE CAPITAL 246
5.2 QUESTÃO FEDERATIVA 252
5.3 NOVO REGIME SUSTENTÁVEL (LC Nº 200/2023) 255
5.4 AÇÃO REDISTRIBUTIVA..... 256
6. PERSPECTIVA INTERNACIONAL E ANÁLISE PROSPECTIVA ... 258
6.1 COLÔMBIA 262
6.1.1 Sistema Educacional e Origem do Plano Nacional Decenal de Educação (PNDE) 264
6.1.2 Processo de Elaboração do PNDE 2016-2026..... 270
6.1.3 Organização e conteúdo do Plano..... 273
6.1.4 Estratégias de monitoramento e avaliação do plano 282
6.1.5 Desafios..... 284
6.1.6 Boas práticas 287
6.2 ÍNDIA..... 288
6.2.1 Sistema educacional e origem da Política Nacional de Educação da Índia – 2020 289
6.2.2 Processo de elaboração da PNE indiana 291
6.2.3 Organização e conteúdo da PNE indiana..... 291
6.2.4 Estratégias de monitoramento e avaliação do plano 304
6.2.5 Desafios..... 305
6.2.6 Boas práticas 306
6.3. MOÇAMBIQUE 308
6.3.1 Sistema Educacional e origens do Plano Estratégico da Educação 2020-2029..... 309
6.3.2 Processo de elaboração do PEE 311
6.3.3 Organização e conteúdo do PEE..... 312
6.3.4 Estratégias de monitoramento e avaliação do plano 317

6.3.5 Desafios 320
6.3.6 Boas práticas 322
6.4. ANÁLISE PROSPECTIVA 326
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 337
8. REFERÊNCIAS 340
9.APÊNDICES E ANEXOS 375
APÊNDICE A- QUADRO COMPARATIVO: 18 OBJETIVOS DO PL 2614/2024 E 20 METAS DA LEI Nº 13.005/2014 376
APÊNDICE B - QUADRO COMPARATIVO PL Nº 2614/2024 E LEI Nº 13.005/2014 – PARTE NORMATIVA 378
APÊNDICE C - QUADROS COMPARATIVOS PARA AS ESTRATÉGIAS DOS 18 OBJETIVOS DO PNE 2024-20234 - (PL 2614/2024 E LEI 13.005/2014) 387
APÊNDICE D – PLANO NACIONAL DECENAL DE EDUCAÇÃO DA COLÔMBIA: DESAFIOS E DIRETRIZES ESTRATÉGICAS GERAIS 452
APÊNDICE E - PROGRAMAS DO PEE 2020-2029 455
APÊNDICE F – SUBSISTEMAS DO SNE NÃO REPRESENTADOS POR PROGRAMAS DO PEE 2020-2029 460
ANEXO – QUADRO-RESUMO DOS INDICADORES DO PNE - 5º RELATÓRIO DE MONITORAMENTO (BRASIL, INEP/MEC, 2024G) – P. 15-19 461

1. INTRODUÇÃO

Em 27 de junho de22024, o Poder Executivo encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 2.614, de 2024[1], que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024-2034. O documento sobre o qual o Parlamento vai se debruçar para deliberar sobre o terceiro PNE a ser aprovado por lei contém 18 objetivos, 58 metas e 252 estratégias.

O planejamento da educação nacional é tarefa inscrita na Constituição Federal. O art. 214 determina que 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. O comando está expresso também no art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no qual se atribui à União a incumbência de elaborar o PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O objetivo é que o PNE contribua para garantir o direito à educação, orientando as prioridades dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, de sorte a, nos termos do art. 214: I - erradicar o analfabetismo; II - universalizar o atendimento escolar; III - melhorar a qualidade do ensino; IV - formar para o trabalho; V - promover a formação humanística, científica e tecnológica; e VI - estabelecer meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O direito à educação pública de qualidade é estratégico para o acesso democrático ao conhecimento, à cultura, à ciência e à tecnologia. Constitui, como alerta a exposição de motivos do PL nº

[1] Toda as proposições legislativas, bem como normas legais, regulamentares e congêneres se encontram devidamente indicadas, de maneira completa e com os respectivos *links*, nas Referências deste Estudo.

2.614/2024, “parte inseparável de um processo de desenvolvimento sustentável que preserve a vida, gere crescimento econômico, distribua renda, promova desenvolvimento social e cultural, fortaleça a democracia, a cidadania e a soberania do Brasil”.

O PNE deve apontar os principais desafios da educação nacional, a serem enfrentados no espaço de uma década, expressos como grandes objetivos e orientados por diretrizes, além de indicar, de forma mais concreta, o que o País ambiciona alcançar em termos de desenvolvimento educacional, materializado nas metas, e os caminhos delineados para tanto, por meio das estratégias.

Assim concebido, pressupõe-se que o PNE tenha um olhar sistêmico sobre o setor educação, abrangendo os níveis básico e superior e as três esferas da federação, consideradas as suas respectivas áreas de atuação prioritária. Essa perspectiva sistêmica visa robustecer o alcance das ações e os resultados oriundos desse processo de planejamento, mas também o impregna de grandes desafios, a começar pelo perfil do documento final. O PNE é produto de uma norma legal, na qual se articulam aspectos técnicos e prioridades políticas, justamente pela centralidade que o plano ocupa, cumprindo o papel de bússola para as políticas públicas educacionais. Ademais sua transformação em ferramenta de gestão e a concretização de muitas ações dependem de articulação federativa.

Esse processo, obviamente, requer debate público e ampla participação dos atores educacionais. Já foram cumpridas algumas etapas desse requisito para a formulação do novo PNE. O Fórum Nacional de Educação, um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado, coordenou a realização de etapas estaduais e municipais das conferências de educação, para, em seguida, debater e consolidar as contribuições vindas de todo o País na forma de um documento final na etapa nacional. A Conferência Nacional de Educação (Conae) foi convocada em caráter extraordinário pelo Ministério da

Educação, por meio do Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023, e realizada em Brasília de 28 a 30 de janeiro de 2024.

O Ministério da Educação (MEC) também contou com as contribuições produzidas por um Grupo de Trabalho (GT-PNE), instituído pela Portaria MEC nº 1.112, de 13 de junho de 2023[2]. O GT trabalhou no aperfeiçoamento do processo metodológico de elaboração do Plano para dar consistência ao processo de planejamento. Igualmente, contribuiu para a definição dos principais problemas da educação nacional e suas causas, que subsidiam a construção dos objetivos, metas e estratégias.

Com o encaminhamento do projeto de lei à Câmara do Deputados (CD), inaugura-se formalmente a etapa de apreciação legislativa da matéria. A partir de agora, o processo democrático de construção do PNE ganha um novo capítulo, passando-se à análise da proposição pelos parlamentares. É provável que o projeto seja intensamente debatido no Parlamento, e que haja espaço para a escuta atenta de amplo conjunto de atores educacionais.

Este Estudo tem o objetivo de contribuir para a discussão do novo Plano Nacional de Educação, doravante tratado como PNE 2024-2034, que será objeto do escrutínio do Congresso Nacional. Metodologicamente, configura-se como um estudo exploratório, produzido com base em análise documental, cujo objetivo é oferecer uma

[2] O Grupo de Trabalho teve a seguinte composição: 3 representantes da Sase/MEC, que o coordenou o GT, e dois representantes dos seguintes órgãos e entidades: I - Secretaria de Educação Básica (SEB); II - Secretaria de Educação Superior (SESu); III - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi); IV - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres); V - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); VI - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); VII - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); VIII - Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE); IX - Conselho Nacional de Educação (CNE); X - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede); XI - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme); XII - Fórum Nacional de Educação (FNE); XIII - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); XIV - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (CE/CD); e XVI - Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal (CE/SF).

visão abrangente do tema, com identificação de questões relevantes e *insights* iniciais que subsidiem a apreciação preliminar do novo Plano.

O texto é formado por cinco seções, descritas a seguir: i) exame sucinto dos resultados alcançados, desafios e lições aprendidas durante a vigência do PNE 2014-2024; ii) análise do PL nº 2.614/2024, que "aprova o PNE 2024-2034", sua estrutura, temáticas e parte normativa, destacando inovações e pontos de atenção; iii) análise dos objetivos, metas e estratégias contidas no anexo do PL nº 2.614/2024, com comentários e sugestões; iv) considerações sobre o financiamento e a sustentabilidade das metas propostas; e, v) panorama comparativo entre o PNE 2024-2034 e os planos de educação de outros países que enfrentam desafios educacionais semelhantes.[3]

[3] Todos os autores são consultores legislativos que atuam na área de educação, cultura e esporte, da Consultoria Legislativa da CD.

2. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

2.1 RESULTADOS ALCANÇADOS

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 foi instituído pela Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014[4], e teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. O PNE definiu 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias que buscavam retratar os desafios educacionais então postos.

O **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** (Brasil, Inep/MEC, 2024g), divulgado em 2024, marca o encerramento do ciclo de 10 anos, apresentando a evolução de um conjunto de 56 indicadores, que abarcam todas as etapas e modalidades da educação brasileira e reúnem dados e informações para as 20 metas, consolidando o acompanhamento em uma série histórica.

O Inep utilizou como forma de resumir o quadro geral da evolução e do cumprimento das metas do Plano a definição de indicadores de Nível de Alcance e Nível de Execução do PNE. É importante distinguir esses dois conceitos: i) o nível de alcance trabalha com uma perspectiva de longa duração, relacionando-se com a evolução histórica e retratando, em termos percentuais, o quanto o setor educacional já conseguiu se aproximar das metas determinadas pelo Plano; ii) o nível de execução utiliza uma perspectiva de curta duração, restrita ao período de vigência do PNE. Ele busca retratar, em termos percentuais, quanto da tarefa prevista para aquele decênio foi efetivamente realizada (Brasil, Inep/MEC, 2024g).

[4] Ao longo do texto, optou-se por manter a referência à expressão PNE 2014-2024.

Ao anunciar o projeto de lei do novo PNE, em 26 de junho de 2024, o Ministro Camilo Santana sintetizou os resultados alcançados, com base nos **53 indicadores** que permitem o cálculo do nível de alcance[5]:

> - nível de alcance médio foi de 76,6%;
>
> - 4 indicadores com nível de alcance atingido (igual ou maior que 100%).
>
> - 15 indicadores têm nível de alcance entre 90% e 100%
>
> - 11 indicadores têm nível de alcance entre 80% e 90%
>
> - 14 indicadores têm nível de alcance entre 50% e 80%
>
> - 9 indicadores têm nível de alcance inferior a 50%
>
> Média = 76,6% e Mediana = 82,4%

Fonte: Brasil, Inep/MEC, 2024b.

O nível de execução, por sua vez, restringe-se ao período de vigência do PNE e a um conjunto menor de 42 indicadores que permitem essa análise. Com tal perspectiva, os resultados são os seguintes:

> - 4 indicadores têm nível de execução pleno ou superior a 100%
>
> - 4 indicadores têm nível de execução entre 80 e 100%
>
> - 8 indicadores têm nível de execução entre 50 e 80%
>
> - 22 indicadores têm nível de execução inferior a 50%
>
> - 1 indicador estagnado
>
> - 3 indicadores tiveram retrocesso

[5] No Anexo, há quadros-resumo dos indicadores do PNE e respectivo nível de alcance e de execução do plano, reproduzido do **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE** (Brasil, Inep/MEC, 2024g).

Média = 63,7% e Mediana = 41,6%

Fonte: Brasil, INEP, 2024b.

2.2 DESAFIOS ENFRENTADOS E LIÇÕES APRENDIDAS

2.2.1 Desigualdades persistentes

A análise dos indicadores de monitoramento do PNE demonstra que, embora tenham ocorrido avanços importantes, algumas disparidades têm se mostrado persistentes, seja por região, localização, raça/cor ou faixa de rendimento.

Na creche, por exemplo, o acesso dos mais pobres subiu de 18% para 28% entre 2013 e 2022, com esforço considerável do poder público face aos gastos *per capita* envolvidos, mas a diferença entre o acesso dos 20% mais ricos e os 20% mais pobres permanece alta, saindo de 30 p. p. para 26 p. p., no mesmo período (Brasil, 2024g).

Quando o foco é deslocado para a população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído, verifica-se que a desigualdade entre jovens negros e brancos apresentou redução no período de 2012 a 2023, mas a diferença ainda é de 8,2 p. p. Também diminuiu a brecha observada para esse grupo sob a ótica da renda domiciliar *per capita*, que caiu de 31,2 para 21,1 p. p., entre 2016 e 2022. Não obstante, nesse ano, enquanto 95,5% da população de 16 anos pertencente aos 25% mais ricos apresentava ensino fundamental concluído, para os 25% mais pobres a taxa foi de 74,4% (Brasil, 2024g).

Embora tenha servido ao propósito de mera exemplificação, essa pequena amostra das desigualdades que estão impregnadas no sistema educacional brasileiro é bastante significativa porque ocorrem logo nas primeiras etapas e tendem a se aprofundar ao longo do processo educativo. Dessa forma, parece indispensável que um plano nacional associe o desafio de ampliação ou universalização do

acesso à educação e de ampliação da qualidade da oferta a medidas de promoção de equidade.

Esse diagnóstico relativamente consensual e fartamente documentado implica enormes desafios para o planejamento setorial, uma vez que as desigualdades educacionais decorrem de uma combinação complexa de questões socioeconômicas, raciais e estruturais. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2024), para enfrentar os desafios vinculados às grandes disparidades com as quais lidam os sistemas educacionais é preciso pôr em marcha ações multissetoriais. Assim, são necessárias políticas públicas que abordem o problema de forma transversal e integrada e envolvam todos os entes federados. Cabe, portanto, aos poderes públicos articular o PNE com estratégias mais abrangentes de desenvolvimento social e econômico.

Do ponto de vista educacional, o PNE que chega ao Parlamento já considera esse diagnóstico e tem a equidade como foco que perpassa os objetivos e as metas. Há o reconhecimento de várias disparidades educacionais, que aparecem no atual plano como estratégias, como é o caso da 1.2 (creche) e da 7.9 (aprendizagem no ensino fundamental e médio), e são convertidas em metas (1.b; 5.c e 5.e, respectivamente). O PL nº 2.614/2024 também introduz novos focos que não estavam presentes no plano de 2014, como a redução das desigualdades nos resultados da alfabetização (meta 3.b) e a melhoria das condições de infraestrutura escolar (meta 18.d). Essas mudanças trazem as desigualdades educacionais para a luz do monitoramento e da prestação de contas sobre o andamento dos compromissos assumidos com a Lei do PNE.

2.2.2 Contexto político e econômico

O decênio do PNE 2014-2024, que começou com grandes expectativas, foi marcado por diversos desafios. Já no segundo

ano de vigência, ocorreu o afastamento da presidente Dilma Rousseff, que passou por um processo de *impeachment*. Esse período foi caracterizado por uma profunda crise institucional e econômica no país.

Em seguida, durante o mandato do presidente Michel Temer, em 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 95, instituindo o chamado ”teto de gastos”, que passou a vigorar em 2017. A EC estabeleceu regime fiscal restritivo, impondo um limite para os gastos públicos por 20 anos,que não admitia aumentos reais, mantendo apenas a correção inflacionária, além disso suspendeu o piso mínimo de aplicação na educação. O documento final da Conae aponta que a EC nº 95/2016 comprometeu de maneira crítica os recursos da educação e o cumprimento do PNE (Conae, 2024).

De fato, vários participantes das audiências públicas realizadas por Subcomissão Temporária do Senado Federal, que acompanhou a educação durante a pandemia de Covid-19, destacam os efeitos danosos da EC nº 95/2016 ao setor educacional, com trajetória de queda no gasto. Destaca-se, ainda, que a tendência de queda nas despesas na educação básica foi revertida em razão da complementação ao novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), reformulado em 2020. “O ganho com o aumento da complementação, no entanto, está sendo compensado com redução em outras políticas públicas, inclusive aquelas implementadas via FNDE. Tanto é assim, que as despesas totais do MEC, caso retirássemos o Fundeb, teriam uma queda de R$14,7 bilhões no período de 2015 a 2021”. (Brasil, Senado Federal, 2023b, p. 154).

Uma visão do gasto governamental em todos os níveis de educação, entre 2015 e 2021, na publicação **Education at a Glance**, na seção referente ao Brasil, aponta que houve, na média, uma diminuição de 2,5% por ano no Brasil, enquanto nos países da OCDE esse gasto foi ampliado em 2,1% anualmente, no mesmo período.

Também caiu a parcela dos gastos públicos no setor educacional quanto ao total de despesas do governo de 11,2% para 10,6%. Comparativamente, houve uma ligeira diminuição de 10,9 para 10% nos países da OCDE (OECD, 2024).

Há que considerar ainda que cenários de rupturas políticas e de instabilidade econômica favorecem a descontinuidade de ações governamentais, problema que afeta sobremaneira a implementação e os resultados colhidos por políticas públicas na área de educação.

De modo geral, as políticas públicas, especialmente aquelas que dependem da conjugação de esforços federativos, também sofreram os impactos decorrentes da polarização política que se intensificou no Brasil nos últimos anos, sobretudo em razão da dificuldade de estabelecer consensos e atuar de forma coordenada, o que agrega novos desafios ao desenho e à implementação de ações governamentais.

Finalmente, consideradas as vicissitudes político-econômicas desse decênio, mostrou-se indispensável que as normas referentes ao ciclo orçamentário – plano plurianual, diretrizes orçamentárias e orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios – sejam formuladas de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com os planos de educação aprovados, sem as quais não se viabiliza sua plena execução, como previa inclusive o art. 10 do PNE aprovado em 2014. Do contrário, o planejamento educacional tem seu conteúdo esvaziado pela ausência de sua contrapartida orçamentária.

2.2.3 Pandemia de Covid-19

A trajetória do PNE padeceu também dos efeitos da pandemia de Covid-19, que dizimou milhares de brasileiros, levou ao fechamento das escolas durantes meses e lançou milhões de estudantes

e profissionais de educação em uma experiência educacional totalmente nova. As prioridades foram subvertidas e foi necessário um novo marco jurídico, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para viabilizar a reorganização do calendário escolar e a oferta de atividades não presenciais.

O contexto pandêmico afetou brutalmente o direito à educação e a qualidade do ensino, obrigando os sistemas a encararem as limitações no acesso de alunos e professores a equipamentos tecnológicos e à conectividade com configurações correspondentes às necessidades pedagógicas, além da necessidade de desenvolver competências digitais mais avançadas nos corpos discente e docente.

Esse foi o pano de fundo para a produção mais recente de normas direcionadas à garantia de acesso à internet e à educação digital no ambiente escolar, e seguramente também influenciou a inclusão de um objetivo específico sobre conectividade e educação para as tecnologias no projeto de lei encaminhado ao Congresso[6]. O cenário da pandemia evidenciou que não é mais possível ignorar ou adiar essa agenda.

2.2.4 Governança e Planos locais

Considerando que o alcance das metas e a implementação das estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação dependem em grande parte do esforço conjunto das três esferas da federação, parece particularmente relevante ressaltar dois espaços de articulação federativa cuja instituição está prevista na Lei nº 13.005/2014 – a instância permanente de negociação e o sistema nacional de educação.

No art. 7º, § 5º, previu-se a criação de uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o

[6] Leis nº 14.533/2023; nº 14.172/2021; nº 14.180/2021; e Decreto nº 11.713/2023.

DF e os Municípios, que foi instituída por meio da Portaria nº 1.716, de 3 de outubro de2019[7], composta por representantes do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Trata-se de experiência precursora da governança que vem sendo planejada para o Sistema Nacional de Educação (SNE), com comissões bipartites e tripartites; portanto, seria interessante realizar escuta com os atores sobre os resultados efetivamente obtidos nesse espaço de negociação. Isto é, em que medida se cumpriu o papel de "contribuir para o alcance das metas e a implementação das estratégias definidas pelo PNE, bem como de fortalecer os mecanismos de articulação entre os sistemas de ensino, por intermédio do desenvolvimento de ações conjuntas", como dispõe o art. 1º dessa Portaria (Brasil, MEC, 2019).

Em relação ao SNE, por ora malograram as tentativas de instituir esse mecanismo de integração e articulação federativa[8], por meio do qual se espera que seja possível estabelecer alguns avanços de coordenação e cooperação entre as três esferas de ação governamental. Em especial, no que toca a objetivos comuns a serem pactuados, constitui-se espaço de diálogo importante para a implementação dos planos de educação.

As propostas em tramitação no Parlamento permanecem sem o consenso necessário à aprovação muito tempo após exaurido o prazo de dois anos para efetivação do Sistema, definida no art. 13 do PNE 2014-2024.

Os planos de educação estaduais, distrital e municipais têm de estar em consonância com o PNE, mas devem expressar os desafios próprios de cada território. De modo similar, as estratégias

[7] Inicialmente foi instituída por meio da Portaria nº 619, de 24 de junho de 2015.
[8] PLP nº 235, de 2019, e seus apensados PLPs nºs 25/2019, 47/2019, 216/2019, 267/2020, 109/2023, 42/2024.

definidas nos planos locais devem ser traduzidas em políticas e programas educacionais adaptados à realidade onde serão implementados. Esse processo de planejamento de médio prazo que combina conhecimentos técnicos específicos e ampla participação da comunidade educacional e da sociedade civil requer cooperação federativa.

Nesse sentido, mostrou-se valorosa a atuação da Rede de Assistência Técnica implementada pela Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (Sase) do Ministério da Educação, em parceria com Consed e Undime, auxiliando os entes subnacionais na elaboração de seus respectivos planos. É interessante que essa rede de assistência técnica atue colaborando também durante os processos de implementação dos planos.

2.2.5 Monitoramento e avaliação

Ao longo da última década, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) cumpriu o disposto no art. 5º, § 2º da Lei nº 13.005/2014 e publicou, a cada dois anos, um relatório sobre a evolução do cumprimento das metas estabelecidas. Além disso, o Inep é responsável pelos estudos que analisam as políticas e estratégias implementadas pelo plano, os quais são publicados na coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.

A elaboração, a atualização e a disseminação dos indicadores utilizados no monitoramento, associadas à publicação de análises de alguns temas contemplados no Plano, foram fundamentais para garantir transparência da evolução das metas e permitir que diversas instituições públicas, entidades da sociedade civil e pesquisadores se beneficiassem dos dados gerados.

A tarefa de monitorar o PNE não é simples, pois requer conhecimentos teóricos, metodológicos e tecnológicos bastante

específicos. Os indicadores de acompanhamento das metas são, em geral, sínteses de realidades complexas e reivindicam um esforço considerável, tanto para produção dos dados quanto para as atividades de cunho analítico que o Inep vem produzindo nessa década. Dessa forma, é importante fortalecer a instituição, garantindo recursos humanos e financeiros para que possa continuar a desempenhar esse papel estratégico.

Digno de registro também é o envolvimento de entidades da sociedade civil, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e o Movimento Todos pela Educação, no acompanhamento da execução, bem como na difusão de informação e dados relativos ao PNE. Nas Casas Legislativas, as Comissões de Educação do Senado Federal e da Câmara dos Deputados também exerceram seu papel, realizando audiências públicas para acompanhar a execução do Plano. Na Câmara, foi particularmente relevante a atuação da Frente Parlamentar em Defesa do PNE, que promoveu seminários anuais sobre essa agenda.

Cabe mencionar a atuação do Fórum Nacional de Educação (FNE), um importante espaço de diálogo entre a sociedade civil e o poder público, no acompanhamento do PNE. A edição da Portaria MEC nº 577, de 27 de abril de 2017, editada durante o governo Temer, alterou a composição do Fórum à revelia dos atores, levando à criação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), que realizou duas Conferências Nacionais Populares de Educação (Conape), paralelamente às Conferências Nacionais de Educação. Em 2023, houve a recomposição do FNE, por meio da Portaria MEC n° 478, de 17 de março de 2023. As atribulações vividas pelo Fórum durante a vigência do PNE ratificam a importância de existirem múltiplas instâncias de monitoramento do Plano, como estabelece o art. 5º da Lei nº 13.005/2014.

Outra instituição com papel de destaque é o Tribunal de Contas da União (TCU), que realizou alguns de ciclos de avaliação do PNE. Registrou, por exemplo, impactos negativos decorrentes da descontinuidade da rede de assistência técnica da Sase/MEC no período 2019-2022, bem como da plataforma digital que reunia dados dos planos subnacionais, decorrentes da extinção dessa secretaria. A Undime e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) relatam que isso desarticulou o sistema de monitoramento e avaliação dos planos subnacionais. “Após 2018, houve uma estagnação das ações de monitoramento e avaliação, sendo retomada em 2021 com a instituição do +PNE/Simec” (Brasil, Senado Federal, 2023b, p. 24).

Os relatórios produzidos pelo Inep e pelo TCU apontam também para a necessidade de que as metas se pautem pela objetividade quanto aos conceitos e definições utilizados, para que possam suscitar indicadores claros, com a preocupação adicional de fontes e viabilidade de mensuração. O caso mais emblemático dessas dificuldades operacionais relaciona-se ao acompanhamento da meta 4 (educação especial)[9], haja vista a extensa periodicidade entre os censos demográficos para coleta do indicador.

Moraes, Albuquerque e Santos (2019) apontam questões que podem limitar o eficiente monitoramento do PNE pelo Inep:

i) ausência ou insuficiência de bases de dados;

ii) insuficiência dos diagnósticos para a definição das metas;

iii) existência de metas e estratégias sem objetivos facilmente quantificáveis;

[9] Meta 4 – Universalização do acesso à educação básica para a população de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema inclusivo e acesso a serviços especializados.

iv) dificuldade em monitorar a evolução municipal e estadual das metas;

v) riscos de incompreensão de realidades quando observadas de maneira agregada;

vi) poucas definições quanto a objetivos intermediários.

No mais, cumpre ressaltar o excelente trabalho feito pelo Inep de aperfeiçoamento dos indicadores de monitoramento das metas ao longo da década, inclusive com algumas adaptações do censo escolar.

3. PROJETO DE LEI Nº 2.620, DE 2014 – PNE 2024-2034

O Projeto de Lei nº 2.614, de 2024, foi enviado à Câmara pelo Poder Executivo, com a proposta de um novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034.

Nesta seção, serão apresentadas a estrutura do novo plano, comparando o quantitativo de artigos, diretrizes, objetivos/metas e estratégias em relação ao PNE 2014-2024, assim como a distribuição das temáticas em termos de objetivos, metas e estratégias. Foram destacadas, ainda, algumas inovações e pontos de atenção do novo texto.

3.1 ESTRUTURA DO PNE

O novo PNE está organizado em torno de 24 artigos, com 10 diretrizes na parte normativa, e um anexo com 18 objetivos, que se desdobram em 58 metas e 252 estratégias, composição prevista no art. 214 da CF.

Na análise do PL, destaque inicial vai para a conceituação desses componentes nas disposições preliminares, que uniformizam o entendimento da estrutura. Do ponto de vista do processo legislativo, esse alinhamento favorece a preservação da coerência interna e da consistência da proposta, sobretudo nas etapas de emendamento, quando surgem mais interesses dispersos.

Assim, nos termos do PL, **diretrizes** são orientações que guiam a ação; **objetivos** são entendidos como as mudanças esperadas em relação aos problemas identificados que resultem da implementação de políticas educacionais; **metas** são as referências qualitativas e quantitativas para verificar o alcance das mudanças; e **estratégias** são as orientações para a tomada de decisão governamental nas esferas federativas, isto é, expressam as políticas, programas e ações do poder público para o alcance dos objetivos.

A ampliação significativa das metas quando comparada às 20 elencadas na Lei nº 13.005/2014 deve-se, em parte, a essa reorganização conceitual. Muitas estratégias do atual plano foram transformadas em metas no novo texto, em virtude de se configurarem mais adequadamente como referência quantitativa ou qualitativa para a verificação de uma mudança nos sistemas educativos.

Além disso, segundo o MEC, as 58 metas propostas são comparáveis aos 56 indicadores do plano vigente que foram monitorados pelo Inep nessa última década, o que contribui para garantir o acompanhamento da evolução desses indicadores no longo prazo.

A ampliação do número de artigos da parte normativa deve-se, *grosso modo*, à reorganização de alguns dispositivos e de um detalhamento sobre assistência técnica e financeira; prazo para definição de indicadores; oportunidade de revisão das metas; elaboração de projeções por ente federativo e avaliação do plano. O quantitativo de estratégias não variou significativamente e permaneceram 10 diretrizes, embora com formulação bastante diversa da Lei atual.

Quadro 1 – Estrutura do PNE 2024-2034 e do PNE 2014-2024

Dispositivos	PL nº 2614/2024 PNE 2024-20234	Lei nº 13.005/2014 PNE 2014-2024
Artigos/Parte normativa	14	24
Diretrizes	10	10
Objetivos/Metas	18/58	20
Estratégias	252	254

Fonte: Elaboração própria.

3.2 TEMÁTICAS

A proposta do PNE 2024-2034 busca dar conta de agendas que não foram vencidas na década anterior, associando-as a temas que ganharam relevância na última década e a dimensões não cumpridas do direito à educação. Um exercício de aproximação entre os

18 objetivos do PL nº 2.614/2024 e as 20 metas atuais encontra-se no Apêndice A.

Os objetivos refletem questões como universalização da educação obrigatória, qualidade, diversidade, inclusão e conectividade. De forma sintética, esses objetivos propostos podem ser agrupados em oito grandes temáticas:

1. Educação infantil
2. Alfabetização
3. Ensino fundamental e ensino médio
4. Educação integral e educação digital
5. Diversidade e inclusão
6. Educação profissional e tecnológica
7. Educação superior
8. Estrutura e funcionamento da educação básica

No quadro abaixo, relacionamos o quantitativo de metas e estratégias correspondentes aos grupamentos temáticos e a seus respectivos objetivos.

Cumpre ressaltar que a formulação das metas se beneficiou, como veremos nas seções seguintes, das aprendizagens geradas no monitoramento do atual PNE. Há ajuste fino em temas como a alfabetização, coordenando-a com as disposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ampliação de meta no caso da educação em tempo integral; reformulação da meta de ampliação da escolaridade de jovens e adultos e criação de meta específica envolvendo a qualidade da educação profissional, para citar alguns casos.

Quadro 2 – Distribuição de objetivos, metas e estratégias por temáticas do PL nº 2.614/2024

Temática	Objetivos	Metas	Estratégias
1.Educação Infantil	Acesso à educação infantil	3	9
	Qualidade da educação infantil	2	16
2. Alfabetização	Alfabetização	2	12
3.Ensino Fundamental e Ensino Médio	Acesso, trajetória e conclusão no ensino fundamental e no ensino médio	4	12
	Aprendizagem no ensino fundamental e no ensino médio	5	19
4.Educação Integral e Educação Digital	Educação Integral em Tempo Integral	1	11
	Conectividade, educação para as tecnologias e cidadania digital	2	11
5.Diversidade e Inclusão	Educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola	6	17
	Educação especial na perspectiva da educação inclusiva e educação bilíngue de surdos	4	25
	Educação de jovens, adultos e idosos	3	14
6.Educação Profissional e Tecnológica	Acesso, permanência e conclusão na educação profissional e tecnológica	4	11
	Qualidade da educação profissional e tecnológica	2	10
7.Educação Superior	Acesso, permanência e conclusão na graduação	3	12
	Qualidade da graduação	3	14
	Pós-graduação stricto sensu	1	13
8.Estrutura e funcionamento da Educação Básica	Profissionais da educação básica	6	24
	Participação social e gestão democrática	3	9
	Financiamento e infraestrutura da educação básica	4	13

Fonte: Adaptado de Britto, Soares e Queiroz (2024, p.12).

3.3 INOVAÇÕES E PONTOS DE ATENÇÃO

Os objetivos e as metas propostas para o novo PNE *vis-à-vis* a Lei nº 13.005/2014 serão abordados de forma mais detalhada na seção 4, contudo, considerando uma análise preliminar, podem ser destacados os seguintes pontos:

Qualidade - A dimensão “qualidade” ganhou ênfase ao ser desagregada em objetivos específicos para as etapas da educação básica, a educação profissional e

tecnológica e a educação superior. No ensino fundamental e no ensino médio, o foco é a aprendizagem, com redução de desigualdades entre grupos sociais.

Equidade - A dimensão “equidade” foi incorporada de forma transversal, com presença em boa parte dos objetivos e inúmeras metas.

Trajetória e permanência – Reforça-se a ideia, já presente no atual PNE, de que à universalização/ampliação do acesso devem ser associadas ações voltadas para garantia de trajetória regular na educação básica, pois há impactos positivos na aprendizagem e nas taxas de conclusão. Há também preocupação de garantir permanência e conclusão na educação profissional e da superior, expressa nos respectivos objetivos.

Diversidade e inclusão - Há metas específicas voltadas para a ampliação da oferta das modalidades de educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola. Uma novidade interessante que traz essa oferta para o foco do monitoramento. Por outro lado, é forçoso notar que o comando (art. 8º, § 1º da Lei nº 13.005/2014) para que os entes federados estabeleçam em seus planos estratégias que considerem as necessidades específicas desses grupos não foi renovado na proposta do PL nº 2.614/2024.

Educação bilíngue de surdos e educação de pessoas idosas - As formulações dos Objetivos 9 e 10 do PNE realçam as agendas da modalidade de

educação bilíngue de surdos e da população idosa como grupo específico do direito à educação.

Conectividade e educação digital – As defasagens nesses dois aspectos ficaram mais evidentes durante a pandemia de Covid-19 e ganharam centralidade não somente para o desenvolvimento de competências digitais necessárias à cidadania e ao mundo do trabalho no século XXI, mas também para a própria defesa da democracia face aos elevados níveis de desinformação e notícias falsas circulando nas redes sociais.

Infraestrutura – A infraestrutura foi tratada como meta específica, com foco na redução das desigualdades e destaque bem maior que a vaga menção feita no atual plano. De um lado, esse reposicionamento obriga a produção e o acompanhamento de indicadores, mas também traz desafios relativos à definição de responsabilidades e de ações de cooperação, reforçando a necessidade de espaços institucionalizados de pactuação. Uma proposta importante é a de criação de um plano decenal de investimento em infraestrutura educacional, em regime de corresponsabilidade entre os entes federados.

Investimento em educação – O PL manteve a atual meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB). Inovação foi reservada para a educação básica, com a inclusão de meta vinculada ao investimento por aluno em educação básica como percentual do PIB per capita, equiparando-o, em uma etapa

intermediária, à média dos países da OCDE, e, na etapa final, ao Custo Aluno Qualidade (CAQ). Outra novidade é a meta de equalização da capacidade de financiamento dessa etapa entre os entes federativos, tendo o CAQ como parâmetro. Aqui os desafios permanecem grandes, sobretudo com o cenário de novas regras de ajuste fiscal e corte de gastos exigidos, já enunciado na promulgação da EC nº 135, de 20 de dezembro de 2024.

Projeções relativas às metas nacionais por ente federativo – Essa iniciativa, prevista no art. 20, permitirá que os Estados, DF e Municípios tenham referência sobre sua contribuição para o cumprimento do PNE, e oferecerá subsídio para a elaboração dos planos locais, respeitada a autonomia dos entes subnacionais.

Revisão de metas - Prevê-se a possibilidade de revisão das metas no prazo de cinco anos no art. 19. O processo de construção do PNE é longo, envolve pactuação em vários níveis, com diversos atores, e o texto aprovado deve orientar processos similares nos Estados, DF e Municípios. Considerando esses aspectos processuais e a vigência de uma década, a revisão pode eventualmente resultar em processo longo e ineficaz.[10]

[10] Em dez anos de vigência, o atual PNE logrou ser alterado uma única vez (Lei nº 14.627, de 19 de julho de 2023) para acrescentar a Estratégia 8.7 à Meta 8 do Anexo da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o intuito de promover os direitos educacionais dos brasileiros residentes no exterior.

3.4 PROJETO DE LEI Nº 2.614/2024 – PARTE NORMATIVA

Além de um número maior de dispositivos, passando de 14 a 24 artigos, a parte normativa do projeto de lei traz várias mudanças em relação ao texto atual. A seguir, analisamos os artigos da lei e registramos algumas inovações e pontos de atenção. Um quadro comparativo entre a proposta apresentada e a Lei nº 13.005/2014 pode ser consultado no Apêndice B[11].

3.4.1 Definições conceituais, diretrizes e objetivos

O **art. 2º**, como já observado, traz inovação importante, ao apresentar as **definições conceituais** para diretrizes, objetivos, metas e estratégias.

O **art. 3º** estabelece as **diretrizes** do PNE com perspectiva bastante distinta daquela incorporada na Lei nº 13.005/2014. Praticamente todas as diretrizes da lei vigente foram convertidas em **objetivos gerais** da educação nacional para orientar a formulação e a implementação de políticas educacionais, no **art. 4º**. O **art. 5º** menciona os **prazos de cumprimento das metas.**

As dez diretrizes propostas no PL são, sinteticamente: visão sistêmica do planejamento; intersetorialidade; promoção do desenvolvimento; pactuação federativa na coordenação e implementação dos planos decenais; equilíbrio entre responsabilidades e fluxo de recursos; pluralismo de ideias e concepções; qualidade e equidade como guias para a ação governamental; uso de evidências; integração das fases do ciclo de políticas públicas; e promoção dos direitos humanos.

Entre essas inovações, destacamos a explicitação da necessidade de visão sistêmica, intersetorialidade e pactuação federativa

[11] Análise comparativa detalhada do PL nº 2.614/2024 com a Lei nº 13.005/2014 também pode ser consultada em Soares (2024).

como fios condutores para que as políticas educacionais deem conta de problemas cada vez mais complexos e interdependentes.

Quanto aos pontos de atenção, observamos lacunas referentes à tecnologia, à ciência e à inclusão.

Na diretriz estabelecida no art. 3º, III, o desenvolvimento tecnológico poderia ser acrescentado à promoção do desenvolvimento social, cultural e econômico. Esse acréscimo é relevante para orientar a prioridade das políticas de educação digital, fundamentais para a cidadania no contexto das transformações tecnológicas que marcam nosso período histórico.

Na diretriz estabelecida no art. 3º, VI, faz falta a referência à ciência, ao lado de cultura, pensamento, arte e saber. Essa inclusão também é relevante no contexto digital, dada a confusão entre fatos comprovados cientificamente e opiniões observada em profusão nas redes sociais. É importante que a liberdade para o ensino e a divulgação da Ciência seja incluída nessa diretriz.

O direito da pessoa com deficiência a sistema educacional inclusivo é matéria constitucional, assegurada no art. 24 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência, cujo texto foi aprovado pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008[12]. Apesar dessa relevância, não há referência a inclusão, nas diretrizes estabelecidas no art. 3º do PL nº 2.614/2024. Há menção à diversidade e à equidade, que são conceitos que acompanham o tema da inclusão, mas que não são intercambiáveis. A inclusão deve orientar as políticas públicas, não apenas o planejamento e as ações relacionadas à educação inclusiva em particular, mas outros temas educacionais, como financiamento, infraestrutura, formação docente,

[12] Nos termos do art. 5º, § 3º da Constituição Federal de 1988, os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes a emendas constitucionais.

transporte escolar, para ilustrar alguns. **Recomenda-se, então, que o termo inclusão seja acrescentado ao art. 3º, VII do PL nº 2.614/24, da seguinte forma: "VII - a qualidade, a equidade e a inclusão, como orientações para a formulação e a implementação das políticas educacionais."**

Em relação aos objetivos, duas novidades inseridas são a proteção e o desenvolvimento da primeira infância e a democratização do acesso ao ensino superior e à pós-graduação, chamando atenção para os dois extremos do sistema educacional. O destaque à primeira infância alinha o PNE aos avanços mais recentes em políticas públicas, como o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016). Ponto de atenção é o objetivo de fortalecer a profissionalização docente como parte do processo de valorização, frente a um cenário de crescentes contratações temporárias e fragilização das carreiras.

3.4.2 Planos decenais de Estados, DF e Municípios

O **art. 6º** mantém o prazo de um ano para elaboração dos **planos decenais** dos entes subnacionais. É o caso de ouvir Estados, DF e Municípios sobre a adequação da proposta frente à experiência do PNE 2014-2024.

3.4.3 Governança

O **art. 7º** aborda o **regime de colaboração** como mecanismo institucional para a implementação do Plano, destacando-se, no parágrafo único, que as medidas necessárias ao alcance das metas cabem aos três níveis governamentais. Alguns detalhamentos da atual Lei do PNE foram suprimidos e, de fato, estariam mais bem posicionados em uma Lei do SNE.

O **art. 8º** dispõe sobre a **governança** do PNE, remetendo a ato do MEC a definição de escopo, competências, critérios e mecanismos para o **monitoramento e avaliação** do Plano, bem como as

formas de participação social. Determina ainda que as atividades de monitoramento e avaliação contarão com a participação, entre outros, do MEC, do CNE, das Comissões de Educação da Câmara e de Educação e Cultura do Senado e do FNE, oferecendo caráter um pouco distinto da norma atual, que atribui esse papel a essas instâncias de modo exclusivo. Renova a aposta na instância permanente de negociação, cooperação e pactuação como mecanismo de governança.

3.4.4 Participação social

O **art. 9º** mantém o número mínimo de duas **Conferências Nacionais de Educação** a serem realizadas na vigência do Plano, precedidas pelas conferências locais, articuladas e coordenadas pelo FNE. A exigência de intervalo de quatro anos entre as conferências foi suprimida, de forma aderente às condicionantes vividas na última década. Um ciclo de conferências locais e uma Conae extraordinária foram convocados para discutir o próximo PNE, entre 2023 e 2024, frente ao novo contexto político-institucional.

O **art. 10** estabelece que o **FNE**, instância consultiva permanente de participação social, no âmbito do PNE, terá sua composição e funcionamento definido por ato do MEC. As atuais competências estão asseguradas no parágrafo único desse dispositivo.

3.4.5 Monitoramento

O **art. 11** atribui ao Inep a responsabilidade pelo monitoramento do Plano, com **publicação bienal dos índices** de alcance das metas, agregando o necessário apoio do IBGE e outros órgãos responsáveis por dados, informações administrativas e estatatísticas relevantes ao monitoramento. A redação é mais incisiva e abrangente para angariar a colaboração institucional nesse campo do que o comando genérico de que o “poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos”, no art. 4º da Lei

13.005/2014, para indicar a necessidade de detalhar o perfil dos alunos com deficiência em idade escolar obrigatória.

O **art. 12** cita dois instrumentos de **avaliação educacional**, o Saeb e o Sinaes, como fontes de informação para o monitoramento e a avaliação do PNE, e determina que o Saeb produzirá, no mínimo, a cada dois anos indicadores de desenvolvimento da educação básica. As menções ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) e o detalhamento dos indicadores a serem produzidos bienalmente, constantes no art. 11 da Lei nº 13.005/2014, foram suprimidas.

3.4.6 Financiamento

Os **arts. 13 a 17** dispõem sobre **financiamento**. Segundo o art. 13, o financiamento virá dos recursos vinculados à educação, dos fundos constitucionais vinculados e outras fontes previstas na legislação. O **art. 15** trata dos recursos da exploração do petróleo e do gás natural, nos termos da Lei nº 12.858/2013, entendidos como acréscimo aos recursos do art. 212 da CF. Por sua vez, o art. 14 estabelece parâmetros a serem observados no financiamento, entre eles o Custo Aluno Qualidade (CAQ). A definição de investimento público em educação, constante do art. 5º, § 4º, da Lei nº 13.005/2014, foi suprimida.

O **art. 16** fixa que as **leis orçamentárias** devem ser elaboradas em consonância com as prioridades expressas nos planos de educação. Embora o conceito utilizado procure abarcar todo o ciclo legal do orçamento, parece mais prudente explicitar que essa adequação se estende ao plano plurianual, às diretrizes orçamentárias e aos orçamentos anuais, conforme o art. 10 da Lei nº 13.005/2014.

O **art. 17**, sem correspondência com o texto atual, dispõe sobre a **assistência técnica e financeira** entre os entes federativos (não apenas entre União e entes subnacionais), determinando que esta deve observar os planos de educação.

3.4.7 Disposições finais

Além do art. 17, os arts. 18 a 21 também são novidades acrescentadas à parte normativa. O **art. 18** determina que o Inep estabelecerá os **indicadores das metas** e apoiará a definição de outros valores de referência no prazo de doze meses.

O **art. 19** abre a possibilidade de **revisão das metas** no prazo de cinco anos. Cabe ponderar que o processo de construção do PNE se desenvolve em etapas, com pactuação em vários níveis, e o texto aprovado deve orientar processos similares nos entes subnacionais. Considerando tanto esses aspectos quanto a vigência decenal, a revisão pode eventualmente resultar em processo longo e ineficaz. Registre-se que o art. 5º, § 3º da Lei nº 13.005/2014 prevê a avaliação e eventual ampliação da meta de investimento público em educação, no quarto ano de vigência.

O **art. 20** comanda que o Inep produza, em 180 dias, **projeções** relativas às metas nacionais por ente federativo. Essa iniciativa oferecerá subsídio para a elaboração dos planos locais, respeitada a autonomia dos entes subnacionais.

Conforme o **art. 21**, o MEC apresentará **avaliação sistemática** da implementação e dos resultados parciais do PNE, dois anos antes de expirar a sua vigência, como base para a elaboração do próximo plano.

Finalmente, **os arts. 22 e 23** reiteram dispositivos atuais. O primeiro repete comando e prazo de encaminhamento do **plano subsequente** ao Poder Legislativo e o segundo renova o comando legal de instituição do **SNE**. A **cláusula de vigência**, no **art. 24**, encerra o texto.

Cabe um comentário final sobre o art. 9º da Lei nº 13.005/2014, que obriga a aprovação de leis disciplinando a gestão democrática da educação pública nos Estados, DF e Municípios. O

dispositivo não foi replicado na proposta enviada ao Congresso. A Lei nº 14.644/2023 ampliou o art. 14 da LDB, incluindo a instituição de Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares, a composição dessas instâncias e os princípios que norteiam sua atuação. Ademais, o objetivo que contempla “participação social e gestão democrática”, além da meta relacionada ao processo de seleção dos diretores escolares, agora abrange metas relativas aos conselhos escolares (colegiado intraescolar) e fóruns de educação (colegiado extraescolar), conformando assim uma espécie de governança mínima da gestão democrática prevista no PNE.

4. OBJETIVOS, METAS E ESTRATÉGIAS DO PNE 2024-2034

Nas seções seguintes, apresenta-se uma apreciação técnica dos 18 objetivos, 58 metas e 252 estratégias contidos na proposta para o PNE 2024-2034. Cada seção está organizada da seguinte forma:

I - Análise do objetivo e suas metas, com base em quadro comparativo entre o PL nº 2.614/2024 e a Lei nº 13.005/2014;

II - Comentários e sugestões sobre as estratégias para o objetivo em tela.

No Apêndice C, consta um conjunto de quadros que comparam as estratégias dos 18 objetivos do projeto de lei em tramitação com as do atual PNE.

4.1 TEMÁTICA - EDUCAÇÃO INFANTIL

No Plano Nacional de Educação 2024-20234, a educação infantil é abordada em dois objetivos: o primeiro refere-se à ampliação do acesso à creche e à universalização da pré-escola; e o segundo trata da qualidade da oferta.

4.1.1 Objetivo 1 - ampliar a oferta de matrículas em creche e universalizar a pré-escola

I – Objetivo 1 e suas metas

Quadro 3 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 – Metas do Objetivo 1

PL 2.614/2024	Lei 13.005/2014
Meta 1.a. Ampliar a oferta de educação infantil para atender, no mínimo, 60% das crianças de até três anos ao final da vigência do PNE.	Meta 1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.
Meta 1.b. Reduzir, a no máximo dez pontos percentuais, a desigualdade de acesso à creche entre as crianças do quintil de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quintil de renda familiar *per capita* mais baixo até o final da vigência deste PNE.	Estratégia 1.2. Garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo.
Meta 1.c. Universalizar, até o terceiro ano do período de vigência do PNE, o acesso à educação infantil na pré-escola, para atender a todas as crianças de quatro a cinco anos.	Meta 1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Fonte: elaboração própria.

A educação infantil integra a educação básica e compreende creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos). É importante ressaltar que a garantia do acesso e da oferta com qualidade nessa etapa têm valor *per se*, tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança, entendida como indivíduo singular e sujeito de direitos. Articula-se, assim, o direito à educação ao princípio constitucional da prioridade absoluta, previsto no art. 227, e à obrigatoriedade de políticas públicas que se atentem à especificidade dos primeiros seis anos de vida da criança, definida na Lei nº 13.257/2016.

Gomes (2022) destaca que a defesa da expansão do acesso à educação infantil, que já se baseou na centralidade da expectativa de aprendizagem ao longo da escolarização futura, foi gradativamente substituída pelo direito pleno da criança, desde a mais tenra idade, à educação. Essa mudança de perspectiva foi fortalecida pelo valor que as evidências científicas passaram a atribuir às experiências vividas na infância para os indicadores de seu bem-estar presente e na vida adulta futura.

O reconhecimento desse conjunto de aspectos relevantes para a ação governamental em relação à criança pequena está expresso nos objetivos 1 e 2, bem como na inclusão da "proteção e desenvolvimento da primeira infância" entre os objetivos do PNE.

A creche para crianças de 0 a 3 anos de idade, de caráter não obrigatório e opção das famílias, está prevista no art. 208 da CF. É direito fundamental de aplicação imediata e direta, segundo o Supremo Tribunal Federal (STF, 2022). Isso significa que o poder público tem o dever jurídico de dar efetividade integral à norma constitucional sobre acesso à creche quando demandado.

O **Documento Diagnóstico da Educação Nacional – PNE** (Brasil, Sase/MEC, s. d.) registra que, do total de 11,3 milhões de crianças de 0 a 3 anos, em 2023, tem-se 4,4 milhões (39%) frequentando escola ou creche. Em relação às 6,9 milhões de crianças que não frequentam creche/escola, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua levantou as seguintes razões:

Quadro 4 – Crianças de 0-3 anos que não frequentam creche/escola, por principal motivo de não frequentar – Brasil – 2023

Principal motivo de não frequentar creche ou escola	Total (em milhares)	(%)
Total	6.910	100,0%
Não tem escola/creche na localidade, falta vaga ou a escola não aceita a criança por conta da idade	2.315	33,5%
Por opção dos pais ou responsáveis	4.194	60,7%
Outro motivo	401	5,8%

Fonte: Elaboração própria, a partir de Brasil, 2025, p.34.

Dessa forma, conclui o **Documento Diagnóstico**, do "total de 11,3 milhões de crianças de 0-3 anos em 2023, têm-se que 37% delas não frequentavam a creche por opção dos pais, enquanto 63% representavam a demanda manifesta por creche em âmbito nacional" (Brasil, s. d., p. 35).

A meta de ampliação da oferta de educação infantil para atender, no mínimo, 60% das crianças de até três anos ao final da vigência do Plano, tem a virtude de orientar o planejamento da educação e estabelecer uma métrica para o desafio que se impõe nacionalmente. A meta 1.a também está próxima ao percentual da população de até 3 anos que frequenta creche entre aqueles com renda domiciliar per capita mais elevada, 54% entre os 20% mais ricos, de acordo com o **5º Relatório de Monitoramento do PNE** (Brasil, Inep, 2024g).

A meta estabelecida no PNE traduz a expectativa em âmbito nacional, mas a responsabilidade precípua de oferta e gerenciamento da educação infantil é da esfera municipal. Considerando essas características para o acesso à creche, é fundamental que os planos de educação dos Municípios sejam mais aderentes à realidade local, refletindo a demanda manifesta nos mecanismos de levantamento. Essa peculiaridade da etapa reforça a necessidade de atuação de um SNE que organize a cooperação federativa.

A meta 1.b, inserida no PNE 2014-2024 como estratégia, reflete uma das desigualdades que se mostrou persistente no sistema educacional, conduzindo ao desafio de diminuir a brecha de acesso à creche entre mais ricos e mais pobres. A desigualdade entre os dois

grupos de renda ficou em 25,4 p. p. em 2022, muito acima dos 10 p. p. que se projetam para o final da vigência do Plano.

No que toca à pré-escola, a EC nº 59/2009 fixou o ano de 2016 como prazo para a universalização dessa etapa para as crianças de 4 e 5 anos de idade. A despeito disso, registrou-se, em 2022, um nível de alcance de 93%. A questão que se impõe no debate é o prazo de três anos para cumprimento da meta 1.c.

II – Objetivo 1 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 1.1. enfatiza o papel redistributivo da União e dos Estados para cooperarem financeiramente com os Municípios na oferta de educação infantil, com foco na construção e reestruturação de estabelecimentos escolares e aquisição de equipamentos.

Estratégia 1.2: também destaca o problema de infraestrutura. Nessa estratégia, dedica-se especial atenção ao atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, foco que se coordena com a meta 1.c.

Aspectos estruturais (instalações físicas, equipamentos e mobiliários) da ampliação da oferta têm sido um obstáculo para a expansão no ritmo projetado pelos planos nacionais. Sobretudo os processos de construção e reestruturação em larga escala, na educação infantil, têm se vinculado fortemente à colaboração financeira da União, que implementa o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). O programa visa garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas públicas, por meio da construção de unidades escolares e aquisição de equipamentos. De forma acertada, o texto explicita também o papel redistributivo do Estado em relação aos seus Municípios nessa tarefa. A cooperação federativa é essencial para superar problemas de implementação ligados às baixas capacidades estatais, descontinuidade, disponibilidade limitada de terrenos em cidades de médio e grande porte e fluxo regular de recursos.

O Pacto Nacional pela Retomada de Obras, instituído pela Lei nº 14.719/2023, destina recursos do Novo PAC para obras paralisadas ou inacabadas em escolas de educação infantil, fundamental e profissionalizante, incluindo reformas e ampliação de estruturas educacionais. No Novo PAC, há, ainda, propostas específicas de obras de

creches e escolas de educação infantil indígenas e quilombolas, englobando até 165 unidades com um investimento total de R$ 785 milhões. Como requisito para recebimento dos recursos, há o compromisso dos entes federados com a expansão de matrículas em suas redes de ensino para as modalidades indígenas e quilombolas. Por sua vez, essa ação do poder público articula-se com as metas 8.a, 8.b e 8.c, que visam ampliar a oferta de creches nessas modalidades. (Brasil, Presidência da República, 2025c).

Recentemente, o Decreto nº 12.157/2024 instituiu o Fundo Nacional de Investimento em Infraestrutura Social (FIIS), autorizado pela Lei nº 14.947/2024 e operado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Os recursos podem ser destinados às atividades de universalização da educação infantil, entre outras finalidades.

Estratégia 1.3: consolida um conjunto de quatro estratégias do Plano anterior na indução técnica e financeira de política de levantamento de demanda por creche e de busca ativa na EI, destacando tanto o regime de colaboração quanto a intersetorialidade como aspectos cruciais da iniciativa. A inovação coaduna-se com o disposto na Lei nº 14.851/2024, que obriga o DF e os Municípios a estabelecerem, preferencialmente em esforço cooperativo, mecanismos de levantamento e divulgação da demanda por vagas em creche, bem como definição de critérios de prioridade para atendimento.

A medida é central também para induzir processos de busca ativa que conduzam à universalização da pré-escola. Ademais, a estratégia é ferramenta útil para: i) orientar o foco da ação pública na redução das desigualdades de acesso à EI; ii) iniciar ações intersetoriais, com foco nas crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica; iii) subsidiar a elaboração dos planos de educação locais. Seria oportuna estratégia que aponte para a necessária articulação dos resultados dos levantamentos da demanda com as propostas de metas de expansão da

educação infantil, durante os processos de elaboração dos planos de educação. Complementarmente, cabe sugerir ação de comunicação, de alcance nacional, para disseminar o direito à educação infantil, direcionada às famílias mais vulneráveis.

Registre-se a iniciativa pioneira liderada pelo Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação (Gaepe), com apoio do Ministério da Educação e várias instituições públicas e privadas, que realizou um levantamento nacional de acesso e disponibilidade de vagas. Considerando a participação dos 5.570 municípios, 44% informaram possuir fila de espera por vaga em creche. O levantamento apontou 632 mil crianças registradas em fila de espera por vaga em creche no Brasil. Dentre 5.200 municípios, 44% indicaram a existência de critérios para a definição de prioridades na fila por vaga em creche, com destaque para: situação de risco e vulnerabilidade; deficiência; responsáveis que trabalham e famílias de baixa renda, particularmente inscritas no CadÚnico ou beneficiárias do Programa Bolsa Família (Gabinete, 2024).

Esse levantamento nacional apontou ainda que, na faixa etária da pré-escola, 430 municípios informaram possuir crianças fora da escola. As principais razões são: a não realização da matrícula pelos responsáveis e a falta de vagas.

Estratégia 1.4: preocupa-se com o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na EI, com foco em recortes de grupos sociais e territoriais. No PNE 2014, esse monitoramento estava centrado nos beneficiários dos programas de transferência de renda, por concentrar famílias vulneráveis e pela disponibilização de dados.

Estratégia 1.5: trata da ampliação da oferta em tempo integral. O maior percentual de alunos de educação em tempo integral, historicamente, está no ensino infantil, mas ele não se ampliou de forma significativa na última década. Passou de 28,3% em 2014 para 31,3% em 2023, conforme o 5º Relatório de Monitoramento (Brasil, Inep/MEC, 2024).

Embora sejam altos os custos envolvidos na expansão de vagas na educação infantil, em especial de tempo integral, há previsão de apoio financeiro na legislação: o Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil (Lei nº 12.722/2012), Apoio à Manutenção de Novos Estabelecimentos (Lei nº 12.499/2011) e o Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023).

Ressalte-se que o novo Fundeb, instituído pela EC nº 108/2020 e regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, incorporou algumas medidas de ênfase na EI: i) a vinculação de 50% dos recursos totais da complementação VAAT destinada à educação infantil pelos municípios beneficiários (art. 28); ii) a priorização da EI nas ponderações entre etapas, modalidades, jornada e tipos de estabelecimento na distribuição de recursos da complementação VAAT (art. 9º, parágrafo único).

Para efeito de captação de recursos do Fundeb, nos termos da 26 de julho de 2024, da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, que especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos no exercício de 2025, tanto as creches como as pré-escolas em tempo integral (públicas e conveniadas) têm ponderações elevadas para as complementações VAAF e VAAT previstas[13]. É importante que as ponderações atribuídas à educação infantil, para repartição dos recursos, sejam coerentes com os elevados custos dessas matrículas, já que grande parte dos municípios pequenos têm recursos escassos fora da cesta Fundeb.

Segundo a OCDE, a educação infantil tem recebido muita atenção nos últimos anos, especialmente para crianças de famílias desfavorecidas. Destaca ainda que, no Brasil, o investimento público em

[13] No caso do Valor Anual por Aluno (VAAF): * creche em tempo integral: 1) pública: 1,55;
2) conveniada: 1,45; *pré-escola em tempo integral: 1) pública 1,50; 2) conveniada 1,40.
No caso do Valor Anual por Aluno Total (VAAT): *creche em tempo integral:1) pública: 1,90;
2) conveniada: 1,81; *pré-escola em tempo integral: 1) pública: 1,88; 2) conveniada: 1,75 (Brasil, MEC, 2024g).

educação infantil em relação ao PIB aumentou 29% entre 2015 e 2021. Na média dos países da OCDE, esse investimento aumentou 9% no mesmo período (OECD, 2024).

Estratégia 1.6: reconhece a necessidade de avançar na qualificação dos serviços e nos critérios de transparência e controle social sobre as parcerias com entidades sem fins lucrativos. De fato, esse recurso tem sido utilizado como forma de atender à demanda, mas há baixos níveis de monitoramento sobre padrões de qualidade oferecidos nessa oferta e processos avaliativos precários para orientar a renovação das parcerias.

Estratégia 1.7: é excelente novidade, voltada para a alocação de profissionais experientes onde há carências crônicas e com grandes desafios educativos.

Estratégia 1.8: dispõe sobre a extinção de turmas multietapas. Esse tipo de agrupamento é utilizado normalmente para resolver problemas de baixa densidade populacional e grande extensão territorial que implicam distâncias consideráveis para deslocamento diário, em especial na área rural. Desde 2008, a Resolução CNE nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental”. O objetivo, evidentemente, é preservar as características peculiares dessa etapa (Brasil, CNE, 2008).

Estratégia 1.9: sobre parâmetros para a nucleação escolar, prevendo consulta às comunidades, já estava presente no PNE 2014-2024. A LDB prevê, em seu art. 28, parágrafo único, que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de: manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

De modo geral, as estratégias atendem às condições centrais para cumprimento do objetivo de ampliação do acesso à educação infantil, com redução de desigualdades. Destacou-se o papel central da União e dos Estados para atuarem em regime de colaboração com os Municípios com objetivo de expandir a infraestrutura. Por sua vez, colocar em marcha, de forma institucionalizada, os mecanismos de levantamento da demanda e busca ativa é crucial para i) estabelecer parâmetro de demanda por creche; ii) realizar busca ativa para matrícula de crianças fora da pré-escola; iii) priorizar o atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica; iv) informar o planejamento da distribuição dos recursos para construção e aquisição de equipamentos.

4.1.2 Objetivo 2 – garantir a qualidade da oferta de educação infantil

I – Objetivo 2 e suas metas

Quadro 5 - Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 – Metas do Objetivo 2

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Meta 2.a. Assegurar que toda a oferta de creche alcance padrões nacionais de qualidade para a educação infantil, considerados, no mínimo, as dimensões de infraestrutura física, os profissionais de educação, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a acessibilidade, as interações e as práticas pedagógicas.	Sem correspondência
Meta 2.b. Assegurar que toda a oferta de pré-escola alcance padrões nacionais de qualidade para educação infantil, considerados, no mínimo, as dimensões de infraestrutura física, os profissionais da educação, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a acessibilidade, as interações, as práticas pedagógicas e as brincadeiras.	Sem correspondência

Fonte: elaboração própria.

A educação infantil consolidou-se como primeira etapa da educação básica, na qual há a concepção da indissociabilidade entre educar e cuidar para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma fase da vida com peculiaridades que se refletem tanto na organização e nos objetivos do trabalho pedagógico, quanto nas condições específicas que precisam ser disponibilizadas para que esse trabalho se concretize.

Vale ressaltar que as creches e as pré-escolas têm a função de diversificar e aprofundar as primeiras aprendizagens e interações sociais, aspecto relevante sobretudo no caso das crianças oriundas de famílias mais vulneráveis. Estudos apontam que impactos positivos duradouros na educação infantil estão condicionados à qualidade da intervenção oferecida, conforme o Núcleo Ciência pela Infância (Comitê, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem como eixos estruturantes “interações e brincadeiras” e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fixou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos para as crianças: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Em conjunto com as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, são esses os aspectos normativos que se almeja garantir ao demandar ambientes adequados e experiências com intencionalidade pedagógica.

Em que medida os parâmetros e critérios de qualidade estabelecidos estão sendo implementados e chegam até as crianças no Brasil? Na tentativa de responder a essa pergunta, em 2021, pesquisa amostral de turmas da educação infantil em 12 municípios buscou captar um retrato da qualidade da oferta[14]. A metodologia utilizada foi a Escala

[14] O estudo “Avaliação da qualidade da educação infantil – Um retrato pós-BNCC” teve execução técnica da equipe do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da Universidade de São Paulo – Lepes/ USP Ribeirão Preto, com financiamento

de Avaliação de Ambientes de Aprendizagem Dedicados à Primeira Infância (Eapi), elaborada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da Universidade de São Paulo (Lepes), com as seguintes dimensões: infraestrutura; currículo, interações e práticas pedagógicas; equipe e gestão; diversidade funcional; segurança e alimentação. De modo geral, a pesquisa concluiu que o atendimento feito às crianças é apenas regular, "o que aponta para o oferecimento do mínimo necessário para as crianças, mas sugere a necessidade de melhorias para que se alcance a qualidade estipulada pelos documentos nacionais, em especial a BNCC" (Cipriano, 2022, p. 58) .

II – Objetivo 2 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 2.1: menciona revisão e implementação dos padrões nacionais de qualidade da educação infantil, em regime de colaboração. Entre 2023 e 2024, o MEC mobilizou um amplo conjunto de instituições e atores sociais que participaram do processo de revisão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI). O documento fundamentou a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, que passaram a orientar as políticas públicas dessa etapa educacional em todo o país com caráter normativo. Essas diretrizes abrangem cinco dimensões de qualidade da Educação Infantil: i) gestão democrática; ii) identidade e formação profissional; iii) projeto político-pedagógico; iv) avaliação; v) infraestrutura, edificações e materiais. Concluído o processo de revisão, a tarefa mais desafiadora que cabe, no âmbito do PNE, é a de implementação.

---

da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (Fundação, 2023). A escala Eapi foi elaborada pelo Lepes, uma versão adaptada para o Brasil do *Measuring Early Learning Environments* (MELE).

Estratégia 2.2: visa incentivar práticas pedagógicas que contemplem questões transversais como educação ambiental, direitos humanos e educação para relações étnico-raciais. Essas temáticas já estão contempladas na BNCC-EI, assim, do ponto de vista prático, dependem das atividades de formação continuada para estimular sua articulação com os campos de experiência da educação infantil. Vale destacar que: i) a educação para as relações étnico-raciais está bastante presente nas Diretrizes Operacionais, evidenciando que documentos oficiais e práticas cotidianas devem conter diretrizes e ações comprometidas com a temática; ii) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) determinam, no art. 7º, V, que a proposta pedagógica das instituições deve procurar romper com relações de dominação "etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa" (Brasil, CNE, 2009); iii) há materiais produzidos pelo MEC para apoiar os profissionais da educação infantil nas práticas cotidianas antirracistas (Brasil, 2012b).

Estratégia 2.3: trata da integração entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. A preocupação já está presente no PNE 2014 e também na BNCC-EI, na qual há seção para orientar essa transição, a fim de garantir "equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo", além de evitar "a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico" (Brasil, MEC, 2019a, p. 49).

A BNCC-EI apresenta uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência, como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados na educação infantil, e que serão ampliados e aprofundados no ensino fundamental, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Mais uma vez, os instrumentos estão postos, de modo que o desafio em relação à estratégia se apresenta no campo da formação e da gestão. Como sugestão de aperfeiçoamento,

pode-se priorizar oportunidades formativas em conjunto para os profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Estratégia 2.4: é um desdobramento da implementação dos padrões nacionais, já que dispõe sobre o acesso aos recursos que possibilitem a participação das crianças: brinquedos, livros, materiais pedagógicos, contato com a natureza, áreas externas e internas organizadas. Gomes (2022) destaca que a carência de espaços adequados prejudica o brincar livre e o desenvolvimento de habilidades motoras e se mostra incompatível com os pilares da educação infantil. O censo escolar 2023 registra que apenas 38% das escolas municipais de EI têm parque infantil; 34% dispõem de área verde e 32% oferecem materiais para atividades artísticas. O espaço criado para a criança precisa estar organizado de acordo com a faixa etária, pois funciona como o terceiro educador, conforme Malaguzzi (1999).

Estratégias 2.5, 2.6 e 2.7: dispõem sobre diferentes formas de avaliação. O foco da Estratégia 2.5 é avaliação da educação infantil, inserida no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por meio do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Em 2021, o Saeb contemplou questionários respondidos por gestores municipais, diretores e professores para uma amostra das redes pública e privada da educação infantil, fundamentado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, Inep/MEC, 2023c). Trata-se de medida fundamental para elaboração de diagnósticos e monitoramento da qualidade da oferta e das desigualdades de oportunidades educacionais na primeira infância. Estudos anteriores à implementação do Saeb-EI trouxeram evidências referentes à baixa qualidade e desigualdades da oferta da Educação Infantil. Análise dos dados do Saeb 2021 produzida pela FMCSV evidenciou grandes disparidades na infraestrutura e no acesso a materiais pedagógicos das escolas localizadas nas diferentes regiões do país e de diferentes dependências administrativas (Fundação, 2023).

É papel do Inep, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, proceder à revisão e adequação dos instrumentos de avaliação da educação infantil. A estratégia 2.5 ressalta a necessidade de garantir a interpretação pedagógica dos resultados em faixas de qualidade nas dimensões avaliadas.

A estratégia 2.6 tem foco na avaliação do processo de desenvolvimento infantil realizada nas unidades escolares, conforme as abordagens previstas nas DCNEI. Campos afirma que "algumas pesquisas e experiências de assessoria mostram que as creches e pré-escolas não sabem, em geral, traduzir essas orientações em práticas efetivas" (2016, p. 39). Por sua vez, a estratégia 2.7 menciona processos de autoavaliação das escolas.

Estratégia 2.8: aborda o fortalecimento das capacidades técnica e administrativa das Secretarias Municipais, medida necessária para responder ao problema de coordenação insuficiente do processo de gestão pedagógica na maioria das escolas e sistemas educacionais, como apontado pelo *Documento Diagnóstico da Educação Nacional* (Brasil, s. d.).

Estratégia 2.9: realça a relação entre escola e família. Efetivamente, ações com esse foco se desenvolvem em âmbito local. A União pode atuar, por exemplo, com campanhas nacionais.

Estratégia 2.10: cuida da articulação intersetorial entre as áreas de educação, saúde, assistência social, esporte e cultura[15]. De fato, essa articulação é essencial para garantir o exercício dos direitos dos bebês e crianças. O texto acompanha a diretriz de articulação das ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado da criança de até seis anos, presente tanto na Lei nº 13.257, de 8 de março de

[15] O Ministério da Cultura realizou, nos dias 24 e 25 de fevereiro de 2024, a I Conferência Nacional Cultura Infância, em Porto Alegre (RS), como uma das etapas preparatórias para a IV Conferência Nacional de Cultura (IV CNC), que aconteceu entre 4 e 8 de março de 2024, em Brasília (Brasil, Ministério da Cultura, 2024).

2016, o Marco Legal da Primeira Infância, quanto no Decreto nº 12.083, de 27 de junho de 2024, que estabelece diretrizes para uma Política Nacional Integrada para a Primeira Infância. Note-se que a ideia de "programas de orientação e apoio às famílias" presente no PNE 2014 - associada, na prática, às visitas domiciliares - não foi inserida entre as estratégias. Possivelmente porque fogem ao escopo de gestão da política educacional.

Estratégia 2.11: objetiva fortalecer a política nacional de formação inicial e continuada. Ações de formação continuada que respondam às deficiências já mapeadas na dimensão de implementação de currículo, interações e práticas pedagógicas constituem tema bastante adequado para ser discutido e negociado no âmbito das instâncias de pactuação e no SNE.

Estratégia 2.12: visa incentivar a realização de concursos públicos periódicos para o magistério da educação infantil. Em 2025, o Inep anunciou a realização da Prova Nacional Docente, com o fito de auxiliar Estados e Municípios a selecionarem professores para as suas redes. O exame de realização anual poderá ser utilizado, por adesão, como etapa única ou complementar de seleção nos editais para admissão de docentes. Essa medida estava prevista na estratégia 18.3 do PNE 2014.

Essa estratégia articula-se também com a meta 16.d do novo PNE, que trata do tipo de contratação dos profissionais. A meta visa assegurar que, no mínimo, 70% do magistério de cada rede pública tenham vínculo estável por meio de concurso público.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024, entre 2013 e 2023, o percentual de docentes ocupantes de cargo efetivo caiu de 73% para 63% nas redes municipais, enquanto os docentes com contratos temporários passaram de 26% a 34%. A tendência é preocupante e, nas redes estaduais, os contratos temporários já superaram os de cargos efetivos (Todos, 2024).

Estratégia 2.13: aborda a questão dos profissionais que auxiliam os professores regentes de turmas da educação infantil, visando à regulamentação das carreiras e à formação mínima em ensino médio-modalidade normal. Cabe aos sistemas de ensino regulamentar as formas de seleção e a organização das carreiras dos profissionais de apoio. O tema consta das Diretrizes Operacionais, no art. 18: os sistemas de ensino poderão organizar carreiras específicas para profissionais de apoio e suporte (assistentes, auxiliares, monitores e outras denominações), garantindo-lhes o reconhecimento como trabalhadores da educação, em função não equivalente à docência, desde que atuem sob a liderança e supervisão de professor legalmente habilitado (Brasil, CNE, 2024a).

Estratégia 2.14: renova dispositivo já veiculado no PNE 2014, para que a formação dos profissionais incorpore os avanços de pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e à melhoria da qualidade na educação infantil. Para tanto, propõe-se parcerias entre municípios, instituições de educação superior/núcleos de pesquisa e demais esferas de governo.

Estratégias 2.15 e 2.16: tratam de recursos pedagógicos, em especial os acervos de obras literárias de qualidade, e das práticas diárias de leitura, respectivamente. O MEC já tem ações estruturadas para apoiar essas estratégias. Em 2023, lançou o guia para a aquisição de obras literárias voltadas para o aluno da educação infantil, no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e o edital de convocação para inscrição e avaliação de obras para o ciclo 2026-2029. Também instituiu o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por meio da Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025.

Se consideramos as dimensões da qualidade definidas nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e abordadas, do

ponto de vista operacional, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024, bem como as causas críticas apontadas pelo **Documento Diagnóstico** do MEC (Brasil, Sase/MEC, s. d.) as estratégias listadas no Objetivo 2 cobrem os aspectos centrais: cuidam da implementação geral dos parâmetros de qualidade; de recursos e práticas pedagógicas; de avaliação em diferentes níveis; das capacidades técnicas; da relação família-escola; de política de formação; de identidade e profissionalização de quem faz a educação infantil no cotidiano dos estabelecimentos de ensino.

Expandir a oferta de atendimento nas redes públicas com equidade e compromisso com os padrões de qualidade pactuados para a educação infantil é tarefa desafiadora para os municípios. Em relação às conclusões de pesquisa amostral sobre a avaliação da qualidade da educação infantil, realizada pela FMCSV e pelo Lepes/USP Ribeirão Preto (Fundação, 2023), Cipriano destaca que chamou a atenção "as deficiências na dimensão Currículo, Interações e Práticas Pedagógicas. Em 11,6% dos casos, o cenário foi considerado crítico, e em outros 33,9% ficou também aquém daquilo que se considera coerente com as normas curriculares brasileiras" (Cipriano, 2022, p. 55). Nesse sentido, parece pertinente sugerir a inclusão de estratégia destinada a monitorar os esforços dos sistemas de ensino para o atingimento da relação entre o número de alunos por educador, com vistas à melhoria contínua do atendimento, conforme previsto no art. 6º das Diretrizes Operacionais (Brasil, CNE, 2024a).

A legislação de proteção à primeira infância, assim como as concepções pedagógicas da educação infantil nos documentos orientadores nacionais, são bastante avançadas no Brasil, mas ainda será necessário esforço colaborativo da federação para alcançar melhores níveis de qualidade frente aos parâmetros definidos. A educação infantil é campo fértil para o fortalecimento do pacto federativo no âmbito do SNE e das instâncias previstas no PNE. Além da participação da União em agendas como ampliação da infraestrutura

física e avaliação, há experiências muito bem-sucedidas de colaboração entre Estado e Municípios. O caso do Ceará é emblemático, tendo articulado o programa estadual de alfabetização na idade certa à oferta de materiais pedagógicos e formação voltada para a educação infantil.

Destaque-se, finalmente, a consideração da multiplicidade de infâncias e o desafio da equidade educacional. Aspectos relativos ao acesso e à qualidade da oferta nas modalidades de educação escolar indígena, educação no campo e educação escolar quilombola estão contempladas no Objetivo 8. De forma similar, a universalização da oferta de atendimento educacional especializado, em todos os níveis, etapas e modalidades está prevista no Objetivo 9, no qual também estão contempladas estratégias relativas ao fomento de pesquisas sobre materiais pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas, formação inicial e continuada e aprimoramento dos dados estatísticos, entre outras.

4.2 TEMÁTICA: ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é condição indispensável para o êxito da trajetória escolar dos estudantes, possibilitando a aquisição da leitura e da escrita, bem como o desenvolvimento de habilidades necessárias às práticas sociais, dentro e fora da escola. Em uma sociedade letrada, essas habilidades são indispensáveis ao acesso de diversos direitos e à participação social. Esse reconhecimento traz a alfabetização para o foco de um dos objetivos do PNE: assegurar que crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória concluam o ensino fundamental e o ensino médio na idade regular, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão.

4.2.1 Objetivo 3: alfabetização, ao final do segundo ano do ensino fundamental, com redução de desigualdades e inclusão

I – Objetivo 3 e suas metas

Quadro 6 - Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 – Metas do Objetivo 3

PL 2.614/2024	Lei 13.005/2014
Objetivo 3. Assegurar a alfabetização, ao final do segundo ano do ensino fundamental, a todas as crianças, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão.	Meta 5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
Meta 3.a. Assegurar que, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental, até o quinto ano de vigência deste PNE, e que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental, até o final do decênio.	
Meta 3.b. Reduzir as desigualdades nos resultados de alfabetização ao final do segundo ano do ensino fundamental entre grupos sociais definidos por raça, sexo, nível socioeconômico e região, de modo que, até o final da vigência deste PNE, a razão dos resultados entre os grupos seja igual ou superior a 90% (noventa por cento).	Sem correspondência

Fonte: elaboração própria.

A Lei nº 14.407, de 2022, alterou a Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), acrescentando a "*garantia da alfabetização plena e o desenvolvimento gradual da capacidade de leitura ao longo da educação básica*" à lista de deveres do Estado com a educação.

O PL nº 2.614, de 2024, traz mudanças significativas em relação ao plano anterior nas metas voltadas à alfabetização, especialmente ao definir um novo prazo para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas, estipulando que esse processo ocorra até o final do 2º ano do ensino fundamental.

Em 2008, o governo federal instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), que trazia como uma de suas diretrizes, “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade [...]” (Brasil, Presidência da República, 2007). Na mesma esteira, muitos sistemas de ensino organizavam os três primeiros anos do ensino fundamental em ciclo destinado a alfabetizar.

Durante a elaboração da BNCC (Frade, 2020), o debate acerca da antecipação em um ano na escolaridade limite para que a criança aprenda a ler e a escrever foi marcado por disputas e acordos desde o seu projeto inicial e, por fim, adotou-se o entendimento de que o processo de alfabetização,

> [...] de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, **que pode se dar em dois anos**, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementará o conhecimento da ortografia do português do Brasil.

O novo PNE está, portanto, alinhado às diretrizes da BNCC. Embora ainda existam controvérsias conceituais sobre o tema, e alguns especialistas defendam uma abordagem que considere mais a realidade e o ritmo individual do aluno (Colello, 2013), em vez de idade e prazos uniformes para a alfabetização, a adesão voluntária ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, indica um maior alinhamento político em torno da meta de alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental, conforme reafirmado pelo Objetivo 3 do novo PNE.

De acordo com o MEC, 100% dos Estados e 99,8% dos Municípios brasileiros se comprometeram com a implementação de políticas, programas e ações que assegurem a todas as crianças o direito à alfabetiza ao final do 2º ano do ensino fundamental. Dessa forma,

infere-se que os sistemas de ensino já estão se adequando às novas diretrizes previstas no PL nº 2.614/ 2024.

Por fim, a expressão “a todas as crianças”, combinada com “em todas as modalidades educacionais”, enfatiza que o objetivo 3 não se restringe à educação regular, mas abrange também a educação bilíngue de surdos, a educação no campo, a educação indígena, quilombola e outras modalidades.

Meta 3.a Adicionalmente à mudança na escolaridade, o novo PNE estabelece metas intermediárias a serem cumpridas: alfabetizar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das crianças ao final do segundo ano do ensino fundamental, até o quinto ano de vigência deste PNE e todas as crianças ao final do segundo ano do ensino fundamental, até o final do decênio.

A **Meta 3.b**, por sua vez, não possui correspondente no PNE 2014-2024. Esta pretende promover a diminuição das desigualdades na alfabetização entre diferentes grupos sociais, de forma que a razão dos resultados entre os grupos seja igual ou superior a 90% (noventa por cento). O **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2014-2024** (Brasil, Inep, 2024g) revelou que as desigualdades por região, localização urbana ou rural, dependência administrativa das escolas e nível socioeconômico, agravam-se quando analisadas sob a perspectiva de raça e cor, demonstrando que a alfabetização, etapa essencial da educação básica, além de influenciar na trajetória escolar, também pode contribuir para a perpetuação de desigualdades estruturais.

O Relatório esclarece que o acompanhamento da Meta 5, realizado incialmente com base nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), passou a se fundamentar na avaliação do 2º ano do ensino fundamental do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), após a homologação da BNCC e posterior Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2, de 2017, que reiterou, por

meio de seu artigo 12, que o 1º e 2º anos do ensino fundamental deveriam voltar-se centralmente à alfabetização da criança (Brasil, CNE, 2017).

Por meio da pesquisa Alfabetiza Brasil, promovida pelo Inep, definiu-se **743 pontos da escala Saeb**, no 2º ano do Ensino Fundamental, como o corte a partir do qual pode se considerar um estudante alfabetizado. A definição do ponto de corte é fundamental para o monitoramento dos resultados do PNE.

Em termos práticos, considera-se alfabetizado o estudante que, além de ser capaz de ler e escrever, sabe interagir de forma autônoma com textos, principalmente aqueles que circulam na vida cotidiana e no campo artístico-literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar.

A Meta 5 do PNE 2014-2024 não foi cumprida ao final do período. Em 2021, houve um retrocesso no número de estudantes alfabetizados (43,6) em comparação a 2019 (60,3%), possivelmente devido à pandemia de Covid-19, indicando a urgência de esforços e investimentos para viabilizar a recomposição das aprendizagens.

Informações mais recentes sobre a situação da alfabetização no país foram disponibilizadas por meio Indicador Criança Alfabetizada. O indicador, calculado a partir dos resultados das avaliações do 2º ano do ensino fundamental aplicadas pelos Estados, em cooperação técnica com o Inep, permite acompanhar o avanço da alfabetização no contexto do Compromisso anteriormente citado. Os dados revelaram que, em 2023, 56% das crianças brasileiras estavam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental. Entre as regiões do país, o Sul e o Centro-Oeste apresentaram resultados superiores à média nacional, com 67% e 57% de crianças alfabetizadas, respectivamente. Já o Sudeste e o Nordeste registraram percentuais próximos, de 55% e 54%. A Região Norte, por sua vez, obteve percentual

abaixo da média nacional, com 50% de crianças alfabetizadas nessa etapa (Brasil, MEC, 2024c).

Os números gerais dão a dimensão do tamanho do desafio que representa assegurar a alfabetização de 100% das crianças nos próximos 10 anos. Por um lado, as estratégias desenhadas se mostram consistentes para o alcance das metas propostas, muitas destas alinhadas a ações do governo em curso, conforme mostraremos adiante. Por outro, entendemos que um ponto de atenção deva ser a eficiência na coordenação das políticas, dada a complexidade da execução em um país federativo com significativas desigualdades territoriais.

O PL nº 2.614/2024, retoma 7 (sete) das 9 (nove) estratégias do seu antecessor, com maior detalhamento e, em alguns casos, desdobrando-as em mais de uma estratégia. As Estratégias 5.3 e 5.4 do PNE anterior, relacionadas às tecnologias digitais e práticas pedagógicas não reaparecem vinculadas ao objetivo 3, mas sim ao objetivo 7 (Conectividade, Educação para as Tecnologias e Cidadania Digital). Portanto, o novo PNE apresenta 12 estratégias para atingir o objetivo 3 e suas metas (3a e 3b) para a alfabetização, quatro a mais do que o PNE 2014-2024.

A principal política de alfabetização do governo federal em curso é o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Até o ano de 2026, de acordo com o MEC, planeja-se investir R$ 3 bilhões (Brasil, MEC, 2023a) nos programas e ações articulados pelo Compromisso em seus 5 eixos estruturantes**,** com os quais as estratégias do novo PNE mantém uma correspondência notável, conforme podemos observar abaixo.

Quadro 7 - Comparativo entre os eixos do Compromisso Criança Alfabetiza e as estratégias do Objetivo 3

Eixos estruturantes do Compromisso	Estratégias do Novo PNE
I - governança e gestão da política de alfabetização;	Estratégia 3.1. Estratégia 3.4.
II - formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar;	Estratégia 3.6 Estratégia 3.12
III - melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos;	Estratégia 311.
IV - sistemas de avaliação; e	Estratégia 3.7 Estratégia 3.8. Estratégia 3.9. Estratégia 3.10.
V - reconhecimento e compartilhamento de boas práticas.	Estratégia 3.5.

Fonte: elaboração própria.

O compromisso prevê assistência técnica e financeira para a formação de professores e gestores escolares, disponibilização de materiais didáticos suplementares, recursos pedagógicos, entre outras ações. Em relação às metodologias de alfabetização, os estabelecimentos e os sistemas de ensino parecem desfrutar de autonomia para defini-las.

II – Objetivo 3 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 3.1: Dentre as novidades do Projeto de Lei recém apresentado, prevê-se a criação de mecanismos de governança federativa, em regime de colaboração, visando definir parâmetros e metas de alfabetização que considerem as diversas realidades brasileiras. Entendemos a inovação como positiva, pois as diferenças nos contextos locais e regionais vão além de aspectos territoriais, raciais e socioeconômicos. Elas também equivalem a diferentes pontos de partida em relação à meta de alfabetizar todas as crianças até 2034. Essa diversidade representa um desafio para a implementação de políticas

públicas de abrangência nacional, e por isso deve ser considerada no planejamento e no acompanhamento d4as metas estabelecidas.

Estratégia 3.2: As perspectivas sobre os processos pedagógicos de alfabetização e a formação docente foram ampliadas no texto do novo PNE. Com a antecipação de um ano para a conclusão do processo de alfabetização, foi dada ênfase ao apoio pedagógico específico articulado às estratégias da educação infantil, já previsto no PNE 2014-2024. O novo plano, porém, menciona a codocência e a mentoria como formas potenciais de apoio. Embora essa menção pareça ser meramente exemplificativa, sua inclusão no texto da estratégia pode induzir a adoção preferencial dessas abordagens.

Estratégia 3.3: A Meta 5.5, que antes previa apoio à alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, por meio de materiais e instrumentos de avaliação específicos, agora inclui as crianças das águas e das florestas e crianças com deficiência, refletindo os avanços dos debates sobre a singularidade das infâncias e a inclusão. O novo texto, porém, deixa de mencionar as populações itinerantes[16], assim como não inclui os alunos em tratamento de saúde em regime hospitalar.

Estratégia 3.4: A revisão da BNCC, prevista no art. 21 da Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, CNE, 2017), aparece como estratégia a fim de garantir a adequação dos currículos escolares às especificidades dos estudantes e dos territórios, considerando os resultados de avalição e monitoramento da implementação dos currículos.

[16] De acordo com parágrafo único do art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012, são considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros (Brasil, CNE, 2012).

Estratégia 3.5: De forma diversa da recente Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que regulamenta a valorização dos profissionais da educação como foco na remuneração e na carreira, a estratégia 5 estabelece a valorização dos professores que atuam na alfabetização enfatizando o reconhecimento do trabalho e do desempenho em sala de aula dos professores alfabetizadores, de forma alinhada ao art. 34 do Compromisso (Brasil, Presidência da Repúlibca, 2023a), que prevê, dentre outras estratégias, identificar, premiar e divulgar práticas pedagógicas e de gestão bem-sucedidas.

Ainda nesse cenário, e com o objetivo de incentivar a docência, o Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025, instituiu o Programa Mais Professores para o Brasil. Segundo o MEC, o programa foi construído em reconhecimento ao papel central dos docentes no processo de aprendizagem dos estudantes e no sucesso das políticas educacionais (Brasil, Presidência da República, 2025a).

Dentre as ações do Programa que podem contribuir para a consecução do objetivo 3, destacamos a alocação de professores em áreas prioritárias, por meio da instituição da Bolsa Mais Professores, visando “fomentar ingresso e a permanência de docentes nas redes públicas de ensino da educação básica em regiões e áreas de conhecimento com carência de professores”.

Estratégia 3.6: O PL nº 2.614/2024 amplia a abordagem adotada no Plano anterior ao estabelecer que a formação de professores alfabetizadores deve ocorrer de maneira coordenada, por meio de políticas, indo para além do estímulo e promoção da formação inicial e continuada. A inclusão do desenvolvimento profissional reforça a necessidade de aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas, o que está alinhado à estratégia 3.6. No entanto, apesar desse aperfeiçoamento conceitual, o texto não especifica diretrizes para a implementação das ações, mas enfatiza experiências efetivas para

atuação em turmas heterogêneas, inclusivas e em contextos territoriais, sociais, socioambientais e culturais diversificados.

A avaliação educacional, antes concentrada em apenas uma estratégia (5.2), foi desdobrada e ampliada em outras três (Estratégias 3.7.,3.8.,3.9,3.10):

Estratégias 3.7: Em relação aos instrumentos de avaliação da alfabetização, do Saeb e dos sistemas de avaliação dos entes, pretende-se aprimorar e tornar censitários para fins de monitoramento de metas e tomada de decisões nos diferentes níveis da gestão educacional. Uma ação importante para a implementação da estratégia foi a recente organização dos sistemas estaduais de avaliação, de forma complementar ao Saeb, por meio da Portaria Inep/MEC nº 351, de 4 de agosto de 2023.

Estratégia 3.8: Além disso, a estratégia 3.8 estabelece a divulgação, no mínimo bianual, dos resultados das avaliações de aprendizagem referentes ao segundo ano do ensino fundamental, assegurada a contextualização com indicadores sociais, como nível socioeconômico, raça, sexo e região. Essa estratégia serve tanto para fins de monitoramento como para retroalimentar outras estratégias, a exemplo da estratégia 3.4, que prevê a revisão da BNCC. Embora a periodicidade da divulgação não seja taxativa, consideramos que a divulgação anual dos resultados permitiria maior celeridade na identificação de eventuais dificuldades no processo de alfabetização, possibilitando intervenções pedagógicas e de gestão mais tempestivas, especialmente considerando os sistemas de avaliação estaduais.

Estratégias 3.9: No âmbito das unidades educacionais e dos sistemas de ensino, estão previstas avaliações diagnósticas e formativas essenciais às estratégias pedagógicas em sala de aula e à recomposição das aprendizagens. Destaca-se a importância da estratégia por prever a viabilização de oportunidades para alfabetizar crianças que não atingiram esse marco até os 7 anos, demonstrando

preocupação com a redução das desigualdades e com a recomposição das aprendizagens na alfabetização.

Estratégia 3.10: A estratégia apresenta uma inovação em relação ao plano anterior ao enfatizar não apenas os processos de avaliação, mas também a necessidade de que as escolas se apropriem dos resultados para orientar seu planejamento e gestão. Destaca-se que o foco na utilização dos dados educacionais como ferramentas para a formulação de estratégias mais eficazes representa um avanço, pois possibilita que as escolas identifiquem os desafios enfrentados e direcionem melhor suas ações.

Estratégia 3.11: Outra inovação da proposta refere-se à previsão de ações voltadas à formação de leitores no ensino fundamental, afirmando a importância dos espaços e experiências de leitura na alfabetização, alinhados às diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). Destacamos a recente criação do Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI no âmbito do Compromisso, instituído pela Portaria MEC Nº 85**/**2025, que prevê ações de formação continuada de profissionais da educação infantil a fim de aprimorar o planejamento e a aplicação de práticas pedagógicas que desenvolvam a linguagem oral, a leitura e a escrita das crianças.

Estratégia 3.12: A última estratégia do objetivo 3 estabelece o fortalecimento da capacidade técnica e administrativa das Secretarias de Educação dos entes subnacionais. O aprimoramento da administração local resulta em um acompanhamento mais eficiente das necessidades das escolas, viabilizando ajustes e melhorias contínuas nos processos educacionais. Existem diversas realidades dentro de um mesmo sistema de ensino, ainda que esse apresente um bom desempenho nas avaliações, há escolas com estudantes que possuem trajetórias irregulares e desafios distintos. Assim, a estratégia favorece

que as políticas sejam mais sensíveis às realidades locais e capazes de responder de maneira efetiva as suas demandas educacionais.

4.3 TEMÁTICA: ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

No Plano Nacional de Educação 2024-2034, dois objetivos abordam de forma conjunta o ensino fundamental e o ensino médio. O primeiro trata de assegurar que crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória concluam o ensino fundamental e o ensino médio na idade regular, em todas as modalidades educacionais, com inclusão e redução de desigualdades. O segundo, por sua vez, visa garantir a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental e no ensino médio, em todas as modalidades educacionais, também com inclusão e redução de desigualdades.

4.3.1 Objetivo 4 - acesso, trajetória e conclusão no ensino fundamental e no ensino médio com redução de desigualdades e inclusão

I – Objetivo 4 e suas metas

Quadro 8 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei nº 13.005/2014 – Metas do Objetivo 4

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Objetivo 4: Assegurar que crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória concluam o ensino fundamental e o ensino médio na idade regular, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão.	**Meta 2 + Meta 3**
Meta 4.a. Universalizar, até o terceiro ano de vigência deste PNE, o acesso à escola para toda a população de seis a dezessete anos de idade.	**Meta 2.** Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. **Meta 3.** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
Meta 4.b. Garantir que todos os estudantes concluam o quinto ano do ensino fundamental na idade regular.	Sem correspondência. O PNE 2014-2024 não estipulou na Meta 2 o acompanhamento da trajetória dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental (anos iniciais).
Meta 4.c. Garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam o nono ano do ensino fundamental na idade regular, de modo a promover a equidade e a atenção à diversidade populacional.	**Meta 2.** Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
Meta 4.d. Garantir que pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) dos estudantes concluam o ensino médio na idade regular, de modo a promover a equidade e a atenção à diversidade populacional.	Sem correspondência. A Meta 3 do PNE 2014-2024 estipulava, para a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento), o que é um conceito diferente. No PNE vigente, um estudante de 17 anos no 1º ano do ensino médio estaria dentro do intervalo que consideraria a "taxa líquida" (entre 15 e 17 anos). No novo PNE, diferentemente de estar matriculado em determinado intervalo etário, objetiva-se a conclusão do ensino médio na idade recomendada (17 anos).

Fonte: elaboração própria.

O novo Objetivo 4 se inspira nas Metas 2 e 3 do PNE 2015-2025, que pretendiam universalizar o acesso e ampliar a taxa de conclusão na idade considerada adequada para o ensino fundamental

(Meta 2) e para o ensino médio (Meta 3). Agora, no Objetivo 4 do PL nº 2614/2024, unificam-se as propostas de aprimoramento nos quesitos acesso, trajetória e conclusão para o ensino fundamental e para o médio.

Para melhor entendimento, importa conceituar três componentes do Objetivo 4: acesso, trajetória e conclusão.

No que tange ao acesso, presume-se que está sendo considerado o fato de a pessoa conseguir acessar o sistema de ensino, o que é garantido efetivamente pelo seu registro de matrícula em uma escola a partir dos marcos legais[17], ou seja, considera-se somente a entrada no sistema de ensino (matrícula).

Trajetória escolar diz respeito ao que ocorre com o estudante durante os anos de frequência à escola, se repete ano escolar ou progride regulamente, se abandona a escola em algum momento, se retorna posteriormente ou não. Mais do que analisar a quantidade de matriculados, o conceito de trajetória escolar compreende o fluxo dos estudantes ao longo do processo de escolarização.

Ao seu turno, conclusão escolar corresponde ao término de uma etapa da educação básica (educação infantil, primeira e segunda fases do ensino fundamental e ensino médio), e deve ser acompanhada das aprendizagens esperadas conforme a orientação curricular em vigor.

Embora haja distorções referentes à renda domiciliar *per capita*, sexo, cor/raça e local de moradia (urbano/rural), o acesso ao ensino fundamental tem caminhado para a universalização. Seguem como desafios a permanência dos estudantes no sistema de ensino, a progressão regular (aprovação ao final de cada período e promoção para o ano escolar subsequente) e a conclusão das etapas de ensino nas idades adequadas (Brasil, 2025).

[17] O art. 208, I, da CF/1988, na forma da EC nº 59/2009, garante educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É também obrigatoriedade dos pais matriculá-las.

Sob a perspectiva do acesso[18], a Meta 2 do PNE 2014-2024 previa a universalização da matrícula no ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 a 14 anos (100%). De acordo com o **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE** (Brasil, Inep/MEC, 2024g), nos últimos 10 anos, o Brasil avançou na cobertura escolar dessa população, saindo de um patamar de 96,7%, em 2012, e alcançando o percentual de 97,8%, em 2019. Entretanto, em decorrência da pandemia de Covid-19, o percentual de acesso caiu para 95,7%, em 2023, mais de 4 pontos percentuais (p. p.) aquém da meta estabelecida (100%). É realista estimar que taxas mais altas sejam restabelecidas.

Quanto à trajetória/conclusão[19], a Meta 2 do PNE 2014-2024 estabelecia que, até 2024, o Brasil deveria alcançar ao menos 95% dos jovens de 16 anos de idade com o ensino fundamental concluído. Embora no decênio se verifique o crescimento de concluintes do ensino fundamental na idade considerada adequada, em 2023, a estimativa para o indicador foi de 84,3%. Há, portanto, uma distância de mais de 10 p. p. em relação à meta pactuada de 95%.

Considerando a população de 15 a 17 anos de idade, sob o ponto de vista do acesso, a Meta 3 do PNE 2014-2024 prevê que, até 2016, o acesso à escola deveria ter sido universalizado para a faixa etária mencionada. Oito anos após o prazo inicialmente estabelecido (2016), a universalização ainda não havia sido alcançada. Em 2023, 94,0% dos jovens nessa faixa etária estavam na escola ou haviam concluído a educação básica[20], portanto, 6 p. p aquém da meta.

Quanto à trajetória no ensino médio dos jovens entre 15 e 17 anos, idade na qual se considera adequada para trajetória e

[18] Indicador 2A do **Relatório do 5º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024** (Brasil, 2024g).
[19] Indicador 2B do **Relatório do 5º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024** (Brasil, 2024g).
[20] Indicador 3A do **Relatório do 5º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024** (Brasil, Inep/MEC, 2024g).

conclusão dessa etapa, a Meta 3 do PNE 2014-2024 estabelecia que, até 2024, 85% dos jovens deveriam frequentar o ensino médio. Salientamos que a Meta 3 não previa a conclusão do ensino médio aos 17 anos, somente o acesso à etapa na faixa etária mencionada. Desse modo, um jovem de 17 anos cursando o 1º ano do ensino médio (embora com trajetória não regular) estaria cumprindo a Meta referida. Embora sejam evidentes os avanços, em 2023, a estimativa foi de 76,9% dos jovens de 15 a 17 anos frequentando o ensino médio ou já tendo concluído a educação básica[21], o que representa uma distância de 8,1 p. p. em relação ao percentual inicialmente pactuado (85%).

Ao enfocarmos o percentual da população entre 6 e 14 anos, faixa etária legalmente determinada para o ensino fundamental que efetivamente frequenta ou concluiu essa etapa de ensino, este se manteve relativamente constante e próximo de 100% nos últimos 10 anos. Entretanto, a baixa taxa líquida de matrículas no ensino médio – ou seja, da população entre 15 e 17 anos de idade – evidencia gargalos na transição dos estudantes entre o ensino fundamental e o médio. É possível constatar que os percentuais de conclusão reduzidos no ensino médio não são consequência de problemas de acesso à escola, mas da retenção ao longo do ensino fundamental ou da evasão precoce do estudante do sistema de ensino (Simões, 2019).

Elaborada uma breve discussão sobre as metas anteriormente pactuadas, o novo PNE, previsto no PL nº 2.614/2024, unifica as Metas 2 e 3 anteriores com propósitos mais desafiadores. A faixa etária está ampliada e compreende o período entre 6 e 17 anos. No que tange ao acesso, a nova Meta 4.a prevê, até o terceiro ano de vigência do novo PNE, a universalização para a faixa etária citada do acesso à escola. Conforme exposto, o PNE 2014-2024 separava em metas distintas as etapas de escolarização (6 a 14 anos para a Meta 2;

[21] Indicador 3B do **Relatório do 5º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024** (Brasil, Inep/MEC, 2024g).

15 a 17 anos para a Meta 3). Considerando somente o acesso, em 2023, os resultados entre as duas faixas etárias citadas foram semelhantes: 95,7% para os estudantes entre 6 e 14 anos e 94% para aqueles entre 15 e 17 anos, de modo que se mostra coerente a pactuação de metas que compreendam uma faixa etária ampliada.

A **Meta 4.a** pode ser considerada desafiadora porque não contempla todo o decênio previsto no PNE, uma vez que reduz para três anos, após o início da vigência do novo plano, o período de universalização do acesso no ensino fundamental e médio. Além da ampliação das políticas de auxílio financeiro para os estudantes com nível socioeconômico mais baixo, serão necessários esforços adicionais de busca ativa para que os estudantes evadidos possam voltar às escolas, bem como programas de recuperação de aprendizagem.

O Objetivo 4 do novo PNE separa as duas fases do ensino fundamental (anos iniciais, do 1º ao 5º ano; e anos finais, do 6º ao 9º ano). Ao seu turno, as Metas 4.b., 4.c e 4.d. previstas no novo objetivo dispõem sobre a trajetória/conclusão dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (EF1), anos finais do ensino fundamental (EF2) e ensino médio (EM). A análise da trajetória e da conclusão dos anos iniciais e finais do fundamental é relevante porque a curva de acesso durante essa etapa começa a ficar descendente, pela evasão ou pela retenção (reprovação), na transição do EF1 para o EF2, de modo que as políticas públicas que se atenham à garantia do direito à educação precisam enfocar a transição entre etapas de EF1 para EF2 e de EF2 para EM (Simões, 2019).

A **Meta 4. b** preceitua que, até o final do novo PNE, 100% dos estudantes concluam o 5º ano do ensino fundamental (EF1) na idade regular, ou seja, com 10 anos. Para efeito de análise da trajetória dos estudantes com faixa etária entre 6 e 10 anos, em 2023, 91,8% dos

matriculados no EF1 possuíam trajetória considerada regular[22]. A busca pelo aperfeiçoamento dessa trajetória e a consequente conclusão do EF1 na idade adequada requer acompanhamento da alfabetização e do letramento, notadamente dos estudantes com nível socioeconômico mais baixo, o que evidencia o desafio empreendido na Meta 4. b.

A conclusão do EF2 na idade regular (15 anos) de pelo menos 95% dos estudantes, com promoção de equidade e atenção aos diversos contextos dos alunos existentes, é estipulada na Meta 4.c.

À medida que os estudantes progridem nos anos escolares, a taxa líquida de matrículas de um sistema de ensino pode aumentar ao mesmo tempo em que cresce a repetência de grupos de menor renda ao longo da trajetória escolar. Alguns autores denominam esse fenômeno de “atrito” ou “viscosidade”, que seria a progressão mais lenta nos anos escolares de alguns grupos sociais vulneráveis, com repercussão no aumento médio de anos necessários para conclusão da educação básica e aumento do risco de evasão (Simões, 2019).

Em recente estudo, Fonseca *et al.* (2024) destacam que, em média, 52% dos estudantes nascidos entre 2001 e 2005 concluíram o ensino fundamental com trajetória regular e 41%, o ensino médio. Cerca de 21% concluíram o ensino fundamental e 17% finalizaram o ensino médio com um a dois anos de atraso. As trajetórias irregulares – não concluídas dois anos depois do tempo previsto ou interrompidas – prevalecem entre estudantes com deficiência, do sexo masculino, negros, indígenas e de baixo nível socioeconômico.

Nesse sentido, a mencionada irregularidade nas trajetórias escolares se evidencia de modo acentuado a partir do EF2, motivo pelo qual a Meta 4.c. insere a promoção da equidade e a atenção à diversidade populacional como parâmetros a serem observados. Pelo fato de o percentual de jovens de 16 anos que já concluíram o ensino

[22] Percentual de alunos com 2 anos ou menos de atraso na trajetória escolar (distorção idade-série).

fundamental ter atingido 84,6% em 2023, ao ambicionar a ampliação do referido percentual em 10,4 p. p. e a promoção da equidade o desafio empreendido na Meta 4.c. se mostra evidente (Todos, 2024).

A **Meta 4.d** enfoca a conclusão do ensino médio na idade regular (18 anos) para, no mínimo, 85% dos estudantes ao longo do novo PNE. Tal qual a meta anteriormente comentada, mantém-se o olhar para a promoção da equidade e atenção à diversidade populacional. Para melhor entendimento do desafio proposto, de acordo com a Pnad Educação e o Censo da Educação Básica, em 2023, 71% dos jovens com 19 anos de idade haviam concluído o ensino médio.

Ante o exposto, o Objetivo 4 e suas quatro metas evidenciam desafios relevantes para o ensino fundamental e médio sob a perspectiva do acesso e notadamente da regularidade das trajetórias escolares com vistas à conclusão da escolaridade obrigatória. Em consonância com o art. 2º, III do PL nº 2.614/2014, todas as metas apresentam referências qualitativas e quantitativas bem delineadas.

II – Objetivo 4 e suas estratégias: comentários e sugestões

O Documento de Diagnóstico da Educação Nacional (Brasil, Sase/MEC, s. d., p. 84), elaborado pelo Grupo de Trabalho PNE 2024-2034 criado pelo MEC, aponta 4 causas críticas que evidenciam os problemas do acesso, trajetória e conclusão nos ensinos fundamental e médio, são elas:

- Condições de oferta inadequada nos ensinos fundamental e médio, notadamente em decorrência das deficiências da infraestrutura das escolas (Causa Crítica 1 – CC1);
- Defasagens de aprendizagem não sanadas desde o início da escolarização dificultam a trajetória escolar

regular nos ensinos fundamental e médio (Causa Crítica 2 – CC2);

- Currículos descontextualizados decorrentes da baixa qualidade da formação inicial docente, baixo conhecimento dos conteúdos curriculares, didática ineficaz dos professores e formação continuada deficiente (Causa Crítica 3 – CC3); e
- Grande contingente de estudantes que não concluíram os ensinos fundamental e médio porque tiveram que trabalhar (Causa Crítica 4 – CC4).

No quadro a seguir, descrevemos as 12 estratégias do Objetivo 4 e em que medida elas objetivam solucionar as 4 causas críticas apontadas em Brasil (no prelo).

Estratégia 4.1: Assegurar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, padrões nacionais de qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, o que abrange a infraestrutura, inclusive internet em banda larga de alta velocidade, a alimentação, o transporte escolar, os recursos pedagógicos e os profissionais da educação, respeitado o desenho universal de acessibilidade, e consideradas as diversidades territoriais e as especificidades das modalidades de ensino. As deficiências de infraestrutura são objeto de atenção da CC1 e o enfoque nos profissionais da educação enfocam a CC3.

Como sugestão, os padrões nacionais de qualidade demandariam a averiguação das condições de cada escola por meio de um censo da infraestrutura escolar. Adicionalmente, o texto da estratégia poderia consignar entre os componentes dos padrões de qualidade: “adequações climáticas”.

Estratégia 4.2: Implementar políticas de construção ou reestruturação de escolas do ensino fundamental e do ensino médio, e

de aquisição de equipamentos, especialmente em unidades que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e públicos-alvo das modalidades educacionais, de acordo com as necessidades dos estudantes e com garantia dos padrões nacionais de qualidade.

Enfoca a CC1, em especial, nas escolas que atendem estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e públicos-alvo das modalidades educacionais.

Estratégia 4.3: Ampliar o acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio em tempo integral, condicionando a ampliação da jornada escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo, de modo a priorizar o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência.

A ampliação da carga horária no ensino em tempo integral tende a melhorar a aprendizagem, até porque muitos currículos enfocam a recomposição de aprendizagem por meio de reforço escolar, o que enfoca a CC2. Por sua vez, a menção à priorização do atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica enfoca a CC4.

Sugere-se cuidado com a falta de padronização de termos. Na referida Estratégia 4.3 e em outras ocorrências, há menção às pessoas “das águas e das florestas”, porém, na Estratégia 5.11, os mesmos grupos são citados sem a explicitação das pessoas “das águas e das florestas”.

Como sugestão, poderia se acrescentar a relevância de oferecer reforço escolar e recomposição de aprendizagem na ampliação das jornadas.

Estratégia 4.4: Assegurar a oferta obrigatória do ensino fundamental, em especial nos anos iniciais, aos estudantes indígenas, quilombolas e do campo, das águas e das florestas nas respectivas

comunidades, de forma a atender suas especificidades, condicionadas as ações de nucleação escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo.

Considerando que a atenção para as modalidades educativas tende a contextualizar os currículos de modo mais direcionado, até porque a oferta educativa ocorre em ambiente comunitário, enfoca-se a CC3. Adicionalmente, as especificidades das modalidades requererão construção/reforma de escolas, com atenção para a CC1.

Estratégia 4.5: Construir propostas curriculares alinhadas às transformações da sociedade e do mundo do trabalho que assegurem acesso à cultura e ao conhecimento científico, com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem contextualizado, atrativo e significativo aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

O alinhamento dos currículos às transformações da sociedade e do mundo do trabalho enfoca a CC3. As deficiências de infraestrutura escolar repercutem na baixa atratividade das propostas curriculares, uma vez que, em 2023, apenas 36,2% das escolas públicas possuíam quadra de esportes e 29,7, laboratório de informática.

Estratégia 4.6: Proporcionar o acompanhamento pedagógico individualizado e o monitoramento da trajetória dos estudantes da educação básica, em especial nas transições entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, e entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, de modo a garantir a aprendizagem e a conclusão da educação básica na idade regular.

O aprimoramento do acompanhamento das trajetórias escolares é um avanço do Objetivo 4 como um todo. A atenção à CC2 tende a aprimorar as trajetórias ao longo da educação básica.

Como sugestão, o texto da estratégia poderia consignar: “inclusive mediante políticas de recomposição de aprendizagens”.

Estratégia 4.7: Adaptar, no âmbito dos sistemas de ensino, o currículo e o calendário escolar, de acordo com a realidade, a identidade cultural, as condições climáticas da região e as necessidades dos estudantes, com o objetivo de promover a trajetória regular.

A estratégia enfoca a CC3, à medida que considera adaptações curriculares para deixá-los mais contextualizados à realidade dos estudantes e enfoca a CC4, haja vista o olhar para as “necessidades dos estudantes” com vistas a promover trajetórias mais regulares.

Estratégia 4.8: Fomentar políticas de apoio à permanência, o que inclui o apoio financeiro aos estudantes, com o objetivo de garantir a trajetória escolar regular de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Enfoca-se a CC4 e, coerentemente, evidencia a necessidade de expansão das políticas de apoio à permanência – a exemplo do Programa Pé-de-Meia – para os estudantes do EF2, uma vez que a trajetória irregular de alguns grupos sociais vulneráveis se inicia nos anos finais do ensino fundamental.

Estratégia 4.9: Fortalecer a articulação entre a educação básica e a educação profissional e tecnológica, de modo a fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio na forma articulada à educação profissional.

A ampliação da articulação pretendida enfoca o aprimoramento da contextualização curricular (CC3), porque o currículo estará mais alinhado ao mundo do trabalho. Em outro aspecto, pode contribuir para mitigar a evasão de estudantes (CC4), à medida que os estudantes terão mais contato com o mundo do trabalho.

Estratégia 4.10: Promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude.

Enfoca a CC4. Como sugestão, a exemplo da Estratégia 4.1, o governo federal poderia elaborar parâmetros nacionais para a realização da busca ativa. A estratégia poderia ser aprimorada com o seguinte texto: “mediante elaboração, pelo governo federal, de parâmetros nacionais para a realização da busca ativa”.

Também seria desejável que a busca ativa não esteja restrita somente aos espaços públicos-estatais, mas que a sociedade civil organizada não-estatal também possa ser conclamada a participar dela.

Estratégia 4.11: Ampliar os espaços de participação das comunidades escolares, em especial dos estudantes, no desenvolvimento de atividades curriculares, culturais e esportivas dentro e fora dos espaços escolares.

Enfoca a contextualização curricular (CC3) e a CC4, mediante ampliação do engajamento comunitário.

Como sugestão, a estratégia poderia abordar a possibilidade de abertura de escolas nos finais de semana para a realização de projetos culturais e esportivos.

Estratégia 4.12: Implementar políticas de prevenção à evasão e ao abandono escolar, motivados por preconceito ou quaisquer formas de discriminação dentro e fora da escola, com a criação de redes de proteção que incluam famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

De modo tangencial, há atenção para a CC4, porém, a estratégia se mostra coerente com Objetivo 4 como um todo.

Pela análise do conjunto das estratégias do Objetivo 4, verifica-se que as quatro causas críticas apontadas em Brasil

(Sase/MEC, s. d.) foram contempladas, o que evidencia a conformidade das estratégias com o diagnóstico elaborado. As causas críticas 3 e 4 foram mais enfocadas e se articulam com os desafios inerentes às trajetórias escolares mais regulares. A atenção para uma contextualização curricular, aliada à formação docente inicial e continuada aprimoradas, e o combate às causas de evasão escolar para inserção no mundo do trabalho, muitas vezes com vínculos empregatícios precarizados, tendem a repercutir positivamente na conclusão da educação básica obrigatória.

4.3.2 Objetivo 5 - aprendizagem no ensino fundamental e no ensino médio com redução de desigualdades e inclusão

I – Objetivo 5 e suas metas

Quadro 9 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei nº 13.005/2014 – Metas do Objetivo 5

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Objetivo 5: Garantir a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental e no ensino médio, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão.	**Meta 7.** Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o Ideb.
Meta 5.a. Assegurar o nível adequado de aprendizagem ao final dos anos iniciais do ensino fundamental para, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos estudantes até o quinto ano de vigência deste PNE, e para todos até o final do decênio.	**Estratégia 7.2:** a) assegurar que, no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável; b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;
Meta 5.b. Assegurar o nível adequado de aprendizagem ao final dos anos finais do ensino fundamental para, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento) dos estudantes até o quinto ano de vigência deste PNE, e para todos até o final do decênio.	
Meta 5.d. Assegurar o nível adequado de aprendizagem ao final do ensino médio para, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos estudantes até o quinto ano de vigência deste PNE, e para todos até o final do decênio.	
Meta 5.c. Reduzir as desigualdades de aprendizagem no ensino fundamental entre grupos sociais definidos por raça, sexo, nível socioeconômico e região, de modo que, até o final da vigência deste PNE, a razão dos resultados entre os grupos individualmente considerados seja igual ou superior a 90% (noventa por cento).	**Estratégia 7.9:** orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios.
Meta 5.e. Reduzir as desigualdades de aprendizagem no ensino médio entre grupos sociais definidos por raça, sexo, nível socioeconômico e região, de modo que, até o fim da vigência deste PNE, a razão dos resultados entre os grupos individualmente considerados seja igual ou superior a 90% (noventa por cento).	

Fonte: elaboração própria.

O novo Objetivo 5 enfoca a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental e no ensino médio com redução de desigualdades e inclusão. No que tange à aprendizagem, há referências qualitativas (nível adequado de aprendizagem) e quantitativas (percentual de estudantes com aprendizagem considerada adequada) para os anos iniciais do ensino fundamental (EF1), anos finais do ensino fundamental (EF2) e ensino médio (EM). Quanto à redução de desigualdades na aprendizagem, raça, sexo, nível socioeconômico e região são utilizados como referenciais qualitativos e a razão dos resultados entre os grupos “individualmente considerados” (expressão utilizada no Objetivo) seja igual ou superior a 90% (noventa por cento) como parâmetro quantitativo.

O PNE anterior não previa meta com a mesma perspectiva. São possíveis comparações com a Meta 7 do PNE 2014-2024, que dispunha sobre o fomento da qualidade da educação básica com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. A referida meta previa metas nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), utilizado até 2021 e calculado a partir de dados do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Criado em 2007 pelo Inep, o Ideb é um indicador que combina duas dimensões da qualidade da educação: o fluxo escolar (taxa de aprovação) e o desempenho (médias de proficiência) dos estudantes em avaliações padronizadas do Saeb. A melhoria da qualidade estaria atrelada a uma melhoria dos resultados de aprendizagem em conjunto com trajetórias escolares regulares. Um sistema de ensino que tivesse alunos com bons resultados nas notas do Saeb, todavia, com altas taxas de reprovação ou de evasão não teria um Ideb satisfatório (Brasil, Inep/MEC, 2015). Nesse sentido, a Meta 7 do PNE 2014-2024 estipulava médias nacionais para o Ideb do EF1, EF2 e EM, bienalmente, em 2015, 2017, 2019 e 2021.

De acordo com o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, Inep/MEC, 2024), para os anos iniciais do ensino fundamental o Ideb previsto em 2021 seria de 6,0 e o atingido foi de 5,8; para os anos finais do ensino fundamental, em 2021, o Ideb desejado seria 5,5 e o atingido foi de 5,1; para o ensino médio, em 2021, o pretendido seria 5,5 e o mensurado foi de 4,2, conforme Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - Ideb previsto na Meta 7 do PNE 2014-2024

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Lei nº 13.005/2014.

A despeito do não cumprimento do pactuado na Meta 7 do PNE 2014-2024, o Ideb do EF1 apresenta uma trajetória crescente no período que se inicia em 2007 (criação do índice) e vai até 2019, superando as metas intermediárias previstas no PNE. Entretanto, registrou queda em 2021, quando ficou abaixo da meta estabelecida (5,8), com diferença de 0,2 para consecução do planejado (6,0).

O Ideb do EF2 também teve trajetória crescente no período de 2007 a 2021. Todavia, desde 2015, as metas fixadas no PNE não foram atingidas. Em 2021, o Ideb obtido foi 5,1, distância de 0,4 da meta fixada de 5,5.

No EM, o Ideb permaneceu estagnado em 2021 (4,2), com diferença de 1,0 para a meta estabelecida no PNE (5,2). Nessa etapa, desde 2015, o Ideb não atinge a meta intermediária fixada no Plano.

Embora tenha havido avanços, os resultados do Ideb evidenciam problemas na aprendizagem dos estudantes ao longo da educação básica. A pandemia de covid-19 também causou efeitos deletérios na aprendizagem em todas as etapas da educação básica, com reflexo no descumprimento dos indicadores apontados na Meta 7 citada (Bartholo *et al.*, 2022; Bof e Moraes, 2022).

Com base nesse breve contexto, de modo acertado, o novo Objetivo 5 focaliza a aprendizagem dos estudantes com redução de desigualdades e inclusão. O conjunto de cinco metas pode ser dividido em: 5.a, 5.b. e 5.d., com pactuações para assegurar o nível adequado de aprendizagem no EF1, EF2 e no EM; e 5.c e 5.e, com pactuações para reduzir desigualdades no ensino fundamental como um todo e no ensino médio.

As **Metas 5.a, 5.b e 5.d** pretendem assegurar o "nível adequado de aprendizagem" para, no mínimo, 70% dos estudantes do EF1 (5.a), 65% dos estudantes do EF2 (5.b) e 60% dos estudantes do EM (5.d) até o quinto ano de vigência do novo PNE e a totalidade (100%), para todas as etapas mencionadas, nos cinco anos seguintes.

Para melhor entendimento e avaliação das metas propostas, importa conceituar o que o PL nº 2.614/2024, estaria se referindo ao consignar "nível adequado de aprendizagem". O **Documento de Diagnóstico da Educação Nacional** (Brasil, Sase/MEC, s. d., p. 89) informa que "para fins de análise, utiliza-se como parâmetro as definições do nível 'adequado' de aprendizado em cada área e ano/série avaliados definidas por Soares (2009)", artigo este que evidencia as bases metodológicas para a definição de níveis de aprendizado.

De acordo com a definição de Soares (2009) e com base em Brasil (2025), em 2021, os percentuais de estudantes do 5º ano do EF com nível de aprendizagem adequado em português e matemática respectivamente foram 56,1 e 42,4. Para os estudantes do 9º ano do EF,

o percentual de estudantes com aprendizagem considerada adequada atingiu 39,6 em português e 20,0 em matemática. Por sua vez, no 3º ano do EM, o percentual de estudantes com aprendizagem adequada em matemática foi de 7,7 e em português, de 10,3. O desafio empreendido pelo novo Objetivo 5, em especial nas Metas 5.a, 5.b e 5.d, é notável. Feita essa constatação, é preciso analisar o constructo do Objetivo 5 de modo ampliado, com vistas a sugerir aprimoramentos possíveis.

Se na Meta 7 do PNE 2014-2024 havia um embasamento no Ideb, o encerramento do primeiro ciclo daquele índice parece ter tido repercussão na elaboração do Objetivo 5 do novo PNE, cuja redação poderia ser considerada imprecisa – afinal, o que seria o "nível adequado de aprendizagem"? – se considerarmos que o nível de análise de uma meta requer uma referência quantitativa (art. 2º, III do PL nº 2.614/2024). Embora o Inep tenha criado um grupo com o objetivo de elaborar estudo técnico (Brasil, Inep/MEC, 2024g; Brasil, Inep/MEC, 2024g) para subsidiar o MEC na atualização do Ideb, até o fechamento desta seção, o novo índice não havia sido divulgado.

É sabido que o Inep tem desenvolvido seminários e pesquisas para definir os padrões de desempenho esperados ao final dos anos iniciais e finais do ensino fundamental nas áreas de língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciências da natureza (Brasil, Inep/MEC, 2025), porém, parece-nos que o monitoramento e controle social do PNE 2024-2034 restará prejudicado sem um parâmetro de acompanhamento evidenciado no Objetivo 5.

Certamente há um nível de complexidade na concepção técnica da definição de níveis de aprendizagem e na própria articulação federativa de um parâmetro tão desafiador quanto o nível de aprendizagem. Como exemplo positivo, mediante colaboração entre Governo Federal e sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais, em ação integrante do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada,

determinou-se o ponto de corte que indica a alfabetização de uma criança ao final do 2º ano do ensino fundamental.

O padrão nacional de desempenho da criança alfabetizada foi estabelecido em 743 pontos na escala do Saeb. A partir da definição do Indicador Criança Alfabetizada, foi possível propor metas anuais para todos os entes federados, considerando os percentuais de estudantes que apresentaram desempenho igual ou superior ao do ponto de corte, até que atinjam a totalidade das crianças alfabetizadas em 2030.

Ao seu turno, as **Metas 5.c e 5.e** objetivam reduzir as desigualdades de aprendizagem, respectivamente, no ensino fundamental e médio para os grupos sociais definidos por “raça, sexo, nível socioeconômico e região” para que até o final do PNE a razão dos resultados entre os “grupos individualmente considerados” seja igual ou superior a 90%. Os propósitos são coerentes, até porque as deficiências de aprendizagem são aumentadas quando se analisam os resultados de estudantes cujas famílias apresentam nível socioeconômico (NSE) mais baixo, de cor/raça negra e que frequentam escolas nas zonas rurais (Soares *et al.*, 2016; Soares e Delgado, 2016).

Entretanto, do modo como estão redigidas as Metas 5.c e 5.e, podem não parecer claras as referências pactuadas. Como as categorias de análise têm sido analisadas há bastante tempo na literatura especializada, pode-se inferir que no critério “nível socioeconômico”, por exemplo, pretende-se que a razão entre os resultados dos grupos mais vulneráveis (20% mais pobres) e os menos vulneráveis (20% mais ricos) seja igual ou superior a 90%, como medida de superação de desigualdades. Se essa seria a intenção do Poder Executivo ao propor o PL nº 2614/2024, pode ser recomendado aprimorar a redação das Metas 5.c e 5.e para utilizar a razão entre os grupos mais vulneráveis e menos vulneráveis, a título de sugestão.

Outro possível aprimoramento das Metas 5.c. e 5.e, entre os grupos sociais enfocados (“raça, sexo, nível socioeconômico e região”), seria desejável incluir a “localização da unidade escolar” (urbana ou rural), categoria de análise presente em Simões (2019).

Por sua vez, conquanto a Estratégia 5.7 preveja a elaboração de “índice para avaliação da qualidade da educação básica que agregue indicadores como desempenho e fluxo escolar”, considerando a natureza orientativa das estratégias e quantitativa e qualitativa das metas como pressuposto de elaboração do Novo PNE (art. 2º do PL 2.614/2024), parece-nos que haverá melhor coerência, acompanhamento e controle social do Objetivo 5 se for acrescida meta com marco temporal claramente definido, mantida a mesma redação da Estratégia 5.7. Nesse caso, considerando que as Metas 5.a e 5.b requerem mensuração do “nível adequado de aprendizagem” até o quinto ano de vigência do próximo PNE, sugerimos acrescentar meta estipulando, por exemplo, que o índice avaliador do nível de aprendizagem estará disponível até o primeiro ou segundo ano de vigência do novo Plano.

II – Objetivo 5 e suas estratégias: comentários e sugestões

O Documento de Diagnóstico da Educação Nacional (Brasil, Sase/MEC, s. d., p. 101-102), aponta nove causas críticas que evidenciam os problemas do acesso, trajetória e conclusão nos ensinos fundamental e médio, são elas:

• Infraestrutura escolar e os recursos pedagógicos de grande parte das escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental e Médio é inadequada (Causa Crítica 1 – CC1);

• Desprofissionalização docente (Causa Crítica 2 – CC2);

• Baixa qualidade da formação inicial e insuficiência dos processos de formação continuada voltados aos professores (Causa Crítica 3 – CC3);

• Baixa qualidade das interações e práticas pedagógicas entre professores, estudantes, demais profissionais da escola e da comunidade escolar (Causa Crítica 4 – CC4);

• O currículo do ensino médio não atende às necessidades e possibilidades de estudantes com diferentes perfis (Causa Crítica 5 – CC5);

• Dificuldades de elaboração e coordenação do processo pedagógico na escola (Causa Crítica 6 – CC6);

• Gestão das secretarias de educação com pouco foco na aprendizagem e nos processos de trabalho pedagógico, individual e coletivo, das escolas (Causa Crítica 7 – CC7);

• Dificuldade de reverter o baixo nível de aprendizagem de grupos em situação de vulnerabilidade social, populações indígena, quilombola, do campo, surda e público-alvo da educação especial (Causa Crítica 8 – CC8);

• Ambiente e clima escolar, muitas vezes, não favorecem o desenvolvimento das aprendizagens (Causa Crítica 9 – CC9).

A seguir, descrevemos as 19 estratégias do Objetivo 5 e em que medida elas objetivam solucionar as 9 causas críticas apontadas em Brasil (Brasil, Sase/MEC, s.d.).

Estratégia 5.1: Revisar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a BNCC, conforme previsão da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, ambas do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, a fim de aperfeiçoar os currículos estaduais e municipais do ensino fundamental e do ensino médio, consideradas as especificidades dos estudantes e dos

territórios, além dos resultados de avaliação e monitoramento da implementação dos currículos.

A revisão da BNCC com o propósito de aperfeiçoar os currículos, com objetivos de aprendizagem mais claros, enfoca a CC4, à medida que auxilia as mediações pedagógicas e o próprio acompanhamento das progressões de aprendizagem pelos estudantes e responsáveis. O processo revisional também deve atentar para a atratividade desejada aos estudantes do ensino médio (CC5), etapa ainda com grandes índices de evasão.

Estratégia 5.2: Institucionalizar política nacional do ensino médio que incentive práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, em atenção aos regramentos estabelecidos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aos princípios e os direitos de aprendizagem da BNCC, às partes diversificadas instituídas no âmbito de cada sistema de ensino, às especificidades das modalidades de ensino e das identidades, culturas e saberes das diferentes comunidades e povos, e às necessidades e expectativas de desenvolvimento dos estudantes em relação à continuidade dos estudos na educação superior, na educação profissional e tecnológica, ou à entrada no mundo do trabalho.

Mais uma estratégia que enfoca a CC5. A LDB, com a nova reforma do ensino médio, em consonância com o que dispõe o PL nº 2.614/2024, preceitua a necessidade de articulação entre diversos saberes e conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território.

Estratégia 5.3: Assegurar a implementação das diretrizes curriculares de Educação para as Relações Étnico-Raciais, da Educação em Direitos Humanos e da Educação Ambiental, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 *[depois atualizada, com a inclusão da referência aos povos indígenas, por meio da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008]*, da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, ambas do

Conselho Pleno do CNE, respectivamente, e em consonância com as abordagens dos temas transversais da BNCC.

A estratégia evidencia uma preocupação de melhor contextualização curricular e apreço pelos diferentes perfis de estudantes (CC5), bem como avança para a abordagem curricular do respeito aos direitos humanos, às relações étnico-raciais e de educação ambiental, em consonância com o disposto na LDB, com possível repercussão positiva na aprendizagem de grupos em situação de vulnerabilidade social (CC8).

Estratégia 5.4: Apoiar a aprendizagem de estudantes indígenas, quilombolas, do campo, e com deficiência, com a produção de materiais didáticos específicos e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem as identidades e especificidades destas comunidades.

Enfoca-se a CC8 de modo a apoiar a aprendizagem desses estudantes com recursos pedagógicos e instrumentos de acompanhamento específicos, o que dialoga com a CC1.

Como sugestão, ao invés da utilização do termo “e com deficiência”, poderia se utilizar “e o público-alvo da educação especial”, pois, a atenção estaria voltada não somente para os estudantes com deficiência, mas também para os com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Estratégia 5.5: Aprimorar e tornar censitários os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, inclusive para turmas multisseriadas, de modo a ampliar os componentes curriculares avaliados, consideradas as especificidades do público-alvo da educação especial e da educação bilíngue de surdos.

A utilização de instrumentos de avaliação censitários, quando adequadamente utilizados pela coordenação dos processos

pedagógicos escolares, possibilita o aprimorar o desenvolvimento das aprendizagens (CC9).

Estratégia 5.6: Divulgar bienalmente os resultados de aprendizagem e os indicadores educacionais do Saeb relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino, assegurada a contextualização de indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico, de raça, de sexo e de região.

A divulgação regular dos resultados de aprendizagem objetiva auxiliar a coordenação do processo pedagógico (CC6) e a gestão das secretarias de educação (CC7), considerando que esses atores utilizarão os resultados de modo apropriado, com atenção para a melhoria do ambiente e clima escolares (CC9).

Estratégia 5.7: Elaborar índice para avaliação da qualidade da educação básica que agregue indicadores como desempenho e fluxo escolar.

A elaboração de índice semelhante ao Ideb tende a auxiliar a coordenação do processo pedagógico (CC6) e a gestão das secretarias de educação (CC7).

Conforme argumentado nos “comentários e sugestões” às metas do Objetivo 5 (item anterior), parece-nos mais adequado que a Estratégia 5.7 seja precedida, nas Metas 5.a e 5.b, de marco temporal claramente definindo que o índice avaliador do nível de aprendizagem estará disponível até o primeiro ou segundo ano de vigência do novo PNE.

Estratégia 5.8: Aperfeiçoar os processos de avaliação e apropriação dos resultados educacionais pelas escolas, considerados os níveis alcançados por diferentes grupos sociais, para fins da redução das desigualdades existentes e do apoio ao planejamento e à gestão.

Trata-se de estratégia que contempla diversas causas críticas. Sob o ponto de vista da gestão escolar, são enfocadas CC6 e

CC7. Também está compreendido o aprimoramento de aprendizagem de grupos vulneráveis (CC8).

Estratégia 5.9: Fomentar avaliações diagnósticas e formativas nas unidades educacionais e nos sistemas de ensino em todos os anos do ensino fundamental e séries do ensino médio, com o objetivo de definir estratégias para o desenvolvimento e a recomposição das aprendizagens dos estudantes.

A recomposição de aprendizagens é coerente com a redução dos níveis de aprendizagem medidos pelo Saeb em período anterior e posterior à pandemia e contempla as causas críticas CC8 e CC9.

Com vistas à padronização da nomenclatura, sugerimos a redação “em todos os anos do ensino fundamental e do ensino médio”, retirando a menção a “série” no ensino médio.

Estratégia 5.10: Acompanhar estudantes com rendimento escolar defasado, de forma a ofertar práticas pedagógicas que contribuam para a recomposição de aprendizagens.

A exemplo da estratégia precedente, esta enfoca as causas críticas CC8 e CC9.

Estratégia 5.11: Instituir mecanismos de acompanhamento individualizado de estudantes e políticas educacionais com vistas à redução das desigualdades de aprendizagem, em especial para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, e com deficiência.

Assemelha-se à Estratégia 5.10, mas possui atenção individualizada, com destaque para a CC8 e a CC9.

Estratégia 5.12: Promover políticas de formação inicial e continuada dos professores, com vistas ao aumento da proporção de docentes com formação adequada à área de conhecimento e modalidade que lecionam e ao aperfeiçoamento permanente das práticas

pedagógicas, com foco nos desafios dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

É a primeira das estratégias do Objetivo 5 dedicada a aprimorar o exercício do magistério, com atenção para a CC2 e CC3.

Estratégia 5.13: Promover políticas de formação inicial e continuada de professores com foco em experiências pedagógicas efetivas, para atuar em turmas heterogêneas, inclusivas, em escolas com contextos territoriais, sociais, socioambientais e culturais diversificados.

Além de enfocar a CC2 e CC3, propõe-se o aprimoramento das interações e práticas pedagógicas (CC4).

Estratégia 5.14: Induzir a adoção de incentivos para favorecer a alocação de profissionais do magistério experientes e qualificados em escolas localizadas em contexto de vulnerabilidade socioeconômica.

A alocação de profissionais da educação com formação adequada e experiência tem tido repercussão nos níveis de aprendizado de estudantes com NSE mais baixo e compreende a CC8 e a CC9.

Estratégia 5.15: Fortalecer a capacidade técnica e administrativa das Secretarias de Educação para promover o apoio pedagógico e de gestão às escolas.

Focaliza a CC6 e a CC7, com atenção para o processo pedagógico e a gestão das secretarias de educação.

Estratégia 5.16: Disponibilizar sistema multidimensional de gestão escolar que viabilize apoio técnico e financeiro, de modo a fortalecer o processo de investigação e planejamento com foco na aprendizagem, assim como o efetivo desenvolvimento da gestão pedagógica.

Trata-se de estratégia desafiadora. Disponibilizado o sistema de informação multidimensional, há grande possibilidade de diminuição de custos para as demais secretarias de educação com

repercussão positiva na gestão das redes de ensino (CC7) e interação pedagógica (CC6).

Estratégia 5.17: Incentivar o fortalecimento da relação escola-família, em especial a participação dos pais ou responsáveis no desenvolvimento das atividades escolares dos estudantes, com vistas à melhoria do clima, da convivência escolar e da aprendizagem.

A ampliação do envolvimento das famílias terá efeitos positivos no clima e ambiente escolares (CC9).

Estratégia 5.18: Promover a articulação das políticas e dos programas de educação, de âmbito local e nacional, com saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, de modo a possibilitar a criação de rede de apoio integral aos estudantes e às suas famílias.

A integração das políticas públicas mencionadas tende a possibilitar ambiente de aprendizagem mais acolhedor, com enfoque na CC9.

Estratégia 5.19: Promover, em consonância com as diretrizes do PNLL *[Plano Nacional do Livro e da Leitura, regulamentado pelo Decreto nº 12.166, de 5 de setembro de 2024]*, iniciativas escolares estruturadas de formação de leitores e leitoras no ensino fundamental e no ensino médio.

Embora não tenha relação direta com as causas críticas citadas, haja vista que o incentivo à leitura possui relação positiva com os níveis de aprendizagem adequados, a medida se mostra coerente com o Objetivo 5 como um todo.

Pela análise do conjunto das estratégias do Objetivo 5, verifica-se que as nove causas críticas apontadas em Brasil (no prelo) foram contempladas, o que evidencia a conformidade das estratégias com o diagnóstico elaborado. As causas críticas 9 e 8 foram mais enfocadas e dialogam com a redução de desigualdades na

aprendizagem. As dificuldades de coordenação do processo pedagógico (CC6) e de gestão das secretarias de educação (CC7) também tiveram destaque e dialogam com um ambiente mais propício à aprendizagem. Há também preocupação com a desprofissionalização docente (CC2) e baixa qualidade da formação inicial e continuada (CC2), causas que, se forem tratadas adequadamente, possuem potencial significativo de contribuir com a melhoria da aprendizagem no ensino fundamental e médio.

4.4 TEMÁTICA - EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DIGITAL

A ampliação da educação integral em tempo integral e a disponibilização de conectividade à internet associada à educação digital são dois grandes desafios da educação pública incluídos na proposta do PNE:

Objetivo 6 - Ampliar a oferta de educação integral em tempo integral para a rede pública.

Objetivo 7 - Promover a educação digital para o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias da informação e da comunicação para o exercício da cidadania.

4.4.1 Objetivo 6 - educação integral em tempo integral para a rede pública

I – Objetivo 6 e suas metas

Quadro 11 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 – Metas do Objetivo 6

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Meta 6.a. Garantir a oferta de matrículas de tempo integral na perspectiva da educação integral, com, no mínimo, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, preferencialmente em turno único em, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 40% (quarenta por cento) dos estudantes da educação básica até o final da vigência deste PNE.	**Meta 6.** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Fonte: elaboração própria.

A educação em tempo integral (ETI) refere-se ao aumento da carga horária dos alunos na escola, possibilitando maior aprofundamento dos conteúdos, melhor aproveitamento pedagógico, e, por consequência, melhoria do aprendizado.

Já o conceito de educação integral vai além da simples ampliação da jornada escolar (Gadotti, 2009). Conforme definição da Portaria MEC nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, trata-se de uma concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais.

O Objetivo 6 do novo Plano Nacional de Educação (PL nº 2.614/2024) propõe expandir significativamente a oferta de matrículas de tempo integral na perspectiva da educação integral, estabelecendo metas mais ambiciosas que as da Lei nº 13.005/2014. Enquanto o plano anterior previa a oferta de tempo integral em 50% das escolas públicas para atender 25% dos alunos, o novo PNE eleva essa meta para 55% das escolas e 40% dos estudantes da educação básica. Essa é uma meta desafiadora, considerando que no PNE 2014-2024 não se atingiu a meta proposta.

Conforme o **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024** (Brasil, Inep/MEC, 2024), o percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral alcançou 20,6% em 2023, uma variação de apenas 3% entre os anos de 2014 e 2023. Enquanto o público-alvo de ETI foi, em 2023, de 34.739.447 estudantes, apenas 7.168.495 encontravam-se nessa modalidade.

A oferta de educação em tempo integral variou consideravelmente entre as regiões no país. Enquanto o percentual de alunos de ETI atingiu, em 2023, 28,1% na região Nordeste, acima da meta, ficaram abaixo dela as regiões Sudeste (21,2%), Sul (16,1%), Centro-Oeste (14,5%) e Norte (com apenas 10,4%).

Também houve variações quanto se fala nas etapas do ensino básico. Por exemplo, na educação infantil alcançou-se 31,3% dos alunos nessa etapa, enquanto nos anos iniciais do ensino fundamental atingiu-se 15,9%, seguido dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ambos com 19,2%.

Por fim, quando se considera apenas a dependência administrativa (redes federal, estaduais e municipais de ensino), a rede federal atingiu o percentual de 42,1% de alunos de ETI, seguida pela municipal (22,1%) e estadual (17,6%).

Em relação ao percentual de escolas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral, cuja meta para 2024 era de 50% de escolas, alcançou-se 30,5%, uma variação entre 2014 e 2023 de apenas 1,5%, caracterizada, também, por períodos de oscilação, mas com uma constante de crescimento desde 2020. Aqui, há também grandes diferenças entre as regiões. Em 2023, no Sudeste havia 36,2% de escolas que cumpriam o objetivo, enquanto no Norte apenas 11,5%.

Quando se olha para esses números e para a meta do novo PNE, percebe-se que ela projeta um aumento considerável, especialmente no número de alunos atendidos pelo ensino em tempo integral nos próximos dez anos. Esse aumento reforça a prioridade de expandir a educação integral, garantindo jornada ampliada (de, no mínimo sete horas) e atividades complementares alinhadas às diretrizes pedagógicas (Cavaliere, 2014).

Essa expansão encontra muitos desafios, muitos deles correspondem às razões que impediram o alcance da meta no PNE 2014-2024, tais como: a necessidade de investimentos em infraestrutura; mais qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação e adequação de suas jornadas; alimentação adequada e materiais didáticos apropriados; entre outros.

Destacam-se algumas melhorias no texto do PL em relação à Lei 13.005/2014:

i) a garantia da oferta de matrículas enfatiza a preocupação principal em garantir vagas para essa modalidade;

ii) o texto menciona explicitamente a "perspectiva da educação integral", que vai além do tempo de permanência na escola e envolve um modelo pedagógico voltado ao desenvolvimento global do aluno (intelectual, físico, social, cultural etc.) (Moll, 2012). Essa ênfase vai ao encontro do disposto na Lei nº 14.640, de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral. Nela, se prevê que a criação de matrículas na educação básica em tempo integral seja concebida para oferta em jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral. Inclusive, um dos fins do fomento financeiro previstos nessa Lei é a reorientação curricular para a educação integral. Em suma, o aumento da carga horária diária ou semanal não deve ser apenas de tempo de permanência na escola, mas que esse tempo adicional seja aproveitado com um currículo diversificado, alinhado com a BNCC. A Mensagem Presidencial 2025 deu destaque ao Programa, que, em dois anos, criou mais de um milhão de novas vagas em escolas em tempo integral, com investimento de mais de R$ 4 bilhões. Com isso, atingiu-se em 2024 o maior percentual de matrículas em tempo integral da série histórica (21,9%).

iii) destaca-se a carga horária mínima, 7 horas diárias ou 35 horas semanais, preferencialmente em turno único, enquanto a Lei do Programa Escola em Tempo Integral considera essa carga horária em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo. O turno único a que o PNE faz referência é aquele que concentra todas as atividades de um grupo de estudantes, inseridos em uma mesma proposta pedagógica em uma jornada ampliada (com matrícula única), enquanto dois turnos referem-se à permanência do aluno em dois períodos escolares distintos, o regular somado a um

contraturno com atividades complementares, em horários alternativos, não necessariamente envolvendo o mesmo grupo de estudantes.

Adicione-se que, em 2024, as matrículas em tempo integral tiveram suas ponderações elevadas em todas as etapas, para fins de distribuição de recursos do Fundeb.

Por fim, destaca-se a recente alteração constitucional na distribuição dos recursos do Fundeb, promovida pela EC nº 135, de 20 de dezembro de 2024, que impactará a educação em tempo integral. Ficou previsto que, no exercício de 2025, até 10% dos valores da complementação da União ao fundo poderão ser repassados para ações de fomento à criação de matrículas em tempo integral na educação básica pública. Na prática, a União utilizará parte de sua complementação ao Fundeb para custear o Programa Escola em Tempo Integral em 2025, cuja previsão de despesa gira em torno de R$ 4,8 bilhões. Os 10% previstos na EC para 2025 equivalem a cerca de 5,7 bilhões.

De fato, “o Congresso Nacional desidratou o dinheiro previsto para o programa Escola em Tempo Integral ao votar a Lei Orçamentária Anual nesta quinta-feira (20)”. De acordo com a mesma reportagem, “os parlamentares zeraram a previsão orçamentária [R$4,8 bilhões em 2025, na proposta inicial do governo] com a justificativa de que o pagamento pelas despesas do programa partiria do Fundo de Financiamento da Educação Básica, o Fundeb” (Strano, 2025).

Já a partir do exercício de 2026, no mínimo 4% dos recursos do Fundeb serão destinados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios à criação de matrículas em tempo integral na educação básica, conforme diretrizes pactuadas entre a União e demais entes da federação, até o atingimento das metas de educação em tempo integral estabelecidas pelo PNE. A estimativa para 2025 é que o Fundeb atinja R$ 294 bilhões, e os 4% correspondam a mais de R$ 11 bilhões, o

que representaria um aumento significativo destinado a esse fim. Além disso, a EC trouxe uma inovação significativa, ao prever esse mínimo de recursos até o atingimento da meta de educação integral estabelecida no PNE.

II – Objetivo 6 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 6.1: propõe instituir uma política nacional para ampliar a oferta e a qualidade da educação em tempo integral, garantindo condições adequadas de infraestrutura, profissionais, alimentação e recursos pedagógicos. Essa estratégia é um avanço, pois busca consolidar a educação em tempo integral como uma política pública estruturante e permanente. Ademais, a estratégia alinha-se à LDB, que prevê a ampliação da jornada escolar.

É importante ressaltar que a Lei nº 14.640/2023 (Programa Escola em Tempo Integral), apesar de sua importância, não se confunde com a política nacional objeto da estratégia, já que funciona como uma medida de fomento, oferecendo apoio financeiro para que estados e municípios ampliem suas matrículas em tempo integral. Antes desse atual programa, houve outras iniciativas, como o Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação, mas em nenhum desses casos se tratou de política nacional permanente, que possibilita mais garantia de infraestrutura, financiamento contínuo e uma visão de longo prazo.

Por fim, destaca-se que a viabilidade dessa estratégia exige coordenação entre os diferentes níveis de governo (o regime de colaboração está presente nas estratégias 6.2 e 6.6) e disponibilidade de recursos financeiros. O monitoramento adequado para correta aplicação dos recursos do Fundeb, na forma prevista na EC nº 135/2024, direcionados à educação em tempo integral, também se faz necessário para concretizar essa estratégia.

Estratégias 6.2, 6.3 e 6.6: Essas três estratégias têm como objetivo principal alcançar o desenvolvimento integral dos estudantes, objetivo presente no próprio texto da meta 6: garantir educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral. A Estratégia 6.2 visa instituir diretrizes nacionais para a jornada escolar em tempo integral, em colaboração entre os entes federados, respeitando as especificidades de cada etapa e modalidade.

O PNE 2014-2024 não previu tais diretrizes. Ter diretrizes nacionais significa ter um aumento de jornada que visa a garantia de aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes. Isso se relaciona diretamente com a Estratégia 6.3, que busca otimizar o tempo de permanência, de forma a unir atividades acadêmicas, recreativas, esportivas e culturais. Essa estratégia deixa claro que o aumento da jornada não deve ser apenas de conteúdo, mas contemplar uma variedade de atividades de forma multidisciplinar.

A Exposição de Motivos do PL reforça esse aspecto: um currículo escolar que ofereça ao estudante uma experiência de educação integral é fundamental. É importante destacar que na Lei nº 14.640/2023 (Programa Escola em Tempo Integral), se previu que a ETI ocorra obrigatoriamente em escolas com propostas pedagógicas alinhadas à BNCC e às disposições da LDB. Acrescenta-se ainda que a Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, definiu as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabeleceu ações estratégicas no âmbito do referido Programa.

Por fim, para se garantir uma jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral é preciso infraestrutura, presente na Estratégia 6.6, que prevê instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, mobiliários e outros equipamentos. Essa última estratégia deixa expresso que os

programas para a construção, a ampliação e a reestruturação das escolas públicas priorizem escolas que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, e com deficiência. Essa prioridade ficou mais enfática do que em relação ao PNE anterior, com uma perspectiva mais inclusiva. Ou seja, a expansão de infraestrutura aliada a uma visão de equidade. Ressalta-se que, quando se fala em infraestrutura, há o desafio da disponibilidade de recursos financeiros e acompanhamento na implementação.

Ainda nesse aspecto da infraestrutura, o Novo PAC prevê construir 1,25 mil novas escolas de tempo integral. Em 2024, o PAC Seleções recebeu 2,73 mil propostas de escolas em tempo integral e selecionou 656 municípios para construção de 685 novas escolas, localizadas prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

Estratégia 6.4: propõe política de assistência financeira aos estudantes matriculados em jornada de tempo integral, especialmente os do ensino médio em situação de vulnerabilidade. O PNE 2014-2024 não abordava essa questão de forma específica para a educação em tempo integral.

A Lei nº 14.818/2024, conhecida como Programa Pé-de-Meia, instituiu incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado à permanência e à conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. Conforme dados do MEC, o Programa Pé-de-Meia beneficia mais de 3,9 milhões de estudantes, o equivalente a 54% dos alunos do ensino médio público do País. Entre os critérios de elegibilidade ao incentivo estão a situação de vulnerabilidade social e a matrícula em tempo integral, alinhando-se com a preocupação da Estratégia 6.4, que, frisa-se, é mais ampla, não buscando apenas o ensino médio. Sobre esse tema, pode-se pensar, em que pese a matrícula em tempo integral ser critério de elegibilidade contido na lei, que o incentivo financeiro-educacional para alunos do tempo integral fosse diferenciado em relação ao tempo regular, assim como é, por

exemplo, os fatores de ponderação do Fundeb. Lembra-se, por fim, que garantir recursos financeiros para continuidade de programas como esse são sempre um desafio.

Estratégia 6.5: busca fomentar a ampliação das matrículas em jornada de tempo integral para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo e com deficiência. A Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024) não detalhou a priorização desses grupos de forma tão explícita, apesar de a estratégia 6.7 naquela lei fazer referência às escolas de campo e de comunidades indígenas e quilombolas.

Essa priorização, como citado anteriormente, também está presente na Estratégia 6.6, referente à construção, a ampliação e a reestruturação das escolas públicas para garantir uma proposta pedagógica que promova o desenvolvimento integral dos estudantes. Frisa-se que a Lei nº 14.640/2023 (Programa Escola em Tempo Integral) prevê que a criação de matrículas na educação básica em tempo integral priorizará as escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, sem, contudo, citar outros grupos contidos nessa Estratégia.

A presença dessa estratégia no texto é fundamental, pois a implementação de jornadas mais longas é particularmente desafiadora nas escolas que servem a estudantes de áreas indígenas, quilombolas e assentamentos, e são exatamente esses estudantes que têm acesso reduzido a essas oportunidades.

Estratégia 6.7: busca garantir a inclusão de temas transversais nos currículos de educação integral, como educação ambiental, direitos humanos, relações étnico-raciais e educação anticapacitista. Essa inclusão fortalece uma formação mais cidadã, abordando temas contemporâneas relevantes e promovendo a valorização da diversidade. No entanto, pode encontrar desafios, como a formação docente para a abordagem desses temas de maneira eficaz.

Em que pese esses temas constarem, de certa forma, na LDB, na BNCC, e outras legislações, como a Lei nº 9.795/1999, que trata da educação ambiental, é importante que estejam presentes também nas diretrizes nacionais para a ETI, constante da Estratégia 6.2.

Estratégia 6.8: propõe promover a participação da comunidade escolar na construção dos documentos curriculares da educação integral, seguindo os princípios da gestão democrática. O PNE anterior não previa essa participação na construção de currículos para a educação integral. A gestão democrática é princípio constitucional da educação (art. 206, VI da CF 1988) e um objetivo geral da educação nacional contido no PNE (art. 4º, II), além de estar presente em inúmeras outras legislações educacionais. Chama-se a atenção para a necessidade de mecanismos que garantam essa participação e voz. Também é necessário o envolvimento efetivo dos entes federados para que se efetive essa estratégia.

Estratégias 6.9 e 6.10: essas duas estratégias envolvem os profissionais da educação. A Estratégia 6.9 tem como objetivo fortalecer a formação inicial e continuada de profissionais da educação, na perspectiva da educação integral. O PNE anterior não tinha uma estratégia específica de formação para a educação integral, ainda que a formação inicial e continuada estivesse presente em outras metas e estratégias. Importante observar que para concretizar essa estratégia é necessário fortalecer a formação que atenda às necessidades dos professores.

Já a Estratégia 6.10 propõe criar incentivos para promover a dedicação docente à jornada de tempo integral nas escolas de tempo integral. O PNE anterior também não detalhava incentivos. Usa-se incentivos em sentido amplo, ou seja, não se resume a incentivos financeiros, que, por si só e isoladamente, muitas vezes não é suficiente para que o profissional se dedique a apenas uma escola. De qualquer forma, os incentivos são formas de valorizar a profissão docente e tem o

potencial de reduzir a necessidade de os professores acumularem jornadas em diferentes escolas.

Estratégia 6.11: objetiva instituir políticas para fortalecer a capacidade de planejamento e gestão pedagógica nas Secretarias de Educação e nas unidades educacionais. No PNE anterior não tinha qualquer referência a essa necessidade. Essa estratégia está conectada com as de nºs 6.1 e 6.2, que tratam da política nacional e das diretrizes nacionais. É preciso ter o envolvimento das diversas instâncias para resultar no planejamento e gestão adequados. Essa estratégia irá integrar melhor os currículos e fortalecer a governança da educação integral. No entanto, pode haver dificuldades na articulação entre redes de ensino para sua concretização.

4.4.2 Objetivo 7 – conectividade, educação para as tecnologias e cidadania digital

I – Objetivo 6 e suas metas

Quadro 12 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 – Metas do Objetivo 7

PL 2.614/2024	LEI 13.005/2014
Objetivo 7. Conectividade, educação para as tecnologias e cidadania digital: Promover a educação digital para o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias da informação e da comunicação para o exercício da cidadania.	Estratégias dispersas em diferentes metas tinham por objetivo promover a integração das TDICs à educação, para melhoria da aprendizagem, equidade e inclusão.
Meta 7.a. Assegurar a conectividade à internet de alta velocidade para uso pedagógico em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas da educação básica até o quinto ano de vigência deste PNE e em todas as escolas públicas da educação básica até o final do decênio.	Estratégia 7.15. universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

Meta 7.b. Assegurar o nível adequado de aprendizagem em educação digital para 60% (sessenta por cento) dos estudantes da educação básica até o final da vigência deste PNE.	Não havia uma Base Nacional Comum Curricular na época que estabelecesse conteúdo para educação digital, em dimensões como pensamento computacional, mundo digital e cultura digital.

Fonte: Elaboração própria.

O Objetivo 7 do PL nº 2.614/2024 é assim definido: promover a educação digital para o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias da informação e da comunicação para o exercício da cidadania.

Trata-se de abordagem diferente da Lei n º 13.005/2014, em que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) estão dispersas em estratégias de diferentes metas e relacionadas, primordialmente, com sua integração à educação para promover aprendizagem, inclusão e equidade.

O PL nº 2.614/2024, vai além dessas finalidades. Há uma diferença entre o uso das TDICs para promover aprendizagem, equidade e inclusão e a educação para uso das tecnologias. Nesse sentido, a proposta de PNE busca também promover a educação digital, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), processo mais amplo do que o promovido em 2014. Esse passo à frente se dá, em parte, em razão da homologação da Base, uma das estratégias cumpridas do PNE 2014-2024[23].

Homologada aproximadamente quatro anos[24] após a sanção da Lei nº 13.005/14, a BNCC considera, dentre as competências gerais a serem alcançadas na educação básica, a linguagem digital como

[23] Estratégia 7.1 da Meta 7, do PNE 2014-2034: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

[24] A BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental foi homologada em dezembro de 2017 e a do ensino médio em dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação (Brasil, MEC, 2019a).

instrumento de comunicação e expressão em diferentes contextos[25] e a utilização das TDICs “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas[26].”

Além disso a BNCC Computação, complemento homologado em 2022, consolida as seguintes dimensões da educação digital: pensamento computacional; mundo digital; e cultura digital. Essas dimensões estão estabelecidas, nas diferentes etapas de ensino, por meio dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos, articuladas às competências gerais para a educação básica

De outro lado, a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (Pned), também fundamenta a educação digital proposta no Objetivo 7 do PL nº 2.614/2024. Essa norma incorporou à LDB o dever do Estado em garantir a

> […] **educação digital**, com a **garantia de conectividade** de todas as instituições públicas de educação básica e superior **à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico**, com o desenvolvimento de competências voltadas ao **letramento digital** de jovens e adultos, **criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.** (art. 4º, XII, Lei nº 9.394/1996) (grifos nossos)

Nos termos da Pned, a Educação Digital Escolar deve estimular não apenas o **letramento digital e informacional**, mas também a aprendizagem de **computação, programação, robótica** e outras e competências digitais, além de, sinteticamente:

[25] Competência Geral nº 4 da BNCC: Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, MEC, 2019a).

[26] Competência Geral nº 5 da BNCC: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, MEC, 2019a).

> **pensamento computacional** – aprendizagem da capacidade de compreender e automatizar problemas e suas soluções, por meio de algoritmos, com aplicação de fundamentos da computação, para alavancar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento;
>
> **mundo digital** - aprendizagem sobre hardware, como computadores, celulares e tablets, e sobre o ambiente digital baseado na internet, como sua arquitetura e aplicações;
>
> **cultura digital** - aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das TDICs, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de **atitude crítica, ética e responsável** em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados;
>
> **direitos digitais** – aprendizagem para a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, e
>
> **tecnologia assistiva** – utilização de produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Com exceção da tecnologia assistiva, que não é objeto de aprendizagem ou habilidade, esses conteúdos e finalidades estabelecidos pela Pned encontram-se previstos e detalhados nas três dimensões da BNCC e da BNCC Computação para a educação digital: pensamento computacional; mundo digital; e cultura digital. A educação digital estabelecida na Pned está, portanto, em conformidade com a BNCC (Brasil, MEC, 2019a) e BNCC Computação (Brasil, MEC, 2022a).

Pode-se dizer, então, que o título do Objetivo 7, “Conectividade, educação para as tecnologias e cidadania digital”, está incluído na definição de educação digital estabelecida na PNED e na BNCC. No entanto, observa-se que a expressão “cidadania digital” se refere, na BNCC, a um dos componentes da dimensão “Cultura digital”, ao lado dos outros dois componentes: Letramento digital e Tecnologia e Sociedade. Na BNCC, portanto, Cidadania digital é expressão menos

abrangente do que Cultura Digital. Como BNCC, Pned e o PNE são documentos normativos que precisam estar alinhados, é importante o rigor e a equivalência nos títulos e definições. Cidadania Digital no título do Objetivo 7 pode, equivocadamente, informar uma preferência a um dos subtemas das dimensões da educação digital. Seria mais adequado usar a expressão “Educação Digital”, mais abrangente, no Título e, na definição, expor todos os detalhes do que se propõe.

Constata-se ainda que, nas estratégias do Objetivo 7, há outras finalidades além das sugeridas no seu título, como, por exemplo, a integração das TDICs além das questões curriculares da educação digital, como a de promover inclusão, equidade e eficiência na gestão. Propõe-se, então, que o título do Objetivo 7 passe a ser ainda mais abrangente e consistente com todas as estratégias, como, por exemplo, “Educação digital e integração das TDICs na educação.”

Quanto à definição do Objetivo 7, “Promover a educação digital para o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias da informação e da comunicação para o exercício da cidadania”, observa-se que apresenta redundâncias e lacunas. Em primeiro lugar, toda educação é também para o exercício da cidadania. Em segundo, não prevê o uso das TDICs para promover equidade e melhorias na gestão, em descompasso com algumas estratégias. Em terceiro, não explicita o desafio da conectividade.

Na definição, devem-se deixar explícitos todos os objetivos. Propõe-se, então, “Promover a **educação digital nas instituições públicas de educação básica,** com a **garantia de conectividade adequada para fins pedagógicos**, nas três dimensões estabelecidas na BNCC, pensamento computacional, mundo digital e cultura digital, e a integração das TDICs à educação para melhoria da aprendizagem, equidade e inclusão.” Essa redação é completa e abrange todos os objetivos, metas e estratégias que foram propostos no PL nº 2.614/24.

Feitas essas considerações, sintetizamos abaixo as sugestões para título e definição do Objetivo 7:

Título: Educação digital e integração das TDICs na educação

Definição: Promover a educação digital nas instituições públicas de educação básica, com a garantia de conectividade adequada para fins pedagógicos, nas três dimensões estabelecidas na BNCC, pensamento computacional, mundo digital e cultura digital, e a integração das TDICs à educação para melhoria da aprendizagem, equidade e inclusão.

Conforme o quadro apresentado no início desta seção, o PL nº 2.614/24 estabelece duas metas para o Objetivo 7. Recorde-se que, em 2014, não foi estabelecido um objetivo específico para educação digital e, portanto, não havia metas, apenas estratégias, dispersas em várias metas.

Meta 7.a: É uma importante referência quantitativa para um dos principais desafios para o desenvolvimento da educação digital, a conectividade. Em 2023, 84,8% das escolas da rede pública afirmaram possuir acesso à internet com banda larga e 62,1% informaram que dispõem de internet para uso na aprendizagem. No entanto, o medidor de velocidade de internet não está instalado em 43,4% das escolas e apenas 30,4% podem garantir que possuem velocidade adequada de internet para uso pedagógico.

Um ponto de atenção na meta é o fato de ela ser mais tímida que a Estratégia 7.15 do PNE 2014-2024 e do que a Estratégia Nacional Escolas Conectadas (Enec), lançada pelo Governo Federal em 2023. Propõe a universalização do acesso à internet em banda larga de alta velocidade até o final da década, enquanto o PNE 2014-2024, até o quinto ano de vigência do plano e a Enec até 2026. Além disso, não inclui como conectividade configurações importantes para o desenvolvimento da educação digital na escola, como a distribuição de sinal *wifi* para

alunos e professores. Sugere-se, então, que, para a Meta 7.a, sejam negociados prazos final e intermediários mais curtos do que o proposto e a qualificação do que significa conectividade, de forma a incorporar, além da conectividade à internet de alta velocidade para uso pedagógico, a distribuição de sinal *wifi* para os alunos e professores.

Convém ressaltar que a estratégia 7.15 do PNE 2014-2024 não foi atingida tampouco em relação ao acesso à internet, independentemente da velocidade. É matéria urgente diante da divisão digital na sociedade brasileira em geral e nas escolas, em particular. É fato, porém, que a universalização da infraestrutura tecnológica nas escolas não depende apenas da área de Educação, mas de ações intersetoriais com as pastas responsáveis pelas Comunicações e pela Ciência e Tecnologia.

Além disso, o financiamento e a implementação da infraestrutura tecnológica estão estruturados de forma difusa, normatizados por leis, decretos e contrapartidas de editais de concessão de serviços de telecomunicações, por meio de ações intersetoriais e estão, em parte, dependentes da decisão de conselhos. A depender do governo e da respectiva convergência de prioridades entre as pastas envolvidas, como, por exemplo, Comunicações e Educação, pode-se avançar ou estagnar na implementação.

Meta 7.b: Também é uma importante referência quantitativa assegurar que, no mínimo, 60% dos estudantes cheguem ao final da década com aprendizagem adequada em educação digital. Essa meta resume o propósito do Objetivo 7 relacionado à educação digital. É importante observar, no entanto, que a educação digital ainda não está estruturada de forma geral nas escolas públicas. A BNCC Computação (Brasil, MEC, 2022a) foi homologada em 2022 e um dos grandes desafios é a implementação dos currículos e a formação de professores para oferecer a educação digital como componente curricular específico

ou de forma transversal pelos diferentes professores dos demais componentes curriculares.

Um ponto de atenção sobre a meta é o fato de não estar referenciado o que se considera aprendizagem adequada em educação digital. A Exposição de Motivos do PL nº 2.614/2024 não menciona o Objetivo 7, o que poderia ter esclarecido melhor essa questão.

Além do exposto, ainda não há diagnóstico sobre as competências digitais dos estudantes, nas diferentes modalidades, etapas e sistemas de ensino, ou estruturação de avaliação sobre a educação digital para que a meta seja monitorável, inclusive em intervalos como a de alguns componentes curriculares.

Sobre diagnósticos e avaliação, é importante mencionar que a Pned incluiu dentre as atribuições do Inep a competência para "propor instrumentos de avaliação, diagnóstico e recenseamento estatístico do letramento e da educação digital nas instituições de educação básica e superior." Essa avaliação deverá considerar a implementação transversal ou em componentes curriculares específicos.

A **Meta 7.b** estabeleceu o percentual de 60% dos estudantes com a aprendizagem adequada para o final da vigência do PNE. Esse percentual, observou-se, é um dos mais baixos dentre os adotados no PL nº 2.614, de 2024. Esse percentual de estudantes é também o proposto para o nível adequado de aprendizagem no ensino médio (até o quinto ano de vigência do PNE) e para a educação profissional e tecnológica (até o final da vigência do PNE).

Se se considerar a diferença que existe entre os níveis de aprendizagem dos alunos nas diferentes etapas da educação básica, considerando outros componentes curriculares, talvez seja oportuno segmentar a meta de aprendizagem da educação digital entre as etapas de ensino, ou seja, prever percentuais diferentes de expectativas de aprendizagem adequada, assim como o PL nº 2.614, de 2024, faz para

os demais componentes curriculares, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Uma sugestão, portanto, seria segmentar a Meta 7.b. seguindo como referência os percentuais utilizados para os demais componentes curriculares nas diferentes etapas da educação, como, por exemplo, propor o nível adequado de aprendizagem em educação digital para 70% (setenta por cento) dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, até o quinto ano de vigência deste PNE, e para todos até o final do decênio; 65% (sessenta e cinco por cento) dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, até o quinto ano de vigência deste PNE, e para todos até o final do decênio; 60% (sessenta por cento) dos estudantes do ensino médio, até o quinto ano de vigência deste PNE, e para todos até o final do decênio.

II – Objetivo 7 e suas estratégias: comentários e sugestões

Observa-se que há estratégias que, apesar de se referirem à integração das TDICs à educação, estão mais relacionadas com o objetivo de alavancar a aprendizagem de alunos com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de fluxo escolar, como meio de fomentar a inclusão e a equidade. Diferem do uso da tecnologia para o desenvolvimento das Competências nº 4 e 5 da BNCC. No PNE 2014-2024, essas estratégias aparecem em várias metas e também na Meta 7, orientada para melhoria da qualidade. No PL nº 2.614/024, é o caso das **Estratégias 7.2 e 7.10**. É possível, portanto, discutir se não seria mais apropriado que elas fossem transferidas para outros objetivos, tais como os relacionados à aprendizagem, nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Preferiu-se nesta análise mantê-las no Objetivo 7 e ampliar o seu título, para torná-lo consistente com as referidas estratégias.

Estratégia 7.1: Supõe-se que a Estratégia 7.1, quando menciona a política nacional de inclusão digital, se refira à Estratégia Brasileira de Transformação Digital (E-digital) para o ciclo 2022-2026, aprovada pela Portaria nº 6.543, de 16 de novembro de 2022. Um dos eixos habilitadores da E-digital, “Educação e Capacitação Profissional”, tem por objetivos específicos “Conectar escolas públicas, urbanas e rurais, com acessos de banda larga, e disponibilizar equipamentos para acesso a tecnologias digitais”. Dentre as quinze ações estratégicas desse eixo habilitador para 2022-2026, apenas duas se referem explicitamente a equipamentos e infraestrutura tecnológica: as ações D.9 e D.10. Nesse contexto, combinado com o grande desafio que é universalizar a infraestrutura tecnológica e o acesso a equipamentos de conexão nas escolas públicas, a estratégia de buscar aprimorar a E-digital parece apropriada e necessária.

Estratégia 7.2: Não se usou a expressão tecnologias assistivas, razão por que interpretamos que as tecnologias educacionais de que trata a estratégia são as direcionadas para dificuldades de aprendizagem e não as relacionadas para promover a inclusão das pessoas com deficiência em classes regulares. A curadoria de tecnologias educacionais e de recursos educacionais digitais para favorecer a aprendizagem é importante ação para apoiar a atividade docente, em salas de ensino regular ou especializado, garantir o direito à educação no contexto da diversidade de alunos e promover equidade. A estratégia é apropriada.

Estratégia 7.3: Na Lei nº 14.172/2021, alterada pela Lei nº 14.640/2023, art. 3º, II, são destinados recursos para a aquisição de "dispositivos eletrônicos e terminais portáteis" que possibilitem acesso à internet para professores e estudantes. O PL nº 2.614/2024 optou por expressão “dispositivos tecnológicos”, sem a menção do acesso à internet, e inseriu o uso vinculado à aprendizagem e ao desenvolvimento das competências de uso crítico das TICs. Essa estratégia poderia ser aperfeiçoada para uma redação mais abrangente, nos termos do título e

definição propostas nesta seção para o Objetivo 7, e também para condicionar a destinação às escolas com velocidade de conexão à internet adequada ao uso pedagógico e com projeto de integração das tecnologias com intenção pedagógica. Uma redação alternativa seria: *Assegurar a estudantes e professores dispositivos tecnológicos para o ensino e a aprendizagem do currículo da educação digital, nos termos da BNCC, para a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) a metodologias de ensino inovadoras de ensino e para melhoria da aprendizagem, equidade e inclusão, em todas as escolas com velocidade de conexão à internet adequada ao uso pedagógico e com projeto de integração das tecnologias com intenção pedagógica.*

Estratégia 7.4: As tecnologias educacionais e os recursos educacionais digitais precisam estar acessíveis não apenas em sala de aula, mas também em outros horários e espaços em que os estudantes ou seus professores necessitarem, de acordo com suas especificidades. É preciso que a escola organize os tempos e espaços para facilitar esses usos, de forma que as tecnologias e os recursos digitais possam contribuir para a equidade das oportunidades educacionais. Essa nos parece a intenção da estratégia. Para torná-la mais clara, sugere-se a seguinte alternativa: *Garantir que as escolas ofereçam tecnologias educacionais e os recursos educacionais digitais a estudantes e professores em espaços dentro e fora da sala de aula, de acordo com suas especificidades, de forma a contribuir para a equidade das oportunidades educacionais.*

Estratégia 7.5: Letramento Digital faz parte da dimensão Cultura Digital na BNCC (Brasil, MEC, 2019) e BNCC Computação (Brasil, MEC, 2022), juntamente com Tecnologia e Sociedade e Cidadania Digital. Programação e robótica aparecem explicitamente na Pned, como conteúdo da educação digital, e também estão na BNCC (Brasil, MEC, 2019a) e BNCC Computação (Brasil, MEC, 2022a) na dimensão *Pensamento Computacional*. Esta estratégia poderia ter seu

texto aperfeiçoado para evitar o uso de expressões que são parte de categorias mais amplas e, portanto, não expressam a totalidade dos objetivos da educação digital, o que pode prejudicar o entendimento da estratégia. Sugere-se a seguinte redação: *Induzir e disseminar a implementação de currículos para a educação digital, nas três dimensões Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital, nos termos da BNCC e BNCC – Computação.* Além disso, como a implementação dos currículos é essencial para o desenvolvimento da educação digital, poderia ser negociado prazo para o cumprimento dessa estratégia.

Estratégia 7.6: Essa estratégia destaca o subtema Cidadania Digital, da dimensão Cultura Digital, da BNCC (Brasil, MEC, 2019a) e BNCC Computação (Brasil, MEC, 2022a). Encontra-se abrangida na Estratégia 7.5, na medida em que faz parte da BNCC Computação. Estratégia como essa, sobre um determinado conteúdo curricular, pode incentivar a inclusão de outras matérias relacionadas a conteúdo curricular e gerar espiral de contribuições nesse sentido, de forma desnecessária, pois ela já está abrangida quando se trata de educação digital nos termos da BNCC.

Estratégia 7.7: Seria importante discreto ajuste na redação, para deixá-la mais clara: *Assegurar a oferta de material didático para o ensino e a aprendizagem das competências e habilidades relacionadas à educação digital, nas três dimensões Pensamento computacional, Mundo digital e Cultural digital, conforme BNCC e BNCC computação, para todas as etapas da educação básica e garantir a disponibilização de recursos educacionais digitais que favoreçam a aprendizagem dos estudantes em todas as áreas do conhecimento.* Além disso, como a oferta de material didático é essencial para o desenvolvimento da educação digital, poderia ser negociado prazo para o cumprimento dessa estratégia.

Estratégia 7.8: A educação digital pode ser implementada por meio de componente curricular específico ou de forma

transversal entre os demais componentes. A redação poderia ser ajustada para: *Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores na educação básica para a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ao processo de ensino e aprendizagem e para a implementação da educação digital nas dimensões Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital, conforme a BNCC e a BNCC Computação, de forma transversal ou em um componente curricular específico.*

Estratégia 7.9: A redação poderia ser aperfeiçoada para se tornar mais clara, sem perda de conteúdo, nos seguintes termos: *Estruturar a avaliação das competências e habilidades desenvolvidas na educação digital, nas dimensões Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital, conforme a BNCC e a BNCC Computação, em todas as etapas da educação básica, em especial as que envolvem o uso crítico, reflexivo e ético das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), consideradas as realidades de implementação da educação digital de forma transversal ou específica.* Dessa estratégia depende o monitoramento da Meta 7.b. Dada essa relevância, poderia ser negociado prazo para o cumprimento dessa estratégia.

Estratégia 7.10: O texto poderia ser ajustado para incorporar as soluções com inteligência artificial integrada, especialmente úteis para a aprendizagem individualizada e adaptativa e melhoria da gestão educacional. Poderia ser: *Fomentar o desenvolvimento de tecnologias, inclusive com inteligência artificial integrada, para auxiliar as práticas de correção de fluxo, o acompanhamento pedagógico individualizado e a recomposição das aprendizagens.*

Estratégia 7.11: Ao final da estratégia, poderia ser acrescentado *"[...], inclusive para a gestão e apropriação dos dados sobre os resultados educacionais pelas escolas".*

Além das sugestões de aperfeiçoamento de redação apresentadas nas análises de cada estratégia, há outras relacionadas à

inclusão de novas estratégias que poderiam ser incorporadas ao Objetivo 7. Ei-las:

- Estratégia para assegurar a publicação anual de curadoria de material didático e de tecnologias aplicadas à educação para o ensino e a aprendizagem das competências e habilidades estabelecidas para a educação digital, nos termos da BNCC (Brasil, MEC, 2019a) e BNCC Computação (Brasil, MEC, 2022a);
- Estratégia para assegurar infraestrutura tecnológica nas instituições de formação inicial de professores da educação básica para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino e aprendizagem e para a implementação da educação digital, nas três dimensões (Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital) da BNCC (Brasil, MEC, 2019a) e da BNCC Computação (Brasil, MEC, 2022a), de forma transversal ou em um componente curricular específico.
- Estratégia para promover a formação continuada dos gestores e profissionais da educação para utilizar tecnologias, compreender as questões de segurança e privacidade dos dados pessoais dos estudantes e organizar a coleta de dados para o uso posterior em tecnologias, inclusive as com Inteligência Artificial integrada.

4.5 TEMÁTICA: DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Sob a temática “diversidade e inclusão”, estão reunidos três objetivos do PNE 2024-2034:

Objetivo 8. Garantir o acesso, a qualidade da oferta e a permanência em todos os níveis, as etapas e as modalidades na educação escolar indígena, na educação do campo e na educação escolar quilombola.

Objetivo 9: garantir o acesso, a oferta de atendimento educacional especializado e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) e dos estudantes público-alvo da educação bilíngue de surdos (Paebs), em todos os níveis, as etapas e as modalidades

Objetivo 10: assegurar a alfabetização e ampliar a conclusão da educação básica para todos os jovens, os adultos e os idosos

4.5.1 Objetivo 8 - educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola

I – Objetivo 8 e suas metas

Quadro 13 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 – Metas do Objetivo 8

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Meta 8.a. Ampliar a oferta de vagas em creches na modalidade de educação escolar indígena, de modo a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de zero a três anos até o final da vigência deste PNE.	Estratégia 1.10. Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às
Meta 8.b. Ampliar em 1/3 (um terço) a cobertura de creches na modalidade de educação do campo, para crianças de zero a três anos, em áreas rurais, até o final da	

vigência deste PNE.	especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada. Estratégia 2.10. Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades. Estratégia 11.9. Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
Meta 8.c. Ampliar em 50% (cinquenta por cento) a cobertura de creches na modalidade de educação escolar quilombola, para crianças de zero a três anos, em territórios quilombolas, até o final da vigência deste PNE.	
Meta 8.d. Universalizar o atendimento das crianças e estudantes na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio, na modalidade de educação escolar indígena, em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, o direito ao multilinguismo e a interculturalidade.	
Meta 8e. Universalizar o atendimento das crianças e dos estudantes na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio, em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da modalidade educação do campo.	
Meta 8f. Universalizar o atendimento das crianças e dos estudantes na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio, em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da modalidade educação escolar quilombola.	

Fonte: elaboração própria.

A presença da educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola como um objetivo específico no novo PNE representa um avanço significativo na promoção da equidade educacional e busca garantir que essas populações tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas identidades, culturas e modos de vida.

No PNE 2014-2024 não há uma meta específica para essas modalidades de ensino, que são abordadas de forma dispersa ao longo de 17 estratégias de diferentes metas: educação infantil (1.10); ensino fundamental (2.6 e 2.10); ensino médio (3.7); educação especial (4.3); alfabetização (5.5); educação em tempo integral (6.7); qualidade da educação (7.25, 7.26 e 7.27); educação de jovens e adultos integrada à educação profissional (10.3 e 11.9); educação superior e pós-graduação (12.5, 12.13 e 14.5); e formação e carreira dos profissionais da educação (15.5 e 18.6).

O novo PNE, além de estabelecer um objetivo específico com metas e um conjunto de 17 estratégias voltadas à educação escolar indígena, quilombola e do campo de forma direta, incorpora ao longo de seu texto outras 24 estratégias distribuídas em treze objetivos distintos (conforme Apêndice C). Essa ampliação evidencia um compromisso mais abrangente do Poder Público em fortalecer essas modalidades educacionais, integrando-as de forma transversal aos demais objetivos do plano.

Além disso, a presença de metas de ampliação da oferta dessas modalidades nas diferentes etapas da educação básica permitirá um acompanhamento mais preciso nos ciclos de monitoramento do plano. Atualmente, algumas informações são disponibilizadas no Censo Escolar, mas sem indicadores específicos para mensurar as metas do PNE, uma vez que elas não existiam de forma separada para esses estudantes (Lima e Santos, 2023).

Com a inclusão dessas metas e estratégias no novo PNE, a produção de dados mais detalhados poderá não apenas aumentar a transparência e a efetividade das políticas educacionais, mas também dar maior visibilidade às desigualdades enfrentadas por essas comunidades, possibilitando a formulação de ações mais direcionadas e equitativas para reduzir as disparidades.

Antes de comentar mais o quadro apresentado acima, e tratar das 17 estratégias do Objetivo nº 8 do PNE, é importante fazer uma breve contextualização e conceituação da educação escolar indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola.

A educação escolar indígena é um modelo de educação diferenciado, direcionado às comunidades indígenas, pautado nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (Resoluções CNE/CEB nº 3/1999 e nº 5/2012). As escolas devem ser localizadas em terras habitadas por

comunidades indígenas e contar com professores indígenas da própria comunidade, garantindo um atendimento alinhado às suas realidades.

A organização escolar é própria, com calendário e currículo flexíveis, baseados em materiais didáticos específicos e as atividades letivas podem assumir formatos variados. Os projetos político-pedagógicos são construídos de forma autônoma e coletiva, de forma a valorizar os saberes, a oralidade e a história de cada povo, respeitando suas línguas maternas, culturas e modos de vida. Essa abordagem é assegurada pela CF de 1988 (arts. 211, § 2º, e 231), pela LDB (arts. 32, 35-D e 79) e pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais (OIT, 1989).

Além disso, a LDB (art. 79) estabelece que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

É importante destacar que a educação escolar indígena deve ser organizada em territórios etnoeducacionais (TEEs). Criados pelo Decreto nº 6.861/2009, e institucionalizados pela Portaria MEC nº 1.062/2013, os TEEs são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às suas realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas. Esse mecanismo será detalhado nos comentários da Estratégia 8.13.

A educação do campo é voltada para as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Resolução CNE/CEB nº 2/2008). Atualmente, cerca de 40% das escolas de educação básica são localizadas em áreas rurais e atendem essa população.

Conforme a LDB (art. 28), na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: i) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; ii) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e iii) adequação à natureza do trabalho na zona rural. O Poder Público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico, alinhando-se com a meta 8 do novo PNE (Resolução CNE/CEB nº 1/2002).

A Lei nº 14.767/2023, modificou a LDB para introduzir uma das metodologias utilizadas na escola de campo: a pedagogia de alternância. Essa forma de organização aplica-se na educação básica, sendo possível também na educação escolar indígena e quilombola, respeitada a autonomia dessas comunidades e suas normas específicas (Resolução CNE/CP nº 1/2023). Caracteriza-se por dinâmicas pedagógicas que envolvem períodos de estudos letivos alternados entre “tempo escola” e “tempo comunidade”.

Já a educação escolar quilombola destina-se às comunidades remanescentes de quilombos, rurais e urbanas, reconhecendo suas particularidades históricas, culturais e sociais, valorizando sua identidade, ancestralidade africana e luta por direitos territoriais (Resolução CNE/CEB nº 8/2012). Essa modalidade está presente na educação básica em suas diversas etapas e modalidades, e compreende: as escolas quilombolas, aquelas localizadas em território quilombola e as escolas que atendem de forma significativa alunos oriundos dos territórios quilombolas. A organização escolar, assim como a indígena e do campo, pode assumir variadas formas, com calendário e currículo adequados às peculiaridades locais.

Feitas essas considerações, retoma-se o quadro apresentado inicialmente. O Objetivo 8 busca garantir o acesso, a qualidade da oferta e a permanência em todos os níveis, ou seja, na educação básica e na educação superior. No entanto, observa-se que suas metas e estratégias estão predominantemente voltadas para a educação básica. Embora existam estratégias relacionadas à educação superior, como as de números 13.7 e 14.9, elas estão inseridas em outros objetivos, e não no Objetivo 8.

As **Metas 8.a, 8.b e 8.c** referem-se à ampliação de vagas em creches, para crianças de zero a três anos, respectivamente, na educação escolar indígena, de campo e quilombola. Com relação às crianças indígenas e quilombolas (Metas 8a e 8c), busca-se uma ampliação de forma a atender, no mínimo, 50% dessas crianças até o fim da vigência do PNE. Já em relação à educação do campo (Meta 8b), busca-se ampliar em um terço a cobertura de creches em áreas rurais até o fim da vigência do PNE.

Já as **Metas 8.d, 8.e e 8.f** referem-se à universalização do atendimento das crianças e dos estudantes na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente, na educação escolar indígena, d campo e quilombola, correspondente à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (art. 208, I da CF 1988).

Em relação à educação infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas e quilombola, e deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Ao mesmo tempo, essa etapa pode ser também uma opção de cada comunidade que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma (Resolução CNE/CEB nº 5/2012 e nº 8/2012).

Em relação às creches indígenas, de 2014 a 2023, o número passou de 190 para 868, com 14.537 matrículas. Esse

crescimento indica uma maior demanda por essa etapa da educação infantil, que é dever do Estado (art. 208, IV da CF 1988). Já o Painel de Monitoramento das Metas do PNE indica que o percentual da população indígena de 0 a 3 anos que frequenta a creche (de localização urbana e rural) em 2022 foi de 24,2%. Ou seja, é preciso avançar no número de matrículas para alcançar o percentual de 50% previsto na Meta 8a. Ao mesmo tempo, ainda faltam dados precisos para se ter uma real dimensão da demanda por creches, já que as comunidades têm a prerrogativa de matricular as crianças ou não.

Em relação às creches em comunidades quilombolas, o Censo Escolar 2023 aponta que entre 2014-2023, o número passou de 546 para 1.365 creches, com 20.571 matrículas. Desse total, 95,7% estão localizadas na área rural. Esse crescimento no número de creches também indica uma maior demanda, mas não há maiores dados para indicar a real procura por vagas dessas crianças, de forma similar às crianças indígenas de igual faixa etária. As Metas 8a e 8c serão grandes indicadores para acompanhar essa evolução de demanda/atendimento. O painel de monitoramento das metas do PNE não indica uma categoria específica de crianças quilombolas para se ter uma ideia do percentual dessas crianças que estão frequentando a creche, mas o Censo Demográfico 2022 aponta que há cerca de 102 mil crianças quilombolas de 0 a 3 anos.

A educação do campo, conforme as peculiaridades tratadas anteriormente, destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Além disso, em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental.

De acordo com o Painel de Monitoramento das Metas do PNE, o percentual de crianças de zero a três anos que frequenta a creche na zona rural é de 20,7%. Há uma grande demanda por creches na zona rural, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, e a ampliação em 1/3 da cobertura atual (Meta 8.b) talvez não cubra 50% desse público. Segundo dados do Censo, atualmente há 21.009 creches localizadas na zona rural. Em 2014, esse número era de 12.790, ou seja, quase dobrou ao longo de dez anos, em que pese ser insuficiente para atender toda a demanda. Ressalta-se que a maior parte das creches indígenas e quilombolas estão localizadas em área rural.

Em relação à universalização do atendimento na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, os percentuais de estudantes indígenas ficaram próximos à média geral, conforme o último Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, Inep/MEC, 2024g). O levantamento mostrou que 93% das crianças de 4 a 5 anos frequentavam a escola, enquanto entre os estudantes indígenas esse percentual foi de 91,2%, considerando áreas urbanas e rurais. No entanto, ao analisar apenas as áreas rurais, a taxa cai para 78,1%, refletindo uma queda significativa em relação a 2019, quando o índice era de 94,7%. Já entre as escolas localizadas na zona rural, independentemente do público atendido, a taxa foi de 91,6%. Atualmente, não há um grupo específico de monitoramento para estudantes quilombolas, o que dificulta a obtenção de dados detalhados sobre essa população.

No ensino fundamental, 95,7% da população de 6 a 14 anos frequentava ou já havia concluído essa etapa em 2022, mesmo percentual registrado entre estudantes indígenas em áreas urbanas e rurais, enquanto, considerando apenas os indígenas em áreas rurais, o índice foi de 95,4%. No entanto, quando se analisa a proporção de jovens de 16 anos que concluíram o ensino fundamental, o percentual geral cai para 84,3%, e entre os indígenas, para apenas 65,6%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2023 (IBGE, 2023b). Além disso, embora a maioria das matrículas em escolas

indígenas esteja concentrada no ensino fundamental, há uma carência significativa na oferta dos anos finais dessa etapa dentro das Terras Indígenas, o que impacta diretamente a continuidade da escolarização desses estudantes.

No ensino médio, o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta essa fase ou possui a educação básica completa em 2023 foi de 76,9%. Em relação aos estudantes que se declararam indígenas, o percentual foi um pouco acima, de 83,1% (rural e urbana). É importante ressaltar, em que pese esse percentual, que a oferta do ensino médio em terras indígenas é um desafio, já que apenas 15% das escolas indígenas ofertam essa etapa, com pouco mais de 30 mil estudantes (11,43%) matriculados.

Segundo o Censo Escolar 2023, houve crescimento no número de escolas indígenas no período 2014-2023, hoje totalizando 3.588 escolas, além do crescimento das matrículas (na educação básica), que passaram de 239.759 para 302.670. No mesmo período, houve um crescimento de 177 escolas em comunidades quilombolas, passando de 2.407 para 2.584 (92% com localização rural), e as matrículas passaram de 239.975 para 278.030.

É importante destacar que 96,5% das escolas indígenas estão localizadas em áreas rurais, enquanto apenas 3,5% estão em zonas urbanas. Paralelamente, o último Censo Demográfico registrou uma população indígena de 1.693.535 pessoas, das quais 622,1 mil (36,73%) residiam em terras indígenas e 1,1 milhão (63,27%) viviam fora delas (IBGE, 2023a). Isso significa que a maioria da população indígena não tem acesso direto às escolas indígenas e acabam recorrendo a instituições urbanas que não são específicas, interculturais ou diferenciadas. Essa realidade reforça a necessidade de ampliar a oferta de escolas indígenas também fora das terras indígenas, inclusive em áreas urbanas (Sena, 2024), para garantir uma educação que respeite e valorize as identidades, culturas e línguas indígenas.

Um fato chama a atenção em relação às escolas rurais. Enquanto na creche e no ensino médio houve um crescimento no número de escolas (2.353 para 3.012), entre 2014-2023, na pré-escola houve um decréscimo (de 45.543 para 37.700). Uma grande diminuição também é observada no ensino fundamental (57.036 para 41.268), especialmente nos anos iniciais (diferença de 15.865 escolas). Isso ocorre devido ao avanço da política de nucleação, que fecha escolas nas pequenas comunidades de povos tradicionais e do campo para migrar os estudantes para escolas muitas vezes distantes, frequentemente em áreas urbanas, fato que tem contribuído para o abandono escolar.

Enquanto a zona urbana registrou um aumento de 6.730 escolas no período, a zona rural sofreu uma redução de 18.960 unidades, sendo o impacto mais significativo no Nordeste, que concentrou um terço desse total (Oliveira, Bof e Basso, 2024). Embora a Lei nº 12.960/2014 tenha inserido no art. 28 da LDB mecanismos para dificultar o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas — exigindo a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, com base na justificativa da Secretaria de Educação, na análise do impacto da medida e na opinião da comunidade escolar —, a redução foi de 27% em uma década. Esse cenário pode comprometer o cumprimento das metas voltadas à educação do campo, uma vez que o fechamento dessas escolas limita o acesso à educação para essa população, ampliando desigualdades históricas.

A educação escolar indígena, quilombola e do campo, compartilham desafios comuns, como a inadequação da infraestrutura escolar, a insuficiência de professores qualificados, a criação de materiais didáticos e currículos adaptados e a baixa implementação de políticas públicas que atendam às especificidades culturais e sociais de cada grupo. Esses aspectos serão mais detalhados nos comentários das estratégias que tratam especificamente desses temas.

Os desafios são comuns e enormes, mas em uma abordagem diferente do PNE 2014-2024, que não possuía metas específicas para a educação escolar indígena, quilombola e do campo, o novo PNE cria um compromisso formal, com uma abordagem mais precisa e quantitativa, o que representa um avanço importante na visibilidade e no monitoramento da educação dessas populações.

II – Objetivo 8 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégias 8.1, 8.3 e 8.10: tratam de currículos diferenciados e materiais didáticos específicos. A Estratégia 8.1 prevê a definição de matrizes curriculares e projetos pedagógicos que respeitem as culturas e especificidades dessas comunidades, fortalecendo sua identidade e ampliando sua autonomia pedagógica. As diretrizes curriculares nacionais para essas modalidades estão estabelecidas nas Resoluções CNE/CEB nº 5/2012 (educação indígena), nº 8/2012 (educação quilombola) e nºs 1/2002 e 2/2008 (educação do campo). No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes exige apoio técnico, financiamento adequado e a formação de professores capacitados (Estratégia 8.14).

Além da adaptação curricular, é essencial garantir a produção de materiais didáticos específicos, objetivo central da Estratégia 8.3. No caso da educação escolar indígena, os materiais devem refletir a perspectiva intercultural, sendo elaborados pelos próprios professores indígenas e publicados pelos sistemas de ensino, contemplando a diversidade linguística e cultural desses povos. De forma semelhante, a educação quilombola requer conteúdos que valorizem sua história, cultura e identidade. No campo, uma iniciativa relevante é o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, que distribui materiais adaptados à realidade rural (conforme o art. 1º, § 4º do Decreto nº 7.352/2010). Outra ação recente é a criação da Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena

(Capema), instituída pela Portaria MEC nº 28/2024, que tem como objetivo assessorar a produção, avaliação, edição e distribuição desses materiais. O impacto e os resultados dessa comissão precisam ser monitorados para garantir sua efetividade.

Ademais da necessidade de materiais específicos, é fundamental preservar as aproximadamente 274 línguas indígenas, faladas, no Brasil, por 305 povos distintos. Muitas dessas línguas estão em situação crítica ou seriamente ameaçadas devido a um longo processo histórico de perda linguística. Nesse sentido, o fortalecimento de políticas para sua proteção e revitalização deveria constar em uma estratégia específica (Sena, 2024). O desafio é ainda maior diante da enorme diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, exigindo abordagens específicas para cada contexto.

A Estratégia 8.10 busca instituir uma política nacional para a produção e distribuição desses materiais didáticos. Embora o PNLD já esteja institucionalizado (Decreto nº 9.099/2017) e possa ser utilizado para esse fim por meio de editais específicos, a criação de uma nova política nacional demanda recursos, regulamentação e uma estrutura operacional complexa. Vale ressaltar que o Decreto nº 6.861/2009 já prevê apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta da educação escolar indígena, abrangendo não apenas a produção de materiais didáticos, mas também a construção de escolas, a formação inicial e continuada de professores, o ensino médio integrado à formação profissional e a alimentação escolar indígena. Assim, a efetivação desse apoio é crucial para viabilizar todo o conjunto de metas e estratégias do Objetivo 8 do novo PNE.

Estratégia 8.2: busca garantir a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, conforme determinam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essa diretriz já constava no PNE 2014-2024 (Estratégia 7.25) e visa construir uma educação e antirracista e mais inclusiva. No entanto, mesmo após

anos da promulgação dessas leis, seu cumprimento ainda enfrenta desafios significativos.

Um estudo sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 revelou a baixa institucionalização da norma (Benedito, Carneiro e Portella, 2023). Apenas uma em cada quatro Secretarias Municipais de Educação possui uma equipe ou profissional responsável pelo ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e apenas um em cada cinco municípios conta com regulamentação específica sobre o tema. Além disso, 74% das redes municipais não possuem profissionais dedicados a essa implementação e apenas 8% contam com orçamento específico para essa finalidade. A falta de suporte técnico e financeiro, bem como a pouca colaboração entre os entes federados, dificulta ainda mais a efetivação dessa política. A inclusão de uma assistência técnica e financeira da União nessa estratégia poderia ser um avanço importante para garantir sua aplicação efetiva.

Outro levantamento revelou que em pelo menos 15 estados, menos da metade das escolas públicas promoviam iniciativas próprias para debater o racismo. Além disso, entre 2011 e 2021, a média nacional de projetos sobre relações étnico-raciais nas escolas caiu de 75,6% para 50,1% (Todos, 2022). Essa redução evidencia a necessidade de ações mais estruturadas e contínuas, evitando que a abordagem do tema se restrinja a datas comemorativas ou eventos isolados.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana deve ser tratado como um direito de toda a sociedade, não apenas da população negra. Como destaca o Parecer CNE/CP nº 3/2004, “a relevância desse estudo não se restringe a um grupo específico, mas a todos os brasileiros, pois visa formar cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (Brasil, CNE, 2004).

Diante desse cenário, em 2024, o MEC lançou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e

Educação Escolar Quilombola (Pneerq), um marco importante para a superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes escolares. Pela primeira vez, o MEC também realizou um levantamento sobre a implementação da educação para as relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola, resultando nos Painéis de Diagnóstico e Monitoramento de Equidade[27] (Brasil, MEC, 2025c).

Também foi criado o Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que tem o objetivo de reconhecer secretarias de educação que desenvolvem políticas e programas voltados à formação de profissionais da educação para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essa iniciativa busca incentivar práticas exemplares e ampliar o comprometimento das redes de ensino com a educação antirracista no Brasil.

Estratégia 8.4: busca implementar em todas as escolas quilombolas currículos alinhados às diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola e da educação do campo, pautados na pedagogia da alternância. Essa estratégia tem uma conexão com a Estratégia 8.1, que trata sobre a diferenciação dos currículos, abordada anteriormente, mas dá uma maior ênfase à educação escolar quilombola no sentido de também se aplicar a pedagogia da alternância, regulamentada na Resolução CNE/CP nº 1/2023. A referida Resolução objetiva a formação de estudantes do campo, indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais em contextos intraculturais.

Dois pontos merecem atenção nessa estratégia. Primeiro, a ausência de uma referência também às escolas indígenas, que também podem se utilizar dessa forma de organização da educação. Segundo, que a pedagogia da alternância é característica da educação

[27] No Painel Diagnóstico Equidade há dois índices importantes e inéditos: i) o Índice Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER); e ii) o Índice Geral da Educação Escolar Quilombola (EEQ), que é resultado da média ponderada de outros quatro índices, referentes a diferentes dimensões da implementação da Lei nº 10.639/2003: Institucionalização, Formação, Gestão e Material Didático & Paradidático da EEQ (Brasil, MEC, 2025c).

do campo, ou seja, que se destina ao atendimento das populações rurais (Resolução CNE/CEB nº 2/2008), ao passo que o Censo Escolar aponta 8% (208) das escolas quilombolas localizadas em zonas urbanas, o que pode dificultar o alinhamento do currículo.

Por fim, destaca-se que esse modelo pedagógico enfrenta alguns desafios para sua efetiva implementação, como a infraestrutura adequada, tanto nas escolas, quanto nas próprias comunidades, formação específica e complementar dos professores, uma vez que a formação docente convencional não contempla adequadamente as especificidades desse modelo, e as adaptações curriculares a cada realidade local.

Estratégia 8.5: objetiva criar as categorias escola e professor indígena, respeitando projetos pedagógicos diferenciados. Já há o reconhecimento formal da especificidade da docência indígena, inclusive com os requisitos para formação inicial e continuada (Resolução CNE/CEB nº 5/2012, Seção II, Título IV e Resolução CNE/CP nº 1/2015). Essas formações, inclusive, devem ser um dos eixos centrais dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais, objeto da Estratégia 8.12, bem como priorizada nas políticas das escolas indígenas dos respectivos sistemas de ensino, em regime de colaboração. Por parte do Poder Público, é necessário incentivar a formação específica em licenciaturas e pedagogias interculturais, além da valorização profissional, com garantia de concursos públicos específicos e condições adequadas de trabalho, objetivo das Estratégias 8.16 e 8.17. Também já há previsão da “Escola Indígena” desde a Resolução CNE/CEB nº 3, de 1999 (Sena, 2024).

Estratégia 8.6 está relacionada às políticas de assistência e permanência escolar. O objetivo dessa estratégia é criar e institucionalizar políticas de assistência e permanência escolar, incluindo apoio financeiro aos estudantes em todas as etapas e modalidades da educação básica. Um exemplo recente é o Programa Pé-de-Meia, que oferece incentivo financeiro-educacional aos alunos da rede pública, mas

com foco exclusivo no ensino médio. Diferentemente do Programa Bolsa Permanência (PBP) no ensino superior, que concede valores diferenciados para estudantes indígenas e quilombolas, o Pé-de-Meia ainda não prevê essa diferenciação.

A assistência estudantil no ensino superior já estava contemplada no PNE 2014-2024 (Estratégia 12.5) e continua prevista nas Estratégias 13.7 e 13.9 do novo PNE. Um avanço importante foi a inclusão da assistência estudantil para a educação básica, abrangendo também a educação profissional e tecnológica (Estratégia 11.7). Além disso, a Lei nº 14.914/2024 instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), sob responsabilidade do Ministério da Educação, beneficiando tanto estudantes da educação superior quanto da educação profissional, científica e tecnológica, com especial atenção para indígenas e quilombolas.

Para garantir a efetividade dessas políticas, é essencial assegurar recursos financeiros adequados, transparência na gestão e fiscalização rigorosa, de modo que os repasses cheguem aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade.

Apesar do aumento no número de universitários indígenas — impulsionado pela Lei de Cotas (Lei nº 12.7112012) e Programa Universidade para Todos (Prouni, Lei nº 11.09622/005) —, essa população ainda enfrenta desafios. Dados do Censo Demográfico de 2022 indicam que somente 3,3% dos mais de 1,6 milhão de brasileiros que se identificam como indígenas estão matriculados no ensino superior, o que equivale a 0,5% do total de alunos do ensino superior. Chama a atenção o fato de que 63,7% dos indígenas no ensino superior estudam em universidades particulares, evidenciando a necessidade de ampliar o acesso às instituições públicas (IBGE, 2023a).

Outro ponto crítico é a falta de professores indígenas no ensino superior. Segundo o Censo da Educação Superior, apenas 428 docentes se identificavam como indígenas, um número extremamente

reduzido diante do total de mais de 483 mil professores atuantes na educação superior (Brasil, Inep/MEC, 2023a).

Além desses aspectos, a criação da primeira universidade indígena no Brasil é uma demanda histórica dos povos originários e representa um passo fundamental para a valorização da educação intercultural e da autonomia indígena. Embora algumas universidades federais ofereçam Licenciaturas Interculturais e outros cursos voltados às comunidades indígenas, ainda não há uma instituição de ensino superior dedicada exclusivamente à formação acadêmica indígena. Segundo informações do MEC, em 2024, foi instituído Grupo de Trabalho (GT) para subsidiar a criação e a implementação da Universidade Indígena, sendo realizados 20 seminários de consulta, contemplando 24 Estados brasileiros e envolvendo aproximadamente quatro mil participantes de 180 povos indígenas. É preciso acompanhar a evolução dessas contribuições e os resultados do GT (Brasil, 2024h).

Estratégia 8.7: O objetivo dessa estratégia é fomentar a oferta do ensino médio e da educação de jovens e adultos (EJA) integrados à educação profissional e tecnológica (EPT), ampliando as oportunidades de inserção no mercado de trabalho para esses estudantes. No entanto, a oferta de cursos técnicos adaptados a essas realidades ainda é limitada.

A EPT tem baixa inclusão de grupos em situação de vulnerabilidade social, a exemplo dos estudantes com deficiência, indígenas, quilombolas e residentes de áreas rurais, reflexo das desigualdades regionais na oferta de cursos.

Já a EJA é um instrumento essencial para superar o quadro atual de cerca de 11,4 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever (IBGE, 2023a). No entanto, aproximadamente mil municípios do país não oferecem essa modalidade de ensino, o que reforça a necessidade de políticas públicas eficazes

para expandi-la, alcançando especialmente a população indígena, quilombola e do campo.

O PNE 2014-2024 já previa a integração do EJA com a EPT, considerando as especificidades das populações do campo, indígenas e quilombolas (Estratégia 10.3), além da expansão do ensino médio integrado à formação profissional para esses estudantes (Estratégia 11.9). O novo PNE mantém essa diretriz e amplia o escopo, contemplando outras quatro estratégias relacionadas à EPT que também devem considerar as especificidades dessas populações: estabelecer incentivos governamentais e fomentar parcerias (11.6); criar políticas de assistência estudantil voltadas para a EPT (11.7); implementar ações de busca ativa para garantir a inclusão dos estudantes (11.8); e promover a flexibilização curricular sem comprometer a qualidade da formação (12.6).

Vale lembrar que a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) já garante a reserva de vagas nas instituições federais para cursos da EPT. A alteração de 2023 (Lei nº 14.723/2023) ampliou esse direito ao incluir expressamente os estudantes quilombolas, reforçando a necessidade de garantir equidade no acesso à educação profissional.

O fortalecimento de programas como o Brasil Alfabetizado e o ProJovem Urbano e Campo é também fundamental para ampliar as oportunidades educacionais, com atenção especial às comunidades indígenas e quilombolas, que frequentemente enfrentam barreiras no acesso e na permanência na educação formal.

Estratégia 8.8: objetiva estabelecer padrões nacionais de qualidade para infraestrutura (no conceito de escolas sustentáveis), alimentação, transporte escolar, formação docente, recursos pedagógicos e acesso à internet.

Essa estratégia é o pilar para o conjunto das demais estratégias e o atingimento das metas do Objetivo 8. As carências e problemas nesses aspectos são desafios comuns da educação escolar

indígena, do campo e quilombola. Analisando os dados do Censo Escolar, percebe-se, em relação à infraestrutura, que faltam bibliotecas/sala de leitura, laboratórios de informática e de ciências, acesso à internet, quadra de esportes e até mesmo banheiros adequados e água potável.

Em relação à conectividade, a Lei nº 14.109/2020 determinou que todas as escolas públicas brasileiras, especialmente as localizadas fora das zonas urbanas, fossem equipadas com acesso à internet banda larga de alta velocidade até 2024, utilizando recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust). No entanto, essa meta não foi cumprida, e a falta de conectividade ainda é um desafio. Para enfrentar essa questão, foi criada a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec) — por meio do Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023 —, iniciativa que busca coordenar ações para universalizar o acesso à internet de qualidade nas escolas, promovendo maior inclusão digital e melhorando as condições de ensino.

Estratégia 8.9: objetiva ampliar a oferta de merenda escolar adquirida da agricultura familiar, respeitando hábitos alimentares das comunidades. Essa estratégia fortalece a economia local e melhora a alimentação dos estudantes, respeitando as características culturais de alimentação e as especificidades dos territórios indígenas e quilombolas.

Além disso, alinha-se a uma das diretrizes contida na Lei do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae, Lei nº 11.947/2009): o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos. Essa diretriz é concretizada com a garantia de que no mínimo de 30% dos repasses da União ao Pnae sejam utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar, garantida a referida priorização. Para

ampliar a oferta de merenda escolar adquirida da agricultura familiar é preciso pensar em meios para que isso ocorra, como a elevação desse percentual.

Estratégia 8.11: objetiva implementar um sistema de avaliação específico para a qualidade da educação escolar indígena, quilombola e do campo. Essa estratégia, além de uma novidade, é um avanço, pois permite um acompanhamento mais preciso dessas modalidades, já que o Saeb não traduz essa educação diferenciada. A qualidade estava presente na Estratégia 7.26 do PNE 2014-2024, mas não havia nenhuma indicação de criação um sistema de avaliação específico. O objetivo desse sistema é gerar subsídios para a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas específicas para essas modalidades. No entanto, sua implementação encontra desafios, como o de definir indicadores adequados de avaliação, além de garantir a participação das comunidades e dos profissionais das escolas nesse processo, aspecto que não está presente na estratégia.

Estratégia 8.12: propõe fomentar a implementação dos TEEs como mecanismos de pactuação da educação escolar indígena, fortalecendo a gestão compartilhada dessa modalidade. A regulamentação dos TEEs já foi abordada nos comentários iniciais. Esses territórios abrangem, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Embora os TEEs tenham sido mencionados no PNE 2014-2024 (art. 7º, § 4º), que previu um regime de colaboração específico para sua implementação, esse plano não apresentava uma estratégia específica buscando sua efetivação. Segundo dados do MEC,

até o momento foram reunidos e pactuados 25 dos 41 territórios projetados, devido à sua diversidade e complexidade político-administrativa, o que acaba impactando a consolidação da educação escolar indígena. Além de avançar na implementação dos TEEs, é essencial que os planos de ação voltados à educação escolar indígena, previstos no art. 7º do Decreto nº 6.861/2009, estejam alinhados às metas do novo PNE. Nesse sentido, a Comissão responsável pelo acompanhamento da execução desses planos deveria também integrar o monitoramento das metas do PNE, garantindo maior articulação entre os diferentes níveis de governança e potencializando a efetividade das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas.

Estratégia 8.13: busca promover articulações intersetoriais em direitos humanos, saúde, meio ambiente e educação ambiental, cultura, juventude, desenvolvimento social e agrário, comunicações e energia. Essa articulação favorece políticas educacionais mais abrangentes e uma gestão das políticas públicas mais efetiva. Mas, ao mesmo tempo, exige maior coordenação entre diferentes órgãos, para garantir execução conjunta. No PNE 2014-2024 havia previsões de articulações intersetoriais, mas não direcionadas para promover o desenvolvimento da educação nos TEEs e nas comunidades quilombolas e do campo.

Estratégias 8.14, 8.15, 8.16 e 8.17: Essas estratégias tratam da formação e capacitação de docentes e gestores, aspectos fundamentais para a qualidade do ensino. A Estratégia 8.14 prevê a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada, com destaque para especializações e mestrados voltados a professores da educação escolar indígena, quilombola e do campo. Atualmente, algumas iniciativas federais já buscam atender a essa demanda, como o Parfor Equidade, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que oferece licenciaturas específicas com bolsa para atender essas modalidades, e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), criado em 2008 e presente

em 26 instituições de ensino superior (IES) públicas (15 federais e 11 estaduais). Além disso, a Ação Saberes Indígenas, instituída em 2013, fomenta a formação continuada de docentes indígenas em colaboração com Estados, Municípios e IES.

Apesar dessas iniciativas e da previsão de uma estratégia sobre a formação de professores no PNE 2014-2024 (15.5), ainda há um grande déficit de docentes qualificados para essas modalidades. De acordo com o Censo da Educação Básica 2022 (Brasil, InepMEC, 2023a), apenas 3.409 professores de escolas indígenas (14,27%) tiveram acesso a cursos de formação continuada específicos.

No que se refere à formação inicial, houve avanço no percentual de professores indígenas com licenciatura em nível superior. No entanto, ainda há 33,75% dos docentes que possuem apenas o ensino médio ou um nível inferior de escolaridade, evidenciando a necessidade de investimentos mais robustos em políticas de formação.

Ainda nesse contexto, o recente programa Mais Professores para o Brasil (Decreto nº 12.358/2025) e a ação Pé de Meia Licenciaturas (Portaria Capes nº 6, de 15 de janeiro de 2025) representam iniciativas importantes para a ampliação da formação de docentes, mas deveriam incluir diretrizes específicas para atender às demandas das escolas indígenas, quilombolas e do campo. Embora promovam a valorização da docência por meio de incentivos financeiros e formação continuada, nenhum deles menciona explicitamente a necessidade de garantir professores qualificados para essas comunidades.

Além da formação, a valorização dos docentes também é uma questão crítica. A Estratégia 8.16 propõe a criação de planos de carreira e a realização de concursos públicos específicos para professores indígenas, quilombolas e do campo, com incentivo à contratação de profissionais oriundos dessas comunidades. Dados do Censo Escolar revelam que, especialmente nas escolas indígenas e

quilombolas, a maioria dos professores é contratada de forma temporária, terceirizada ou por processos seletivos simplificados, enquanto os concursados são minoria.

Além disso, segundo o MEC, apenas três Estados possuem planos de carreira específicos para professores indígenas: Amapá, Bahia e Roraima. Há também disparidades salariais, com esses professores frequentemente recebendo remunerações inferiores às dos demais docentes, sem a aplicação isonômica do piso do magistério. Diante desse cenário, poderia ser considerado um prazo para que todos os entes federativos implementem planos de carreira específicos, semelhante ao que previa a Meta 18 do PNE 2014-2024 para os profissionais da educação básica pública em geral.

A Estratégia 8.17 reforça a importância da participação das comunidades indígenas, quilombolas e do campo na seleção de professores, conforme preconiza a Convenção nº 169 da OIT, fortalecendo a representatividade e o respeito às especificidades culturais.

Já a Estratégia 8.15 trata da capacitação de gestores e equipes técnicas das Secretarias de Educação, reconhecendo que sua qualificação é essencial para a implementação efetiva das políticas educacionais direcionadas a essas populações. No entanto, há uma grande carência de cursos de formação para gestores, assim como poucos incentivos para essa qualificação. É necessário criar programas específicos voltados a esses profissionais.

4.5.2 Objetivo 9 - educação especial na perspectiva da educação inclusiva e educação bilíngue de surdos

I – Objetivo 9 e suas metas

Quadro 14 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 – Metas do Objetivo 9

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Objetivo 9. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos: Garantir o acesso, a oferta de atendimento educacional especializado e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial – PAEE e dos estudantes público-alvo da educação bilíngue de surdos – Paebs, em todos os níveis, as etapas e as modalidades.	Meta 4. Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Meta 9.a. Universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso e a permanência na educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo.	Meta 4. Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. 4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
Meta 9.b. Universalizar a oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE.	Meta 4. Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

	superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno; 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
Meta 9.c. Universalizar, para o público-alvo da educação bilíngue de surdos, na faixa etária de quatro a dezessete anos, o acesso, a permanência e a conclusão, e promover a qualidade da aprendizagem na educação básica.	Estratégia 4.7. Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação

	bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
Meta 9.d. Alfabetizar em Libras, como primeira língua, todas as crianças surdas, desde a educação infantil até o primeiro ano do ensino fundamental, e alfabetizar em português escrito, como segunda língua, todas as crianças surdas até o final do segundo ano do ensino fundamental.	Estratégia 5.7. apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Fonte: elaboração própria.

Enquanto o PNE 2014-2024 apresenta como meta a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Objetivo 9 vai além, buscando garantir também ao público-alvo da educação especial e da educação bilíngue a aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Além disso, à diferença da Meta 4 do PNE vigente, cingida à faixa etária dos 4 aos 17 anos, na qual a escolarização é obrigatória, o Objetivo 9 se destina aos alunos da educação especial e da educação bilíngue de surdos sem menção à faixa etária.

A inovação mantém coerência com o direito à educação ao longo da vida, inserido na LDB em 2018, como princípio da educação nacional (art. 3º, XIII). A LDB também estabelece que a educação especial (art. 58, § 3º) e a educação bilíngue de surdos (art. 60-A, § 1º) têm início na educação infantil e estendem-se ao longo da vida, em dispositivos incluídos pelas Leis nºs 13.632/2018 e 14.191/2021, respectivamente.

Outra inovação importante é a presença da educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar, incluída na LDB em 2021. Deve ser oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos.

O PL nº 2.614, de 2024, estabelece quatro metas para o Objetivo 9, a saber:

Meta 9.a: Apresenta-se em consonância com os marcos legais da educação especial e dá continuidade à perspectiva inclusiva presente no PNE 2014-2024. Inclui também, em comparação com o PNE 2014-2024, a preocupação com a permanência dos estudantes. Esse acréscimo reflete desafio demonstrado nas taxas de reprovação, de abandono e de distorção idade série dos estudantes da educação especial, especialmente quando comparados com as dos estudantes da educação básica.

Conforme dados do Censo Escolar organizados pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM, 2024)[28], em 2014 a taxa de reprovação dos estudantes da educação especial foi de 23,4%, quase quatro vezes a dos estudantes da educação básica, 6,2%. Em 2022, a taxa foi menor, mas houve ainda diferença relevante. Foi de 12,8% para os alunos da educação especial e de 3,5% para os da educação básica. Com relação à taxa de distorção idade-série, foi de 58,7% em 2014 para os alunos da educação especial e de 14,1% para os alunos da educação básica. Em 2022, também foi menor e com relevante diferença: 31,0% para os estuantes da educação especial e de 7,1% para os estudantes da educação básica. Com relação à taxa de abandono, em 2022, foi de 1,4% para os estudantes da educação especial e 0,5% para os estudantes da educação básica (IRM, 2024). Esses números podem ser reflexo das barreiras enfrentadas na escola, especialmente as relacionadas à falta de adaptação curricular e de atendimento educacional especializado. A preocupação com a permanência incluída na Meta 9.a mostra-se, portanto, consistente.

É importante ressaltar que o Relatório do **5º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024**

[28] O DIVERSA é uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), em parceria com diferentes organizações que se dedicam à melhoria da educação do país. O projeto foi concebido durante um seminário realizado na Universidade de Harvard, no qual o fundador do IRM, Rodrigo Hübner Mendes, participou como conferencista. O DIVERSA baseia-se nos dados do Censo Escolar do Inep.

(Brasil, 2024g) ressalta dificuldades no monitoramento do percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, visto que os dados do Censo Demográfico de 2022 ainda não foram divulgados por completo. Considerando os dados do Censo de 2010, conforme o monitoramento do Inep, 82,5% daquela população frequentava a escola em 2010. Por outro lado, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022, que, pela primeira vez, inclui coleta e dados sobre pessoas com deficiência, organizados por (Todos, 2024), 91,4% das crianças e jovens de 4 a 17 anos com deficiência frequentavam a escola contra 96,5% entre as sem deficiência, nessa mesma faixa etária. De outro lado, os Painéis Estatísticos do Inep, relativos ao Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024d) informam que em 2023 havia 1.771.430 matrículas na educação especial frente a 886.815, em 2014. De qualquer forma, houve evolução nos dados de acesso, embora ainda não tenha sido alcançada a universalização.

Outro avanço observado é o aumento no percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de estudantes PAEE de 4 a 17 anos de idade. O **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024** (Brasil, Inep/MEC, 2024g) registra que, em 2023, 95% das matrículas desse público estavam em classes comuns, número 9,7 p.p. superior ao observado em 2013. De acordo com o Instituto Rodrigo Mendes (IRM, 2024), 91,3% das matrículas do PAEE estavam em classes comuns, em 2023, frente a 78,8% em 2014 (em 2013, 76,9%). Como afirmado anteriormente, apesar dos avanços, a meta continua justificada.

Meta 9.b: Como no PNE 2014-2024, o PL nº 2.614, de 2024, também tem como meta a universalização da oferta de AEE. Nesse âmbito, porém, os números são menos alvissareiros. Dados do Censo escolar mostram que, em 2023, apenas 47% das matrículas na educação básica de estudantes PAEE de **4 a 17 anos de idade** receberam atendimento educacional especializado (38,2% do PAEE, *cf.* IRM, 2024). Em 2013, o número observado foi de 49,7% (33,2%, *cf.* IRM,

2024). De acordo com o **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE 2014-2024** (Brasil, Inep/MEC, 2024e), entre 2013 e 2023, apenas treze unidades federativas apresentaram crescimento percentual na oferta de AEE, enquanto as demais tiveram redução.

Algumas das razões para essas baixas taxas de atendimento no AEE podem estar relacionadas às dificuldades para o financiamento de salas equipadas com recursos multifuncionais, a oferta de AEE em horários não acessíveis aos estudantes, o insuficiente número de professores especializados, bem como dificuldades para identificação dos alunos elegíveis para o AEE.

Sobre a infraestrutura para o AEE, segundo dados do IRM (2024), as escolas com matrículas da educação especial com salas de recursos multifuncionais correspondiam, em 2013, a 21,9% do total; em 2014, 23,6%; em 2023, 28,5%. Em 2014, a Meta 4 estabelecia a universalização do acesso e do AEE, com a garantia dessas salas. Um ponto de atenção, então, é o desaparecimento das salas de recursos multifuncionais das metas do Objetivo 9, o que pode ser considerado um retrocesso em relação à 2014, especialmente se se considerar que houve pouco avanço na universalização do AEE. Recomenda-se, então, que a previsão de salas de recursos multifuncionais retorne à condição de meta.

O número atual de matrículas da educação especial com Atendimento Educacional Especializado prejudica a qualidade da inclusão oferecida e coloca em condição de prioridade as estratégias relacionadas à formação de professores especializados e à identificação dos alunos elegíveis.

Diante dessas considerações, a Meta 9.b mostra-se de extrema importância para a consecução do Objetivo 9. Recomenda-se que a ela sejam acrescentados prazos intermediários para cumprimento de percentuais de aumento da cobertura do AEE, para possibilitar

monitoramento em tempo de se mudarem rumos, conforme a seguinte sugestão de redação:

> Meta 9.b. Universalizar a oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE, com salas de recursos multifuncionais, de forma a atender 60% dos estudantes do PAEE, no quinto ano de vigência deste PNE, e 100% dos estudantes do PAEE, no final do decênio.

Metas 9.c. e 9.d: A primeira diz respeito à educação bilíngue de surdos, prevendo universalizar o acesso, a permanência e a conclusão para o Paebs, além de promover a qualidade na educação básica. A segunda, também relativa à educação bilíngue de surdos, prevê a alfabetização de todas as crianças surdas (em Libras, como primeira língua, até o primeiro ano do ensino fundamental, e em português, como segunda língua, até o segundo ano do EF).

Embora a oferta de educação bilíngue e o apoio à alfabetização bilíngue das pessoas surdas esteja presente no PNE 2014-2024 (Estratégias 4.7 e 5.7, respectivamente), não encontramos indicadores específicos a respeito do tema. Os Painéis Estatísticos do Inep, relativos ao Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, Inep/MEC, 2024d) contabilizam as matrículas de 16,4 mil alunos surdos, 38,8 mil alunos com deficiência auditiva e 607 alunos com surdocegueira no país, mas não é possível saber quantos estão matriculados na modalidade da educação bilíngue de surdos, tampouco a população surda em idade escolar que está fora da escola.

O Documento Diagnóstico da Educação Nacional (Brasil, Sase/MEC, s. d.) registra que, em 2023, havia apenas 65 escolas bilíngues de surdos no País e metade dos estados não possuía nenhuma escola, escola-polo ou classe bilíngue de surdos. Sabe-se, ainda, que o uso da Libras não é plenamente disseminado. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde 2019, elaborada pelo IBGE, registraram que apenas

61,3% das pessoas de 5 a 40 anos que não conseguiam ouvir de forma alguma sabiam utilizar essa língua (IBGE, 2019).

Outro desafio está relacionado à mensuração da aprendizagem do Paebs. A avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), inclui os alunos da educação especial, mas não existe, atualmente, avaliação de desempenho linguístico em Libras para o Paebs.

II – Objetivo 9 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 9.1: A criação de indicadores de avaliação institucional compõe as estratégias 4.14 e 7.8 do PNE 2014-2024, que não foram cumpridas. Havia, inclusive, como prazo para a estratégia 4.14 o segundo ano de vigência do plano. A novidade da Estratégia 9.1 é o fomento à colaboração entre a União e os entes subnacionais para criação desses indicadores e a explicitação de parâmetros como o corpo de profissionais da educação, as condições de infraestrutura, recursos pedagógicos disponíveis e características da gestão. É coerente com o Objetivo 9 e com a necessidade de monitoramento das condições de oferta da educação especial.

Estratégia 9.2: Mais uma meta relacionada ao monitoramento, refere-se às medidas de acessibilidade física nas escolas. No PNE 2014-2024, a estratégia 4.6 propõe ampliar programas suplementares para promover acesibilidade por meio da adequação arquitetônica transporte acessível, material didático próprio e recursos de tecnologia assistiva. É coerente com o Objetivo 9 e refere-se a necessidade ainda não superada. Nas escolas da rede pública com matrículas em educação especial, 29,1% têm corrimão, 10,2% piso tátil,

59,8%, rampas, por exemplo, conforme **Anuário da Educação Básica 2024** (Todos, 2024).

Estratégia 9.3: Importante para o objetivo de universalização do acesso.

Estratégia 9.4: A educação inclusiva demanda diferentes profissionais para o apoio aos estudantes PAEE e Paebs, em quantidade e qualificação adequada para atender à demanda, como no caso dos profissionais de apoio escolar, e de diferentes áreas de atuação, o que demanda esforço intersetorial para prover suporte coordenado e de qualidade. Essa estratégia se relaciona com estratégias 4.12 e 4.13 do PNE 2014-2024. É coerente com o Objetivo 9.

Estratégia 9.5: Dispositivos de tecnologia assistiva de uso pessoal contribuem para a inclusão do PAEE e Paebs às classes regulares. Há diversidade de opções, inclusive com tecnologia de Inteligência Artificial integrada, capazes de dar apoio para diversos tipo de deficiência. No PNE 2014-2024, estavam previstos na estratégia 4.6, em programas suplementares para promover acessibilidade. Com valores variados e diversas aplicações, demandam assistência não apenas técnica, mas também financeira para sua aquisição e uso.

Estratégia 9.6: Importante para o objetivo da aprendizagem. Relaciona-se com a estratégia 4.10 do PNE 2014-2024.

Estratégia 9.7: Importante para o objetivo da aprendizagem. Sem correspondência no PNE 2014-2024. Demanda ações para promover a acessibilidade para a participação nos exames.

Estratégia 9.8: Relaciona-se às estratégias 11.6 e 11.10 do PNE 2014-2024. Apresenta avanço ao se referir a políticas de educação técnica profissional e não apenas à ampliação da oferta de matrículas gratuitas ou de vagas.

Estratégia 9.9: Relaciona-se com a ampliação e consolidação de recursos para os núcleos de acessibilidade na educação

superior para apoiar os professores no atendimento ao PAEE e Paebs. Tem aproximação com as estratégias 12.15, 12.5 e 14.7 do PNE 2014-2024.

Estratégia 9.10: Assegura a gratuidade, mas não refere se o transporte é acessível. A estratégia 4.6 do PNE 2014-2024 trata a oferta do transporte como item a promover acessibilidade. **Sugere-se a inclusão do termo "acessível"**.

Estratégia 9.11: Importante para o objetivo da permanência e da aprendizagem. Segundo dados divulgados no Diversa[3], em 2023 93,9% dos professores regentes não tinham formação continuada sobre educação especial nem 57,9% dos professores do AEE. A estratégia inclui também os gestores como profissionais a receberem a formação inicial e continuada, diferentemente do PNE 2014-2024. Relaciona-se com a estratégia 4.3 do PNE vigente.

Estatégia 9.12: Trata-se de inovação, apropriada e relevante para o aprimoramento da educação especial e da educação bilígue de surdos. Sem correspondência com o PNE vigente.

Estratégia 9.13: Importantíssima, é fundamental para o planejamento e monitoramento das políticas. Apenas recentemente a PNAD Contínua incorporou módulo com coleta de informações sobre as pessoas com deficiência. Os dados do Censo de 2022 ainda não foram divulgados, restando apenas os dados de 2010. Essa demanda consta da estratégia 4.15 do PNE vigente, que determinava ao MEC a iniciativa por promover junto aos órgãos competentes a obtenção de informação detalhada sobre pessoas com deficiência.

Estratégia 9.14: Sem correspondência com o PNE vigente, assegura regime de colaboração entre os entes federados para a implementação das diretrizes nacionais do AEE. Explicita a implementação quesitos como jornada, alimentação, transporte escolar, financiamento, recursos pedagógicos, profissionais da educação, respeitadas as diversidades territoriais. Consiste, a nosso ver, em uma

das principais estratégias. Compreende a necessidade do regime de colaboração para a universalização do AEE.

Estratégia 9.15: A avaliação biopsicossocial por equipe multidisciplinar para identificação das pessoas com deficiência está prevista na Lei Brasileira de Inclusão, desde 2015, mas ainda não foi regulamentada. Importante para evitar a primazia do ponto de vista médico em benefício de uma análise multidisciplinar dos estudantes PAEE.

Estratégia 9.16: Um dos problemas que vêm sendo relatados para garantir a frequência do PAEE no AEE é sua oferta no contraturno. Alunos muitas vezes não têm recursos para voltar no contraturno à escola, ou não dispõem de responsáveis com disponibiliade para os acompanharem. Além disso, durante o turno escolar regular, é possível que a articulação entre o professor do AEE e o professor regente possa melhorar.

Estratégia 9.17: Importante para apoiar a formação dos profissionais de educação que atendem o PAEE. No PNE vigente, encontra-se mais detalhada, na estratégia 4.5, por meio da “criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituiçoes acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos PAEE”.

Estratégia 9.18: Importante para o objetivo de permanência e de aprendizagem. Relaciona-se com a estratégia 4.18 do PNE vigente.

As **Estratégias 9.19 a 9.25** dizem respeito à Educação Bilíngue de Surdos, modalidade de educação escolar instituída recentemente pela Lei nº 14.191/2021, que inseriu o Capítulo V-A – Da Educação Bilíngue de Surdos na LDB.

No PNE 2014-2024, o tema está presente na Estratégia 4.7, que prevê garantir a oferta da educação bilíngue aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Também se encontra disperso em estratégias que versam sobre a ampliação das equipes de profissionais da educação especial (4.13), a alfabetização das pessoas com deficiência, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas (5.7), e programa de composição de acervos incluindo obras e materiais em Libras e Braille (16.3). A seguir, comentamos as estratégias relacionadas especificamente à educação bilíngue de surdos.

Estratégia 9.19: prevê instituir diretrizes nacionais para a educação bilíngue de surdos para orientar a construção de documentos curriculares com base nas premissas que elenca. O Documento de Diagnóstico da Educação Nacional (Brasil, Sase/MEC, s. d.) registra que as diretrizes estão em fase de elaboração.

Estratégia 9.20: dispõe sobre os atos normativos dos entes federativos, propondo incentivar a consonância destes com as políticas públicas de alfabetização do Paebs e a participação das pessoas surdas na elaboração de programas e de instrumentos avaliativos.

Estratégia 9.21: mais uma vez prevê a participação da comunidade surda, dessa vez por meio de consulta, na formulação da política linguística da educação bilíngue de surdos nos planos municipais e distrital dedicados à primeira infância.

Estratégia 9.22: propõe pactuação federativa para que o planejamento educacional dos entes inclua o encaminhamento do Paebs para a modalidade da educação bilíngue de surdos, especialmente na primeira infância.

Estratégia 9.23: foca no acesso e permanência de bebês e crianças surdas nas escolas bilíngues de surdos, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, propondo o

monitoramento em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social e proteção à infância.

Comumente, uma criança surda inserida em família oralizada somente tem contato com a comunidade surda e com a Libras ao ingressar na escola. Há evidências de que o atraso nesse contato pode gerar prejuízos no desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, nas novas aprendizagens e na organização dos pensamentos. O contato com uma língua nos primeiros anos de vida é fundamental para a aquisição do conhecimento linguístico e para o desenvolvimento cognitivo da criança e, no caso das crianças surdas, o acesso à comunicação em Libras possibilita que estas desenvolvam habilidades semelhantes às das crianças ouvintes. É positiva, portanto, a atenção especial destinada à primeira infância nas estratégias 9.21 a 9.23.

Estratégias 9.24 e 9.25: versam sobre a formação de profissionais da educação bilíngue de surdos. A primeira propõe instituir "a política nacional de formação dos profissionais da educação bilíngue de surdos, de que trata o art. 60-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996". O texto é ambíguo, dando a entender que a LDB dispõe sobre a referida política nacional. Na verdade, o artigo mencionado determina que os sistemas de ensino assegurarão ao Paebs materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Assim, a contribuição da Estratégia 9.24 é prever a instituição de política nacional específica e dispor sobre o funcionamento dos processos seletivos. Trata-se de uma proposta positiva, sendo recomendável o aprimoramento do texto.

Em 2024, o MEC divulgou ter custeado projeto de formação que atende 5.725 professores e profissionais que atuam com o Paebs em diferentes regiões do Brasil, por meio da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Renafor). No âmbito do Compromisso Nacional Criança

Alfabetizada (CNCA), houve formação específica dos professores da alfabetização bilíngue das pessoas surdas. Já em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foram aprovados 14 cursos e 590 licenciaturas em educação bilíngue de surdos nas cinco regiões do país. Pelo Edital UAB nº 25/2023, referente ao Programa Universidade Aberta do Brasil, foram deferidas mais 6.440 vagas em 40 cursos de graduação (Brasil, Capes/MEC, 2023a).

Em suma, as estratégias visam à estruturação da modalidade, por meio de normas infralegais da União e dos entes; à garantia de participação da comunidade surda nesse processo; à consolidação da modalidade, com o devido encaminhamento dos alunos; e à formação de profissionais para a educação bilíngue. São normas coerentes com uma modalidade recém-instituída.

O MEC trabalha atualmente na elaboração da Política de Educação Bilíngue de Surdos, tendo instituído a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (Portaria MEC nº 993, de 23 de maio de 2023) para subsidiar a elaboração, o acompanhamento e a avaliação da referida Política. Em outubro de 2024, foi instituído o Grupo de Trabalho Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos no âmbito da CNEBS (Brasil, MEC, 2024h), de caráter consultivo, com o objetivo de oferecer contribuições relacionadas a oferta, fortalecimento, monitoramento e avaliação para discussão da implementação de políticas públicas dos temas da modalidade Educação Bilíngue de Surdos. Com integrantes internos e externos ao MEC, o GT está estruturado em seis eixos temáticos: governança; sistemas de ensino de Educação Bilíngue de Surdos; ensino e aprendizagem dos estudantes Paebs; currículo e material didático-pedagógico bilíngue; formação de professores e profissionais da educação; e diagnóstico e monitoramento.

O Documento de Diagnóstico da Educação Nacional (Brasil, Sase/MEC, s. d.), ao analisar a educação bilíngue de surdos, aponta as seguintes causas críticas:

- A falta de entendimento por parte das escolas e dos gestores públicos de que o Paebs se agrupa em torno de questões linguísticas, identitárias e culturais (Causa Crítica 1 – CC1);
- Ausência de diretrizes e normativas nacionais para a educação bilíngue de surdos (Causa Crítica 2 – CC2);
- Má distribuição territorial das escolas bilíngues, escolas-polo bilíngues e classes bilíngues de surdos no território nacional (Causa Crítica 3 – CC3);
- Falta de transporte escolar (municipal e intermunicipal) para garantir o acesso do Paebs a escolas bilíngues, escolas-polo bilíngue e classes bilíngues de surdo (Causa Crítica 4 – CC4);
- Insuficiência de professores e profissionais da educação bilíngue para o Paebs em todas as etapas da educação (Causa Crítica 5 – CC5);
- Não há material específico, no caso de Libras, para o Paebs que considere as par-ticularidades linguísticas e culturais desses estudantes (Causa Crítica 6 – CC6);
- As avaliações de aprendizagem aplicadas para o Paebs com o objetivo [de] identificar o desempenho da leitura e escrita ao longo da educação básica não são consideradas adequadas (Causa Crítica 7 – CC7).

Observa-se que as Estratégias específicas da Educação Bilíngue de Surdos respondem diretamente à CC2 (Estratégia 9.19) e à CC5 (Estratégias 9.24 e 9.25). Indiretamente, as Estratégias 9.19 a 9.21, ao versarem sobre elaboração de normas e participação da comunidade surda, e a estratégia 9.11, que aborda a formação inicial e continuada de professores com ênfase na educação especial na perspectiva inclusiva e na educação bilíngue de surdos, para professores e gestores escolares do ensino comum, tendem a responder à CC1.

Não há, no PL nº 2.614/24, estratégia que busque solucionar a má distribuição territorial das escolas bilíngues, escolas-polo bilíngues e classes bilíngues de surdos no território nacional (CC3). De acordo com a mensagem que acompanha o PL, há apenas 65 escolas bilíngues de surdos em todo o Brasil, e "é essencial o aumento no número de escolas bilíngues, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde a oferta é praticamente inexistente".

Ao analisar as demais estratégias do Objetivo 9, observa-se que a Estratégia 9.3 prevê ampliar a oferta de vagas da educação básica, com distribuição territorial em áreas urbana e rural, para o público-alvo da educação especial e para o público-alvo da educação bilíngue de surdos nas redes de ensino. Consideramos que há uma lacuna em relação ao problema da má distribuição no território nacional das escolas bilíngues de surdos. A Estratégia 9.3 poderia abordar melhor o problema, caso previsse – além de melhor distribuição em áreas urbana e rural das vagas para PAEE e Paebs – o aumento da oferta de vagas da educação básica para o Paebs, com indução à **redução das desigualdades regionais**.

A CC4 (falta de transporte escolar) é tema da Estratégia 9.10, que visa a garantir transporte municipal e intermunicipal gratuito para o PAEE e para o Paebs. A CC6 (falta de material específico) corresponde à Estratégia 9.6, que propõe ampliar a oferta e fomentar pesquisas sobre materiais pedagógicos, livros acessíveis e recursos de tecnologia assistiva, com o objetivo de promover os direitos de participação e aprendizagem do PAEE e do Paebs.

No Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), executado pelo MEC, é obrigatória a adoção de mecanismos para a promoção da acessibilidade, e os editais devem prever as obrigações para os participantes relativas aos formatos acessíveis (Decreto nº 9.099, de 2017, art. 25). No Edital do PNLD Literário Equidade, a Educação Bilíngue de Surdos é uma das áreas temáticas a serem contempladas

pelas obras literárias selecionadas[29] (Brasil, FNDEMEC, 2024). Nos editais referentes a livros didáticos, está prevista a acessibilidade, mas não a inscrição e avaliação de materiais especificamente destinados ao Paebs.

A Estratégia 9.7 responde à CC7, ao assegurar a participação dos estudantes PAEE e Paebs nas avaliações nacionais e em outras avaliações em cada sistema de ensino, consideradas as especificidades desse público.

No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os recursos de acessibilidade incluem, entre outros, leitura labial, tradutor-intérprete de Libras e videoprova em Libras. No âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os estudantes PAEE matriculados em turmas selecionadas para as aplicações da prova participam da avaliação e têm direito a atendimento especializado. Segundo as diretrizes da edição de 2023, estabelecidas pela Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023, naquele ano o atendimento especializado consistiu em recursos e profissionais oferecidos pela escola participante; tempo adicional para a realização dos testes e preenchimento do questionário; sala extra, com agrupamento adequado às necessidades educacionais especiais; e instrumentos adaptados para estudantes com baixa visão. Não há, no referido documento, diretrizes específicas para o Paebs.

À parte dos possíveis aprimoramentos apontados, observa-se bastante coerência entre as estratégias e as metas do Objetivo 9 do PL nº 2.614/2024. Fica evidente, porém, a indisponibilidade

[29] "Categoria 7: Educação Bilíngue de Surdos. Obras literárias produzidas por autores pertencentes às comunidades surdas ou não pertencentes a tais comunidades, que auxiliem na compreensão das práticas socioculturais dos povos surdos; línguas de sinais; valorização das memórias históricas e das identidades dos povos surdos; valorização do desenvolvimento e da prática da Libras; valorização de diversos aspectos das histórias e das culturas dos povos surdos e de suas organizações políticas; valorização de reflexões críticas sobre o privilégio ouvinte e a perpetuação das desigualdades sociais de acesso à informação; valorização da diversidade linguística, identitária, cultural e regional e da identidade estética, dos saberes e das formas de transmissão dos conhecimentos dos povos surdos" (Brasil, FNDE/MEC, 2024).

de dados relativos à educação bilíngue de surdos. Em pesquisa realizada com o apoio do Centro de Documentação e Informação (Cedi) da Câmara dos Deputados, não foi possível identificá-los a partir da apresentação do PL do novo PNE. Não foi possível identificar, a partir dos microdados do censo escolar de 2023, a quantidade de matrículas na educação bilíngue de surdos, tampouco a quantidade e localização de escolas e classes bilíngues de surdos. A mensuração da aprendizagem e o acompanhamento da alfabetização em Libras são desafios ainda maiores. O acompanhamento das Metas 9.c e 9.d demandará o desenvolvimento de novos indicadores, para o que se mostra crucial a estratégia 9.13, que objetiva aprimorar os levantamentos estatísticos dos órgãos oficiais de estatística acerca das demandas e especificidades do PAEE e Paebs.

4.5.3 Objetivo 10 - educação de jovens, adultos e idosos

I - Objetivo nº 10 e suas metas

Quadro 15 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 - Metas do Objetivo 10

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Meta 10.a. Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais, de modo a superar o analfabetismo até o final da vigência deste PNE.	Meta 9. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10.b. Reduzir o percentual da população de quinze anos ou mais que não concluiu o ensino fundamental e universalizar essa etapa para a população de quinze a vinte e nove anos.	Meta 8. Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para

Meta 10.c. Reduzir o percentual da população de dezoito anos ou mais que não concluiu o ensino médio e universalizar essa etapa para a população de dezoito a vinte e nove anos.	as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
Meta 11.c. Expandir para, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) as matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma articulada à educação profissional.	Meta 10. oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Fonte: elaboração própria.

O fenômeno de milhões de brasileiros analfabetos ou sem a escolaridade básica obrigatória tem raízes históricas, resultado de um sistema educacional estruturado tardiamente e marcado por mecanismos que promoveram exclusão e seleção por décadas. Em 1940, menos da metade da população de 15 anos ou mais (44,0%) era alfabetizada. Além da precária oferta de vagas, práticas como os exames de admissão ao ginásio (que corresponde aos anos finais do ensino fundamental) e a “pedagogia da repetência”, identificada por Sérgio da Costa Ribeiro em estudo seminal, publicado em 1991, funcionaram como entraves para o aumento da escolaridade da população brasileira (Ribeiro, 1991).

Assim, a inclusão de um objetivo no PNE que visa assegurar a alfabetização e ampliar a conclusão da educação básica para todos os jovens, os adultos e os idosos tem, por assim dizer, um papel de reparação histórica.

No atual Plano, a educação de jovens e adultos (EJA) é objeto das Metas 8, 9 e 10, tratando de ampliação da escolaridade média, alfabetização e EJA integrada à educação profissional, respectivamente.

No PL nº 2.614/2024, as **Metas 10.a, 10.b e 10.c** traduzem os desafios relacionados à superação do analfabetismo, à

conclusão do ensino fundamental e à conclusão do ensino médio para jovens, adultos e idosos.

Erradicar o “analfabetismo absoluto” é parte da Meta 9 do PNE 2014-2024 e desafio que a política educacional tenta alcançar há algumas décadas, com avanço lento dos indicadores. A taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil passou de 91,8%, em 2012, para 94,6%, em 2023 (Brasil, Inep/MEC, 2024b).

A **Meta 9** também pretende reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. O Inep considera analfabeta funcional a pessoa com 15 anos ou mais de idade que possui menos de cinco anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever. Identifica-se uma tendência de queda da taxa de analfabetismo funcional no período de 2012 a 2023 em todas as grandes regiões e a taxa nacional passou de 17,7% a 12,3%. Contudo, a meta, que era de 8,9%, não foi atingida, e o total Brasil registrado foi de 12,3% (Brasil, Inep/MEC, 2024c).

Por sua vez, a **Meta 8** do PNE 2014 estatui: “elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no fim do Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros”. O quadro abaixo sintetiza a evolução dos indicadores no período recente:

Quadro 16 – Escolaridade média da população de 18-29 anos – 2012 e 2023

Grupo populacional (18-29 anos)	Escolaridade Média (em anos de estudo)	
	2012	2023
População	10,7	11,8
Região Nordeste	9,7	11,3
Pop. Campo	8,6	10,4
25% mais pobres	9,3 (2016*)	10,3 (2022*)
Pop. negros (pretos e pardos)	10,0	11,4
Pop. não negros (brancos e amarelos)	11,6	12,4

*Ano de referência. **Razão entre negros/não negros 91,9% em 2023.

Fonte: Brasil, Inep/MEC, 2024c.

No PL nº 2.614/2024, as **Metas 10.b e 10.c** formulam o desafio de avançar na escolaridade da população de forma distinta. As metas se apresentam em duas partes; na primeira, miram a redução do percentual da população de 15 anos ou mais que não concluiu ensino fundamental (10.b) e de 18 anos ou mais sem o ensino médio (10.c); na segunda, tratam da universalização do ensino fundamental para a população de 15 a 29 anos (10.b); e do ensino médio para a população de 18 a 29 anos (10.c). Sobre essa formulação cabem dois comentários.

Em primeiro lugar, a formulação da meta como “universalização da etapa EF/EM” para a população jovem em substituição à “elevação da escolaridade média” parece bastante adequada tecnicamente. A recomendação inclusive consta do **Relatório do 5º ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024**, no qual se aponta que, “por mais que os anos completos de estudo permitam monitorar a evolução da conclusão da educação básica, é possível haver aumento nos anos médios de estudo em razão do incremento no acesso à educação superior, sem que isso represente que uma média de 12 anos completos de estudo implique a universalização da conclusão da educação básica” (Brasil, Inep/MEC, 2024, p. 207).

Em segundo lugar, nas **Metas 10.b e 10.c**, optou-se pela formulação genérica de “reduzir o percentual” da população adulta que não completou a educação básica obrigatória sem, contudo, cravar nenhuma referência quantitativa. Fica a pergunta: o cumprimento da segunda parte (universalização do EF/EM para a população jovem) conduz ao atendimento da primeira? Ou a redução genérica destina-se aos demais grupamentos etários?

O desafio de cumprimento dessas metas é enorme. O Brasil tem cerca de 70 milhões de jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica e não frequentam a escola, conforme o Documento Diagnóstico da Educação Nacional (Brasil, Sase/MEC, s. d.): 8,9 milhões tem entre 18 e 29 anos de idade; 22,4 milhões tem entre 30 e 49 anos; e 36,7 milhões estão na faixa etária de 50 anos ou mais. Não obstante, as matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) apresenta uma tendência de queda, saindo de 3,6 milhões, em 2017, para 2,6 milhões em 2023 (Brasil, Inep/MEC, 2024e).

Ou seja, há uma oferta bastante acanhada, contabilizada em termos de matrículas efetivadas, quando confrontada com a demanda potencial. Dessa forma, cumprir apenas a universalização do ensino fundamental e do ensino médio para a população adulta na faixa etária de 15/18-29 anos, em um decênio, implica garantir acesso ou permanência (ou ambas) e conclusão para 9 milhões de pessoas na EJA. O grupo populacional acima dos 30 anos, sem educação básica concluída, reúne cerca de 60 milhões de pessoas, algo como a população da Itália ou da África do Sul e mais do que as 47 milhões de matrículas registradas para a educação básica pelo Censo Escolar 2023 (Brasil, Inep/MEC, 2024d).Outra questão a ressaltar é o perfil etário cada vez mais jovem das turmas de EJA, mencionado na exposição de motivos do PL nº 2.614/2024 No entanto, as causas envolvendo esse desafio são mais adequadamente tratadas nos Objetivos 4 e 5, que focalizam o ensino médio.

Finalmente, aspectos relacionados à Meta 10 do atual PNE serão tratados mais adiante ao discorrermos sobre a Estratégia 10.6.

II – Objetivo 10 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 10.1: demanda instituição de política nacional de alfabetização. O Brasil realiza, desde 2003, ciclos de implantação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), um esforço de coordenação nacional para universalizar a alfabetização entre as pessoas de 15 anos ou mais. O Programa prevê a instalação de turmas em diferentes espaços sociais como associações de bairro, igrejas, centros comunitários para evitar grandes deslocamentos das pessoas que precisam se alfabetizar. O apoio técnico e financeiro da União a essa iniciativa tem lastro na Lei nº 10.880/2004 e no Decreto nº 10.959/2022. Recentemente, o MEC vinculou as ações do PBA ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, cuja estrutura parece buscar superar a dualidade entre alfabetização e EJA, viabilizando melhor articulação para a continuidade dos estudos de jovens e adultos. Estados, DF e Municípios podem aderir para desenvolver ações para qualificar a oferta de EJA.

Estratégia 10.2: visa garantir a oferta gratuita de EJA. Como já apresentado, há uma tendência de queda nas matrículas que o Pacto Nacional, instituído por meio do Decreto nº 12.048/2024, tem por objetivo reverter. O grande diferencial que essa iniciativa imprime ao contexto da modalidade é um esforço de articulação dos entes federados, em regime de colaboração, combinado com o engajamento de diferentes atores (sociedade civil organizada, setor produtivo e organismos internacionais), coordenando-o com programas e ações do próprio MEC e outras ações intersetoriais. Segundo o MEC, serão alocados cerca de R$ 4 bilhões para investimentos em diferentes ações

voltadas à superação do analfabetismo e à ampliação da oferta de EJA. (Brasil, 2025a).

As metas previstas para o período de quatro anos, em âmbito nacional, são: 900 mil estudantes do PBA; 100 mil jovens de 18 a 29 anos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); 540 mil estudantes beneficiários do Pé-de-Meia/EJA; 190 mil estudantes do sistema prisional; 10 mil alunos de formação inicial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na disciplina de EJA; 60 mil educadores populares formados; e 3 mil escolas com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-EJA) (Brasil, MEC, 2025a).

A análise das estratégias propostas para a implementação do Pacto Nacional demonstra forte alinhamento com as estratégias previstas para o Objetivo 10 no PL nº 2.614/2024, como se verá ao longo desta seção.

Estratégia 10.3: dispõe sobre mapeamento da demanda por EJA, com atenção para as especificidades e necessidades dos estudantes. Traz também a ideia de centralidade do território para a formulação e implementação da política educacional. Tal como no caso da creche, há uma distinção entre demanda potencial e efetiva que precisa ser considerada para o adequado planejamento da oferta de EJA. A necessidade de ancorar a política no território é bastante coerente com a diversidade de públicos e de perfil (há diferenças etárias, raciais, de gênero, de renda, de local de moradia, pessoas privadas de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas, pessoas com deficiência), além de contextos socioculturais específicos para grupos étnicos.

Estratégia 10.4: menciona necessidade de instituir apoio financeiro para o estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de sorte a garantir sua permanência na EJA. Estratégia nessa linha foi inserida no atual PNE, mas pensada como um benefício adicional no bojo de programa de transferência de renda e voltada para

frequência a cursos de alfabetização. Há projetos de lei tramitando no Parlamento com esse objetivo.

No ano passado, foi editada a Lei nº 14.818/2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado à permanência e à conclusão escolar. São elegíveis alunos do ensino médio público cuja família esteja inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e tenha renda *per capita* de até meio salário mínimo. Alunos da EJA que cumpram os mesmos critérios e tenham entre 19 a 24 anos também também são elegíveis. Para esses, estão previstos incentivos vinculados à matrícula, à frequência (pago em quatro parcelas, por semestre cursado), à conclusão e ao Enem (Brasil, MECMF, 2024). Mantido o corte etário da Meta 10.c, seria interessante alinhar a legislação do Programa Pé-de-Meia para 29 anos. Importante destacar que os alunos da EJA-Fundamental não são alcançados pelo programa. Oportunamente, será importante avaliar o grau de efetividade desse instrumento para reintegrar estudantes ao sistema de ensino.

Estratégia 10.5: reproduz a Estratégia 9.10 do atual PNE, sobre mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho do aluno de EJA.

Estratégia 10.6: Há consenso entre os pesquisadores do campo da EJA de que a integração entre educação e formação profissional é requisito para o sucesso das políticas na área. Em vista disso, o PNE atual prevê meta 10 para oferecer pelo menos 25% das matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional (EJA-EPT). O resultado foi pífio, sendo que o percentual que era de 2,8% em 2013 subiu para 4,7% em 2023. O percentual de matrículas da EJA integrada à educação profissional no ensino fundamental atingiu 2,4%. No ensino médio, foi registrada uma evolução para 8,2% em 2023, representando o melhor resultado nesse período (Brasil, MEC, 2025a).

A Meta 10 do PNE 2014-2024 foi incluída no Objetivo 11, que dispõe sobre acesso, permanência e conclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Conceitualmente há um ajuste importante, a Meta 11.c fala em expansão das matrículas de EJA na forma articulada à educação profissional, e não mais integrada.

Iniciativas federais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja, Decreto nº 5.840/2006) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem, Lei nº 11.692/2008) estão referenciadas no Decreto nº 12.048/2024, como parte dos instrumentos da União para qualificação da EJA, mas, em seu melhor momento, atingiram escala diminuta de alunos diante da demanda potencial. Menciona-se que o Pacto vai ofertar novo ciclo do Projovem alcançando em torno de 100 mil estudantes até 2026. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec, Lei nº 12.513/2011) foi o programa que atingiu maior escala de beneficiários, mas teve duração fugaz em termos de dotação orçamentária.

Ampliar as matrículas da EJA em articulação com a educação profissional passa, necessariamente, pelo estabelecimento de amplo arco de parcerias com instituições públicas e privadas que ofertam EPT. Ministrar educação profissional, prioritariamente na forma de cursos integrados, para o público da EJA, está entre as finalidades elencadas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o art. 7º da Lei nº 11.692/2008. Nas audiências públicas a serem realizadas no Parlamento, será importante ouvir especialistas que apontem os aprendizados gerados por essas experiências.

Finalmente, face ao diagnóstico de que “Sem o vínculo com o mundo do trabalho, a EJA perde atratividade para os estudantes jovens e adultos” (Brasil, MEC, 2025b, p. 161), cabe a reflexão sobre a importância de incluir meta para expansão das matrículas de EJA-

Profissional entre aquelas desenhadas para o Objetivo 10, ainda que calibrada pela realidade do último decênio.

Estratégia 10.7: trata de programas suplementares, mas não menciona livros. Após uma década da última distribuição, o MEC publicou edital para aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores da EJA, no âmbito o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD EJA), para o ciclo 2026-2029. No Pacto Nacional, há menção à parceria com o Ministério da Saúde para distribuição de óculos por meio do Programa Saúde na Escola (Brasil, MEC, 2025b).

Estratégia 10.8: fala em indução de turmas da modalidade EJA em espaços não escolares. A medida pode flexibilizar a oferta e atender a algumas necessidades do público, no caso de descompasso entre o local da oferta e o da moradia, de trabalho ou de incompatibilidade de horários, problemas apontados no Diagnóstico. É uma novidade em relação ao atual PNE. Aqui, tal como nos contextos escolares, o poder público haverá de cuidar para não haver desvios nas matrículas declaradas ao Censo Escolar. Auditoria da Controladoria Geral da União (CGU) encontrou inconsistências que comprometem o registro de matrículas, como pessoas matriculadas após o falecimento e matrículas para cursar etapas de ensino concluídas em anos anteriores, entre outros. Essas ocorrências resultam em desvios dos recursos do PNAE, Fundeb e Salário Educação, reduzindo as transferências de valores para as redes que declaram corretamente suas matrículas ao censo escolar.

Estratégia 10.9: menciona a implementação de chamada pública e busca ativa daqueles que não concluíram a educação básica. Campanhas anuais de mobilização para engajamento das redes de ensino e sociedade em geral para estimular a matrícula de jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica estão previstas no Pacto Nacional. Santos *et al.* (2023) fazem uma interessante discussão sobre os conceitos de demandas potencial/latente/efetiva/ativa

em relação ao público da EJA e perguntam: “E os que não buscaram se matricular deixariam de compor a demanda, renunciando ao direito?” (Santos *et al.*, 2023, p. 19). Aqui há espaço para atuação em regime de colaboração entre os entes, a fim de, por assim dizer, “ativar” a demanda por essa modalidade.

Evidentemente, o público da EJA é composto pelos grupos sociais em maior situação de vulnerabilidade: 60% das pessoas com 18 anos ou mais que não concluíram a educação básica são negras; 684 mil pessoas privadas de liberdade não concluíram a educação básica; 12 milhões de pessoas do campo, das águas e das florestas, com 15 anos ou mais, não finalizaram o ensino fundamental (Brasil, MEC, 2025b; Brasil, Câmara dos Deputados, 2024).

Não há dúvidas, portanto, acerca da necessidade de realizar ações de sensibilização para informar a esse público mais vulnerável sobre a própria existência do direito à educação para possibilitar sua efetivação.

Estratégia 10.10: faz referência à criação de instâncias de articulação entre os Estados e os Municípios, com o objetivo de garantir a oferta de todas as etapas da EJA. Inovação inserida no PL nº 2.614/2024 e bastante alinhada com as propostas do Pacto Nacional em implementação. Um regime de colaboração bem azeitado entre o Estado e seus Municípios pode racionalizar esforços e recursos, bem como compartilhar soluções técnicas para vários problemas apontados no Documento Diagnóstico, como formação continuada, produção de materiais didáticos, inadequação de currículos e planos escolares, baixa capacidade da gestão e da coordenação para ajustarem suas práticas às características e necessidades do público de EJA. A própria instância prevista no art. 8º, § 4º do PL pode dedicar câmara temática para viabilizar essa articulação.

Estratégia 10.11: está voltada para estruturar, de forma participativa, currículos, projetos pedagógicos e práticas pedagógicas

condizentes às especificidades do aluno da EJA, especialmente as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negras, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir a qualidade da educação e a permanência na escola. A estratégia está voltada para responder ao diagnóstico de que é preciso ajustar a oferta às características do alunado. Considera-se que "o projeto político pedagógico da unidade escolar e as práticas pedagógicas docentes orientadas por conteúdos se mostram distantes dos interesses e necessidades dos estudantes". Além disso, mostra-se "central o preparo dos docentes em torno de uma perspectiva interdisciplinar dos componentes curriculares para que se estabeleça conexão com o universo de vida dos educandos". (Brasil, Sase/MEC, s. d., p. 163).

Estratégia 10.12: já consta do PNE atual, que também indica a realização de avaliação para aferição do nível de alfabetização de jovens e adultos com mais de quinze anos de idade entre as ações necessárias para a próxima década. Nota-se que a avaliação não alcança a aferição de aprendizagem na EJA e que tampouco há metas nesse sentido.

Estratégia 10.13: alcança políticas de formação continuada de profissionais da educação que atuem na modalidade da EJA, em especial por meio de parcerias com instituições de educação superior.

Estratégia 10.14: está direcionada para revisar as diretrizes das licenciaturas de maneira a induzir que os cursos de formação de professores contemplem a atuação na alfabetização e educação de jovens, adultos e idosos, e garantam o atendimento de suas especificidades e a qualidade do processo educativo. A agenda de formação inicial e continuada dos professores para uma atuação mais responsiva na modalidade de EJA é persistente e com poucos avanços.

Diante do desafio de incorporar milhões de jovens, adultos e idosos aos sistemas de ensino, garantindo que acesso, permanência e conclusão da educação básica, e face ao diagnóstico de que há necessidade de disponibilizar formatos mais flexíveis, chama atenção a ausência de estratégia que trate do uso de tecnologias para ampliação da oferta de EJA.

Recentemente, houve uma alteração positiva no Fundeb, que também financia a EJA. A Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (CIF) alterou o fator de ponderação da EJA, de 0,8 para 1, em tentativa de estimular a ampliação da oferta. A mudança contribui para maior equidade, mas tem também valor simbólico sobre o posicionamento da modalidade no sistema educacional. Diz a Nota Técnica da CIF que justificou as alterações para 2024: “Se, de modo geral, quem busca a EJA é quem não teve acesso à educação básica na idade própria, de algum modo o Estado falhou na garantia desse direito e, ao subfinanciar a EJA, repete a negação ao direito à Educação” (Brasil, MEC, 2023b, p. 4).

A priori, não há estratégias voltadas para o público idoso, mencionado no Objetivo 10, mas boa parte das estratégias pensadas contempla esse público, em especial as ações voltadas para chamamento público e aquelas voltadas para estruturar, de forma participativa, currículos, projetos pedagógicos e práticas pedagógicas condizentes às especificidades do aluno da EJA. De fato, atuar para combater formatos inflexíveis e a inadequação da oferta é relevante para atrair e manter esse público. A meta de superação do analfabetismo está bastante correlacionada com o direito à educação do idoso, pois, segundo o censo demográfico de 2022, o grupo de 65 anos ou mais permaneceu com a maior taxa de analfabetismo (20,3%). A expansão da EJA-Fundamental, por sua vez, garante continuidade de estudos a esse grupo. No mais, a estratégia 9.12 do atual PNE parece exceder as possibilidades da política educacional, ao dispor sobre acesso à cultura e às atividades esportivas para os idosos.

As Estratégias 8.3 e 8.7, incluídas na Lei nº 13.005/2014, não aparecem no novo PNE, mas se relacionam com as metas 10.b e 10.c. do PL, pois tratam do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), e favorecem o alcance das metas de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio.

Em face das características do público-alvo da EJA cabe sugerir, adicionalmente, estratégia que vise articular intersetorialmente parcerias para implementar as ações educacionais. Em alguns casos, como a EJA ofertada para as pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, é importante haver uma ação coordenada com o sistema de segurança pública.

4.6 TEMÁTICA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No Plano Nacional de Educação 2024-2034, a modalidade de EPT é abordada em dois objetivos: o primeiro refere-se à ampliação do acesso e a permanência na educação profissional e tecnológica, com inclusão e redução de desigualdades (Objetivo 11); e o segundo trata da qualidade da educação profissional e tecnológica (Objetivo 12).

4.6.1 Objetivo 11 - Acesso, permanência e conclusão na Educação Profissional e Tecnológica

I – Objetivo e suas metas

Quadro 17 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei nº 13.005/2014 - Metas do Objetivo 11

PL 2.614/2024	Lei 13.005/2014
Objetivo 11. Ampliar o acesso e a permanência na educação profissional e tecnológica, com redução de desigualdades e inclusão.	
Meta 11.a. Expandir as matrículas da educação profissional técnica de nível médio de modo a atingir 50% (cinquenta por cento) dos estudantes matriculados no ensino médio, de modo a assegurar a qualidade da oferta e a permanência do estudante, observados, no mínimo, 45% (quarenta e cinco por cento) da expansão no segmento público.	Meta 11. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
Meta 11.b. Expandir em 50% (cinquenta por cento) as matrículas nos cursos subsequentes, de forma a assegurar a qualidade da oferta e a permanência dos estudantes	Sem correspondência
Meta 11.c. Expandir para, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) as matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma articulada à educação profissional.	Meta 10. Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
Meta 11.d. Expandir para três milhões o número de matrículas em cursos de qualificação profissional com carga horária mínima de cento e sessenta horas, em instituições credenciadas	Sem correspondência

pelos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais de ensino.	

Fonte: elaboração própria.

A Constituição Federal de1988 prevê que o “direito à profissionalização” deve ser assegurado com absoluta prioridade pela família, sociedade e Estado (art. 227). Ademais, a Carta Magna estabelece que a educação, direito de todos, deve estar comprometida com o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).

Em consonância com os mandamentos constitucionais, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) também se revela como uma modalidade de educação de importância estratégica para o país. Além de qualificar e ampliar as oportunidades de inserção no mundo do trabalho, contribui para o aumento da produtividade e o desenvolvimento nacional.

Nos termos do art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a EPT integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e, assim, de forma preferencial, a LDB prevê que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja articulada à EPT, bem como a educação básica no ensino médio, podendo ser oferecida nas formas articulada e subsequente.

Isto posto, o PNE atual conta com duas metas para essa modalidade: a Meta 10 relativa à EJA integrada à EPT e a Meta 11 que trata da EPT de nível médio.

A Meta 10 estabelece que, no mínimo, 25% das matrículas da EJA nos ensinos fundamental e médio deveriam ser ofertadas na modalidade integrada à educação profissional, enquanto a Meta 11 prevê triplicar o número de matrículas na EPT de nível médio, assegurando a qualidade da oferta, e garantindo que pelo menos 50% dessa expansão ocorresse na rede pública.

De acordo com **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das Metas do PNE 2014-2024**, o percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional atingiu 4,7%, o maior registrado desde 2013 (Brasil, Inep/MEC, 2024). Embora tenha mantido uma tendência de crescimento desde 2019, esse percentual ainda está distante da meta estabelecida para 2024.

Entre 2013 e 2023, o indicador cresceu nas redes estaduais (131%), privadas (76,7%) e municipais (31,6%), no entanto, registrou queda na rede federal (-20,3%). Ainda assim, a rede federal apresentou o melhor desempenho, concentrando 73,3% das matrículas da EJA integrada à educação profissional em 2023.

Em relação à Meta 11, o relatório informa que o número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio cresceu 41,7%, passando de 1.602.946 para 2.271.607. Apesar desse avanço, o resultado corresponde a menos da metade da meta estabelecida. Ademais, considerando exclusivamente o segmento público, a expansão total foi de 50,1%

O PL nº 2.614/2024 propõe dois objetivos para a EPT: o primeiro, relacionado ao acesso, à permanência e à conclusão (Objetivo 11), conta com quatro metas. Já o segundo, voltado à qualidade da educação profissional e tecnológica (Objetivo 12), possui duas metas.

O Projeto de Lei triplica o número de metas para a EPT em comparação ao plano anterior. Verifica-se que não foram estabelecidas metas intermediárias, sugerindo que o alcance dos resultados esperados se dará somente ao final do período de 10 anos. Contudo, a falta de instrumentos e de experiências consolidadas de políticas avaliativas específicas para essa modalidade pode dificultar o monitoramento e tornar incerto o ponto de partida para a implementação de algumas estratégias, em razão da ausência de alguns dados essenciais.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Pnad Contínua), em 2023, o Brasil contava com 9 milhões de estudantes matriculados no ensino superior de graduação, dos quais 1,3 milhão estavam em cursos tecnológicos, representando 14,3% do total. Embora essa modalidade ainda tenha uma participação reduzida entre os cursos de graduação, sua presença tem crescido desde 2018, quando correspondia a 8,7% dos estudantes (IBGE, 202c).

No ensino médio, incluindo tanto o regular quanto a EJA, havia 9,1 milhões de estudantes matriculados no País. Desses, 9,1% estavam em cursos técnicos de nível médio ou no curso normal de nível médio, voltado à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Esse percentual apresenta crescimento em relação aos anos anteriores, uma vez que, em 2019, era de 7,0% e, em 2022, chegou a 8,3%.

Se, por um lado, os dados revelam um avanço gradual da formação técnica no Brasil, tanto no ensino médio quanto no superior, por outro, eles também indicam desafios para a ampliação de sua oferta e garantia de permanência, assim como para a redução de desigualdades e inclusão.

A **Meta 11.a** do PL nº 2.614/2024 propõe ampliar as matrículas na EPT de nível médio para alcançar 50% dos estudantes matriculados nessa etapa da educação básica, com a garantia de expansão de, no mínimo, 45% no segmento público, assegurada a qualidade da oferta e a permanência do estudante.

Conforme o **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das Metas do PNE 2014-2024***, e*m 2023, o ensino médio regular contava com um total de 7,7 milhões de estudantes, dos quais 1,2 milhão estavam matriculados no ensino médio integrado e concomitante. Dentre essas matrículas, 44,4% eram oferecidas pela rede privada, 38,2% pelas redes estaduais e 13,7% pela rede federal (Brasil, InepMEC, 2024g).

Para atingir a meta proposta, seria necessário um acréscimo de 2,65 milhões de novas matrículas. Se essa meta for aplicada às redes estaduais, a expansão exigiria um aumento de 2,6 milhões de matrículas, passando das 604 mil registradas em 2023 para um total de 3,2 milhões — o equivalente à metade das atuais 6,4 milhões de matrículas no ensino médio estadual.

Uma ação alinhada à meta de ampliar o acesso à EPT de nível médio é o Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados (Propag) (Brasil, 2025), instituído pela Lei Complementar nº 212, de 13 de janeiro de 2025. Em termos gerais, o programa permite que os Estados utilizem parte dos juros de suas dívidas com a União para investir na EPT de nível médio, em alinhamento com as metas do PNE. Além disso, a Lei criou um Fundo de Equalização Federativa, como forma de compensar os estados menos endividados e promover o equilíbrio na distribuição dos recursos.

A **Meta 11.b** pretende expandir em 50% as matrículas nos cursos subsequentes, considerando o cenário atual, representaria um acréscimo de aproximadamente 550 mil novas matrículas, partindo do total de 1,1 milhão registrado em 2023, de acordo com o Censo Escolar. Todavia, não há clareza sobre a forma em que se dará essa expansão, por exemplo, se ela ocorrerá na rede pública ou privada. Consideramos essa informação relevante, pois, em 2023, a maior parte dessas matrículas (67%) estava concentrada na rede privada, enquanto apenas 23% pertenciam às redes estaduais.

A **Meta 11.c** visa expandir para, no mínimo, 25% as matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ensinos fundamental e médio, articuladas à educação profissional, representa um grande desafio, considerando a baixa proporção atual.

Em 2023, o número de matrículas da EJA na forma integrada à EPT alcançou o percentual de 4,7%. Ainda de acordo com o **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024**, entre os

anos de 2013 e 2023, a desagregação feita por dependência administrativa, aponta que esse percentual foi de 2,4% no ensino fundamental e 8,2% no ensino médio. Ao longo do período, as matrículas da EJA regular caíram 37% no ensino fundamental e 27,5% no ensino médio. Já a EJA integrada à educação profissional teve uma redução de 40,5% no ensino fundamental, mas um aumento expressivo de 101,1% no ensino médio (Brasil, Inep/MEC, 2024g). Esse aumento foi impulsionado pela expansão dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) integrado a EJA de Ensino Médio.

A integração da EJA com a EPT é uma das diretrizes do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Nesse contexto, um dos compromissos assumidos pela União é justamente apoiar a sua ampliação, incluindo a expansão da oferta de cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). A iniciativa representa, portanto, uma política que pode contribuir para o aumento do número de matrículas na EPT articuladas a essa modalidade.

A **Meta 11.d** visa expandir para três milhões o número de matrículas em cursos de qualificação profissional com carga horária mínima de 160 horas. Segundo o Censo Escolar de 2023, em relação aos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (FIC), os números permaneceram baixos e relativamente estáveis entre os anos de 2019 e 2021, com 39.775 matrículas em 2019, 34.617 em 2020 e 40.917 em 2021 (Brasil, Inep/MEC, 2023a).

No entanto, desde 2022, vem sendo observado um crescimento expressivo nas matrículas em cursos FIC, que atingiram o número de 82.735 nesse ano. Um aumento ainda mais significativo se deu em 2023, quando alcançaram o quantitativo de 142.218 matrículas, o que representa um crescimento de 71,9% em relação ao ano anterior.

Embora distante da meta estabelecida, a tendência recente de expansão sugere que há um potencial para a ampliação desta oferta nos próximos anos.

O projeto em análise não apresenta uma estratégia específica para viabilizar a Meta 11.d. Todavia, vale destacar que recentemente o MEC anunciou a complementação de recursos para as secretarias estaduais de educação que pactuassem matrículas na EPT articulada ao ensino médio em tempo integral, de forma a garantir, além dos valores do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, MEC, 2024c), recursos adicionais previstos na Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Além disso, também alinhado ao Pronatec, o Programa Mulheres Mil oferece cursos de qualificação de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária mínima de 160 horas, para mulheres em situação de vulnerabilidade (Brasil, MEC, 2023e).

II – Objetivo 11 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 11.1: A Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, inovou ao estabelecer mecanismos de articulação da EPT Nível Médio com programas de aprendizagem profissional, e prever a criação de uma instância tripartite, com representação paritária, que inclui representantes do setor produtivo, para identificar necessidades e expandir a oferta educacional. Ademais, trouxe a previsão de criação de processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional, técnica e tecnológica, em colaboração com os sistemas de ensino, a fim de orientar a oferta, e de mensurar a qualidade e a eficiência da EPT, como reflexo da preocupação crescente em garantir que o acesso venha acompanhado da qualidade da educação.

Alinhada a essas premissas, a Estratégia 11.1 busca garantir oportunidades de formação profissional por meio da diversificação da oferta de EPT, em consonância com as demandas e as especificidades do mundo do trabalho. Nesse contexto, a investigação da empregabilidade nos eixos tecnológicos com maior número de matrículas, combinada ao acompanhamento dos egressos, pode contribuir para a avaliação da efetividade da formação, ajustando a oferta de forma alinhada às necessidades do mercado de trabalho e ao desenvolvimento territorial e de suas populações.

Estratégia 11.2: Entre 2013 e 2023, as matrículas na educação profissional cresceram em 668.661 vagas, das quais 335.226 foram no segmento público, representando 50,1% da expansão total. A rede federal expandiu 35,9% no período, mas esse crescimento não foi homogêneo entre os diferentes tipos de oferta.

Enquanto os cursos técnicos integrados cresceram 82,8%, os integrados à EJA caíram 57,9%, e os concomitantes tiveram redução de 58,9%. Já os cursos subsequentes, após crescerem até 2019, entraram em declínio, acumulando queda de 37,6% desde 2015. De acordo com o **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das Metas do PNE 2014-2024**, a expansão da rede federal se concentrou na oferta integrada, com maior crescimento até 2018, quando atingiu seu pico histórico (Brasil, Inep/MEC, 2024g).

Uma ação que pode ser relevante para a estratégia 11.2 é a implantação de 100 novos *campi* de Institutos Federais em todo o Brasil até 2026, por meio do Novo PAC (Programa de Aceleração do Crescimento). De acordo com o MEC, a prioridade é atender regiões que ainda não possuem unidades ou apresentam oferta insuficiente de cursos técnicos em relação à população local. A expectativa é gerar 140 mil novas vagas, principalmente em cursos técnicos integrados ao ensino médio (Brasil, MEC, 2025f).

Estratégia 11.3: O § 3º do art. 211 da Constituição Federal estabelece que os estados e o distrito federal devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio. Dessa forma, a expansão das redes estaduais e distrital é essencial para o cumprimento da Meta 11.a, sobretudo, por adaptarem a oferta da formação técnica às realidades locais, e levarem a educação profissional para o interior.

Em 2023, as redes estaduais e distritais foram responsáveis por 852,7 mil matrículas, representando 73% do total de 1,2 milhão de alunos na EPT do ensino médio regular.

Além das iniciativas já mencionadas a inclusão da formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, tem grande potencial de fortalecer a expansão da EPT.

Estratégia 11.4: De acordo com a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, as matrículas na educação profissional técnica articulada ao ensino médio, previstas no art. 36-C da LDB, e aquelas do itinerário de formação técnica e profissional do ensino médio, conforme o inciso V do art. 36 da mesma lei, incluindo as de serviços sociais autônomos, convênios ou parcerias, devem ser consideradas na distribuição dos recursos do Fundeb. Ademais, admite-se a possibilidade de dupla matrícula nesses casos, o que contribui para diversificar a oferta de cursos e para maior flexibilidade na trajetória educacional dos estudantes, possibilitando a integração curricular entre cursos e programas de EPT, como estabelece o art. 42-A da LDB.

Estratégia 11.5: O art. 42-A da LDB prevê a integração curricular entre cursos e programas da EPT de forma a viabilizar um itinerário contínuo de formação profissional e tecnológica. O itinerário corresponde a um percurso estruturado que permite o aproveitamento progressivo de experiências, certificações e conhecimentos ao longo da trajetória do estudante, podendo abranger um ou mais eixos tecnológicos, de acordo com a organização dos cursos definida pelo

Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), e garantindo a possibilidade de aproveitamento de estudos entre os níveis médio e superior.

Além disso, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), estabelece que essas instituições têm por finalidade e características promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

Uma ação alinhada a esta estratégia é o Projeto Verticaliza do MEC, desenvolvido em parceria com o Instituto Federal de São Paulo (IFSP). O projeto tem como objetivo oferecer um curso de aperfeiçoamento tecnológico voltado ao planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos de educação profissional técnica de nível médio, de modo a tornar possível sua articulação com cursos de educação profissional tecnológica de graduação, mediante aproveitamento de estudos, com base em itinerários formativos profissionais (Brasil, MEC, 2022b).

Estratégia 11.6: A estratégia prevê a criação de incentivos governamentais e o fomento de parcerias entre instituições públicas de EPT e as Secretarias de Educação estaduais, distrital e municipais. O objetivo é ampliar o acesso à EPT em áreas sub-atendidas, contemplando populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, além de pessoas em situação de privação de liberdade, com deficiência e outros grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Essa estratégia alinha-se ao art. 36, § 6º da LDB, que prevê que a oferta de formação técnica e profissional pode ocorrer por meio de convênios ou parcerias entre secretarias de educação e

instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas.

Salienta-se que a falta de dados específicos sobre os estudantes do sistema socioeducativo e prisional pode dificultar o planejamento e o monitoramento do impacto das ações voltadas a esse grupo. Ademais, embora o enfoque nas populações historicamente marginalizadas e vulneráveis seja justo, consideramos que o estímulo a parcerias entre as instituições de EPT e as redes de ensino também pode beneficiar um público mais amplo, para além dos grupos específicos citados.

Estratégia 11.7: A assistência estudantil é essencial para garantir a permanência e a conclusão dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituída pela Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, é um importante marco normativo para a estratégia. A política, a ser implementada conforme a disponibilidade de recursos orçamentários, inclui bolsa permanência, alimentação saudável, moradia, transporte, acessibilidade, permanência parental, acolhimento em bibliotecas e atenção à saúde mental.

Estratégia 11.8: A busca ativa é uma estratégia que visa combater a exclusão e a evasão escolar, já prevista no PNE 2014-2024, mas sem associação com as metas da EPT. A falta de diretrizes para a implementação da busca ativa pode estar relacionada à necessidade da sua adaptação às diversas realidades, todavia, há que se considerar o estabelecimento de diretrizes gerais.

A ferramenta digital Busca Ativa Escolar – lançada pelo Unicef em 2017, em parceria com a Undime e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems) – foi desenvolvida para apoiar os governos na identificação, registro, controle

e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão, e exemplifica uma experiência sistematizada desse tipo de ação.

Estratégia 11.9: propõe a criação de uma política de combate à discriminação e aos estereótipos, com o objetivo de incentivar a inclusão e garantir a permanência das mulheres na EPT. Segundo o Censo Escolar de 2023, entre os estudantes da EPT, as mulheres predominavam em todas as faixas etárias, com destaque para o grupo de 40 a 49 anos, que correspondia a 62,9% das matrículas. Contudo, relatório da PNAD Contínua 2023 apontou que a necessidade de trabalhar (25,5%), seguida da gravidez (23,1%), são as principais razões do abandono escolar feminino (Brasil, IBGE, 2023c), demonstrando a relevância do recorte deste segmento, que enfrenta barreiras específicas.

Destaca-se como uma ação alinhada a esta estratégia o “Programa Mulheres Mil”, relançado por meio da Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023, e que tem como objetivo oferecer formação profissional e tecnológica a mulheres em situação de vulnerabilidade social, elevando seu nível educacional, e promovendo sua inclusão socioprodutiva.

Estratégia 11.10: A criação de uma política de auxílio aos estudantes com filhos dialoga com a Estratégia 11.9, sendo medida consistente para promover a inclusão e garantir a permanência desse público na EPT. Mulheres, especialmente, podem enfrentar dificuldades para prosseguir nos estudos sem assistência e serviços de apoio, sendo, portanto, oportuno considerar a articulação de um planejamento com as redes de educação básica, integrando ações de assistência estudantil, como transporte, alimentação, creches e apoio financeiro.

Estratégia 11.11: Promover campanhas permanentes de comunicação é ação relevante para ampliar o conhecimento da sociedade sobre a EPT, especialmente entre os estudantes da educação básica. Um levantamento do Instituto de Pesquisa em Reputação e Imagem (**Ipri**), em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem

Industrial (Senai), **entrevistou 2.007 jovens com idade entre 14 e 24 anos, nas 27 unidades da federação,** com o objetivo de levantar informações sobre a percepção dos jovens em relação à EPT. A pesquisa revelou que 42% dos entrevistados desconhecem a formação técnica, percentual ainda maior entre os mais jovens, com menor escolaridade e de baixa renda. Entretanto, embora não conhecessem a modalidade, 56% demonstraram interesse por esse tipo de ensino, e 95% consideram um curso técnico relevante para alcançar seus objetivos profissionais (Ipri e Senai, 2024).

4.6.2 Objetivo 12 – Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica

I – Objetivo e suas metas

Quadro 18 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei nº 13.005/2014 - Metas do Objetivo 12

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Objetivo 12 Garantir a qualidade e a adequação da formação às demandas da sociedade, do mundo do trabalho e das diversidades de populações e de seus territórios na educação profissional e tecnológica.	
Meta 12.a Garantir que toda a oferta da educação profissional e tecnológica atenda a referenciais nacionais de qualidade.	Sem correspondência
Meta 12.b Garantir que, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos concluintes da educação profissional e tecnológica alcancem padrões adequados de aprendizagem.	Sem correspondência

Fonte: elaboração própria

A garantia de um padrão de qualidade é um dos princípios que rege o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 206, VII). Embora o PNE 2014-2024 tenha previsto a institucionalização de um sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas e

privadas, essa estratégia (11.8) não foi implementada. Dessa forma, a inclusão do Objetivo 12 e suas metas no novo plano reforça a necessidade de consolidar de um processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos técnicos e tecnológicos, conforme previsto no inciso VII-A do art. 9º da LDB.

Além disso, a garantia da qualidade da EPT requer a consideração de diversos fatores, incluindo a adequação da infraestrutura, a disponibilidade de equipamentos e a qualificação dos docentes, alinhados às especificações técnicas de cada curso.

Se há um consenso sobre a importância da expansão da EPT, visto que a qualificação dos trabalhadores é estratégica para o desenvolvimento de qualquer sociedade, é necessário considerar que esse crescimento deve ir além do simples aumento no número de matrículas. É preciso avaliar a oferta e definir padrões de qualidade que estejam alinhados às demandas sociais e do mundo do trabalho.

Para avaliar a qualidade da educação, é fundamental definir parâmetros e indicadores que permitam medir o progresso e acompanhar a evolução das instituições no cumprimento dos padrões e referenciais estabelecidos. Embora os sistemas estatísticos e avaliativos vigentes forneçam informações que possibilitam análises relevantes sobre a EPT, essa modalidade ainda não conta com uma política de avaliação institucionalizada, como ocorre na educação básica e no ensino superior.

A ausência de um sistema nacional consolidado para a avaliação da EPT resulta em um conjunto fragmentado de informações, que dificulta a construção de um panorama sobre a qualidade, bem como sobre a efetividade das políticas destinadas a essa modalidade de ensino.

Os textos constantes na publicação do Inep **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**, livro organizado por Moraes *et al.* (2020), ressaltam que, enquanto na educação básica e superior os

processos avaliativos estão estruturados e institucionalizados, a EPT carece de um modelo unificado que leve em conta suas especificidades. Os autores destacam que a diversidade dos cursos, a multiplicidade de arranjos institucionais e a variabilidade das exigências do mundo do trabalho tornam a avaliação da EPT um desafio único, que requer estruturas e agentes distintos dos que caracterizam a educação básica e superior de modo tradicional, evidenciando cada vez mais a necessidade de informações específicas e refinadas sobre a EPT.

Nesse sentido, o Decreto nº 11.985, de 9 de abril de 2024, criou um Grupo de Trabalho Interinstitucional para subsidiar a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT). Suas atribuições incluem diagnosticar a situação da EPT no país, propor metodologias para identificar e atualizar demandas, e elaborar subsídios para definir metas, estratégias, ações e seus respectivos indicadores de avaliação.

Em 2024, o Inep lançou a Pesquisa EPT, um projeto-piloto voltado ao desenvolvimento e à aplicação de instrumentos de avaliação para medir as habilidades e o desempenho dos estudantes concluintes do nível médio na EPT no Brasil. Segundo o MEC, o estudo tem como objetivo sistematizar dados, indicadores e informações estatísticas sobre a oferta e a qualidade da EPT no País, contribuindo para a estruturação do processo de avaliação na área.

A **Meta 12.a** estabelece que toda oferta da educação profissional e tecnológica atenda a referenciais nacionais de qualidade. Como mencionado anteriormente, ainda não existem referenciais nacionais de qualidade da EPT que permitam uma avaliação precisa da situação atual. Para o cumprimento da Meta 12.a, são essenciais a criação e a operacionalização de um sistema de avaliação contínuo, que possibilite estabelecer parâmetros de qualidade, e que seja orientado para a melhoria e o aprimoramento da EPT.

A **Meta 12.b** pretende garantir que, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos concluintes da educação profissional e tecnológica alcancem padrões adequados de aprendizagem.

Conforme o Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, que instituiu o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, os padrões adequados de aprendizagem e desenvolvimento correspondem a um conjunto de habilidades e competências que os estudantes devem alcançar em cada etapa da educação básica.

Considerando essa definição, uma abordagem semelhante poderia ser adotada para a EPT, para a qual ainda não há definições sobre padrões adequados de aprendizagem, um aspecto central para o monitoramento da meta estabelecida. A formação profissional e tecnológica, precipuamente, deve garantir que os estudantes dominem tanto a teoria quanto as práticas necessárias para uma atuação profissional qualificada.

Segundo a pesquisa Indicadores da Qualidade dos Egressos do Ensino Técnico (Firpo e Portella, 2022), encomendada pela Itaú Educação e Trabalho (IET), os jovens formados na EPT apresentam inserção produtiva semelhante à dos egressos da educação superior, diferenciando-se principalmente no que diz respeito à remuneração e ao nível de execução de atividades rotineiras.

A pesquisa teve o objetivo de investigar quais são as informações mais importantes a serem monitoradas sobre os jovens egressos da EPT de nível médio. Nesse processo, buscou-se compreender o que caracteriza uma trajetória de sucesso para esses estudantes, chegando a dois pontos principais: inserção produtiva de qualidade e a continuidade dos estudos. O monitoramento desses profissionais é uma ação essencial para planejar a oferta de cursos, aprimorar práticas pedagógicas, e avaliar o impacto das políticas públicas na qualificação e a empregabilidade dos estudantes.

II – Objetivo 12 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 12.1: A estratégia visa definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, referenciais nacionais de qualidade para a oferta de EPT nas redes públicas e privadas e o desenvolvimento das competências esperadas dos egressos, considerados os princípios da equidade, diversidade e inclusão.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, InepMEC, 2024a), 8,78% das matrículas em cursos de graduação tecnológica em 2023 pertenciam à rede pública. Já em relação aos dados sobre matrículas em EPT de nível médio, nota-se uma tendência de expansão da presença do setor privado, embora a maior parte ainda esteja sob a responsabilidade do setor público. Diante desse cenário, garantir que os referenciais de qualidade sejam os mesmos para ambas as redes contribui para evitar disparidades na formação oferecida aos estudantes.

Estratégia 12.2: A implementação de um censo nacional da educação profissional e tecnológica é uma estratégia consistente para a garantia da qualidade e a adequação da formação às demandas da sociedade, como estabelece o Objetivo 12.

Atualmente, os dados sobre a EPT no Brasil são obtidos por meio do Censo Escolar da Educação Básica e do Censo da Educação Superior. No entanto, esses levantamentos, conduzidos pelo Inep, ainda não conseguem capturar a complexidade da estrutura da modalidade, dificultando uma compreensão abrangente das suas características, e deixando uma parcela importante de estudantes fora dos registros oficiais.

Moraes e Albuquerque (2020) destacam as dificuldades decorrentes da falta de uma metodologia estatística adequada à EPT, como as imprecisões na coleta de dados. Um exemplo disso é o caso de alunos que cursam disciplinas de diferentes semestres sem pertencer, necessariamente, a uma turma específica, algo comum tanto na EPT quanto no ensino superior. Como não é possível determinar uma turma fixa para esses estudantes, os responsáveis pelo registro no Censo Escolar acabam alocando-os de forma arbitrária. Essa prática compromete os cálculos de rendimento e fluxo escolar, impactando a análise da situação das matrículas.

Portanto, o mapeamento da realidade da EPT depende, em grande medida, de uma metodologia específica que alcance a sua totalidade, permitindo identificar a distribuição das matrículas por região, considerando os perfis socioeconômicos dos estudantes (como idade, gênero, raça e renda), e oferecendo um panorama detalhado da diversidade e dos desafios da modalidade.

Estratégia 12.3: A implementação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica é uma exigência legal prevista no art. 9º-A da LDB. O dispositivo foi incluído por meio da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, estabelecendo a competência da União de assegurar, em colaboração com os sistemas de ensino, processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica. Essa iniciativa se alinha a outras estratégias do plano, como a Estratégia 12.2.

Estratégia 12.4: A estratégia busca ampliar a articulação entre as instituições de EPT e o setor produtivo, com o objetivo de expandir a oferta e melhorar a qualidade do ensino. Porém, não há indicações específicas sobre a forma como essa articulação será conduzida.

Alinhada à estratégia, o Decreto nº11.895, de 09 de abril de 2024, prevê que a implementação da Política Nacional de Educação

Profissional e Tecnológica (PNEPT) deve ocorrer, entre outras formas, por meio da articulação entre as instituições formadoras, o setor produtivo e os órgãos públicos responsáveis pela política de EPT. Estabelece-se, ainda, a criação e de uma instância tripartite de governança da política e de suas ações, a qual contará com representação paritária dos gestores da educação, das instituições formadoras e do setor produtivo, sugerindo que a Política em questão desempenhará um papel fundamental na integração da EPT no Brasil.

Estratégia 12.5: Visa alinhar a EPT às realidades socioculturais e produtivas dos territórios, fomentando a pesquisa, a inovação e o empreendedorismo relacionados a arranjos produtivos locais e regionais e ao mundo do trabalho, assim como diversas políticas que já reconhecem a importância de direcionar esforços para dialogar com diferentes realidades.

Em 2024, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) promoveu o **2º Encontro Nacional de Inovação e Empreendedorismo na Educação Profissional e Tecnológica** (InovEPT), debatendo a criação de um ecossistema de inovação específico para essa modalidade. Naquela oportunidade, lançou projeto de Assistência Técnica em Inovação (Assitec) para oferecer suporte nas áreas de inovação e empreendedorismo às instituições de ensino da Rede Federal de EPT e das Redes Estaduais.

Destacam-se outras inciativas promovidas por meio de institutos federais e parceiros: Rede *Maker*, Empreendedorismo Inovador e Novos Negócios em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

Estratégia 12.6: Prevê a diversificação da oferta e o incentivo à flexibilização curricular, considerando as demandas de grupos e territórios específicos. Presentes em mais de uma estratégia, a diversificação da oferta e a flexibilização curricular são importantes não só para qualidade do ensino, como também para favorecer o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes que já trabalham ou pertencem

a populações específicas. Essas estratégias permitem maior compatibilidade entre estudo, trabalho e contextos socioculturais, ampliando as oportunidades de formação profissional.

Estratégia 12.7: Visa incentivar a formação de profissionais da educação para atender às particularidades da EPT. No que se refere à formação desses profissionais, é essencial considerar a inter-relação entre competência pedagógica e competência técnica. A primeira engloba habilidades didáticas e o uso de metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem, enquanto a segunda refere-se ao domínio específico do conteúdo técnico e à capacidade de aplicar conhecimentos práticos relevantes à área de atuação

Outro aspecto a considerar é a questão da contratação, que se mostra central, uma vez que a EPT exige conhecimentos especializados, os quais nem sempre são plenamente adquiridos por meio da formação continuada, apesar de sua indiscutível importância. Frequentemente, faz-se necessária a contratação de profissionais com *expertise* em setores específicos, como indústria, tecnologia e agropecuária, assim como docentes capacitados para atender a populações e contextos diversos.

Estratégia 12.8: Segundo a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EPT, a prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos diversos ambientes de aprendizagem, integra as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional técnica e tecnológica. Essa prática pode ocorrer por meio de experimentos, atividades em laboratórios especializados, visitas técnicas, projetos de pesquisa e intervenção, simulações e observações.

Apesar da ênfase na formação prática, não está claro se o estágio supervisionado – regulado pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 – é considerado parte dessa estratégia. Além disso, não há menção aos mecanismos que viabilizarão sua ampliação, como

incentivos institucionais para estruturar as atividades, parcerias com o setor produtivo, ou apoio financeiro e pedagógico para garantir a participação dos estudantes, especialmente aqueles de baixa renda.

Estratégia 12.9: Pretende viabilizar a oferta de cursos de maior complexidade, que demandam grandes investimentos em infraestrutura e em pessoal altamente especializado, acarretando custos financeiros e operacionais significativos. Esses cursos se destinam a atender às demandas de setores específicos, que necessitam de profissionais altamente qualificados, mas podem levantar questionamentos em termos de empregabilidade, exigindo, portanto, que o fomento dessa oferta considere as necessidades do mercado de trabalho.

Estratégia 12.10: busca estimular o acompanhamento de egressos da EPT, com o objetivo de aprimorar o alinhamento entre a oferta e a demanda e contribuir para o aprimoramento contínuo dos cursos. Esse acompanhamento possibilita identificar a empregabilidade dos ex-alunos e sua inserção no mercado de trabalho, além de avaliar quais são os aspectos da formação que precisam de ajustes. Alinhada à Estratégia 11.11, a divulgação de dados sobre empregabilidade pode aumentar o interesse por essa modalidade de ensino, e influenciar a procura pela EPT.

Um exemplo de boa prática é a Pesquisa de Acompanhamento de Egressos, desenvolvida de forma contínua pelo Senai (Firpo e Portella, 2022). Por meio da Pesquisa, o Senai monitora a trajetória dos formandos em três etapas: logo após a conclusão do curso, seis meses depois, e, por fim, com base na avaliação das empresas sobre o desempenho dos profissionais contratados.

4.7 TEMÁTICA - EDUCAÇÃO SUPERIOR

São três os objetivos correspondentes à educação superior no PNE 2024-2034;

Objetivo 13 – Ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com redução de desigualdades e inclusão.

Objetivo 14 – Garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior.

Objetivo 15 – Ampliar a formação de mestres e doutores, de maneira equitativa e inclusiva, com foco na prospecção e na solução dos problemas da sociedade.

4.7.1 Objetivo 13 - ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com redução de desigualdades e inclusão

I – Objetivo nº 13 e suas metas

Quadro 19 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 - Metas do Objetivo 13

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Objetivo 13 - Ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com redução de desigualdades e inclusão	Meta 12
Meta 13.a. Elevar o percentual da população de dezoito a vinte e quatro anos com acesso à graduação para 40% (quarenta por cento), de modo a reduzir as desigualdades entre os diversos grupos sociais.	Meta 12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 13.b. Elevar o percentual da população entre vinte e cinco e trinta e quatro anos com educação superior completa para 40% (quarenta por cento), com vistas a reduzir as desigualdades entre	Sem correspondência

os diversos grupos sociais.	
Meta 13.c. Elevar, gradualmente, o número de concluintes nas instituições de educação superior para atingir um milhão seiscentas e cinquenta mil titulações anuais ao final de vigência deste PNE, com, no mínimo, trezentas mil titulações anuais no segmento público.	Estratégia 12.3. Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior. Estratégia 13.8. Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional.

Fonte: elaboração própria.

O objetivo de ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com redução de desigualdades e inclusão é um desafio de longa data e permanece de necessário enfrentamento. Os dados apresentados nos comentários às metas propostas dão suporte a essa afirmação.

Com relação à **Meta 13.a**, cabe mencionar que a taxa líquida de escolarização na educação superior da população de 18 a 24 anos, segundo o **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024** (Brasil, Inep/MEC, 2024g), era de 25,9%, em 2023. Comparando com a taxa observada em 2012, de 19,5%, houve crescimento nesse período de 11 anos. A taxa média anual de expansão, contudo, foi bastante modesta: 0,58%. Estabelecer, para os próximos dez anos, um piso da ordem de 40%, representa propor taxa

média anual de crescimento para 1,41%. Em outras palavras, dobrar a taxa observada no período anterior. A viabilidade dessa expansão pretendida depende de estratégias que devem considerar a realidade dos segmentos público e particular, como será comentado adiante.

Com relação às desigualdades de acesso à educação para essa população, o período contemplado pelo Relatório do Inep indica que houve redução, embora diferenciada entre os grupos sociais. A elevação da taxa líquida de escolarização entre pretos (de 10,5% para 19,3%), pardos (de 11,9% para 19,3%) e indígenas (de 14,3% para 15,4%) foi observada, mas ainda distante do patamar da população branca (de 29% para 36%) - Brasil, Inep/MEC, 2024g.

As diferenças com relação ao nível socioeconômico são ainda muito grandes. Em 2022, para a população pertencente aos 20% de maior renda domiciliar *per capita*, a taxa líquida de escolarização superior era da ordem de 58,6%. Para os integrantes das famílias situadas nos 20% de menor renda domiciliar *per capita*, essa taxa era de apenas 8,4%.

As diferenças raciais e de nível socioeconômico guardam elevado índice de correlação, razão pela qual o ingresso e permanência na educação superior, com mais equidade, depende de adequados mecanismos de financiamento e assistência estudantil e, certamente, de mais equidade qualitativa nas escolas de educação básica a que esses segmentos têm acesso. As questões de financiamento na educação superior são discutidas mais adiante, na análise das estratégias.

A **Meta 13.b** constitui novidade em relação ao que dispunha o PNE anterior. Aborda indicador relevante para aferir o êxito das políticas voltadas para a educação superior. De acordo com o Relatório da OCDE **Education at a Glance** (OECD, 2024), na população brasileira de 25 a 34 anos de idade, havia 24% com educação superior, sendo essa taxa de 20% entre os homens e de 28% entre as mulheres. Considerando o percentual global de 14% observado em 2012, pelo Relatório da mesma entidade, houve uma elevação de 10 pontos

percentuais. Projetar a elevação de 16 pontos percentuais em dez anos (de 24% para 40%) representa um esforço considerável na admissão e, sobretudo, na titulação dos estudantes ao longo desse período. Observe-se que, em 2023, 31% dos estudantes matriculados nos cursos de graduação pertenciam à faixa etária de 25 a 34 anos. Esse dado evidencia como há atraso no ingresso na educação superior, para muitos brasileiros.

A **Meta 13.c**, ao propor a elevação no número de titulações anuais, se relaciona com um dos principais problemas enfrentados pela educação superior no País: a reduzida taxa de conclusão nos cursos de graduação, como consequência da desistência ou abandono. O Censo da Educação Superior de 2023 demonstrou que, nesse ano, houve 1.375.669 titulações nos cursos de graduação. A meta propõe uma elevação de 274.331 conclusões em 10 anos, para atingir um total anual de 1.650.000. Um crescimento de 19,9%. No período de 2013 a 2023, o número anual de concluintes cresceu de 991.010 para 1.375.669, um aumento de 384.659 titulações (38,8%). Face a esses números, a meta parece conservadora para os próximos 10 anos (Brasil, Inep/MEC, 2024a).

Com relação à expansão das titulações anuais no segmento público, a meta propõe um aumento de 257.214 conclusões observadas em 2023 para 300 mil no ano final de vigência do plano: uma expansão de 42.786. Comparada com o crescimento de 226.521, em 2013, para 257.214 em 2023 (aumento de 30.693 em 10 anos), a meta é mais ambiciosa, mas pode ser também ser considerada conservadora, superior apenas em número de 12.093 conclusões em relação ao crescimento observado nos últimos 10 anos (Brasil, Inep/MEC, 2024a).

II – Objetivo 13 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 13.1: é abrangente e aborda todas as dimensões relativas à expansão e eficiência da educação superior em atender às demandas diversificadas da sociedade e promover o acesso, a utilização adequada dos recursos alocados em termos de ocupação das vagas e sucesso nas trajetórias de formação, tanto na modalidade presencial quanto naquela à distância. Há várias questões a serem consideradas e que não vêm sendo levadas em conta nas políticas de desenvolvimento da educação superior no País. A expansão, em termos de instituições, cursos e vagas não tem seguido diagnóstico de demanda e necessidades de desenvolvimento econômico, socioambiental, local e regional.

Estratégia 13.2: cabe considerar que os dados disponíveis sugerem haver sobreoferta de vagas na educação superior, particularmente no que se refere à oferta na modalidade a distância, pelo setor privado.

De acordo com o **Censo da Educação Superior 2023**, foram oferecidas 24,7 milhões de vagas, das quais 1 milhão pelas instituições públicas e 23,7 milhões pelas privadas. Das ofertadas pelo setor público, 870 mil na modalidade presencial e 134,9 mil em cursos à distância. O número de ingressantes, nas instituições públicas, foi de 569 mil (ocupando 56,6% do total oferecido), sendo 481,6 mil em cursos presenciais (ocupando 53,3% das vagas oferecidas) e 87,5 mil em cursos EaD - (ocupando 64,9% das vagas disponibilizadas (Brasil, Inep/MEC, 2024a).

No segmento privado, ingressaram 4,4 milhões de estudantes (ocupando 18,7% das vagas oferecidas), sendo 1,2 milhão em cursos presenciais (ocupando 25,8% das vagas ofertadas) e 3,2 milhões em cursos EaD (ocupando 16,9% das vagas disponibilizadas). A esses dados relativos aos ingressos, que já sinalizam as modestas taxas

de ocupação das vagas, somam-se os dados de desistência ao longo dos cursos, que são elevados. Em 2023, as taxas de desistência acumulada para os ingressantes de 2017, eram de 58% nos cursos presenciais (49% nas públicas e 61% nas privadas) e 66% nos cursos EaD - 53% nas públicas e 67% nas privadas (Brasil, Inep/MEC, 2024a).

O desenvolvimento da estratégia implica a identificação do desequilíbrio entre oferta e demanda de vagas; dos fatores que impedem o acesso à educação superior e dificultam a permanência, gerando a desistência. Há fatores de ordem acadêmica, motivacional e socioeconômica que importa levantar para promover a elaboração de políticas consistentes.

Estratégia 13.3: para sua implementação, deve partir da realidade de que, como consequência, entre outros fatores, das elevadas taxas de desistência, as taxas de conclusão são modestas. Entre os cursos presenciais, a taxa de conclusão acumulada, em 2023, para os ingressantes em 2017, era de 36% (38% nas públicas e 36% nas privadas); entre os cursos EaD, a taxa era de 30% - 33% nas públicas e 30% nas privadas (Brasil, Inep/MEC, 2024a). A criação de mecanismos para elevar as taxas de conclusão implica a elaboração e a implementação de políticas de renovação acadêmica, de articulação dos cursos com os interesses dos estudantes e de apoio à permanência para aqueles que necessitam de suporte de natureza socioeconômica.

Estratégia 13.4: além de considerar as redes estaduais e municipais de educação superior, deve promover a integração da oferta realizada por essas redes com a rede federal. Em 2013, havia 119 instituições de educação superior estaduais (38 universidades, um centro universitário e 80 faculdades isoladas) e 76 municipais (11 universidades, 9 centros universitários e 56 faculdades). As instituições estaduais eram todas gratuitas. Uma boa parte das municipais não é gratuita. Em 2023, contavam-se 138 instituições estaduais (41 universidades, 1 centro

universitário e 96 faculdades isoladas) e 57 municipais (6 universidades, 7 centros universitários e 44 faculdades isoladas).

O número de matrículas nas instituições estaduais apresentou crescimento modesto no período (10%), passando de 604,5 mil para 664,8 mil estudantes. Entre as instituições municipais, houve acentuado decréscimo: de 190,2 mil para 77,5 mil matriculados. É extremamente importante que as três instâncias federativas, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolvam políticas articuladas de expansão de suas respectivas redes, considerando as respectivas potencialidades para melhor atender as demandas regionais e locais.

Estratégia 13.5: a política de cotas para ingresso nas instituições públicas federais de educação superior, instituída pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, tem sido exitosa em ampliar o acesso dos estudantes egressos da escola pública, integrantes de famílias de baixa renda. Em 2023, dentre o 1,3 milhão de estudantes nas instituições federais, 679,7 mil eram egressos de escolas públicas.

A última pesquisa desenvolvida pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) revelou que, já em 2018, 70,2% dos estudantes pesquisados integravam famílias com renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio (Andifes, 2019). Em 2024, essa entidade firmou parceria com o Inep/MEC para realizar novo levantamento sobre o perfil socioeconômico dos estudantes. Embora este seja um importante instrumento para acesso à educação superior pública, as políticas de melhoria de qualidade da educação básica pública são fundamentais para ampliar as oportunidades de continuidade da trajetória escolar. É preciso, porém, desenvolver estratégias de acompanhamento dos egressos do ensino médio público, para aferir, com precisão, o contingente que efetivamente busca a educação superior e para o

contingente que não o faz e levantar as razões que levam a essas opções.

Estratégia 13.6: não há dúvida que as políticas previstas nas estratégias são relevantes. É preciso, porém, considerar que a participação dos cursos nessas áreas, no conjunto dos cursos oferecidos no País, não tem se elevado de modo significativo e, em alguns casos, tem sido reduzida. A proporção de cursos presenciais voltados para as ciências naturais, matemática e estatística, se já era modesta em 2013 (4%), tornou-se ainda menor em 2023 (2%). A ampliação, no período, da participação dos cursos relacionados a computação e tecnologias da informação e comunicação foi de apenas 6% para 7%. Os cursos de engenharia, produção e construção passaram de 13% para 16%. De 2013 para 2023, observou-se modesto crescimento (11%) das matrículas nos cursos de ciências naturais, matemática e estatística, concentrado em cursos EaD; o número de matrículas em cursos presenciais decresceu de 115,5 mil para 108,8 mil matrículas. Nos cursos de computação e tecnologias da informação e comunicação, houve grande elevação das matrículas (de 318,9 mil para 724, 5 mil), quase toda em cursos EaD (aumento de 386 mil); as matrículas em cursos presenciais cresceram apenas de 19,6 mil. Nos cursos de engenharia, produção e construção, houve decréscimo no total de matrículas (de 1 milhão para 892,7 mil), havendo redução de 389 mil matrículas nos cursos presenciais e aumento de 387 mil nos cursos EaD (Brasil, Inep/MEC, 2024a).

Esses números sugerem a necessidade de políticas de fomento ao desenvolvimento de formações profissionais estratégicas para o País. Ao que certamente deve se somar a inclusão das mulheres em seu corpo discente. Em 2023, no conjunto do alunado dos cursos dessas grandes áreas, as mulheres correspondiam a 47,7% das matrículas nos cursos de ciências naturais, matemática e estatística, proporção inferior à observada em 2013 (51,1%). Já entre os cursos de computação e tecnologias da informação e comunicação, ocupavam em

2023, apenas 18,7% das matrículas, percentual um pouco superior ao de 2013 (15%). Entre os cursos de engenharia, produção e construção, em 2023, 31,7% das matrículas eram do sexo feminino, proporção inferior à verificada em 2013 (32,5%) - Brasil, Inep/MEC, 2024a.

Estratégia 13.7: em 2024, entrou em vigência a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que institui a Política Nacional de Assistência ao Estudante (Pnaes), voltada fundamentalmente para os estudantes da rede pública federal de educação superior e de educação profissional, científica e tecnológica. Ela se desdobra em vários programas, relacionados a alimentação, moradia, transporte, acessibilidade, concessão de bolsa permanência e vários outros. Essa lei consolidou diversos programas já existentes e criou alguns novos.

No orçamento federal, há duas ações orçamentárias voltadas para essa política. A ação "4002- Assistência ao Estudante da Educação Superior", que é distribuída e executada de modo descentralizados pelas instituições federais. Em 2023, foi destinado R$ 1,09 bilhão e executados R$ 941,1 milhões. Em 2024, foi destinado R$ 1,25 bilhão e executado R$ 1,1 bilhão. Segundo dados do Ministério da Educação, essa ação, voltada para o Programa Nacional de Assistência ao Estudante (Pnaes), terá beneficiado, em 2024, 400 mil estudantes (Brasil, MEC, 2025d). É um número importante, mas não chega à metade dos estudantes da rede federal que, segundo o Censo da Educação Superior de 2023, contava com 1,3 milhão de estudantes de graduação.

A outra ação é "0A12- Concessão de Bolsa Permanência no Ensino Superior", voltada para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com prioridade para estudantes quilombolas e indígenas. Em 2023, foram destinados R$ 239,1 milhões e executados R$ 214,9 milhões. Em 2024, a dotação orçamentária foi da ordem de R$ 324,2 milhões, dos quais executados R$ 299,2 milhões. Houve aumento nos recursos alocados, mas o número de estudantes

beneficiados é modesto (cerca de 23,7 mil), contemplando exclusivamente estudantes quilombolas e indígenas. Embora esse público seja prioritário, os dados sugerem que, no corpo discente da rede federal, número significativo de estudantes tem origem em famílias de reduzido nível socioeconômico e que podem ser considerados como público potencial para esse benefício. Para 2025, o projeto de lei orçamentária destinou R$ 384 milhões para essa ação.

Com relação à raça/cor, embora os dados de 2014 (primeiro ano em que essa variável foi coletada pelo Censo da Educação Superior) cubram um contingente menor (41% dos estudantes não declararam) do que o de 2023 (16% não declararam), pode-se realizar uma comparação tentativa. O percentual de brancos diminuiu de 56,7% para 53%. A proporção de pretos subiu de 7,9% para 8,7%. A participação de pardos aumentou de 32,5% para 36,1%. A de amarelos reduziu-se de 2,4 para 1,7%. A de indígenas permaneceu estável, de 0,51% para 0,52%. As alterações dos percentuais foram modestas, para um período de quase dez anos. Com relação às pessoas com deficiência, houve aumento nas matrículas, de 29,1 mil para 88,4 mil, mas ainda assim uma proporção muito reduzida entre os estudantes na educação superior. Os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, Inep/MEC, 2024a) não permitem identificar as demais populações referidas na estratégia: quilombolas, do campo, das águas e das florestas e do sistema socioeducativo e prisional.

Estratégia 13.8: tomando por base os dados do Censo da Educação Superior de 2023, o número de beneficiários desses programas, correspondia a 582.226 estudantes (178.255 com Fies e 403.971 com bolsas do Prouni, sendo 337.602 integrais e 66.369 parciais) - Brasil, Inep/MEC, 2024a. Nos últimos anos, o efetivo preenchimento das bolsas ofertadas no âmbito do Prouni vem sendo bastante modesto, com percentuais da ordem de 40%, em 2020 (166,8 mil em 420,3 mil) ou mesmo bem inferior, da ordem de 26%, em 2022 (120 mil em 463 mil) ou da ordem de 23% em 2023 (113,1 mil em 564,7

mil). O mesmo vem ocorrendo com o número de novos contratos firmados no Fies. De uma oferta de 112 mil, em 2024, foram assinados apenas 21,8 mil contratos. Em 2023, 48 mil. Há, portanto, linhas de financiamento que estão com larga margem de ociosidade.

É importante que a estratégia considere a efetiva correlação entre os instrumentos e seu respectivo público-alvo. A gratuidade integral do Prouni poderia atender, em princípio, a boa parcela dos estudantes integrantes de famílias de baixa renda. É preciso levantar as causas que estão determinando as baixas taxas de ocupação das bolsas disponíveis. Com relação ao Fies, as elevadas taxas de inadimplência, associadas à baixa demanda pela assinatura de contratos, podem estar sugerindo a necessidade de que, nessa estratégia, seja revisto o perfil do seu público-alvo. E mais: a necessidade de estabelecimento de novos mecanismos de apoio ao estudante de baixa renda que não sejam o de empréstimos.

Estratégia 13.9: Evidencia a necessidade de desenvolvimento de monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais, para avaliar seu impacto e eficácia, bem como a garantia dos direitos das populações para as quais estão voltadas.

Em 2023, registraram-se 153,6 mil ingressantes em cursos superiores por programas de reserva de vagas (egresso de escola pública, cor/raça, pessoa com deficiência, vulnerabilidade socioeconômica e outros). Nesse mesmo ano, as instituições federais de educação admitiram 353,7 mil estudantes e as estaduais, 88,1 mil. Os dados publicados do Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, Inep/MEC, 2024a) não permitem identificar a dependência administrativa das instituições em que os estudantes ingressaram por programa de reserva de vagas. De todo modo, se, por hipótese, todos tivessem sido admitidos em instituições federais, representariam apenas 43,4% dos ingressantes. Esse dado sugere que o total de vagas reservadas nos termos da Lei nº 12.711/2012 (a Lei das Cotas), pode não estar sendo

preenchido. É um indicador relevante para avaliação do impacto das políticas afirmativas e das eventuais causas que estão impedindo que o público-alvo dessas políticas ingresse na educação superior.

Estratégia 13.10: o desenvolvimento de ações de formação continuada é um dos maiores desafios no âmbito da educação superior, dada a tradição individualista do exercício profissional docente nesse nível de ensino. A realização de eventos e a disseminação de informações por meio de programas e cursos online podem ser encaminhamentos adequados. Será também importante verificar em que medida as diretrizes curriculares nacionais dos cursos superiores estão abordando a temática de forma consistente.

Estratégia 13.11: não parece clara quando se refere a itens relativos à identidade dos estudantes, professores e funcionários. Há questões que envolvem dados pessoais que precisam ser consideradas na sua formulação e implementação.

Estratégia 13.12: parece estar relacionada ao Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe), previsto na Lei nº 14.914**/**2024, que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Esse programa está voltado para a criação de "infraestruturas física e de acolhimento direcionadas às necessidades materno e paterno-infantis das famílias de estudantes que sejam mães ou pais de filhos menores de 6 (seis) anos de idade e que estejam regularmente matriculados nas instituições federais de ensino superior e nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica". É, porém, programa voltado para a rede federal e cuja implementação ainda depende muitas iniciativas, inclusive orçamentárias.

A estratégia precisa também considerar a articulação entre as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, estas últimas voltadas ao acolhimento e à escolarização dos filhos menores.

4.7.2 Objetivo 14 - garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior

I – Objetivo nº 14 e suas metas

Quadro 20 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 - Metas do Objetivo 14

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Objetivo 14 - Garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior.	Meta 13 Estratégia 13.5. Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu.*
Meta 14.a. Garantir que toda a oferta da graduação atenda aos padrões nacionais de qualidade da educação superior.	Sem correspondência
Meta 14.b. Ampliar o percentual de docentes em tempo integral nas instituições de educação superior para 70% (setenta por cento) e, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) em cada categoria administrativa, seja ela pública, privada ou comunitária.	Sem correspondência
Meta 14.c. Ampliar a proporção de mestres ou de doutores do corpo docente em efetivo exercício na educação superior para 95% (noventa e cinco por cento), sendo, pelo menos, 70% (setenta por cento) de doutores no conjunto das instituições de educação superior e 55% (cinquenta e cinco por cento) de doutores para cada categoria administrativa (pública, privada ou comunitária).	Meta 13. Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Fonte: elaboração própria.

O objetivo certamente é relevante. Os desafios, no entanto, são muitos. O sistema de educação superior do País, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2023, conta com

45.959 cursos de graduação, sendo 35.405 presenciais e 10.554 em EaD. Entre os presenciais, 10.606 são oferecidos por instituições públicas e 24.799 por instituições particulares. Entre os cursos em EaD, 667 são ofertados por instituições públicas e 9.887 por instituições particulares. A oferta de cursos em EaD, especialmente pelo setor privado, se desdobra em mais de 3,37 mil municípios, com muitos cursos oferecidos em muitos municípios e muitos cursos em um mesmo município (Brasil, Inep/MEC, 2024a). O resultado é que, em 2023, havia mais de 600 mil portas de entrada em cursos em EaD disseminadas pelo País. O número de instituições de educação superior é também expressivo: 316 públicas e 2.264 privadas. Do conjunto de instituições, a larga maioria (1.941) é constituída por faculdades isoladas. Há 205 universidades, 393 centros universitários e 41 institutos federais e centros tecnológicos federais. A dimensão tentacular do sistema de educação superior é um desafio extraordinário para a garantia da sua qualidade. Compete à União estabelecer normas gerais de funcionamento da educação superior para todo o País e avaliar e regular o sistema federal de ensino, que é integrado pela rede federal (121 instituições) e pela rede privada (2.264 instituições) - Brasil, Inep/MEC, 2024a.

Com relação à **Meta 14.a**, a definição de padrões nacionais de qualidade da educação é um desafio significativo e requer tratamento matricial, cruzando variáveis fundamentais com o perfil diferenciado das instituições. A definição desses padrões, portanto, requer adequação ao perfil institucional e, a partir da experiência acumulada pelo País por meio do Sinaes, contemplar de modo ainda mais aprofundado dimensões tais como a qualidade dos programas acadêmicos ou de formação (currículos; projetos inovadores; reputação institucional e do programa; empregabilidade de egressos); o perfil dos estudantes (perfil dos ingressantes; domínio da linguagem e escrita; envolvimento nas atividades acadêmicas; desenvolvimento de competências socioemocionais; o perfil do corpo docente (formação e

titulação; avaliação de desempenho; formação continuada); a infraestrutura (laboratórios; outros equipamentos; salas de aula; biblioteca; outras facilidades necessárias); a adoção de padrões pedagógicos reconhecidos (grau de reconhecimento nacional e internacional dos padrões de ensino adotados, avaliação externa); e o ambiente institucional (governança; atendimento/assistência ao pessoal e aos estudantes; valores institucionais). A definição desses padrões supõe a ampliação do trinômio atual que contempla a estrutura do Sinaes em relação à avaliação das instituições e dos cursos e deve implicar a revisão e ampliação do elenco de dimensões atualmente contempladas no cálculo dos conceitos de cursos (CPC) e de instituições (IGC), que consideram basicamente o desempenho dos concluintes no Exame Nacional de Cursos (Enade); a comparação entre o desempenho dos concluintes no Enade e no Enem (IDD); a proporção de mestres e doutores no corpo docente e seu regime de trabalho; e, com base na percepção dos estudantes em respostas a questionário, a organização didática, a infraestrutura e outras questões relativas a facilidades institucionais que oportunizam a boa formação acadêmica. O IGC institucional resulta da média dos CPCs de seus respectivos cursos e, quando for o caso, dos cursos de mestrado e doutorado, ponderados pelas respectivas matrículas. Finalmente, cabe mencionar que há diferenças entre as áreas do conhecimento ou áreas de formação que requerem diferenciação nos graus de aplicação dos padrões que vierem a ser definidos.

Sobre a **Meta 14.b**, no que se refere ao conjunto das instituições públicas, a meta de 70% já foi ultrapassada desde 2013, entre as federais (91%) e as estaduais (75%). Em 2023, esses percentuais foram respectivamente de 93% e 75%. No caso das instituições municipais, os percentuais, nos dois anos, se revelaram modestos, com alguma elevação: 30% em 2013 e 38% em 2023. Já entre as instituições privadas, os percentuais são reduzidos: 25% em 2013 e 28% em 2023 (Brasil, Inep/MEC, 2024a). A adoção de um padrão

de regime de trabalho, contudo, precisa considerar o perfil e a diversidade das instituições. Há diferenças entre uma universidade e uma faculdade isolada.

Para a **Meta 14.c**, cabe considerar que, em 2023, a proporção de docentes com mestrado e doutorado correspondeu a 86%, em contraste com o percentual de 73% observado em 2013. Entre as públicas, essa proporção evoluiu, no período, de 83% para 93%. Entre as particulares, de 65% para 78%. No que se refere à parcela exclusiva daqueles com doutorado, no conjunto das instituições, o percentual se elevou de 33% para 52%. Entre as públicas, o crescimento foi de 53% para 72%. Entre as privadas, de 19% para 33% (Brasil, Inep/MEC, 2024a). A meta, portanto, tem maior incidência sobre o segmento privado da educação superior. Também é necessário verificar se, de acordo com o perfil e o porte de cada instituição, é cabível aplicar um padrão de formação uniforme para o corpo docente.

II – Objetivo 14 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 14.1: repete, com pequena alteração de termos, o que está na Meta 14.a.

Estratégia 14.2: o desafio dessa estratégia reside em duas questões básicas. De um lado, atualizar os critérios utilizados para a regulação, com normas que correspondam mais adequadamente ao desenvolvimento necessário de novos formatos de oferta da educação superior compatíveis com as demandas contemporâneas da sociedade. De outro, a definição e a implementação de processos regulatórios que deem conta da dimensão da oferta de cursos de graduação em EaD, do funcionamento dos polos etc. É também relevante considerar a necessidade de agilização dos processos regulatórios, considerado o

elevado número de processos e o tempo dispensado para sua apreciação e conclusão.

Estratégia 14.3: a introdução do Sinaes (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004) constituiu importante avanço nos processos de avaliação institucional e de cursos superiores de graduação no País. Passados mais de vinte anos de sua existência, o sistema de fato carece de aperfeiçoamentos de modo a efetivamente sinalizar consistente avaliação da educação superior e promover sua qualidade. Como já mencionado, o sistema de instituições e de cursos atingiu números extraordinariamente elevados, especialmente no sistema federal, que abrange a rede federal e a rede privada.

Para além da diversidade de perfis institucionais estabelecidos na legislação (universidades, centros universitários, faculdades isoladas e institutos e centros tecnológicos federais), em cada um desses subconjuntos há também ampla diversificação que importa considerar, para que o sistema de avaliação dialogue com suas respectivas missões institucionais. Recentes estudos, como os de Schwartzman, Silva Filho e Coelho (2021) e de Schwartzman e Bueno (2023) revelam grande multiplicidade de perfis institucionais existentes na educação superior brasileira, identificando nove diferentes perfis: instituições privadas de grande porte; instituições públicas de grande porte com pós-graduação alta; instituições públicas de pequeno porte com pós-graduação alta; instituições privadas diferenciadas (comunitárias, confessionais e filantrópicas); instituições públicas de ensino; universidades e centros universitários privados; faculdades isoladas privadas; instituições de educação vocacional; e instituições especializadas em pesquisa e pós-graduação.

Tais perfis se refletem em diferenças em vários aspectos, como o perfil do corpo docente, a relação número de alunos/número de professores, o perfil dos estudantes, o número de matrículas em cursos diurnos e noturnos, em cursos presenciais e a distância etc. Essa

diversidade, em si, já evidencia a necessidade de revisão metodológica do sistema atual de avaliação da educação superior, para contemplar a efetiva realidade das instituições e promover estímulo ao seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. É preciso também contemplar de modo mais detalhado a diversidade dos cursos existentes, por área do conhecimento e de formação profissional. Embora os indicadores tradicionais sejam relevantes, como o perfil do corpo docente, a organização pedagógica e a infraestrutura, há necessidade de incluir novos indicadores que evidenciem de modo mais completo a qualidade da oferta, como, por exemplo, perfil socioeconômico dos estudantes; grau de satisfação dos estudantes com o curso e com a instituição; taxas de conclusão; taxa de empregabilidade; empreendedorismo; e trajetória acadêmica rumo à pós-graduação.

Será fundamental também a (re)valorização da autoavaliação, para reforçar o processo dialógico na avaliação. Outro desafio é o de articular a avaliação da instituição com a de seus cursos. A primeira pode ser interdisciplinar, sinalizando a qualidade do conjunto dos cursos da instituição e as eventuais dificuldades daqueles que requeiram avaliações específicas. Finalmente, caberá também rever a forma de expressar os resultados da avaliação. A atual escala de conceitos, prevista no Sinaes, praticamente não diferencia a qualidade dos cursos existentes. De acordo com os resultados do Conceito Preliminar de Cursos de 2019, 2021 e 2022, que abrangem 24.637 cursos de graduação de todas as áreas de formação, 88% dos cursos presenciais e 89% dos cursos EaD se encontram com conceitos 3 e 4.

Estratégia 14.4: a estratégia aponta para a necessária articulação entre a educação superior e a educação básica, especialmente para o envolvimento das instituições de educação superior no encaminhamento de questões fundamentais para o outro nível de ensino, tais como: desenvolvimento curricular e de metodologias de ensino; formação inicial e continuada de profissionais da educação; estudos e pesquisas voltados para o uso de tecnologias na educação;

estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, inclusive para aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; gestão de unidades de ensino, etc. Muitas instituições já mantêm grupos de pesquisa e processos que promovem essa integração. No entanto, é indispensável que se promovam políticas e ações que estimulem tal articulação.

Estratégia 14.5: as normas para organização curricular dos cursos de graduação permitem a existência de cursos com esse formato, embora nem sempre os processos de autorização ou reconhecimento sejam suficientemente flexíveis para sua efetiva implementação. Além disso, deve ser necessária uma ampla revisão das diretrizes curriculares nacionais instituídas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE). As três primeiras diretrizes curriculares nacionais datam de 2001, relativas aos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição. Desde então, foram editadas diretrizes para mais 52 cursos. Estão vigentes há vinte anos ou mais, sem atualização, diretrizes para 24 cursos. Entre 15 e 19 anos de vigência, outras 10.

Esses dados podem estar evidenciando que tais normas, para muitas áreas de formação, estão defasadas em relação às mudanças na sociedade e no mercado de ocupações, tanto as tradicionais como aquelas que requerem formações inovadoras. Ampla revisão dessas diretrizes, bem como novas orientações que favoreçam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade podem promover maior dinamismo da educação superior e sua articulação com o mundo do trabalho, oferecendo formações que atendam às necessidades da sociedade contemporânea e às aspirações dos estudantes, com propostas curriculares inovadoras e flexíveis que estimulem a criatividade e inovação por parte das instituições de educação superior em seus cursos.

Estratégia 14.6: de 2014 para 2024, o número de bolsas de iniciação científica concedidas pelo CNPq ampliou-se de 26.970 para 33.770 (crescimento de 25,2%) e o de bolsas de iniciação tecnológica passou de 6.645 para 6.307, com um pequeno decréscimo. Com relação à extensão, a ação do CNPq voltou-se para o apoio, pela extensão, à inovação em pequenas e médias empresas, articulada à formação em nível superior. O número de bolsas concedidas parece ter se reduzido: em 2014, foram 2.054 bolsas para extensão no País e 358 para inovação em extensionismo. Em 2024, foram 610 bolsas para extensão no País e 930 para apoio técnico à extensão. No que se refere ao Ministério da Educação, a última informação disponível em seu sítio eletrônico, atualizada em setembro de 2023, se refere a apoio concedido, em 2016, pelo Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext), a programas e projetos de 67 IES federais, 23 estaduais, 5 municipais e 18 comunitárias, em um total de R$ 55 milhões. A Capes mantém, com a SESu/MEC, um programa de apoio à extensão para a pós-graduação (Proext-PG) para o qual distribuiu, nos dois últimos editais, R$ 92,4 milhões, para apoio a projetos, com duração de dois anos, de mais de 171 IES públicas e privadas sem fins lucrativos.

Embora mais relacionado aos objetivos, metas e estratégias referentes à formação de professores para a educação básica, cabe mencionar o Programa Institucional de Incentivo à Docência (Pibid), mantido pela Capes. Esse programa de 2014 a 2022 sofreu redução significativa na concessão de bolsas a cada biênio (72,8 mil, 58,1 mil, 45 mil, 30,1 mil e 30,8 mil. Em 2024, a oferta aumentou para 80 mil. Cabe agora verificar como a implementação desse programa se articulará com outro, recentemente lançado pelo Governo federal, o Programa Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência (Pé-de-Meia Licenciaturas), para o qual está prevista a concessão de 12 mil bolsas neste ano de 2025.

Estratégia 14.7: boa parte dos cursos superiores de graduação estabelece, em seus projetos pedagógicos, o estágio

obrigatório como parte de sua formação. De fato, parece necessário ampliar a oferta. O número de oportunidades de estágio parece ser menor do que seria necessário para absorver a demanda potencial. De acordo com os dados levantados pela Associação Brasileira de Estágios (Abres), havia, em 2023, 836 mil estagiários na educação superior (Pereira, 2025). Nesse ano, o Censo da Educação Superior de 2023, coordenado pelo Ministério da Educação, registrou 9,98 milhões de estudantes matriculados em cursos de graduação (Brasil, Inep/MEC, 2024a). Admitindo, por hipótese, que um quinto desses estudantes estaria em fase de conclusão de curso e, portanto, em tese, de realização de estágio obrigatório, seriam quase 2 milhões de graduandos nessa condição. O número de estagiários (836 mil) corresponde a menos da metade desse contingente.

Estratégia 14.8: a Capes mantém programas de apoio à cooperação internacional e à internacionalização das instituições brasileiras que abrangem projetos com mais de vinte e um países. Alguns já têm longa duração. O CNPq também mantém linhas de apoio semelhantes, assim como fundações de apoio estaduais. Os números referentes à concessão de bolsas e auxílios para estudos e pesquisa no exterior são oscilantes ao longo do tempo. No caso da Capes, os dados revelam trajetória crescente de 2010 a 2014 (de 4,9 mil para 44,4 mil, elevação motivada pela implementação do Programa Ciência sem Fronteiras, com grande concessão para graduação sanduíche, 34 mil bolsas, e para doutorado sanduíche, 5,1 mil bolsas). A partir de 2015, embora nesse ano ainda a concessão tenha registrado número significativo (40,3 mil), ocorre declínio significativo (16,9 mil, sinalizando a progressiva desativação do Programa Ciência sem Fronteiras), que atinge o menor número em 2021, com 3,2 mil bolsas concedidas. Em 2022, há recuperação para 4,7 mil bolsas e, em 2023, para 6,3 mil, das quais 63% para doutorado sanduíche.

No caso do CNPq, os números são modestos. Se, de 2010 a 2013, a concessão cresceu, de 1,3 mil para 14,9 mil (também no

contexto do Programa Ciência sem Fronteiras, com 13,2 mil bolsas para graduação sanduíche, nesse último ano). Em 2014 ainda ocorreu concessão expressiva (8,9 mil bolsas). Nos anos seguintes houve redução vertiginosa para concessão de apenas 9 bolsas em 2023, com algum aumento em 2024, para 94 bolsas. Há, pois, programas e instrumentos de longa data desenvolvidos pelas agências federais de fomento, mas o volume de bolsas e auxílios parece insuficiente face à dimensão da educação superior no País. Para aprofundar a análise da estratégia, seria oportuno realizar levantamento entre as instituições de educação superior sobre os acordos de cooperação e mobilidade estudantil e docente que mantêm diretamente com instituições do exterior, com recursos próprios e que não estão relacionados com as linhas de apoio das duas agências federais mencionadas.

Estratégia 14.9: de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, InepMEC, 2024a), o País dispunha de 73 cursos de graduação voltados para a formação para educação do campo, sendo 73 presenciais e 19 em EaD (com 7.043 alunos e 743 concluintes); 32 cursos para educação indígena, sendo 27 presenciais e 5 em EaD (com 1.743 alunos e 228 concluintes) e mais 13 voltados para formação intercultural, todos presenciais, provavelmente também voltados para a educação indígena, mas sem especificação em sua denominação (com 1.015 alunos e 110 concluintes); e um curso para educação quilombola (com 26 alunos e 24 concluintes). Segundo o Censo da Educação Básica de 2023, havia 5,3 milhões estudantes no meio rural e 353,8 mil docentes; 302,7 mil estudantes na educação indígena e 23,8 mil docentes (Brasil, Inep/MEC, 2024h).

Cabe avaliar se a quantidade anual de professores formados é compatível com a demanda de profissionais e para recomposição dos quadros das redes, em face de aposentadorias. Os dados divulgados do Censo da Educação Básica não fazem referência a estudantes e docentes na educação quilombola. Chama a atenção,

porém, o fato de constar um único curso superior voltado para essa finalidade.

Estratégia 14.10: em ciclos trienais, o Enade já cobre todas as áreas ofertadas no ensino de graduação. Embora a Lei nº 10.861, de 2004, a Lei do Sinaes admita a aplicação do exame de forma amostral, já há tempos ela passou a ser universal para os estudantes concluintes das instituições integrantes do sistema federal de ensino e daquelas dos sistemas estaduais de ensino que, por adesão, decidem participar.

Estratégia 14.11: o componente da autoavaliação, na concepção do Sinaes, é elemento fundamental e estruturante do processo avaliativo, que deve ter dimensão dialógica. A evolução da prática da avaliação, provavelmente para dar conta da grande quantidade de instituições e de cursos, adotou processos simplificados de conceitos como CPC, CC e IGC, remetendo as visitas de comissões apenas para instituições e cursos com tais conceitos inferiores a três. Essa dimensão dialógica-institucional merece ser retomada. Para tanto, cabe pensar em estratégia de visitas periódicas por comissões multidisciplinares para as instituições, para discutir e avaliar com base nos respectivos relatórios de autoavaliação e à vista do que se constatar nessas visitas.

Estratégia 14.12: a constituição de Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs) e de Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) foi fortemente impulsionada pela vigência da Lei nº 10.973, de 2004, que “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências” e, especialmente pelas alterações nela introduzidas pela Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Não se encontram dados recentes publicados sobre o número de ICTs e NTIs em funcionamento no País, mas a pesquisa Fortec de Inovação, para o ano base de 2023, revelou a participação de 130 NITs, representando 146 ICTs. Larga parte das instituições de educação superior públicas estão aí envolvidas. Trata-se

de forma relevante para articulação da academia e da pesquisa nela desenvolvida com os demais setores da sociedade, promovendo o desenvolvimento aplicado da ciência e da tecnologia. O fortalecimento dessa forma de atuação bem como das condições para sua operação é relevante.

Estratégia 14.13: a estratégia é genérica. Certamente políticas de fortalecimento dessas instituições são fundamentais. Há programas voltados para a infraestrutura. Os orçamentos das instituições federais de educação superior, contudo, têm revelado grande restrição nas dotações orçamentárias voltadas para despesas de capital. O volume de recursos que tem sido destinado decresceu ao longo do período de 2014 a 2021, com alguma recuperação nos anos seguintes. De todo modo, os recursos efetivamente pagos para obras e instalações, por exemplo, foram, em valores nominais, da ordem de R$ 670 milhões em 2014 e, em 2024, de cerca de R$ 242 milhões. Se nessa rubrica não se distingue o que foi destinado à educação superior e ao apoio à educação básica, revela-se, de qualquer maneira, que esse tipo de investimento tem sofrido sérias restrições no orçamento federal. Ressalte-se que as dotações orçamentárias podem ser até elevadas, R$ 2,2 bilhões em 2014 e R$ 1 bilhão em 2024. Mas sua execução é modesta e declinante: 30% em 2014 e 23,7% em 2024. No orçamento da União, as dotações das instituições federais de ensino para investimentos correspondem, como regra geral, a menos de 1% dos respectivos totais.

Estratégia 14.14: no que refere às cotas previstas na Lei nº 12.711**/**2012, no âmbito das instituições federais de ensino, elas têm sido aplicadas. No entanto, como comentado na Estratégia 13.9, os dados parecem sugerir que o número de vagas disponibilizadas para essas cotas pode não estar sendo preenchido. É, pois, uma questão a ser estudada. Na esfera federal, em cumprimento ao disposto no art. 37, VIII, da Constituição Federal, a Lei nº 8.112**/**1990, estabelece cota em concurso público para pessoas com deficiência. No que se refere a cotas

raciais, embora não haja previsão constitucional, há a Lei nº 12.990/2014.

4.7.3 Objetivo 15 - garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior

I – Objetivo nº 15 e suas metas

Quadro 21 - Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 - Metas do Objetivo 15

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Objetivo 15. Ampliar a formação de mestres e doutores, de maneira equitativa e inclusiva, com foco na prospecção e na solução dos problemas da sociedade.	Estratégia 14.4. Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; Estratégia 14.6: ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas.
Meta 15.a. Ampliar o percentual de mestres e doutores na população, com o objetivo de alcançar a titulação de trinta e cinco mestres e vinte doutores por cem mil habitantes até o final da vigência deste PNE, consideradas as desigualdades regionais, raciais, linguísticas, socioeconômicas, de sexo, e as pessoas com deficiência.	Meta 14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Estratégia 14.12: ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes.

Fonte: elaboração própria.

A ampliação da formação de mestres e doutores é certamente relevante. O conceito de equidade precisa ser esclarecido. Aplica-se à questão de nível socioeconômico? A questão regional? O mesmo pode ser dito com relação ao conceito de inclusão, que precisa ser mais bem especificado. Em termos socioeconômicos? Gênero? Raça/etnia? Outros elementos? Essa conceituação é importante para a definição de uma política consistente para a pós-graduação. Ela aparece de modo genérico na **Meta 15.a** e nas suas estratégias. Finalmente, o foco na prospecção e solução dos problemas da sociedade, se tem um lado positivo no que se refere à articulação com as questões concretas

contextuais, por outro lado precisa ser considerado cuidadosamente, pois a formação em pós-graduação tem estreita relação com a pesquisa científica que nem sempre apresenta de imediato essa relação de engajamento social.

Sobre a **Meta 15.a**, sua redação pode ser revista. Não se refere a percentual, mas a uma proporção de titulados por cem mil habitantes. É preciso também explicitar que se trata de um indicador anual: número de titulados por ano, por cem mil habitantes. A meta é, de certo modo, ambiciosa, tendo em vista a evolução observada no período de 2013 a 2022. Nesse intervalo de tempo, o número anual de mestres titulados cresceu apenas de 25,6 para 29,2, por cem mil habitantes. A proporção anual de titulados em doutorado cresceu de 7,9 para 11.

Ainda que o novo Plano proponha uma expansão considerável, o País permanecerá muito aquém de indicadores de titulação de mestres observados em outros países, já em 2021, como no caso do México (107,2 mestres por cem mil habitantes); Colômbia (219,7 mestres por cem mil habitantes) Chile (269 mestres por cem mil habitantes) e França (501,6 mestres por cem mil habitantes). No que se refere à titulação de doutores, o indicador brasileiro em 2022 já era superior aos observados, em 2021, na Colômbia (1,8) e no Chile (4,5) e equivalente ao do México (11,2). A meta proposta se aproxima do indicador apresentado pela Suécia em 2021 (28,5).

II – Objetivo 15 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 15.1: a distribuição de programas de mestrado e doutorado entre as regiões guarda certa correlação com as respectivas populações: em 2023, Norte: 6,4% dos programas e 8,5% da população; Nordeste: 20,9% dos programas e 26,9% da população; Sudeste: 42,6% dos programas e 41,8% da população; Sul: 21,3% dos programas e 14,7% da população; e Centro-Oeste: 8,7% dos programas

e 8% da população. De 2014 para 2023, houve uma modesta desconcentração: Norte: de 5,2% para 6,4%; Nordeste: de 19,9% para 20,9%; Sudeste: de 45,8% para 42,6%; Sul: de 20,9% para 21,3%; e Centro-Oeste: de 8,2% para 8,7%. A distribuição dos programas por áreas do conhecimento apresenta características significativas, com maior participação dos programas multidisciplinares (18%) e na ordem decrescente, os programas nas áreas da Saúde (16%), Humanas (15%), Sociais Aplicadas (14%), Engenharias (10%), Agrárias (9%), Exatas e da Terra e Biológicas (7% cada uma), e Linguística, Letras e Artes (5%). O perfil das áreas denota, de um lado, a evolução da pós-graduação para programas que articulam diferentes áreas. No entanto, parece indicar que algumas áreas que envolvem subáreas estratégicas precisam de impulso, como as das ciências básicas exatas e as das engenharias. Cabe mencionar que 82,5% dos programas são oferecidos pelas instituições públicas e 17,5% pelasparticulares.

A proposta de texto do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), elaborada pela Capes (Brasil, Capes/MEC, 2024b), evidencia a existência de desequilíbrios na distribuição de programas dentro das regiões e mesmo dentro das unidades federadas. O mesmo texto revela que os dados coletados sobre o perfil dos estudantes não captam informações sobre questões étnico-raciais. No entanto, citando estudo realizado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) sobre titulados em 2021, refere que, nesse ano, os mestres e doutores brancos compõem ampla maioria entre os titulados nesse período, com 58% e 62%, respectivamente. Os pardos figuram como o segundo maior grupo, com 25% e 21%, e as pessoas pretas com participação menor com 7,4% e 5,6%. O grupo dos indígenas é o menor em ambos os níveis de formação, com 0,3% dos titulados. O texto do PNPG informa ainda que, quanto ao gênero, as mulheres correspondem a 55% do corpo discente da pós-graduação. Também registra que, em 2021, havia 2,8 mil estudantes com deficiência na pós-graduação, número que corresponde a 0,9% dos matriculados.

Estratégia 15.2: de 2014 a 2023, o número de bolsas concedidas pela Capes decresceu para mestrandos, de 48,1 mil para 47,2 mil, e aumentou para doutorandos, de 39,9 mil para 52,9 mil. A relação entre número de alunos e números de bolsas aumentou, de 4 para 5,4, no mestrado e manteve-se estável para doutorado, em 3. Nessas modalidades, a concessão de bolsas pelo CNPq foi residual: em 2014, 6 para mestrado e 21 para doutorado-sanduíche; em 2023, nenhuma para mestrado e 45 para doutorado pleno. Comparando as dotações orçamentárias da Capes, os valores são praticamente os mesmos: R$ 5,1 bilhões em 2014 e R$ 5 bilhões em 2024. É preciso considerar, porém, que, em 2014, ainda estava em funcionamento o Programa Ciência sem Fronteiras, com elevada concessão de bolsas no exterior, especialmente de graduação sanduíche (33,9 mil). Cabe ainda mencionar que, em 2023, os valores das bolsas foram reajustados em cerca de 40%, após dez anos inalterados. Importa, contudo, assegurar uma política de atualização contínua desses valores, se o objetivo é atrair estudantes para esse nível de formação, indispensável para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do País.

Estratégia 15.3: trata-se de uma estratégia que envolve ações de disseminação de informações, campanhas e congêneres.

Estratégia 15.4: a minuta de Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), divulgada pela Capes em seu sítio eletrônico (Brasil, CapesMEC, 2024b), afirma que “relativamente à extensão universitária, observa-se um cenário de pouca articulação entre esse componente e a pesquisa e o ensino, notadamente no nível da pós-graduação, desvalorizando uma potencial frente de aproximação da ciência com a sociedade [...] Em 2022, foram registrados por 3.149 programas de pós-graduação o total de 11.894 projetos de extensão desenvolvidos em articulação com a pós-graduação. As áreas que mais desenvolveram projetos de extensão são as Ciências Humanas e a Multidisciplinar. Chama atenção que as áreas das Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Biológicas e as Agrárias registraram um número

bem inferior de projetos de extensão, em comparação com as demais". A mesma minuta informa que "em 2022, foi registrada a participação de 54.242 graduandos em 66.264 projetos da pós-graduação. A participação se deu amplamente em projetos de pesquisa (86%), seguida pela participação em projetos de extensão (9%) e as demais participações, bem menos expressivas, divididas entre projetos de inovação (2%), projetos interinstitucionais (2%) e outros (1%). […] vale destacar que a quantidade de graduandos que participaram em projetos da pós- -graduação (n=54.242), em 2022, é expressiva, quando consideramos a média de ingressantes na pós-graduação nos últimos quatro anos (n=111.169), correspondendo a 49% da quantidade média de ingressos" (Brasil, CapesMEC, 2024b).

Estratégia 15.5: o texto introduzido pela Lei nº 14.723**/**2023, na Lei nº 12.711**/**2012 (a Lei das Cotas) é o seguinte: "Art. 7º-B. As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu***"**. Não há, portanto, um critério nacional para essas ações relativas ao ingresso na pós-graduação e não há dados consolidados sobre a implementação dessas ações nas instituições federais.

Estratégia 15.6: a minuta de texto do Plano Nacional de Pós-Graduação informa que "sob o recorte das grandes áreas do conhecimento, as mulheres são maioria em sete das nove grandes áreas […]. No entanto, ainda há assimetrias de gênero semelhantes nas C. Exatas e da Terra e nas Engenharias, onde os homens formam maioria com 69% e 65%, respectivamente" (Brasil, Capes/MEC, 2024b). E mais: "Embora as mulheres sejam a maioria entre os titulados no mestrado (desde 2000) e no doutorado (desde 2003), há uma menor participação desse segmento entre os titulados no doutorado nas Engenharias (33%)

e nas C. Exatas e da Terra (36%), e uma alta presença entre os titulados no doutorado nas Ciências da Saúde (62%) e Linguística, Letras e Artes (65%)16, indicando que clivagens de gênero históricas ainda se perpetuam. Mulheres mantém uma alta participação em áreas associadas ao 'cuidado' e permanecem distantes das áreas mais associadas à Tecnologia e Inovação" (Brasil, Capes/MEC, 2024b).

Estratégia 15.7: embora a Capes mantenha, de longa data, o levantamento de dados sobre os programas de mestrado e doutorado no País (iniciado em 1975, como o projeto **Memória da Pós-Graduação Brasileira**), atualmente promovido por meio da Plataforma Sucupira, é de fato necessária a ampliação da coleta de informações que permita traçar com clareza o perfil dos programas, docentes e discentes.

Estratégia 15.8: a minuta de Plano Nacional de Pós-Graduação (Brasil, Capes/MEC, 2024b) propõe: a) indução de criação de programas de pós-graduação e linhas de pesquisa em áreas ainda não ofertadas, bem como a inovação das matrizes de formação pós-graduada, que priorizem os desafios e as demandas atuais da sociedade e das novas gerações, alinhados com a Agenda Nacional de Formação de Recursos Humanos de alto nível; b) ampliação da qualificação pós-graduada de servidores públicos para o aprimoramento da administração pública; c) ampliação da inserção dos pós-graduandos em empresas, durante o percurso formativo no Brasil e/ou no exterior, especialmente em ecossistemas de inovação, com prioridade para iniciativas que contribuam para os objetivos do desenvolvimento sustentável; d) promoção de experiências em empreendedorismo para os pós-graduandos e os egressos da pós-graduação, com prioridade para iniciativas que contribuam para os objetivos do desenvolvimento sustentável; e) indução e valorização de atração de empreendedores para a pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, Capes/MEC, 2024b).

Estratégia 15.9: a Capes mantém um elenco diversificado de programas de mobilidade para estudantes e professores

e de internacionalização da pós-graduação. São mais de trinta programas de cooperação internacional, com vinte e um países, além de programas específicos de auxílios para participação em eventos, doutorado-sanduíche e recepção de estudantes estrangeiros, como o programa de estudantes-convênio de pós-graduação. O CNPq também mantém programas de cooperação internacional. É preciso, porém, dimensionar o volume de benefícios e auxílios concedidos face à proposta da estratégia de aumento da mobilidade regional, nacional e internacional.

Estratégia 15.10: é de todo oportuno que ocorra essa integração. Várias dessas agências oferecem benefícios e auxílios que são similares aos concedidos pela Capes e a articulação das respectivas políticas e programas de concessão poderá otimizar a aplicação de recursos públicas das duas instâncias federativas para essa finalidade.

Estratégia 15.11: A estratégia aborda um desafio reconhecido pela minuta de Plano Nacional de Pós-Graduação que afirma que "entende-se a inovação como resultado da pesquisa e desenvolvimento atrelados à transferência tecnológica. Embora nas últimas duas décadas o Brasil tenha constituído um sistema robusto de pesquisa e pós-graduação, possibilitando avanços na formação de pessoas e ampliação da produção científica, houve reflexos pouco expressivos de melhoria dos indicadores tecnológicos e de inovação nas empresas. Parte disso deve-se à falta de agilidade para que o conhecimento gerado na academia seja mais bem aproveitado por empresas e pela sociedade, bem como à baixa demanda do setor produtivo brasileiro para absorção e intercâmbio de pesquisas e atividades institucionais" (Brasil, Capes/MEC, 2024b). E acrescenta:

> […] o Brasil ainda investe em pesquisa e desenvolvimento uma porcentagem do PIB significativamente inferior à média de outros países emergentes e desenvolvidos, o que limita o potencial de desenvolvimento científico, tecnológico e social do país.

> O Banco Mundial relata que o Brasil investiu cerca de 1,2% do seu PIB em pesquisa e desenvolvimento em 2019, enquanto a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi de 2,4%. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) também destaca que o Brasil investe menos em pesquisa e desenvolvimento do que outros países emergentes, como a China e a Índia (Brasil, Capes/MEC, 2024b).

Estratégia 15.12: A minuta de Plano Nacional de Pós-Graduação (Brasil, CapesMEC, 2024b) destaca que a criação das instituições científicas e tecnológicas e de seus núcleos, assim como da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii) constituem importantes estímulos para esse desenvolvimento e a competitividade. Como afirma seu texto: “nesse aspecto, uma estratégia adotada para facilitar a interação entre Instituições Científicas e Tecnológicas e empresas e impulsionar a inovação industrial no Brasil, foi a criação da Embrapii, em 2013. Desde então, a instituição desempenha um papel crucial na promoção da colaboração entre esses dois ambientes, no sentido de estimular a inovação e o desenvolvimento tecnológico nas empresas, impulsionando a competitividade e a capacidade de inovação no cenário industrial brasileiro. Mas há ainda desafios nessa articulação a serem superados” (Brasil, CapesMEC, 2024).

No entanto, ainda há desafios, evidenciados pelo fato de que, “em 2022, o Brasil ocupou o 54º lugar no ranking do Índice Global de Inovação (IGI) 37, tendo como uma das principais questões a serem equacionadas a dificuldade de transformar a produção científica nacional em desenvolvimento” (Brasil, Capes/MEC, 2024b). Por outro lado, “a pesquisa brasileira demonstra resultados positivos, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos. No período de 1996 a 2022, a pesquisa brasileira apresentou um incremento de 21% no impacto de citações em relação à média mundial, enquanto o número de artigos publicados

cresceu 798%35. Para o triênio 2020-2022, o Brasil registrou um fator de impacto (FWCI) médio de 0,86, o que o coloca em 47ª posição em termos de visibilidade acadêmica da produção científica na lista de 51 países e, embora o País tenha observado uma redução de 7,4% na publicação de artigos científicos em 2022 em relação ao ano anterior (único ano que se observou queda desde 1996), ele se manteve na posição de 14ª maior produção científica no mundo" (Brasil, Capes/MEC, 2024b).

Estratégia 15.13: essa estratégia não é clara quando se refere a itens relativos à identidade dos estudantes, professores e funcionários. Há questões que envolvem dados pessoais que precisam ser consideradas na formulação e implementação da estratégia.

4.8 TEMÁTICA - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O tema “estrutura e funcionamento da educação básica” reúne três objetivos do PNE 2024-2034:

Objetivo 16. Garantir formação e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica.

Objetivo 17: Assegurar a participação social no planejamento e na gestão educacional.

Objetivo 18: assegurar a qualidade e a equidade nas condições de oferta da educação básica.

4.8.1 Objetivo 16 - profissionais da educação básica

I – Objetivo 16 e suas metas

Quadro 22 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 – Metas do Objetivo 16

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Objetivo 16. Garantir formação e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica.	16.2. Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
Meta 16.a. Assegurar que todos os docentes da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de pedagogia, e licenciatura nas áreas de conhecimento e modalidades em que atuam.	Meta 15. Garantir, em regime de colaboração entre [os entes] […] , [em] 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 (Lei nº 9.394/1996), assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior […] em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. 1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; 15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes

	matriculados em […] licenciatura […];
Meta 16.b. Valorizar os profissionais do magistério de nível superior das redes públicas de educação básica, com vistas a equiparar seu rendimento médio ao dos trabalhadores das demais ocupações com requisito de escolaridade equivalente.	Meta 17. Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
Meta 16.c. Garantir a existência de planos de carreira para todos os profissionais da educação básica e, para os profissionais do magistério, tornar como referência o piso salarial nacional profissional e o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos.	17.1. Constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
Meta 16.d. Assegurar que, no mínimo, 70% dos profissionais do magistério em cada rede pública de ensino tenham vínculo estável por meio de concurso público até o fim da vigência deste PNE, em consonância com o que estabelece o art. 206, inciso V, da Constituição.	18.6. Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;
Meta 16.e. Assegurar que, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dos concluintes dos cursos de pedagogia e licenciaturas alcancem o padrão de desempenho adequado no Enade até o quinto ano de vigência deste PNE e que, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos concluintes destes cursos alcancem o padrão de desempenho adequado no Enade até o final do decênio.	13.8. Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% e, nas instituições privadas, 75%, em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% nesse exame, em cada área de formação profissional;
Meta 16.f. Formar, em nível de pós-graduação, 70% dos docentes da educação básica em cursos reconhecidos e avaliados em níveis adequados pelo Ministério da Educação, até o último ano de vigência deste PNE.	Meta 16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação […] 18.4. Prever, nos planos de Carreira […], licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu; 16.1. Realizar […] planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior […] 16.5. Ampliar […] bolsas de estudo para pós-

	graduação dos professores […] e demais profissionais da educação básica;

Fonte: elaboração própria.

Os professores e demais profissionais da educação básica (gestores, equipes de apoio etc.) constituem elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação, ocupando mesmo, função central nesse sentido. O PL nº 2.614/2024 estabelece em seu art. 4º, entre os objetivos gerais da educação nacional, "IX - a valorização dos profissionais da educação e o fortalecimento da profissionalização docente", indicando dessa maneira, a relevância do tema para a formulação e a implementação das políticas educacionais dos entes federativos para 2024-2034.

Nas **Metas 2.a e 2.b** e nas **Estratégias 2.1, 2.5, 4.1,6.1, 7.1 e 12.9**, os "profissionais da educação" constituem uma dimensão a ser obrigatoriamente considerada nos padrões nacionais de qualidade na oferta de educação infantil, de ensino fundamental e médio, de educação em tempo integral, em política de inclusão digital e em indicadores nacionais de avaliação institucional, com outras dimensões como infraestrutura, condições de gestão, recursos pedagógicos, alimentação, acessibilidade, interações e práticas pedagógicas.

No Objetivo 16, o tema é detalhado e aprofundado em 6 metas. Seguem alguns comentários e sugestões de possíveis aprimoramentos.

A **Meta 16.a** não apresenta prazo para cumprimento, discrepante à análoga Meta 15 do PNE 2014 (cujo prazo é de um ano). Considerando que, em 2023, 84% dos 2,4 milhões de docentes possuíam curso de licenciatura e 3%, curso superior sem licenciatura, seria pertinente estabelecer algum prazo nesta meta. Na meta, poderia ser estabelecido prazo para instituir Política Nacional de Mapeamento e Articulação de Cursos Superiores de Pedagogia e Licenciaturas e

Concursos Públicos, com o objetivo de universalizar a formação em licenciatura dos profissionais em atividade na educação.

A **Meta 16.b** também não estipula data para cumprimento, enquanto a homóloga anterior estabelecia o sexto ano do PNE 2014 para seu alcance. Em 2023, o rendimento mensal bruto dos profissionais do magistério com nível superior correspondia a 86,9% (era 65,2% em 2012) ao dos demais profissionais com mesmo nível de formação. De acordo com o **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das Metas do PNE 2014-2024** (Brasil, Inep/MEC, 2024g), houve redução na diferença entre as remunerações dos dois grupos analisados, mas de maneira indesejável, pois a remuneração média dos profissionais do magistério pouco evoluiu no período 2014-2024 (5,3%) e o que houve foi forte retração na remuneração dos demais profissionais com escolaridade equivalente (- 20,9%). Isso sugere que esse marcador pode não ser o melhor. É preciso investigar o porquê de as remunerações de outras carreiras terem se retraído. Uma hipótese é a ampliação do número de egressos de cursos superiores com pouco reconhecimento do mercado.

O novo PNE poderia delimitar melhor um conjunto de carreiras a ser monitorada, tendo remunerações específicas como parâmetro, por exemplo, as de servidores públicos de nível superior ou de um grupo formado por medicina, direito, engenharia, enfermagem, economia, computação e outros cursos mais disputados nos vestibulares. Afinal, deseja-se tornar as licenciaturas também atraentes e concorridas entre os jovens.

Para a **Meta 16.c**, seria pertinente determinar prazo de seu cumprimento (como ocorre na formulação similar anterior, a Estratégia 18.6 do PNE 2014). Os dados do referido Relatório (Brasil, 2024, p. 403-404) exibem discrepâncias entre os diversos entes, a meta do PNE 2014 não foi cumprida.

A **Meta 16.d** é de grande relevo. Dados oficiais de 2023 indicam grande desafio para o seu cumprimento, já que, nas redes estaduais, 51% dos professores são temporários (de 4% e 96%). Em termos nacionais, houve queda de 20,4% no percentual de vínculos docentes estáveis nas redes estaduais (68,4% em 2014 para 48,0% em 2023).

A **Meta 16.e** guarda proximidade com a Estratégia 13.8 do PNE 2014. Tem o mérito de ser específica para o desempenho avaliativo dos concluintes de cursos superiores de pedagogia e licenciaturas (a anterior se referia, genericamente, a cursos de graduação em universidades públicas), mas é acanhada em termos da qualidade mínima almejada. Na última edição do Enade para licenciaturas (2021), 67,9% dos concluintes em cursos presenciais e 72,6% em cursos EaD obtiveram conceito inferior a 3.

A **Meta 16.f**, tal como a Meta 16 do PNE 2014, aborda a formação docente na pós-graduação — especializações (*lato sensu*) e mestrados e doutorados (*stricto sensu*). Em 2023, 44% dos 2,4 milhões de docentes haviam concluído curso de especialização, 3% mestrado e 1% doutorado. Poderia ser suficiente a referência à pós-graduação *stricto sensu* (buscando patamares de percentuais mais elevados do que os efetivamente registrados), uma vez que o *lato sensu* não é avaliado ou reconhecido pelo MEC.

II – Objetivo 16 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégias 16.1 e 16.5: a 16.1 é relevante pela prioridade aos cursos presenciais. Pode-se propor a instituição de uma Política Nacional de Mapeamento e Articulação de Cursos Superiores de Pedagogia e Licenciaturas e de Concursos Públicos, com cooperação interfederativa. Os dados referentes a vagas são centralizados no MEC,

mas o mapeamento da demanda ainda é desafio a ser enfrentado. Na medida em que a Estratégia 16.5 é muito genérica e apenas declaratória, reforça-se a sugestão da referida Política Nacional.

Estratégia 16.2: Foram editadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (licenciaturas, formação pedagógica para graduados não licenciados e segundas licenciaturas) com a Resolução CP/CNE nº 4/2024.

Estratégia 16.3: A Portaria MEC nº 610, de 27 de junho de 2024, previu Enade anual para as licenciaturas, oficializando a reformulação da avaliação dos cursos de formação docente. O Inep iniciou a aplicação desse novo formato na edição de 2024.

Estratégia 16.4: Contribuirá para averiguar os *déficits* de aprendizado específicos de cada curso, região, modalidade ou dependência administrativa.

Estratégias 16.6, 16.7, 16.9, 16.11 e 16.21: Poderiam ser integradas à Política Nacional anteriormente mencionada. Ainda assim, esse fomento dependeria de apoio técnico e financeiro da União, aspecto não mencionado nelas.

Estratégia 16.8: Valorização já prevista em lei, mas não há dados sobre a aplicação ou a aplicabilidade dos benefícios previstos. “Para que haja, de fato, valorização dos profissionais do magistério, não basta apenas avaliar se as remunerações são equivalentes às […] dos demais profissionais, como também se aqueles estão tendo ganhos reais em seus rendimentos” (Brasil, Inep/MEC, 2024g, p. 375). O mapeamento dessa Estratégia poderia ser inserido no PL.

Estratégia 16.10: Parte do cumprimento dessa estratégia se faz, hoje, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que integra a Política Nacional de Formação de Professores do MEC e tem por finalidade fomentar a iniciação à

docência, levando discentes das licenciaturas à vivência no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

Estratégia 16.12: Poder-se-ia prever estabelecimento de Banco Nacional de Experiências do governo federal para cumprir a Estratégia.

Estratégia 16.13: Os mecanismos em questão dependeriam de mais orçamento. Esta estratégia poderia prever elevação progressiva, sem reduções de valores, para os recursos destinados à assistência estudantil.

Estratégia 16.14: Caberia estabelecer preferência por contratação para trabalhar em mais de um período na mesma escola ou adaptação salarial para não haver necessidade de professores trabalharem mais do que um período.

Estratégia 16.15: A Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023, já estabelece "Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação", considerada a necessidade de "desenvolver ações direcionadas para a atenção à saúde integral e a prevenção ao adoecimento, bem como de estimular práticas que promovam o bem-estar no trabalho de maneira sustentável, humanizada e duradoura" (art. 1º).

As Estratégias 16.16, **1.7** e **5.14** podem ser integradas ou reunidas sob um mesmo Objetivo. A **Estratégia 16.18** poderia ser mais bem integrada à **Meta 17**, nos termos de uma Base Nacional Comum de Competências para Integrantes de Equipes de Gestão Escolar, não restrita a diretores (atualmente, há uma BNC de Competências do Diretor Escolar aguardando homologação do MEC), mas remeteria também às competências dos demais integrantes das equipes gestoras, também fundamentais para o bom desenvolvimento das escolas.

Estratégia 16.17: esta é tratada na Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, com referenciais nacionais para a carreira de magistério.

Estratégia 16.19: poderia vincular, proporcionalmente, os recursos disponíveis para a educação por aluno de cada rede e demonstrados pelo VAAT[30] do Fundeb à proposta de referenciais nacionais para a carreira docente. Essa sugestão decorre de análise do **Relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE 2014** (Brasil, Inep/MEC, 2024g), que, no acompanhamento da Meta 17, identifica remunerações médias próximas pelo país. As variações médias de valores entre regiões são bastante baixas, a despeito da enorme variação de recursos disponíveis por aluno nas regiões, tão como constatado na divulgação dos VAATs das redes pelo Fundeb. Isso sugere que as remunerações e carreiras são, em certa medida, niveladas por baixo. Tende-se a pagar, em qualquer rede do país, o quanto as redes com menos recursos por aluno suportam pagar. Há pouco incremento de salários proporcionalmente à maior disponibilidade de recursos nas redes com maior arrecadação. Essas redes são as que, proporcionalmente ao VAAT disponível, destinam menos recursos ao pagamento de pessoal e são, em regra, aquelas onde o custo de vida é mais alto. Por isso, é importante que os referenciais nacionais para carreiras dos profissionais do magistério reflitam proporcionalmente essas diferenças. A **Estratégia 16.20** poderia ser incorporada à **16.19**.

[30] Esclareça-se que VAAT — Valor Anual Total por Aluno — é o parâmetro para distribuição de recursos da complementação da União na modalidade VAAT, introduzido pela EC nº 108/2020, e que é apurado após a distribuição da Complementação-VAAF e antes da distribuição da Complementação-VAAT, sendo a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas do fundo de Complementação-VAAF, acrescidas das demais disponibilidades vinculadas à educação e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, ponderadas nos termos previstos na Lei. Tal parâmetro busca traduzir a capacidade de financiamento das redes e pode, como se pretende demonstrar, ser utilizado como um novo parâmetro de análise que vá além do próprio Fundeb.

Estratégia 16.22: Não há previsão de que todos os recursos disponíveis vinculados à educação venham a ser totalmente divididos por matrículas em cada âmbito estadual (não irão para uma nova e expandida cesta Fundeb, com todos os recursos), de modo que não parece ser o ideal incentivar carreiras únicas para cada Estado e seus Municípios, pois isto pode levar a carreiras que correspondam, no conjunto, à do município com menos recursos. Tende a ser mais razoável que as carreiras devam guardar alguma proporção aos VAATs das redes. Não soa razoável se justificar que as capitais, por exemplo, promovam carreiras semelhantes, mesmo possuindo muito mais recursos disponíveis, às de munícipios do Estado com menos recursos.

Estratégia 16.23: Retomada da proposta de Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente, por exemplo, tal como se tentou fazer no passado por meio da Portaria Normativa MEC nº 3, de 2 de março de 2011.

Estratégia 16.24: resguardada a proteção pessoal de dados, é fundamental disponibilizar microdados do Censo da Educação Básica relativos a docentes.

4.8.2 objetivo 17 – participação social e gestão democrática

I – Objetivo 17 e suas metas

Quadro 23 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 – Metas do Objetivo 17

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Objetivo 17. Assegurar a participação social no planejamento e na gestão educacional.	7.16. Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos,

	visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;
Meta 17.a. Assegurar que todos os diretores escolares sejam selecionados com base em critérios técnicos e em consulta à comunidade escolar. Meta 17.b. Assegurar que todas as escolas públicas da educação básica tenham conselhos escolares instituídos e em funcionamento, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.	Meta 19. Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. 19.1. Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;
Meta 17.c Assegurar que todos os entes federativos tenham fóruns de educação como instâncias permanentes de participação social, instituídos por lei e em funcionamento.	19.3. Incentivar os [entes] […] a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação; 19.2. Ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos […] do Fundeb, […] de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos […] de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte […];

Fonte: elaboração própria.

A participação social e a gestão democrática são elementos cruciais para que as escolas possam melhor atender aos alunos e suas comunidades. Há grande diversidade de realidades sociais e regionais no Brasil, de modo que conhecer as realidades peculiares de cada escola e, principalmente, ouvi-las, permite melhor calibrar prioridades e formas de abordagem dos desafios nas políticas educacionais por parte dos gestores. Parte do conteúdo do **Objetivo 17** trata da gestão democrática e tende a trazer menos previsões objetivas de prazos do que o plano anterior, o que pode ser aperfeiçoado na

discussão. Seguem comentários e sugestões de possíveis aprimoramentos às suas metas.

A **Meta 17.a** contrasta com o inciso I do § 1º do art. 14 (Complementação VAAR) da Lei nº 14.113/2020, pois a meta apresenta a conjunção “e”, enquanto a lei estabelece o “ou” quanto a critérios técnicos e escolha da comunidade para a escolha de gestores escolares: “I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho”. É recomendável alinhar ambas. Na primeira a prerrogativa é de que sejam apenas critérios técnicos, enquanto na segunda, a escolha enfoca a participação da comunidade dos candidatos aprovados anteriormente por critérios técnicos e escolha da comunidade para a escolha de gestores escolares.

Na **Meta 17.b** já há a obrigação legal, na LDB, art. 10, VIII, de existência de conselhos escolares. A meta poderia avançar para estabelecer condicionantes para que os conselhos não sejam apenas uma formalidade (ainda que já sejam instância deliberativa nos termos do art. 14 da LDB), mas um instrumento efetivo de participação da comunidade escolar na gestão democrática dos estabelecimentos de ensino. Pode-se acrescentar, também, previsão temporal para o estabelecimento efetivo e funcionamento pleno dos Fóruns de Conselhos Escolares já previstos, em caráter obrigatório, no § 2° do art. 14 da LDB. A **Meta 17.c** poderia ser aperfeiçoada com o dever da União de estabelecer estímulos para assegurar a existência e bom funcionamento de fóruns de educação em todos os entes federativo Seriam os “fóruns de educação” mencionados os mesmos Fóruns de Conselhos Escolares previstos no art. 14 da LDB ou seriam instâncias novas de participação na gestão democrática? A precisa especificação desse aspecto seria relevante.

II – Objetivo 17 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégias 17.1 e 17.2: Para cumpri-las, é relevante a homologação, pelo MEC, da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Como mencionado, pode-se considerar a elaboração de uma BNC de Competências para Integrantes de Equipes de Gestão Escolar (não apenas diretores).

Estratégias 17.3 e 17.4: genéricas e declaratórias. Pode ser estabelecido dever da União em prover estímulos para que seu teor seja assegurado.

Estratégia 17.5: a questão é o uso efetivo do projeto pedagógico como guia para a gestão escolar. O projeto deve ser instrumento de real participação da comunidade, para ser ouvida e participar ao máximo de **deliberações**, em especial por meio das instâncias mencionadas nas Estratégias 17.3 e 17.4.

Estratégias 17.6, 17.7 e 17.8: parcialmente redundantes com as 17.3 e 17.4. Caberia uma BNC para todos os integrantes de equipes de gestores escolares.

Estratégia 17.9: genérica e declaratória, mas relevante.

4.8.3 objetivo 18 – financiamento e infraestrutura da educação básica

I – Objetivo 18 e suas metas

Quadro 24 – Comparativo entre o PL 2.614/2024 e a Lei 13.005/2014 – Metas do Objetivo 17

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Objetivo 18. Assegurar a qualidade e a equidade nas condições de oferta da educação básica.	
Meta 18.a. Ampliar o investimento público em educação, de modo a atingir o equivalente a 7% do PIB até o 6º ano de vigência deste PNE, e 10% do PIB até o final do decênio, em consonância com o que estabelece o art. 214, caput, VI da Constituição.	Meta 20. Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.
Meta 18.b Alcançar o investimento por aluno em educação básica como percentual do PIB per capita equivalente à média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE até o quinto ano de vigência deste PNE, e o equivalente ao Custo Aluno Qualidade – CAQ, previsto no art. 211, § 7º, da Constituição, até o final do decênio.	20.6. No prazo de 2 anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAQ; 20.10. Caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os [entes] […] que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;
Meta 18.c Equalizar a capacidade de financiamento da educação básica entre os entes federativos, com base no CAQ, tendo como referência o padrão nacional de qualidade, conforme previsto no art. 211, § 7º, da Constituição.	20.7. Implementar o CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;
Meta 18.d. Reduzir as desigualdades nas condições de oferta da infraestrutura escolar, de modo a atender ao padrão nacional de qualidade pactuado na forma prevista no art. 211, § 7º, da Constituição.	1.13. Preservar as especificidades da educação infantil […], garantindo o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, […]; 7.3. Constituir […] indicadores de avaliação institucional com base […] nas condições de infraestrutura, […] características da gestão […]; 10.5. Implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos […] de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

Fonte: elaboração própria.

A infraestrutura da escola é um elemento que ainda registra uma série de deficiências no país, não somente nos interiores, mas também nas capitais. Ainda que os professores tenham significativa centralidade para o bom desenvolvimento da qualidade da educação, uma escola sem as instalações adequadas é um desafio a ser permanentemente enfrentado, ao menos para que haja condições mínimas de desenvolvimento dos trabalhos escolares. Nesse sentido, o **Objetivo 18** inova positivamente em relação ao plano anterior ao trazer metas específicas relacionadas à infraestrutura escolar.

Nas **Metas 2.a e 2.b** e nas **Estratégias 2.1, 2.5, 4.1, 6.1, 7.1 e 12.9**, repete-se a estrutura do PNE 2014: a infraestrutura transpassa etapas e modalidades, mas continua não havendo indicador próprio que permita uma avaliação mais clara dessa dimensão. No monitoramento do PNE 2014, como apenas se encontrava nas Estratégias (não monitoradas), não há dados específicos das condições de infraestrutura da educação básica. Ou seja, não se sabe, pelo monitoramento do PNE 2014, quais foram os aperfeiçoamentos dos sistemas de ensino do país nesse período para a temática.

A inclusão do Objetivo 18 e de sua **Meta 18.d** no PL, bem como das **Estratégias 18.9 e 18.11,** promove o tratamento desagregado da infraestrutura, aspecto positivo que pode levar à produção de indicador específico. Porém, tal previsão poderia ser mais bem explicitada no texto.

Pode-se aperfeiçoar as metas deste objetivo. Ressalve-se que a **Meta 18.a** é idêntica à congênere do PNE 2014 e, tal como as **Metas 18.b e 18.c**, trata de financiamento, **objeto de análise de outra seção deste Estudo**.

Sobre a **Meta 18.d**, cabe comentar a referência ao art. 211, § 7º, da CF: “o padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de

colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição". Ao vincular esse indicador de infraestrutura ao CAQ, cria-se a dependência da Lei complementar do SNE. Até então, os estudos produzidos sobre o CAQ tinham como foco despesas correntes, e não despesas de capital, que possuem lógicas bastante distintas. As correntes têm como parâmetro, por exemplo, os recursos do Fundeb por aluno, enquanto as de capital, não. Seria interessante o indicador de infraestrutura ser inicialmente desvinculado do CAQ e de custos, para se ganhar celeridade e dar maior autonomia ao Inep para a produção de indicador que demonstre a situação em que as escolas se encontram. Possível redação: "Garantir infraestrutura adequada, a partir de padrões desejáveis e mínimos estabelecidos mediante pactuação federativa, para todas as escolas da educação básica em todas as etapas e modalidades".

Seria melhor especificar, ainda, como alcançar a equalização e prever a elaboração célere de indicadores efetivos para avaliar o seu cumprimento. A **Meta 18.d** também poderia incluir prazo para instituir Política Nacional de Infraestrutura e de Parâmetros para a Educação Básica Pública o (em todos os níveis e etapas), com estímulos da União aos entes. Para a instituição da Política Nacional e desses Parâmetros Nacionais, caberia estabelecer prazos.

II – Objetivo 18 e suas estratégias: comentários e sugestões

Estratégia 18.1: é muito genérica: precisam ser mais bem especificados: aperfeiçoamentos desejados. De que forma podem ser alcançados?

Estratégia 18.2: pode-se mencionar o Sistema Nacional de Educação (SNE).

Estratégia 18.3: faz referência apenas ao Fundeb, mas, de acordo com dados do próprio MEC, o Fundeb responde por apenas 63% do financiamento da educação básica, de modo que a Estratégia poderia ter sua redação aperfeiçoada para considerar todos os recursos disponíveis para a educação para o atingimento do CAQ.

Estratégia 18.4 e 18.7: poderia haver menção a quais recursos adicionais se pretende acrescentar. A **Estratégia 18.4** poderia ser combinada com a **18.5**.

Estratégia 18.6: a irredutibilidade do VAAF é relevante, mas há questões orçamentárias a serem equacionadas na Lei Orçamentária Anual (LOA), além da necessidade, se implementada, de diminuir despesas de outros setores para manter o VAAF e o VAAT em eventuais momentos de crise econômica.

Estratégia 18.8: poderia ser estabelecido um possível percentual mínimo desses recursos indicados a ser vinculado à educação.

Estratégia 18.9: A Política Nacional (à qual se poderia agregar a **Estratégia 18.11**) e os Parâmetros Nacionais referidos na análise da **Meta 18.d** poderiam ser mencionados nesta Estratégia, que inova e é relevante. Investimentos em infraestrutura guardam lógica própria, com aplicação de elevados recursos em períodos curtos. A lógica do Fundeb, por exemplo, não se adequa a esse tipo de investimento, por ser relativamente constante por aluno (adequa-se mais a despesas correntes de longo prazo). Pode-se acrescentar de forma explícita, aos recursos listados, os do petróleo e gás natural da União que, tendo em vista a volatilidade de seus preços e a provável e desejada transição energética, seriam compatíveis com o novo foco específico nas despesas de capital. Poder-se-ia, na participação da União, definir destinação integral obrigatória a despesas de capital da parcela da União proveniente do crescimento das receitas dos recursos previstos na Lei nº 12.858/2012 no PL do novo PNE. O intuito seria

garantir apoio às redes com piores indicadores de infraestrutura e menor disponibilidade de recursos vinculados à educação, para reduzir desigualdades nacionais e compensar o *déficit* histórico nacional de infraestrutura escolar. Essa prioridade se justificaria pela recente ampliação da participação da União no Fundeb, que já tem como foco despesa de custeio.

Estratégia 18.10: relevante, mas de execução desafiadora. Um acréscimo possível seria basear o orçamento educacional no CAQ, no VAAF e no VAAT.

Estratégia 18.11: poderia ser incorporada à **18.9** e poderia apontar para a elaboração de indicadores mais específicos.

Estratégias 18.12 e 18.13: tratam de financiamento, temática abordada em outra seção deste Estudo.

Outras sugestões para a inclusão da temática de infraestrutura no Objetivo 18:

1) Meta de assegurar que: a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 80% das escolas do país tenham alcançado padrões mínimos de infraestrutura, e 60%, pelo menos, o nível desejável; b) no último ano de vigência deste PNE, todas as escolas do país tenham alcançado os padrões desejáveis.

2) Inclusão em meta para que se elabore, em um ano, indicadores específicos de infraestrutura que reflitam a necessidade de ampliar o número de estabelecimentos de ensino;

3) Inclusão em meta para fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os indicadores de infraestrutura das redes públicas dos entes;

4) Inclusão de Estratégia que estabeleça prioridade da União no apoio às redes com piores indicadores de infraestrutura e menor disponibilidade de recursos.

5. FINANCIAMENTO E SUSTENTABILIDADE DAS METAS NO PL Nº 2614/2024

5.1 PIB, DESPESAS CORRENTES E DESPESAS DE CAPITAL

Na **Meta 18.a** do PL, prevê-se ampliar o investimento público em educação, de modo a atingir o equivalente a 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) até o sexto ano de vigência deste PNE, e 10% (dez por cento) do PIB até o final do decênio, em consonância com o que estabelece o art. 214, *caput*, VI da Constituição Federal de 1988.

Tal meta reproduz exatamente a Meta 20 do plano anterior. Na Exposição de motivos não é apresentada, pelo Executivo, planilha ou fundamentação que justifique tais valores.

Para um melhor dimensionamento do quanto seria necessário para viabilizar o plano – e, consequentemente, para definir esse percentual -, no caso da educação básica, é fundamental que seja definido o Custo Aluno Qualidade (CAQ), que depende da lei de regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE). No caso da educação superior, é ainda maior a carência de estudos dos custos de ampliação da oferta prevista pelo plano e, surpreendentemente, não há dentre as estratégias propostas para o objetivo 18, nenhuma relacionada especificamente a essa etapa.

No caso da educação básica, há projetos de lei tramitando na Câmara dos Deputados para regulamentação do SNE, que consideram ou não a variação de insumos e custos, de acordo com a diversidade regional e local de cada rede de ensino, na composição do CAQ. Esse é outro aspecto importante no dimensionamento das necessidades de financiamento.

Importante apontar que, especialmente no caso da remuneração dos profissionais do magistério, há impacto bastante relevante no cálculo dos recursos necessários para cumprir o CAQ, a

depender da utilização desse indicador como referência única nacional ou composto por insumos com custos variáveis de acordo com a diversidade regional e local de cada rede de ensino.

Atualmente, um dos poucos estudos apresentados no Congresso Nacional de proposta de cálculo do CAQ foi produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Brasil, Senado Federal, 2023a), que estima um CAQ sem variações de remuneração dos profissionais de acordo com a diversidade regional e local de cada rede de ensino.

Saliente-se que, no **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024** (Brasil, Inep/MEC, 2024g), a Meta 17 — reproduzida neste novo plano como meta "*16.b Valorizar os profissionais do magistério de nível superior das redes públicas de educação básica, com vistas a equiparar seu rendimento médio ao dos trabalhadores das demais ocupações com requisito de escolaridade equivalente*" — foi desmembrada por regiões e Estados, tornando evidente a grande disparidade de remunerações das outras carreiras de escolaridade equivalente pelo território nacional.

Tal disparidade parece justificar, para tornar as carreiras de magistério atraentes nos entes com custo de vida mais alto e onde o poder público dispõe de maior capacidade de financiamento, que a remuneração no CAQ seja considerada de acordo com a diversidade regional e local de cada rede de ensino. A análise dos dados do Fundeb aponta que essa variação de remuneração das outras carreiras pelo país guarda correlação importante com a variação do Valor aluno Ano Total (VAAT). Ou seja, essa correlação sugere que seria razoável considerar, no cálculo do CAQ, as remunerações de outras carreiras de nível superior localmente, para se garantir uma relação proporcional deste indicador com as respectivas capacidades de investimento e custos de vida (que também se correlacionam com remunerações locais).

Portanto, tais aspectos precisam de aprofundamento e simulações, pois têm repercussão direta sobre o percentual do PIB necessário para a concretização do Plano.

Destaque-se que o CAQ tem ainda uma complexidade conceitual adicional, a diferenciação entre despesas correntes e de capital. As observações anteriores servem ao que seria o CAQ de despesas correntes. Quanto ao montante de recursos necessário para viabilizar infraestrutura adequada das escolas brasileiras, há lacuna ainda maior de dados e de estudos de custos.

Segundo dados do censo escolar de 2023, é o seguinte o perfil das escolas brasileiras segundo alguns parâmetros:

Quadro 25 - INFRAESTRUTURA E RECURSOS POR ETAPA DE ENSINO

Parâmetro	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino médio
Internet para alunos	42,7 %	59,8 %	78,0 %
Acesso à Internet	87,2 %	93,0 %	98,2 %
Quadra de esportes	41,9 %	62,7 %	77,9 %
Laboratório de Informática	30,4 %	48,3 %	69,6 %
Laboratório de Ciências	10,7 %	25,5 %	49,7 %
Biblioteca/sala de leitura	53,4 %	72,5 %	87,7 %
Banheiro	96,4 %	97,2 %	98,9 %
Auditório	11,4 %	19,9 %	31,9 %
Banheiro PCD	50,3 %	62,9 %	74,5 %

Fonte: Censo escolar de 2023 (Brasil, Inep/MEC, 2024a).

Ressalte-se que esses dados não trazem ainda o déficit de número de escolas que deveriam ser construídas para o atendimento escolar, considerando demandas como número adequado de alunos por sala e ampliação da oferta de educação infantil e de educação em tempo integral, o que certamente corresponderá a custos adicionais significativos. Além disso, não contempla o desafio cada vez maior de climatização das salas de aula com o aprofundamento da crise climática.

Ou seja, o país apresenta um *déficit* histórico de investimentos em infraestrutura escolar, fato ressaltado na própria

exposição de motivos que acompanha o PL nº 2.614/2024. Equacionar essa demanda histórica implica custos altos, até agora não bem dimensionados. Diferentemente dos gastos com despesas correntes, **as despesas de capital** são variáveis de acordo com as condições das escolas e de natureza programática: **demandam elevados aportes, por período determinado**, para que sejam oferecidas condições mínimas de oferta.

Assim, **sugere-se que, para dimensionar apropriadamente o percentual do PIB a ser investido em educação, que este seja desmembrado em despesas correntes — portanto continuadas — e as de capital, que teriam impacto bastante relevante, porém por período determinado**.

Uma vez desmembrado o percentual para despesas correntes e de capital, uma sugestão complementar seria a de inclusão de dispositivo prevendo que os recursos decorrentes da exploração de petróleo e gás natural que estão vinculados à educação, por sua natureza não renovável, sejam destinados a atender a despesas igualmente não continuadas, caso da infraestrutura escolar. Saliente-se que, para os próximos anos, há previsão pela Pré-Sal Petróleo Sociedade Anônima (PPSA) de crescimento substancial de arrecadação desses recursos (Leal, 2024), da ordem de R$ 1 trilhão para a União em dez anos e, consequentemente, da ordem de R$ 750 bilhões destinados à Educação, em acordo com a lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013.

Por sua vez, a **Meta 18.b** determina alcançar o investimento por aluno em educação básica como percentual do PIB *per capita* equivalente à média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) até o quinto ano de vigência do PNE, e o equivalente ao Custo Aluno Qualidade (CAQ), previsto no art. 211, § 7º, da Constituição, até o final do decênio.

Essa é uma inovação em relação ao plano anterior, mas não foram apresentadas simulações pelo executivo na exposição de motivos.

Por sua vez, no documento final da Conae, foi apresentada comparação internacional de recursos aplicados em educação, considerando-se os valores médios por estudante aplicados nos países da OCDE, e não como percentual do PIB *per capita* (Conae, 2024).

A meta proposta pelo Poder Executivo para investimento PIB/per capita tem o mérito de aprofundar o contexto do dado, indo além da mera referência ao percentual do PIB. Porém, a comparação internacional pode gerar distorções, por ser estática. Nesse sentido, aspecto importante a se destacar é o fato de que países da OCDE, em outros momentos históricos, realizaram investimentos que lhes garantiram condições de infraestrutura escolar com qualidade bem superior à do Brasil. Portanto, para atingir padrões comparáveis aos da média da OCDE, no caso brasileiro serão ainda necessárias significativas despesas de capital, que têm, como explicado, natureza própria, demandando elevados aportes, por período determinado.

Por sua vez, a proposta da Conae de considerar valores médios absolutos por estudante, ainda que feita a conversão para dólar com paridade de poder de compra (PPC), também pode gerar distorções em comparações internacionais, mas por outra razão. Como uma parcela significativa dos gastos anuais por aluno compõe-se basicamente por despesas correntes, grande parte é destinada ao pagamento de profissionais. Dessa forma, tomar como referência a necessidade de financiamento por esses valores absolutos seria, indiretamente, definir que a meta a ser atingida em relação à remuneração dos professores tivesse como referência aquela da remuneração de professores dos países da OCDE e não a de outras carreiras de nível superior no Brasil.

Tal balizamento parece inadequado, pois, em decorrência desses diferentes níveis de riqueza nacional estimados por meio do cálculo do PIB, os profissionais de outras carreiras de nível superior dos países da OCDE também recebem remuneração bem superior às carreiras similares no Brasil. E, aspecto ainda mais relevante, a remuneração dos professores da OCDE, em dólar PPC, também é superior a essa remuneração média das outras carreiras de nível superior no Brasil[31].

Portanto, isto também prejudica essa comparação internacional. Se, por um lado, a comparação estática entre percentuais do PIB ou do PIB/per capita podem ocultar investimentos anteriores feitos em despesas de capital, dos quais o Brasil ainda apresenta enorme déficit, por outro, a comparação dos gastos em valores médios absolutos por aluno entre os países pode acarretar superdimensionamento do parâmetro de despesas correntes.

Quanto ao delimitador final da meta, é bastante apropriado que o cálculo do valor por aluno seja feito tendo como parâmetro o CAQ. Reforce-se que, por sua vez, conforme mencionado, é razoável que seja considerada na composição desse indicador – em harmonia com a Meta 17 do PNE 2014-2024 e com a redação proposta no PL nº 2614/2024 para a Meta 16.b - a remuneração média das outras carreiras de nível superior no Brasil e não referências internacionais absolutas[32].

Em suma, a meta intermediária proposta pelo PL nº 2614/2024 traz mais contextualização do nível de investimento, comparando-se o quanto se gasta com educação em relação ao PIB *per*

[31] A média salarial dos professores da OCDE (US 35 a 45.000 anuais) (OECD, 2024) é de 2 a 3 vezes superior à remuneração de outros profissionais com nível superior no Brasil — US $ 12.000 a US$ 18.000 (IBGE, 2023c).

[32] Ressalve-se que, diferentemente dos valores médios absolutos por aluno, as referências internacionais relativas, como, por exemplo, a relação entre a remuneração de outras carreiras e as de magistério internamente em cada país, bem como os números de alunos por turma em cada um deles, certamente são parâmetros que podem auxiliar na definição do CAQ.

capita. Por sua vez, a meta final é bastante apropriada, cabendo as observações feitas anteriormente sobre a necessidade de regulamentação do CAQ e suas nuances que impactam significativamente na viabilidade ou não de concretização do plano.

Sugere-se, em linha com a análise da meta anterior, que haja referências diferenciadas para os gastos com despesas correntes e com despesas de capital, por suas lógicas distintas e para corrigir as possíveis distorções na comparação internacional proposta.

5.2 QUESTÃO FEDERATIVA

Outro aspecto fundamental a ser observado quanto à sustentabilidade e financiamento das metas do plano é a **questão federativa**. No plano anterior, já havia a previsão, que se repete neste plano em seu art. 6º, de que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar ou adequar seus planos de educação, de duração decenal, em consonância com o disposto no PNE; além disso, o art. 7º impunha que esses entes atuariam em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias. Nesse sentido, previu-se a criação de instâncias permanentes de negociação e cooperação. Em âmbito federal, essa instância foi instituída pela Portaria MEC nº 1.716, de 3 de outubro de 2019.

Porém, na prática, foram aprovados planos que não dialogavam entre si para, conjuntamente, garantirem o cumprimento do plano nacional. Os planos, em muitos casos, repetiam a legislação nacional independentemente de seus contextos e desafios próprios e não se articulavam. Tampouco as instâncias permanentes se mostraram efetivas nas esferas subnacionais.

Neste novo plano nacional, a articulação federativa permanece um desafio para que se tenha mais clareza de qual o papel de cada ente federativo na efetivação do plano nacional. Esta indefinição está presente tanto na parte de financiamento (qual a contribuição

esperada de cada ente para alcançar os 10% do PIB?) como também em metas como as de ampliação do atendimento da educação infantil, da jornada em tempo integral e da taxa de alfabetização (qual a responsabilidade de cada ente, face aos diferentes pontos de partida e às diferentes capacidades de financiamento?).

Nesse sentido, no art. 3º, constante nos dispositivos do projeto, tem-se, dentre as diretrizes do PNE a serem observadas nos planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o decênio 2024-2034, a de “pactuação federativa na coordenação e na implementação das estratégias dos planos decenais de educação”, bem como a de “equilíbrio entre as responsabilidades federativas e o fluxo adequado, equitativo e sustentável de recursos para os sistemas de ensino e para as escolas”.

Há ainda os **§§ 2º a 4º do art. 8º**, que preveem novamente instâncias permanentes de negociação tanto entre União, Estados e Municípios, quanto entre Estados e seus Municípios. De certa forma, tais dispositivos, como mencionamos na parte inicial desse Estudo, antecipam as prováveis instâncias do SNE.

Considerando que o Brasil é uma federação, as metas do plano nacional são realizadas a partir da efetividade de ações de todas as esferas federativas. As metas dos entes subnacionais são mais bem definidas nos planos estaduais e municipais de educação, construídas a partir das realidades, contextos e recursos locais.

Um possível caminho para conciliar essas dimensões pode ser a inclusão de dispositivo na lei que vincule a elaboração dos planos estaduais e municipais à participação dessas instâncias, buscando melhor articulação entre planos municipais para o cumprimento dos planos estaduais e, por sua vez, melhor articulação dos planos estaduais para o cumprimento do nacional.

Ou seja, dispositivos definindo, por exemplo, que a instância tripartite — após a realização de consultas a representantes da

comunidade educacional e da sociedade civil e considerados os resultados das conferências estaduais de educação previstas no art. 6º — seja responsável por propor ao poder legislativo de cada âmbito estadual metas compatíveis que, no seu conjunto, cumpram as metas do PNE; e que as bipartites, da mesma forma, assegurado o processo de consultas, tenham a atribuição de propor para cada Município que, no seu conjunto, cumpram as metas definidas para aquele âmbito estadual.

Este caminho dará concretude ao que dispõe a Constituição Federal, com a redação dada pela EC nº 108/2020:

> Art. 193 [...]
> Parágrafo único. O Estado exercerá a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas.

Ressalte-se que o atual PL, em seu art. 20, já traz, de maneira positiva, a determinação de que o Inep produza, no prazo de 180 dias, contados da data de publicação da Lei, quando couber, projeções por ente federativo e como estas se relacionam com as metas nacionais. Esses dados são fundamentais para embasar as propostas dessas instâncias de pactuação. Tal discussão pode e deve ser aprofundada e problematizada nos debates durante a tramitação do projeto de lei do novo PNE no Congresso Nacional. No entanto, para que sejam mais bem articulados os esforços para o cumprimento do plano e para que seja possível um melhor monitoramento, é fundamental que haja mais clareza de qual é o papel de cada ente federado sobre as metas. As metas nacionais não podem — como aconteceu em diversos casos anteriormente — ser reproduzidas diretamente como metas de cada ente, sem consideração de cada contexto e sem articulação na elaboração dos planos subnacionais e tampouco no seu monitoramento.

5.3 NOVO REGIME SUSTENTÁVEL (LC Nº 200/2023)

Há falta de clareza sobre a magnitude do esforço financeiro para o cumprimento do Plano e da parcela que deve ser atribuída à responsabilidade de cada ente federativo, como se tentou demonstrar até aqui. Ainda que esses pontos sejam aprimorados, **as restrições impostas pelo Novo Regime Sustentável (Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023) constrangem, em parte, aumento de investimento por parte da União,** pois limitam o crescimento das despesas primárias, no máximo, a 70% da variação das receitas.

A exceção dada ao mecanismo fiscal são as complementações da União ao Fundeb, que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos pela Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023. Assim, tendo-se em vista a já apontada previsão de crescimento substancial de arrecadação proveniente dos recursos do petróleo e gás natural por parte da União e sua vinculação à Educação, o esforço financeiro deste ente federativo na ampliação do investimento, na Educação Básica, pode vir do aumento destas complementações acima do **mínimo** previsto constitucionalmente.

Como a própria Emenda Constitucional nº 108/2020, que tornou o Fundeb permanente, prevê revisão para 2026, seria importante que fosse então discutida uma nova variação desta complementação da União — que atualmente se divide em VAAF, VAAT e VAAR —, a qual tivesse lógica própria apontada para despesas de capital[33].

No caso da educação superior, a restrição do “Novo Regime Sustentável” parece tornar mais complexo um aumento

[33] Atualmente, há previsão de 15% da Complementação VAAT para despesas de capital. Porém, essa subvinculação não se encontra bem ajustada à natureza dessas despesas que, como descritas anteriormente, caracterizam-se por elevados aportes por períodos determinados.

percentual de investimento por parte da União. Como essas despesas são financiadas com recursos que estão sob o Arcabouço Fiscal, caso haja aumento dessas, necessariamente serão comprimidas as demais despesas primárias.

Assim, a viabilidade de ampliação do investimento em educação como percentual do PIB, no caso do ensino superior, parece depender em parte de que a vinculação constitucional não seja contabilizada no Arcabouço Fiscal vigente**,** o que dependerá de disputa política bastante complexa nos próximos anos.

5.4 AÇÃO REDISTRIBUTIVA

Por fim, um aspecto pouco abordado no PL e que se relaciona à sustentabilidade do plano e ao direcionamento do investimento em educação é a obrigação, imposta pelo § 6º do art. 211 da Constituição Federal, de que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exerçam ação redistributiva em relação a suas escolas.

As Estratégias 1.7, 5.14 e 16.16 tocam a questão indiretamente ao propor induzir a adoção de incentivos para favorecer a alocação de profissionais do magistério experientes em escolas localizadas em áreas de difícil acesso e que atendam crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negras, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência, com o objetivo de reduzir as desigualdades de aprendizagem e de proporcionar desenvolvimento integral das crianças.

Porém, esta não é a única forma possível de se garantir a ação redistributiva do centro para as periferias. Exemplo de outra possibilidade seria a adoção de número menor de alunos por professor – ou seja, alocando-se mais professores - nestas escolas.

Tendo-se em vista que essa é uma determinação constitucional e que há lacuna de dados de como se dá a atual distribuição de recursos internamente nas redes pelo país, sugere-se, então, meta específica para tratar desta ação redistributiva mais ampla - propondo reduzir a distância entre centro e periferia e entre o urbano e o rural, tanto em gastos por aluno como em infraestrutura.

Poderia ser imposto prazo para que alguns índices ou parâmetros pertinentes fossem propostos pelo Inep. Esta pode ser uma meta importante para melhorar o monitoramento dos gastos internos das redes, com foco em redução de desigualdades, foco este que atravessa todas as metas da proposta de novo PNE.

6. PERSPECTIVA INTERNACIONAL E ANÁLISE PROSPECTIVA

Após a apresentação, nas seções anteriores, de uma análise mais aprofundada acerca do PL nº 2.614, de 2024, que propõe um novo Plano Nacional de Educação para o próximo decênio, o objetivo deste capítulo é oferecer breve panorama comparativo entre o plano ora proposto para o Brasil e planos de educação de países que enfrentam desafios educacionais semelhantes.

Conforme pontuam Cuervo-Escobar, Costa e Bonamino (2016), os planos nacionais de educação são a máxima expressão do planejamento educacional de um país, de modo que sua própria existência indica uma ruptura com o espontaneísmo (Mendes, 2000), e uma busca por maior racionalidade na estruturação da oferta da educação. Em contextos democráticos, a elaboração de planos nacionais envolve, ainda, um exercício dialógico e um esforço político significativo para alcançar consensos mínimos em meio à diversidade de interesses que permeiam a arena educacional, tanto por parte de setores governamentais, quanto da sociedade civil como um todo. A análise desse tipo planejamento permite, portanto, uma melhor compreensão das intenções que embasam as políticas e práticas características de determinado sistema educacional e daquilo que foi eleito, em cada contexto, como prioridade em matéria de educação.

O estudo comparativo do planejamento educacional de diferentes países, por sua vez, requer certos cuidados. Considerando que as decisões sobre o “dever ser” da educação são tomadas com base naquilo que “é” em cada cenário, é importante que a análise das prioridades eleitas e do formato que elas assumem nos documentos selecionados leve em conta fatores sociais, econômicos e culturais que compõem cada realidade. Nesse sentido, se a comparação já potencializa, por si só, a interpretação de dado fenômeno, um esforço comparativo entre países que compartilham características semelhantes

pode contribuir, ainda mais, para a compreensão dos desafios enfrentados e para a identificação de estratégias eficazes e boas práticas que podem ser implementadas, ainda que com ajustes, em mais de uma localidade.

Portanto, o principal critério a orientar a escolha dos países a serem comparados com o Brasil no que diz respeito a seus planos de educação foi justamente a semelhança dos desafios enfrentados nessa área. Mais especificamente, os desafios relacionados à superação de desigualdades históricas e elevadas.

Cabe destacar que a forma de Estado não foi um critério determinante a ponto de eliminar certos países, sobretudo latino-americanos, da seleção realizada. Conforme amplamente discutido pela pesquisadora Marta Arretche (2020), “Estados federativos e unitários da América Latina não são representativos de mundos distintos, característicos de estilos mutuamente excludentes de distribuição da autoridade política”. Na realidade, como demonstra a autora, essa não parece ser uma excepcionalidade da região. A distinção binária entre Estados unitários e federativos, muitas vezes, “pouco revela” a respeito dos efeitos institucionais das formas do Estado sobre as práticas de políticas públicas, e sobre a divisão de competências e recursos entre os níveis de governo.

De fato, embora a distinção sobre formas de Estado seja geralmente associada à distinção sobre descentralização *versus* centralização, a descentralização de competências não é atributo exclusivo do federalismo, podendo ocorrer até mesmo em Estados unitários. Segundo a autora, a principal característica distintiva das duas modalidades constitucionais se refere aos direitos dos estados-membro de uma união política. Ao passo que, nos Estados unitários, as unidades constituintes são privadas de direitos políticos, nos Estados federativos, os estados/províncias dispõem de esferas de autonomia em seu próprio território (*self-rule*), e de direito à representação nas decisões nacionais

(*shared rule*). Em outras palavras, “se nos Estados unitários apenas os cidadãos têm direitos políticos, nos Estados federativos também os estados-membros teriam direitos políticos” (Arretche, 2020, p. 4).

No entanto, diversas pesquisas que investigam as formas de Estado “no mundo real” vêm mostrando que a *self-rule* – ou a autoridade dos governos subnacionais sobre, pelo menos, uma matéria de política pública – não parece ser exclusiva dos Estados federativos. Ainda segundo Arretche (2020), há uma variação significativa entre os Estados unitários no que diz respeito à autonomia dos governos subnacionais[34], assim como há variedades de federalismo[35]. Na realidade, observa-se que a distinção entre Estados federativos e unitários no que se refere à *self-rule* diminuiu significativamente após a II Guerra Mundial, uma vez que quase todos os Estados unitários expandiram, em alguma medida, a autoridade dos governos regionais. Em síntese, a autora conclui que as estruturas territoriais de governança não são tão fixas quanto as escolhas constitucionais, havendo grande variedade interna às formas de Estado. Além disso, a superposição de competências parece ser um fenômeno mais frequente do que a autoridade exclusiva dos governos subnacionais sobre políticas públicas, que também varia a depender da área da política em questão.

Para os fins deste Estudo, as principais contribuições de Arretche (2020) estão na demonstração de que, sobretudo (mas não somente) na América Latina, não há uma correspondência exata na associação entre Estados federativos e regimes de dispersão de autoridade, de um lado, e Estados unitários e regimes de concentração

[34] A título de exemplo, Arretche (2020) menciona o modelo napoleônico predominante na Europa Continental, que prevê muito menos autonomia aos governos regionais quando comparado ao modelo escandinavo e anglo-saxônico, no qual os governos subnacionais dispõem de razoável autoridade sobre suas próprias políticas.

[35] Na mesma esteira, Arretche (2020) traz o exemplo das federações anglo-saxônicas (como Estados Unidos, Canadá e Austrália), nas quais os governos estaduais têm razoável autonomia para decidir sobre suas próprias políticas, em contraste com outras como Alemanha e Áustria, onde os governos estaduais implementam políticas desenhadas e formuladas em arenas decisórias centrais

de autoridade política, de outro. Aliás, na maioria dos Estados unitários mais populosos da região, os governos subnacionais detêm um espaço de autoridade em seu próprio território que os aproxima dos Estados federativos – inclusive em matéria de política educacional.

Nesse sentido, entre os três países selecionados com base nos principais critérios abordados (a existência de um plano de educação para fins de comparação internacional, e o enfrentamento de desafios semelhantes no que se refere à superação de desigualdades), há dois unitários e um federativo. São eles: Colômbia, Índia e Moçambique. Também buscamos contemplar, nesta seleção, uma representação de diferentes continentes.

Decerto, cada plano analisado apresenta uma variedade de propósitos e de agentes envolvidos em seu desenho. Portanto, buscaremos restringir-nos aos principais aspectos que podem ser comparados entre eles. Na seção correspondente a cada país, apresentamos, brevemente, as origens do plano em questão, como se deu seu processo de elaboração, seu formato de organização e conteúdo, estratégias de monitoramento e avaliação, além de tecer alguns comentários sobre boas práticas identificadas e principais desafios enfrentados em cada contexto. A análise do conteúdo, em si, e das metas presentes nos planos selecionados terá como base os temas que predominam como prioridades educacionais, os prazos apresentados para o alcance dos objetivos eleitos, os principais beneficiários das ações a serem desenvolvidas, e suas possíveis fontes de financiamento. À semelhança de esforços comparativos anteriores — como o de Cuervo-Escobar, Costa e Bonamino (2016) —, procuramos entender como os planos se inscrevem em um sistema social que busca atingir metas educacionais.

Acreditamos que a comparação entre diferentes países que enfrentam desafios educacionais semelhantes permite um compartilhamento de experiências e de potenciais soluções inovadoras.

Além disso, pode ajudar a identificar tendências globais e demandas futuras, contribuindo para que os sistemas educacionais se preparem para atendê-las. Portanto, após o olhar individual sobre cada caso, propomo-nos a uma análise prospectiva centrada no PL nº 2.614/2024, que apresenta a proposta para o novo PNE, vislumbrando possíveis cenários futuros sobre os quais ele poderia atuar, e refletindo sobre pontos de atenção e possíveis lacunas da proposição.

6.1 COLÔMBIA

Com aproximadamente 50 milhões de habitantes, a Colômbia é o segundo país mais populoso da América do Sul, após o Brasil — com o qual também compartilha semelhanças em relação à diversidade étnica de sua população, formada majoritariamente por brancos, negros e indígenas, além de povos que se identificam como ciganos[36].

A Colômbia se declara, em sua Constituição Política, como um "Estado social de direito, organizado em forma de **República unitária descentralizada**, com autonomia de suas entidades territoriais, democrática, participativa e pluralista"[37] (Colombia, 1991, grifos nossos). O art. 1º de sua Carta Magna já antecipa, portanto, uma tensão entre o princípio da unidade política e o princípio da autonomia na conformação de um Estado que busca assegurar direitos sociais – entre eles, o direito à educação. Conforme analisado por Bonilla (2014), ao mesmo tempo em que a Constituição se compromete com um Estado que tem apenas

[36] Segundo o Censo Oficial de 2018, promovido pelo Departamento Nacional de Estatística colombiano, 86,39% da população daquele país identifica-se como branca ou mestiça, 9,7% por afrocolombianos, 3,9% por indígenas, e menos de 0,005% por ciganos (Colombia, Dane, 2018. Há, no entanto, variações consideráveis nas estimativas de cada grupo étnico, a depender das fontes de pesquisa, por exemplo: 87,58% brancos ou mestiços, 9,34% afrocolombianos, 4,4% indígenas e 0,008% por ciganos (*cf.* CSA, 2021).

[37] Todas as traduções para o português apresentadas neste capítulo são livres, realizadas pelos próprios autores, salvo indicação contrária.

um centro político-jurídico, ela também se compromete com a ideia de que as entidades territoriais podem atender às necessidades dos seus habitantes de forma autônoma, e de que os cidadãos devem poder participar de processos de tomada de decisões que os afetam.

Cabe destacar que o país é formado por 32 **Departamentos** e um Distrito Capital, e apresenta um total de 1.102 **Municípios**, sendo estes considerados a unidade básica[38] do Estado Colombiano. Para além da capital, há, no país, outros cinco municípios que se distinguem por sua importância política, turística, comercial, histórica, cultural, ambiental, universitária ou industrial, e que adquirem, dessa forma, o *status* de **distrito**[39]. Há eleição popular de prefeitos e governadores, para além do Presidente – que acumula as funções de chefe de Estado e de governo. O poder legislativo assume, tal como o Brasil, um formato bicameral, de modo que o Congresso da Colômbia é formado por uma câmara baixa (Câmara dos Representantes) e uma câmara alta (Senado).

Com um Produto Interno Bruto (PIB) de cerca de US$ 363,5 bilhões em 2023, a Colômbia foi projetada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) como a quarta maior economia da América Latina neste ano, ocupando o em 39º lugar no *ranking* mundial. Em 2020, tornou-se o terceiro país latinoamericano (após o México e o Chile) a aderir à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No entanto, intensas desigualdades persistem no país, que é considerado o mais socialmente desigual fora da África, e o sexto mais

[38] Conforme o art. 311 da Constituição de 1991, o município é considerado a **entidade fundamental** da divisão político-administrativa do Estado Colombiano, cabendo a ele a prestação dos serviços públicos que determina a lei – entre os quais está a educação.
[39] São eles: o distrito industrial e portuário de Barranquilla; os distritos turísticos de Cartagena e Santa Marta; o distrito especial, industrial, portuário, biodiverso e ecoturístico de Buenaventura; e o distrito fronteiriço de Cubará (Bonilla, 2014).

desigual no mundo, com um índice de Gini[40] de 54,8, segundo dados de 2022 (Banco Mundial, 2023).

Os mais de cinquenta anos de conflito armado na Colômbia tiveram um impacto significativo também no campo educacional, aprofundando desigualdades entre diferentes grupos, a exemplo da população urbana e rural. Em 2015, segundo dados oficiais apresentados no documento do plano acional de educação do país (Colombia, 2017), a média de anos de escolaridade nas áreas rurais foi de 5,5 anos, em contraste com 9,2 anos nas áreas urbanas. Além disso, apenas dois em cada dez formados no ensino médio em áreas rurais conseguem ingressar imediatamente no ensino superior. Há, ainda, diversas outras disparidades de acesso, permanência e qualidade da educação oferecida à população colombiana quando se comparam diferentes regiões do país, a variação na renda familiar, e a frequência a escolas públicas ou privadas.

6.1.1 Sistema Educacional e Origem do Plano Nacional Decenal de Educação (PNDE)

Os planos nacionais de educação geralmente têm sua origem nas disposições constitucionais de cada país, e em seus desdobramentos legislativos. Afinal, conforme pontuam Fernández *et al*. (2019), as constituições são as ferramentas jurídicas básicas dos Estados modernos, em que se definem os direitos dos cidadãos e a forma que os Estados adquirem para garanti-los.

A Constituição Política da Colômbia de 1991, em seu art. 67, define a **educação** como um "**direito da pessoa e um serviço público** que tem uma função social" – identificada no acesso ao

[40] O índice ou coeficiente de Gini é um indicador que mede o grau de concentração de renda em uma população, com base em uma escala de zero a um ou de zero a cem, como neste caso, onde "zero" indica uma igualdade total de renda, e "cem" indica uma desigualdade total. Portanto, quanto mais próximo de cem, maior a concentração de renda ou menor a distribuição de renda.

conhecimento, à ciência, à técnica e aos demais bens e valores da cultura –, e uma "responsabilidade do Estado, da sociedade e da família"[41]. A **obrigatoriedade escolar** é definida, neste mesmo dispositivo, entre os **cinco e quinze anos de idade**, compreendendo, no mínimo, um ano de pré-escola e nove de educação básica.

Cabe ressaltar, contudo, que a "educação básica" no contexto colombiano se refere àquela ofertada às crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, sendo equivalente ao ensino fundamental na nomenclatura brasileira. Da mesma forma, sua subdivisão em "primária" e "secundária" corresponderia aos anos iniciais e finais desta etapa, conforme a classificação nacional. Em outras palavras, no que se refere à comparação com o Brasil, a obrigatoriedade escolar na Colômbia abrange apenas o último ano da educação infantil[42]

[41] Cabe ao **Estado**, no entanto, "regulamentar e exercer a **suprema inspeção e supervisão da educação** a fim de garantir sua **qualidade**, o cumprimento de seus objetivos e a melhor formação moral, intelectual e física dos alunos; garantir a **cobertura** adequada do serviço e assegurar que os menores tenham as condições necessárias para seu **acesso e permanência** no sistema educacional".

[42] É importante destacar que existem, na Colômbia, diversos serviços e programas estatais voltados para o atendimento das crianças de zero a cinco anos, coordenados principalmente pelo Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar (ICBF), uma entidade do Estado Colombiano que trabalha em prol da proteção integral da primeira infância, infância e adolescência. A entidade possui sedes regionais em todo o país, para prestar o serviço de forma descentralizada, e oferece atenção à primeira infância através de **quatro modalidades**: institucional, familiar, comunitária, e própria e intercultural. A modalidade institucional é a que apresenta maior variedade de serviços ofertados, que podem ocorrer nos chamados Centros de Desenvolvimento Infantil (serviço gratuito, prestado em espaços próprios), nos Lares/Casas Infantis (serviço parcialmente custeado pelas famílias, cuja contribuição é determinada em função da renda dos pais, prestado nas instalações do Instituto, de prefeituras, ou de governos locais – as chamadas Entidades Administradoras do Serviço - EAS), nos Lares/Casas Empresariais (serviço prestado nas instalações de determinadas empresas, e por elas cofinanciados, destinado aos filhos dos empregados), nos chamados Lares/Casas Múltiplos (compostos por, no mínimo, seis lares comunitários de bem-estar familiar, parcialmente custeados pelas famílias, a depender de sua renda, e apoiados por autoridades locais, além de outras entidades públicas ou privadas), nos Jardins Sociais (serviço gratuito, prestado em espaço próprio, apoiado por prefeitos ou governadores), nas próprias escolas que integram o sistema educacional do país (e que ofertam a educação pré-escolar, de três a cinco anos), e no interior de prisões ou estabelecimentos de reclusão femininos, permitindo às mães desenvolver o vínculo afetivo com seus filhos até que completem os três anos de idade. Já a modalidade familiar funciona em espaços comunitários e demais locais disponíveis, administrados pelas EAS, e atende a zonas rurais e dispersas. A modalidade comunitária, por sua vez, atende a famílias focalizadas de acordo com critérios específicos definidos pelo Instituto. As crianças são atendidas

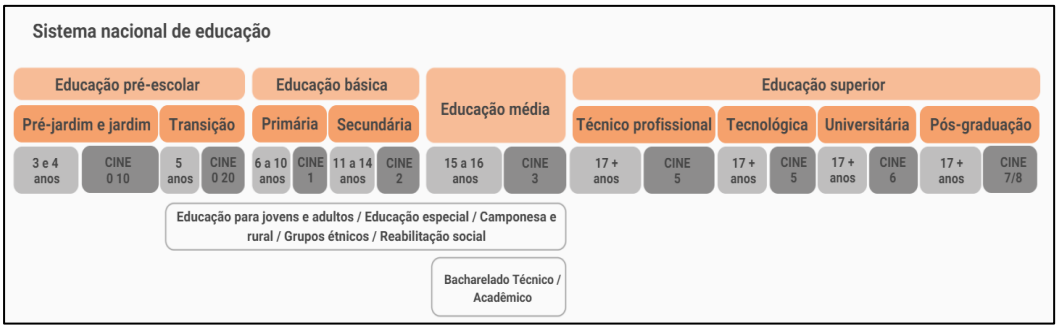
(que se divide em “educação inicial” e “educação pré-escolar”) e o ensino fundamental (ou “educação básica”), de modo que a etapa do ensino médio (“educação média”) não é compulsória.

De todo modo, em 2011, foi decretada a gratuidade total[43] da oferta escolar nas instituições públicas, desde a série de transição (a última da educação pré-escolar, com idade prevista de cinco anos) até a série 11 (a última da educação média, com idade prevista de 16 anos). A figura abaixo apresenta a estrutura do sistema educacional colombiano.

por uma Mãe ou Pai Comunitário, de modo que a família e a comunidade assumem o protagonismo do serviço. Por fim, a modalidade própria e intercultural funciona nos territórios étnicos, nas zonas rurais e dispersas, e prevê a centralidade das autoridades tradicionais no atendimento às crianças, que se desenvolvem em seu próprio território. Segundo dados do Ministério da Educação Nacional, em 2022, 41,2% da população de 3 a 5 anos de idade estava matriculada na educação pré-escolar (Colombia, ICBF, 2025b; PUJ, 2024; Colombia, 2025a).

[43] O art. 67 da Constituição Política da Colômbia determina que “a educação será gratuita nas instituições do Estado, sem prejuízo da cobrança de taxas acadêmicas daqueles que podem pagar por elas” (Colombia, 1991). O que havia até o ano de 2011, portanto, era uma “gratuidade condicionada”, prevista pelo art. 183 da Lei nº 115/1994, segundo o qual “O Governo Nacional regulamentará as cobranças que podem ser feitas para taxas acadêmicas em estabelecimentos educacionais estatais. Para tanto, definirá escalas que levem em conta o nível socioeconômico dos alunos, as variações no custo de vida, a composição familiar e os serviços complementares da instituição educacional” (Colombia, 1994).

Figura 1. Estrutura do sistema educacional colombiano e padronização de acordo com a CINE[44] 2011



Fonte: Unesco (s. d.), com base nas leis do país e nas informações do site oficial do Ministério da Educação Nacional.

Ainda em seu art. 67, a Constituição prevê a participação tanto da Nação, quanto das entidades subnacionais, na efetivação desse direito e entrega desse serviço público aos cidadãos: "A Nação e as entidades territoriais participarão da direção, do financiamento e da administração dos serviços educacionais do Estado, nos termos estabelecidos pela Constituição e pela lei" (Colombia, 1991).

No que se refere à distribuição de competências entre os entes, os dispositivos legais que se seguiram à Constituição atribuíram a responsabilidade direta pela **prestação do serviço educacional**, em **todas as etapas** em que se divide a escolarização formal (pré-escolar, básica e média), às chamadas **entidades territoriais certificadas**[45]. Estas, por sua vez, são compostas pelos Departamentos, Distritos e os chamados Municípios Certificados[46], que então dispõem de uma

[44] A Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE) constitui uma classificação de níveis educacionais desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a fim de permitir comparações entre sistemas nacionais diferentes.

[45] A certificação é um processo pelo qual o Estado colombiano entrega competências a um ente subnacional, para que este se responsabilize de forma autônoma pela prestação do serviço educacional em termos técnicos, administrativos e financeiros. Com essa certificação, os recursos do Sistema Geral de Participações chegam diretamente à entidade certificada, de acordo com o número de estudantes atendidos e a atender.

[46] Municípios que contavam com mais de cem mil habitantes à época da edição da Lei nº 715/2001, que regula as competências das entidades territoriais, mais

Secretaria de Educação para dirigir, organizar e planejar a oferta da educação escolar no território de sua jurisdição. Já no caso dos municípios não certificados, são as secretarias de educação departamentais que respondem pela prestação do serviço.

Dessa forma, no processo de descentralização administrativa do Estado Colombiano, as **competências e responsabilidades** em matéria de **educação** variam conforme o ***status* da entidade territorial** (se ela é ou não considerada certificada), e não em função da etapa ofertada (como ocorre no Brasil), de modo que uma mesma entidade territorial fica responsável pela oferta desde a educação infantil até o ensino médio, conforme a classificação brasileira. Essa divisão é justificada com base na premissa de que a possibilidade de permanecer em um mesmo estabelecimento durante todo o ciclo da educação básica aumentaria as chances de permanência no sistema, e melhoraria a eficiência na utilização de recursos e os resultados em termos de qualidade.

Já a educação superior, por sua vez, é oferecida em instituições de diferentes tipos, que podem ser tanto estatais (ou oficiais), quanto privadas. As universidades estatais ou oficiais são organizadas como entes universitários autônomos, com regime vinculado ao Ministério da Educação Nacional. Já as demais instituições estatais de ensino superior, que não tem caráter de universidade, devem organizar-se como estabelecimentos públicos de ordem nacional, departamental, distrital ou municipal. Cabe destacar, no entanto, que a gratuidade na educação colombiana não se estende aos cursos superiores, embora a Lei nº 2.307 de 2023 tenha recentemente estabelecido isenção de taxas em cursos de graduação nas instituições públicas a grupos específicos.

A origem dos **planos nacionais de educação** colombianos, por sua vez, está na principal lei derivada da Constituição

especificamente em matéria de saúde e educação (Colombia, 2001). Decretos posteriores estabeleceram outros critérios para a certificação.

do país em matéria de educação: a *Ley 115 de 8 de Febrero de 1994*[47], conhecida como a "Lei Geral de Educação". Esta, em seu art. 72, dispõe o seguinte:

> ***Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação*.** O Ministério da Educação Nacional, em coordenação com as entidades territoriais, elaborará, pelo menos a cada dez (10) anos, o Plano Nacional de Desenvolvimento Educacional, que incluirá as ações correspondentes para cumprir os mandatos constitucionais e legais relativos à prestação de serviços educacionais. Esse Plano terá um caráter indicativo, será avaliado, revisado permanentemente e considerado nos planos de desenvolvimento nacional e territorial (Colombia, 1994).

Uma primeira semelhança pode ser observada entre os planos colombiano e brasileiro, no que diz respeito à sua origem política e social. Embora seja possível identificar, na Colômbia, uma primeira experiência de planejamento educacional na década de 1950, além de outras iniciativas em planos governamentais de desenvolvimento[48], foi apenas com a Reforma Constitucional de 1991 e com a Lei Geral de Educação dela derivada que se formalizou a descentralização administrativa da educação e se previu expressamente a elaboração de um plano nacional para essa área (Cuervo-Escobar, Costa e Bonamino, 2016), tal como ocorreu no caso brasileiro. Cabe destacar, no entanto, uma diferença importante na natureza legal dos documentos. Ao passo que o plano colombiano tem **caráter indicativo** – ou seja, seu cumprimento não é definido como obrigatório – o plano brasileiro é aprovado no âmbito de lei, seguindo devido o rito legislativo. Em ambos

[47] É importante destacar que a Lei nº 115, de 8 de fevereiro 1994, se restringe à organização da **educação básica** na Colômbia (Colombia, 1994). A educação superior, por sua vez, está regulamentada na Lei nº 30, de 28 de dezembro de 1992 (Colombia, 1992).

[48] Também no Brasil podem ser identificadas algumas tentativas anteriores de planejamento educacional em nível nacional, a exemplo do que previa o art. 150 da Constituição de 1934. No entanto, a aprovação de planos com força de lei é inaugurada no PNE 2001-2011.

os casos, no entanto, trata-se de um plano de Estado, que deve ser considerado no planejamento governamental (local, regional e nacional), e que atravessa diferentes mandatos.

Após a edição da Lei eral de Educação colombiana, foram elaborados três Planos Nacionais Decenais de Educação (PNDEs) no país: o PNDE 1996-2005 – *La educación: un compromiso de todos*; o PNDE 2006-2016 – *Pacto social por la educación*; e o PNDE 2016-2026 – *El camino hacia la calidad y la equidade*. A análise apresentada neste capítulo se restringe ao último plano, que ainda está vigente.

6.1.2 Processo de Elaboração do PNDE 2016-2026

Conforme preconizado na Lei n° 115/1994, na Colômbia, a elaboração dos planos nacionais de educação é uma atribuição do Ministério da Educação Nacional, em coordenação com as entidades territoriais. No entanto, também é fomentada a participação da sociedade civil, do setor privado e dos diferentes atores envolvidos com a implementação de políticas educacionais.

O processo de construção do PNDE 2016-2026 contou com uma ampla participação social, que alcançou mais de 1 milhão de colombianos advindos de 96% dos Municípios do país, e dividiu-se em três etapas: diagnóstico participativo, desenho do plano, e execução, monitoramento e avaliação. Cabe destacar que, ao longo das etapas, três corpos colegiados foram constituídos a fim de alcançar a representatividade desejada: a **Comissão Gestora**, a **Comissão Acadêmica** e a **Comissão de Apoio Regional**[49].

[49] A Comissão Gestora é um corpo colegiado de caráter técnico, que apoiou a construção, estruturação e redação do PNDE 2016-2026, com base nos insumos gerados através dos diferentes mecanismos de participação social. É o principal ator responsável por monitorar a implementação do plano, e avaliar seus resultados. Para tanto, conta com o apoio do Governo Nacional, do Ministério da Educação Nacional, das entidades territoriais, organizações e instituições públicas. A Comissão Acadêmica

Na primeira etapa, desenvolvida de julho de 2015 a fevereiro de 2017, buscou-se analisar quais seriam as principais necessidades educacionais no país e as alternativas para contemplá-las, a partir de um amplo processo de consulta pública. O processo teve como objetivo identificar a educação com a qual os colombianos projetavam para o ano de 2026, e contou com diferentes ferramentas, desde **desenhos** realizados por mais de seis mil crianças, até uma **pesquisa** aplicada de forma presencial e virtual em todo o país (com o apoio das Secretarias de Educação de todos os Departamentos). No formato virtual, a pesquisa foi realizada por meio de uma plataforma tecnológica em que os participantes elaboravam um texto descrevendo a educação com que sonhavam para o ano de 2026 e, em seguida, selecionavam dois temas pré-definidos que consideravam mais relevantes para a educação, podendo, ainda, acrescentar livremente outros dois. Ainda durante esta fase, a partir dos insumos gerados pela consulta, foram votadas as principais temáticas, e realizados mais de cem fóruns[50] em nível nacional e regional para identificar os principais desafios educacionais e construir estratégias para enfrentá-los.

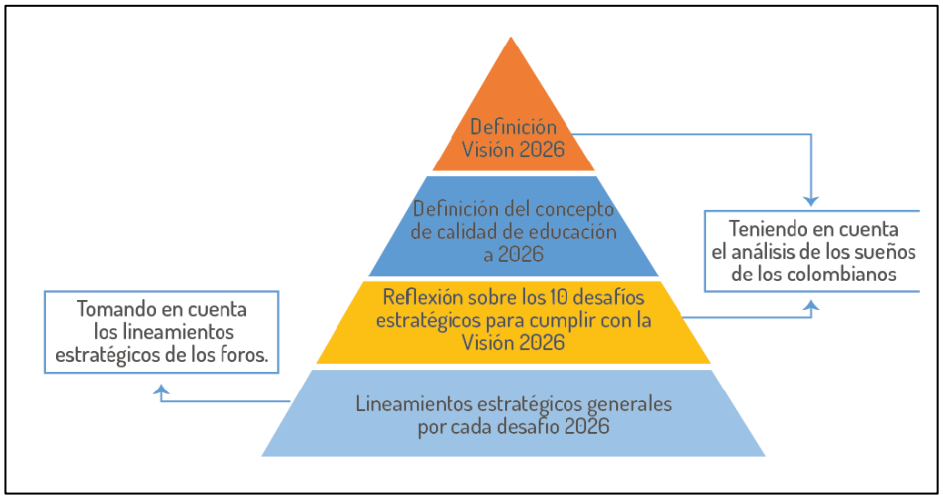
A segunda etapa, desenvolvida entre janeiro e agosto de 2017, partiu do diagnóstico elaborado anteriormente e buscou consolidar as contribuições recebidas, a fim de construir a **visão** da educação na Colômbia em 2026, e as **diretrizes estratégicas** (*lineamientos estratégicos*) que permitiriam alcançá-la. Para além das contribuições dos cidadãos e das reflexões geradas nos fóruns, esse processo também contou com uma intensa participação da Comissão Acadêmica, que formulou os principais **desafios** para a educação nos próximos dez anos

também configura um corpo colegiado técnico, formado por um grupo de especialistas em Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, que participou ativamente da construção do PNDE 2016-2026. Já a Comissão de Apoio Regional conta com a participação de delegados das 95 secretarias de educação certificadas do país, sendo responsável por promover a participação da comunidade educacional na elaboração do plano nos diferentes territórios. Teve papel fundamental na definição das diretrizes estratégicas por região, e no desenvolvimento dos Fóruns Regionais.

[50] Nos 135 fóruns temáticos, estiveram presentes mais de 6.500 membros da comunidade de especialistas em educação, e da sociedade civil como um todo.

– a base do PNDE 2016-2026 –, assim como construiu o conceito de qualidade da educação, que orienta o documento. O roteiro seguido para a atuação da Comissão Acadêmica está ilustrado na figura a seguir.

Figura 2. Atuação da Comissão Acadêmica na elaboração do PNDE 2016-2026



Fonte: Plano Nacional Decenal de Educação (Colombia, 2017, p. 33).

Ainda nesta fase, foram realizados outros fóruns de discussão para fortalecer regionalmente os desafios e as diretrizes construídos pela Comissão Acadêmica, e eleitos para compor o plano. Também durante esse período, o documento do PNDE, em si, foi redigido pela Comissão Acadêmica, em conjunto com os outros dois corpos colegiados.

A terceira e última etapa teve início em novembro de 2017 e se estenderá até setembro de 2026. Ao longo desse período, as entidades públicas e privadas que participaram ativamente do processo de elaboração do PNDE devem implementar as ações nele previstas, cabendo à Comissão Gestora o monitoramento e a avaliação periódica do plano.

Por fim, cabe destacar o que é apresentado no próprio documento do PNDE a respeito da metodologia empregada na sua elaboração:

> Essa metodologia leva em conta que o **objetivo do PNDE 2016-2026 é tornar-se um roteiro com orientações gerais, flexíveis e dinâmicas sobre o futuro da educação**, cujo desenvolvimento e implementação são de responsabilidade não apenas do Estado, mas também das instituições educacionais e de muitos outros atores (Colômbia, 2017, p. 29, grifos nossos).

Ressaltamos, neste ponto, um elemento que será mais explorado na seção a seguir: a generalidade e a amplitude das orientações e metas apresentadas no Plano Nacional Decenal de Educação (PNDE) da Colômbia.

6.1.3 Organização e conteúdo do Plano

As seções introdutórias do documento que apresenta o PNDE 2016-2026 sinalizam, de antemão, o alinhamento do plano às diversas agendas internacionais das quais a Colômbia é signatária, com especial destaque para a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Esta, por sua vez, traçou a seguinte meta em seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) de número 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (IBGE, 2018).

Nesse sentido, o plano — que se apresenta como “o caminho para a qualidade e equidade”, em seu subtítulo — constitui um dos meios pelos quais o país busca avançar também no cumprimento de acordos assinados internacionalmente. Sua **missão**, nos próximos dez anos, é a de “materializar o direito à educação para todos os colombianos, sem deixar de lado a diversidade cultural e territorial que

fazem parte de nossa natureza, e eliminando as barreiras que atualmente são impostas pelas condições socioeconômicas dos cidadãos".

Como discutido na seção anterior, o plano colombiano foi organizado com base em uma **visão** de educação para o ano de 2026, consolidada pela Comissão Acadêmica a partir das contribuições recebidas.

Essa visão é descrita da seguinte forma:

> Até o ano de 2026, e com o apoio de toda a sociedade como educadora, o Estado terá tomado as medidas necessárias para que, desde a primeira infância, os colombianos desenvolvam o **pensamento crítico, a criatividade, a curiosidade, os valores e as atitudes éticas**; respeitem e desfrutem da **diversidade étnica, cultural e regional**; **participem** ativa e democraticamente da organização política e social da nação, da **construção de uma identidade nacional** e do desenvolvimento da esfera pública. Também promoverá uma **educação integral** para os cidadãos que promova o empreendedorismo, a convivência, a inovação, a pesquisa e o desenvolvimento da ciência, para que os colombianos possam realizar suas atividades sociais, pessoais e produtivas dentro de uma estrutura de respeito às pessoas e às instituições, tenham a oportunidade de aproveitar as **novas tecnologias** no ensino, na aprendizagem e na vida cotidiana e busquem a sustentabilidade e a preservação do **meio ambiente**. A **recuperação dos colombianos dos impactos negativos do conflito armado** e sua capacidade de resiliência, bem como sua participação ativa, consciente e crítica nas redes globais e nos processos de **internacionalização**, também fazem parte dessa visão (Colombia, 2017, p. 15, grifos nossos).

Partindo dessa perspectiva, o PNDE 2016-2026 se estrutura com base em dez **desafios estratégicos** (*desafíos estratégicos*) a serem enfrentados, a fim de alcançar a visão 2026. Cada desafio apresenta suas respectivas **diretrizes estratégicas gerais** (*lineamientos estratégicos generales*), complementadas por **diretrizes**

estratégicas específicas (*lineamientos estratégicos específicos*). Estas, por sua vez, representam "as frentes de ação que possibilitarão solucionar os desafios colocados para 2026". Ressalvadas as diferenças de nomenclatura e organização entre os planos colombiano e brasileiro, é possível aproximar os elementos[51] que compõem a proposta do PNE 2024-2034 e o PNDE 2016-2026, conforme o quadro a seguir.

Quadro 26 - Comparação entre elementos constituintes dos planos nacionais de educação brasileiro e colombiano

PL nº 2.614, de 2024 (Proposta de PNE 2024-2034)	PNDE 2016-2026 - Colômbia
Objetivos (18)	Desafios Estratégicos (10)
Metas (58)	Diretrizes Estratégicas Gerais (25)
Estratégias (252)	Diretrizes Estratégicas Específicas (305)

Fonte: Elaboração própria.

A descrição detalhada de cada desafio e diretriz estratégica geral do PNDE 2016-2026 pode ser encontrada no Apêndice D[52]. Apresentamos, a seguir, o teor dos **dez desafios** em torno dos quais o plano colombiano se estrutura, acompanhados do quantitativo de suas diretrizes, para fins de comparação com o caso brasileiro:

Quadro 27 - Desafios do Plano Nacional Decenal de Educação da Colômbia

Desafios do Plano Nacional Decenal de Educação 2016-2026 da Colômbia	
1. Regular e precisar o alcance do direito à educação.	o 1 diretriz estratégica geral o 13 diretrizes estratégicas específicas
2. A construção de um sistema educacional articulado,	o 4 diretrizes estratégicas gerais

[51] A aproximação proposta toma como base as definições apresentadas no art. 2º do PL nº 2.614/2024, segundo o qual "**objetivos**" caracterizam "**mudanças esperadas** em relação aos problemas identificados [...]", "**metas**" correspondem às "**referências** qualitativas e quantitativas que **permitem verificar o alcance das mudanças** expressas nos objetivos [...]" e "**estratégias**" representam "orientações para a tomada de decisão quanto à **ação** [...]". Ressalta-se, contudo, que muitas das Diretrizes Estratégicas Específicas têm natureza semelhante às metas do novo PNE (2024-2034), conforme se observa no quadro 4.3.

[52] O quadro apresentado no Apêndice não inclui as diretrizes estratégicas específicas, que podem ser acessadas, na íntegra, no documento no PNDE colombiano (Colombia, 2017).

participativo, descentralizado e com mecanismos de pactuação eficazes.	o 23 diretrizes estratégicas específicas
3. O estabelecimento de diretrizes curriculares gerais, relevantes e flexíveis.	o 1 diretriz estratégica geral o 24 diretrizes estratégicas específicas
4. A construção de uma política pública para a formação de educadores.	o 1 diretriz estratégica geral o 48 diretrizes estratégicas específicas
5. Promover uma educação que transforme o paradigma que tem dominado a educação até o momento.	o 1 diretriz estratégica geral o 40 diretrizes estratégicas específicas
6. Promover o uso relevante, pedagógico e generalizado de novas e diversas tecnologias para apoiar o ensino, a construção do conhecimento, o aprendizado, a pesquisa e a inovação, fortalecendo o desenvolvimento para a vida.	o 1 diretriz estratégica geral o 29 diretrizes estratégicas específicas
7. Construir uma sociedade pacífica com base na equidade, na inclusão, no respeito à ética e na igualdade de gênero.	o 2 diretrizes estratégicas gerais o 33 diretrizes estratégicas específicas
8. Priorizar o desenvolvimento da população rural por meio da educação.	o 6 diretrizes estratégicas gerais o 56 diretrizes estratégicas específicas
9. A importância atribuída pelo Estado à educação será medida pela participação das despesas com educação no PIB e nas despesas do governo, em todos os níveis administrativos.	o 1 diretriz estratégica geral o 19 diretrizes estratégicas específicas
10. Promover pesquisas que levem à geração de conhecimento em todos os níveis de ensino.	o 7 diretrizes estratégicas gerais o 20 diretrizes estratégicas específicas

Fonte: Elaboração própria.

Um primeiro elemento que chama atenção na redação dos desafios diz respeito à **variação na forma de seus enunciados**[53]. Ainda que a maioria (nº 1, 5, 6, 7, 8 e 10) aponte claramente para uma ação – sendo iniciada por verbos como “regular”, “promover”, “construir”, “priorizar” – três desafios configuram apenas estruturas nominais (nº 2, 3 e 4), e um é constituído por uma frase declarativa (nº 9). Para além da ausência de um padrão, pode-se dizer que a introdução dos desafios por meio de verbos de ação tende a conferir maior clareza e concretude às

[53] Esse mesmo fenômeno já havia sido constatado por Cuervo-Escobar, Costa e Bonamino (2016) na análise do PNDE colombiano anterior (2006-2016).

intenções do plano, apontando para uma perspectiva de execução de tarefas, conforme ocorre no caso brasileiro. Já construções como a apresentada no Desafio nº 9 não deixam claro qual é o objetivo a ser atingido, ou o principal obstáculo a ser transposto, em matéria de financiamento da educação. O mesmo fenômeno é observado nas diretrizes estratégicas gerais, que buscam desenvolver a ideia apresentada nos desafios.

Observa-se, ainda, que o plano colombiano não é dividido em etapas, níveis e modalidades de ensino, a exemplo da organização predominante no caso brasileiro. Os dez desafios (ou objetivos) são **transversais** a todo o sistema de ensino, a serem enfrentados (ou atingidos) em diferentes etapas da educação básica, ou em nível superior. Há, ainda, desafios mais amplos, que não dependem exclusivamente da educação, a exemplo do nº 7. De todo modo, é possível comparar temáticas privilegiadas em cada plano, e a forma como neles se apresentam objetivos, desafios, metas e estratégias.

A esse respeito, nota-se uma diferença significativa nos níveis de abstração ou concretude entre os dois documentos em tela, que pode estar relacionada à natureza de cada plano. Ao passo que o PNE brasileiro tem caráter prescritivo e força de lei, o PNDE colombiano, como apresentado anteriormente, é um documento indicativo, que busca trazer “orientações gerais, flexíveis e dinâmicas” em relação ao futuro da educação. Essa **elevada abrangência**, no entanto, pode acabar impactando o próprio caráter referencial do planejamento colombiano, e sua capacidade de impulsionar mudanças substantivas no setor.

Para melhor ilustrar esse aspecto, apresentamos, no quadro a seguir, uma comparação entre diretrizes estratégicas que integram os Desafios nº 1, 2 e 4 do PNDE 2016-2026, e seus correlatos no PL nº 2.614/2024, conforme Quadro 28.

Quadro 28 - Comparação PL nº 2.614/2024 e PNDE 2016-2026 (geral)

PL nº 2.614, de 2024 -	PNDE 2016-2026 - Colômbia

Proposta PNE 2024-2034	
Meta 1.a. Ampliar a oferta da educação infantil para atender, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das crianças de até três anos ao final da vigência do Plano Nacional de Educação – PNE. Meta 1.c. Universalizar, até o terceiro ano do período de vigência do PNE, o acesso à educação infantil na pré-escola, para atender a toda as crianças de quatro a cinco anos.	Diretriz Estratégica Específica nº 7 do Desafio nº 1: Assegurar o financiamento, a cobertura e a qualidade da educação infantil, promovendo paulatinamente o aumento no número de vagas em instituições oficiais e fornecendo os recursos humanos e físicos para oferecer educação integral às crianças colombianas.
Meta 1.c. Universalizar, até o terceiro ano do período de vigência do PNE, o acesso à educação infantil na pré-escola, para atender a toda as crianças de quatro a cinco anos. Meta 4.a. Universalizar, até o terceiro ano de vigência deste PNE, o acesso à escola para toda a população de seis a dezessete anos de idade.	Diretriz Estratégica Geral nº 2 do Desafio nº 2: Que se universalize a trajetória obrigatória completa, pertinente e articulada até o nível terciário.
Meta 6.a. Garantir a oferta de matrículas de tempo integral na perspectiva da educação integral, com, no mínimo, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, preferencialmente em turno único em, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 40% (quarenta por cento) dos estudantes da educação básica até o final da vigência deste PNE.	Diretriz Estratégica Específica nº 8 do Desafio nº 1: Continuar com a implementação gradual da jornada escolar única, como uma política que busca melhorar a qualidade do sistema educacional, apoiada pelo Estado, para garantir as condições pedagógicas, nutricionais, financeiras e de infraestrutura que proporcionem oportunidades reais de progresso para crianças e jovens.
Meta 16.b. Valorizar os profissionais do magistério de nível superior das redes públicas de educação básica, com vistas a equiparar seu rendimento médio ao dos trabalhadores das demais ocupações com requisito de escolaridade equivalente.	Diretriz Estratégica Específica nº 7[54] do Desafio nº 4: Garantir melhores condições de bem-estar, níveis salariais e reconhecimento social para os educadores, especialmente nas áreas rurais e na educação infantil.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando que a implementação da totalidade do plano colombiano deve acontecer até 2026, supõe-se que este ano seja o limite para que todas as ações anunciadas sejam efetivadas. No texto

[54] As diretrizes estratégicas específicas que integram o Desafio nº 4 estão agrupadas e numeradas em cinco blocos distintos. A diretriz mencionada compõe o quarto bloco, na perspectiva das “melhores práticas e reconhecimentos”.

da política, no entanto, prevalecem metas e diretrizes estratégicas qualitativas, sem prazos definidos para seu alcance, e que tendem a acumular mais de um tema principal.

A Diretriz Estratégica Específica (DEE) nº 7 do Desafio nº 1, por exemplo, faz menção geral ao financiamento, à cobertura e à qualidade da educação infantil, além da oferta de educação integral nesta etapa. No que diz respeito especificamente à cobertura, prevê aumentar paulatinamente o número de vagas ofertadas, mas não precisa a ordem desse aumento, tampouco os prazos (ou marcos intermediários) que caracterizariam a progressão paulatina. As metas apresentadas no plano brasileiro, por sua vez, tratam exclusivamente da cobertura, e indicam a ordem da ampliação prevista, os prazos para alcançá-las, e os beneficiários de cada iniciativa. De modo semelhante, a Diretriz Estratégica Geral (DEG) nº 2 do Desafio nº 2 prevê a universalização da trajetória escolar obrigatória, mas não especifica a população afetada. Esse detalhamento se faz ainda mais relevante no contexto colombiano, em que escolaridade obrigatória, até o presente momento, não inclui o ensino médio, ao passo que a estratégia menciona o nível terciário, que vai além dessa etapa.

Os outros exemplos apresentados reforçam essa diferença nos níveis de abstração que cada meta ou estratégia apresenta nos dois documentos, tanto no que diz respeito à ampliação da educação em tempo integral – que não apresenta marcadores quantitativos no caso colombiano, para verificar sua implementação *gradual* –, quanto no que se refere à valorização salarial proposta para os professores, que não é parametrizada no PNDE.

É possível que o alto grau de generalidade no plano nacional colombiano se relacione, em alguma medida, com a necessidade de aprimorar a **coordenação** em matéria de educação entre as entidades territoriais que compõem o país, e que são

corresponsáveis[55] pela entrega desse serviço. De fato, os dois primeiros desafios estratégicos eleitos para compor o PNDE 2016-2026 apontam justamente para a necessidade de uma maior regulamentação e definição do direito à educação, bem como para a construção de um sistema que seja articulado em meio à descentralização de competências, dispondo de mecanismos eficazes de pactuação. Diretrizes estratégicas que integram ambos os desafios desenvolvem essas ideias, a exemplo das seguintes:

- DEE nº 2 do Desafio nº 1: Promover pactos sociais para garantir o direito à educação, que incluam o que é proposto na Visão 2026, definam recursos e estabeleçam um mecanismo de responsabilidade mútua, a fim de promover estratégias de longo prazo que transcendam os diferentes governos e proporcionem tempo suficiente para obter os resultados necessários.
- DEE nº 10 do Desafio nº 2: Fortalecer o Ministério da Educação e adaptar suas funções no contexto da descentralização, para garantir o cumprimento de suas responsabilidades como gerador de políticas, garantidor da qualidade e articulador das ações dos diferentes atores do sistema educacional.
- DEE nº 19 do Desafio nº 2: Assegurar a articulação dos projetos educacionais dos conselhos municipais e departamentais de educação com os planos nacionais e, especialmente, com o Plano Nacional Decenal de Educação 2016-2026.

Por fim, ao analisar a distribuição das diretrizes entre os dez desafios do plano colombiano, percebe-se que o Desafio nº 8 ganha destaque, uma vez que concentra a maior quantidade de diretrizes estratégicas (62), sobretudo específicas (56). De fato, conforme sua própria redação indica, a **educação da população rural** configura um **desafio prioritário** na Colômbia, que parece demandar maior coordenação entre múltiplos pilares estratégicos.

No caso brasileiro, a temática da educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola[56] também recebe destaque na nova proposta de planejamento educacional, por meio do objetivo nº 8 do PL nº 2.614/2024, que se desdobra em seis

[55] Como prevê o art. 288 da Constituição da Colômbia (Colombia, 1991), as competências atribuídas a distintos níveis territoriais devem ser exercidas conforme os princípios de coordenação, concorrência e subsidiariedade.

[56] Ainda que o Desafio nº 8 do plano colombiano mencione apenas a população rural de forma explícita, diretrizes estratégicas específicas em seu interior abordam os grupos étnicos que compõem essa população, a exemplo de indígenas e afrodescendentes.

metas – sendo este o maior quantitativo entre os dezoito objetivos do plano. Há, de fato, semelhanças entre diversas diretrizes do PNDE colombiano e estratégias do novo PNE, a exemplo da valorização da diversidade cultural e dos saberes locais e ancestrais nos currículos escolares (DEE nº 1 e 2 do Desafio nº 8, e Estratégia 8.2). Destaca-se, ainda, a proposta de avaliações diferenciadas para determinados públicos:

Quadro 29 - Comparação PL nº 2.614/2024 e PNDE 2016-2026 (diversidade)

PL nº 2.614, de 2024 - Proposta PNE 2024-2034	PNDE 2016-2026 - Colômbia
Estratégia 8.11. Implementar política de avaliação específica da qualidade da educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola, considerados os aspectos culturais, linguísticos e educacionais dessas comunidades, com o objetivo de gerar subsídios para a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas para essas modalidades.	Diretriz Estratégica Específica nº 13 do Desafio nº 8: Elaborar, desenhar e implementar provas SABER[57] de acordo com os grupos étnicos da região como estratégia para eliminar brechas entre o rural e o urbano. Diretriz Estratégica Específica nº 24 do Desafio nº 8: Elaborar, desenhar e implementar provas SABER de acordo com o contexto da região como estratégia para eliminar brechas entre o rural e o urbano.

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, ainda, atenção especial a temas que têm uma importância singular no contexto colombiano, a exemplo da recuperação da população quanto aos impactos negativos do conflito armado e da necessidade de fortalecer um sentimento de nação. O Desafio Estratégico nº 7 é o principal responsável por propor ações nesse sentido, que incluem, entre outras, a promoção do conhecimento do **Acordo de Paz** nas salas de aula de todos os níveis do sistema educacional, a criação de **observatórios de paz** para a identificação de conflitos, e o desenvolvimento de **competências cidadãs** e **habilidades**

[57] Testes padronizados que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica na Colômbia.

socioemocionais. No âmbito desse mesmo Desafio, há diretrizes voltadas à inclusão de pessoas com deficiência e à educação de adultos, que mantêm o caráter de generalidade discutido anteriormente.

O Desafio nº 9, por sua vez, é o que apresenta diretrizes mais bem definidas, ainda que sem metas quantitativas expressas. Segundo sua diretriz geral, a Comissão Gestora deverá criar e orientar uma instância de observatório e monitoramento, com a participação de universidades, que, a **cada dois anos,** analise a quantidade dos recursos públicos destinados à educação e a eficiência do gasto. Deve, ainda, apresentar um informe anual sobre a evolução do cumprimento do plano e, uma vez ao ano, promover um seminário nacional sobre o alcance do planejamento educacional. Em meio às estratégias de ação, encontra-se a proposta de uma **linha de financiamento específica para a implementação dos acordos de paz**, e a permissão de **participação do setor privado no financiamento** de atividades ou projetos que levem à melhoria da qualidade da educação em todos os níveis[58].

6.1.4 Estratégias de monitoramento e avaliação do plano

Segundo a metodologia estabelecida para a construção do PNDE 2016-2026, cabe à **Comissão Gestora** a responsabilidade de monitorar seu cumprimento e avaliar seus resultados. Esta, por sua vez, deve propiciar espaços para que as entidades nacionais e territoriais, públicas e privadas, também participem desses processos.

Durante a etapa de formulação do plano, foi identificada a necessidade de estabelecer um conjunto de **indicadores estratégicos** que pudessem medir, de forma eficaz, o avanço em relação aos desafios trazidos no documento. Uma primeira proposta foi apresentada pelo

[58] Estratégia semelhante aparece no âmbito do Desafio nº 1, DEE nº 13: “Estabelecer alianças com os setores econômicos públicos e privados para a consecução da visão 2026, e dos recursos físicos, técnicos e financeiros para apoiar os processos educativos”.

Ministério da Educação Nacional (MEN), como integrante da Comissão Gestora, e se caracterizou pelo uso preferencial de **indicadores de resultado**, considerando que os processos para alcançar os objetivos estabelecidos poderiam transformar-se ao longo dos anos. Caracterizou-se, ainda, pelo **alinhamento** dos indicadores a demais **compromissos** assumidos pela Colômbia em matéria de educação, a exemplo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, acordos de paz, e outros.

Para chegar a um conjunto definitivo, formou-se um "**Grupo de Indicadores**", composto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Departamento Nacional de Planejamento (DNP), Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos no Exterior (Icetex), Conselho Privado de Competitividade, Empresários pela Educação e Assessoria de Planejamento e Finanças do Ministério da Educação Nacional. O grupo, junto à Comissão Gestora, estruturou uma primeira aproximação a mecanismos de medição do progresso do PNDE, que poderiam ser modificados, se necessário. Um exemplo desses indicadores é apresentado no Quadro 30.

Quadro 30 - Matriz de indicadores para monitoramento do PNDE 2016-2026

Desafio		Nº	Indicadores acordados pelo Grupo de Indicadores (PNUD, DNP, ICETEX, Conselho Privado de Competitividade, Empresários pela Educação e Assessoria de Planejamento e Finanças do MEN)
1	Regular e precisar o alcance do direito à educação	1	Porcentagem de crianças com menos de 5 anos de idade que frequentam algum serviço institucional para a primeira infância (casa comunitária, Centro de Desenvolvimento Infantil, escola)
		2	Índice de medição de qualidade na prestação do serviço da educação infantil
		3	Porcentagem de alunos com nível de desempenho médio-alto (ciências, matemática, leitura e cidadania) nos testes do PISA (Níveis 4 a 6) e SABER (Níveis satisfatório e avançado) no ensino fundamental e médio.
		4	Cobertura líquida por nível (educação infantil, ensino fundamental e médio)
		5	Cobertura do ensino superior
		6	Taxa de analfabetismo
		7	Índice de paridade de gênero na cobertura
		8	Porcentagem de matrículas em tempo integral

		9	Porcentagem da população fora do sistema escolar na educação infantil, no ensino fundamental e médio
		10	Taxa de cobertura de alta qualidade no ensino superior
		11	Relação aluno por professor na educação infantil, no ensino fundamental e médio

Fonte: Plano Nacional Decenal de Educação (Colombia, 2017, p. 68).

A previsão de indicadores de natureza quantitativa para acompanhamento da implementação do plano colombiano confere maior clareza às suas diretrizes, atenuando o elevado grau de generalidade discutido anteriormente. Cabe destacar, no entanto, que tais indicadores têm um potencial predominantemente descritivo da situação verificada na educação colombiana à época do monitoramento realizado. Uma vez que metas específicas a serem alcançadas continuam ausentes, presume-se que o acompanhamento do plano nesses moldes tende a gerar uma compreensão mais ampla do quanto a educação colombiana vem avançado em cada quesito, mas sem que haja um compromisso mais sólido de atingir determinado patamar.

Entre os diversos pontos de contato entre os indicadores colombianos e os parâmetros apresentados na proposta de novo PNE, destacamos a recente alteração na referência da Meta 15.a. do plano brasileiro, que passa a ter números relativos em vez de absolutos, quando busca alcançar a titulação de trinta e cinco mestres e vinte doutores por cem mil habitantes. Essa mesma tendência é expressa no Indicador 10.5 do documento colombiano, que se refere ao “número de pesquisadores por cem mil habitantes”.

6.1.5 Desafios

Com base na breve análise apresentada até então, é possível vislumbrar importantes desafios que se interpõem à implementação do plano nacional de educação colombiano. O primeiro

deles diz respeito a tensões que envolvem seu **caráter indicativo**, a previsão de que ele seja considerado nos planejamentos institucionais subnacionais e nos planos de governo, e a intensificação da natureza democrática de sua elaboração.

Ao passo que a crescente participação social na construção do plano gera maiores expectativas quanto ao seu cumprimento, a ausência de um **respaldo jurídico** mais sólido para a sua concretização pode fazer com que a representação dos interesses da sociedade civil fique restrita à letra do documento, e dependa da disposição governamental para sua efetivação[59].

Além disso, embora a Colômbia seja um país unitário, observam-se desafios similares àqueles enfrentados por países federativos, como o Brasil, no que diz respeito à **coordenação das entidades territoriais** em matéria de educação, uma vez que o país também apostou na descentralização de competências. As dificuldades de articulação nesse sentido parecem ser relevantes, tendo em vista os dois primeiros Desafios Estratégicos que integram o PNDE 2016-2026. De fato, esse aspecto parece refletir uma tensão mais ampla entre o princípio da autonomia e o da unidade política, que se fazem presentes, de forma ambígua, na Constituição de 1991. Para autores como Bonilla (2014), no entanto, a tensão tende a se resolver em favor do último princípio, uma vez, que, na prática, a autonomia política produz efeitos limitados, considerando que o orçamento do qual prefeitos e governadores dispõem é muito reduzido[60]. Como os municípios e os

[59] Essa contradição já vinha sendo apontada por Cuervo-Escobar, Costa e Bonamino (2016), segundo as quais o primeiro plano decenal, por exemplo, foi ignorado pelos governos que atravessaram seu período de vigência. Além de nenhum deles ter incluído suas disposições nos respectivos planos de desenvolvimento, a sociedade civil tampouco exerceu pressão para seu cumprimento, o que pode estar relacionado à ausência de força legal do instrumento.

[60] Segundo Bonilla (2014), embora a eleição popular de prefeitos e governadores seja uma vitória para o princípio da autonomia, essa conquista se vê muito limitada diante das competências que possuem essas autoridades, e do orçamento disponível para atender às determinações do governo. Como aproximadamente 80% das receitas municipais e departamentais provêm de transferências, e as entidades territoriais não

departamentos dependem do centro político para financiar seus programas de governo, os serviços ofertados pelas entidades territoriais nem sempre refletem os interesses e desejos de seus habitantes.

Em relação ao texto do plano, em si, outro desafio importante diz respeito à **generalidade de suas metas**, e à ausência de **prazos** bem definidos para atingi-las. Além disso, uma variação considerável na relação entre diretrizes gerais e específicas entre os Desafios pode refletir diferentes níveis de maturidade estratégica ou complexidade temática em cada área.

Há, ainda, objetivos bastante ambiciosos. No âmbito do Desafio Estratégico nº 1, por exemplo, uma das diretrizes prevê: "Estabelecer um sistema de ensino superior público, gratuito e universal, garantindo o financiamento, a qualificação, a cobertura, o acesso, a permanência e a inclusão de toda a população, de forma que haja um aumento progressivo da oferta educacional do Estado, a construção e adaptação de infraestrutura adequada e o fortalecimento da governança institucional autônoma e participativa." Em 2016, a cobertura do ensino superior estava em torno de 50%, segundo o documento oficial do PNDE 2016-2026 (Colombia, 2017, p. 22). Esse percentual, no entanto, considera tanto o setor público, quanto o privado, que tem participação significativa[61] na oferta educacional nesse nível. A universalização proposta implicaria um aumento substantivo nas vagas existentes, sobretudo no setor público. Além disso, cabe destacar que etapas como o ensino médio ainda não foram integradas à escolarização obrigatória colombiana, e que somente em 2011 foi decretada a gratuidade total da oferta escolar nas instituições públicas. No caso do ensino superior, em

---

têm autoridade para criar impostos em suas jurisdições, o sistema colombiano acaba por subordinar a descentralização fiscal à unidade política. Além disso, as transferências têm um destino específico, e as entidades não têm discricionariedade para usar a renda que a Nação lhes repassa.

[61] Segundo dados do Sistema Nacional de Informação da Educação Superior, em 2016, a diferença no quantitativo de matrícula por setor foi baixa: 1.199.737 matrículas no setor privado, e 1.093.537 no setor público (PUJ, LEE, 2024).

2023, foi aprovada uma lei que prevê isenção de taxas em cursos de graduação nas instituições públicas, porém restrita a grupos específicos.

6.1.6 Boas práticas

Diante do exposto, é oportuno elencar um conjunto de boas práticas advindas do planejamento educacional colombiano, que podem contribuir com um eventual aperfeiçoamento da proposta brasileira. São elas:

1. Visão de futuro como ponto de partida, construída com ampla participação social.
2. Alinhamento do plano com agendas internacionais, a exemplo da Agenda 2030 da ONU, e Acordos de Paz.
3. O acionamento de outros atores do processo educacional (meios de comunicação, família, setor produtivo, centros culturais, entre outros) na busca por construção de parcerias e articulação intersetorial.
4. Ênfase em reformas curriculares e inovação pedagógicas.
5. Foco na prevenção e tratamento de conflitos, e educação para a paz.
6. A previsão de mobilidade docente (nacional e internacional) também no contexto da educação básica, a fim de que os professores conheçam diferentes modelos e práticas pedagógicas, compartilhando-os com seus pares na instituição de origem.
7. Internacionalização do ensino superior.
8. A previsão de estratégias relacionadas à didática do ensino superior, que promovam o desenvolvimento de competências pedagógicas de professores do ensino

superior que não tenham formação básica em educação.

9. A busca pela ampliação e diversificação das fontes de financiamento da educação, buscando atrair investimentos para o setor e implantar linhas de financiamento específicas para determinado projetos.
10. A busca pela contemplação de outras dimensões para além das cognitivas no processo de avaliação educacional.
11. A presença de indicadores que buscam aferir a relação entre os gastos e os resultados educacionais (ex: a mudança percentual na cobertura e na qualidade da educação, em relação à mudança percentual nos gastos).

6.2 ÍNDIA

A República da Índia, situada no sul do continente asiático, tornou-se independente em 1947. O país é uma república federativa com sistema parlamentar de governo.

O parlamento federal é composto pelo presidente da República, pelo Conselho de Estados (*Rajya Sabha*) e pela Câmara Baixa (*Lok Sabha*).

O presidente é o chefe de Estado e exerce, diretamente ou não, o Poder Executivo da União. Ele é eleito por membros de um colégio eleitoral constituído por membros das duas casas parlamentares (*Rajya Sabha* e *Lok Sabha*) e deputados das assembleias estaduais, para um mandato de cinco anos.

O presidente nomeia o primeiro-ministro, que é seu conselheiro principal e o chefe do governo. Ele é responsável por montar

e liderar o Gabinete, o Conselho de Ministros, devendo este auxiliar e aconselhar o presidente da República no exercício de suas funções.

A Índia é composta por 28 Estados, sete territórios da União e o Território da Capital Nacional. Atualmente, é o país mais populoso do mundo, com uma população estimada de mais de 1,4 bilhão de pessoas. Tal como o Brasil, é um país em desenvolvimento.

Com um PIB de mais de 3,5 trilhões de dólares em 2023, foi, naquele ano, a quinta maior economia do mundo, devendo-se tornar a quarta em 2025, quando deve registrar um PIB superior ao do Japão, de acordo com projeções do Fundo Monetário Internacional (FMI). Também em 2025, o FMI projeta que a Índia registrará o maior crescimento econômico em todo o mundo — 6,5% (IMF, 2025). Embora a Índia seja a economia que mais cresce no mundo, as desigualdades sociais são persistentes, como demonstram alguns indicadores, como PIB por Paridade de Poder de Compra (PPC)[62] e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[63].

6.2.1 Sistema educacional e origem da Política Nacional de Educação da Índia – 2020

A Política Nacional de Educação da Índia (doravante denominada PNE indiana), lançada em 2020, é a terceira grande política de educação do país asiático.

Sua primeira política de educação foi elaborada no período de 1964 a 1966 e introduzida em 1968. Na ocasião, seus destaques foram a busca pela garantia da oferta de educação gratuita e

[62] Em 2024, de acordo com dados do FMI, o PIB/PPC foi de 10.123 dólares internacionais, ocupando a 124ª posição no mundo (IMF, 2025).
[63] O valor do IDH, em 2022, foi de 0.644, de acordo com dados do Relatório de Desenvolvimento Humano 2023/2024 do Pnud, o que é considerado um IDH médio. Representa a posição 135ª no ranking mundial (UNDP, 2024).

compulsória para todas as crianças até 14 anos de idade, conforme dispunha a Constituição do país, nos termos do seu art. 45 (India, 1949), a formação de professores, e o desenvolvimento de infraestrutura geral em todo o país.

Após quase duas décadas, foi introduzida a segunda grande política educacional no país, em 1986, cujo destaque permaneceu na garantia de acesso ao sistema escolar de todas as crianças menores de 14 anos. Além disso, a política focou na melhoria de qualidade do ensino ofertado, inclusive como forma de evitar abandono escolar, problema crônico na Índia, como veremos mais adiante.

Um marco importante na política educacional indiana foi a Lei do Direito à Educação, promulgada em 2009 — *The Right of Children to Free and Compulsory Education Act* (India, 2009) —, de acordo com a qual **todas as crianças com idade entre seis e 14 anos devem ter o direito garantido à educação gratuita e obrigatória**, tornando, assim, a educação um direito fundamental. A norma cria uma série de ações para a consecução dessa disposição, como a construção de escolas nas proximidades dos locais de residência dos estudantes. Importante notar que **as crianças menores de seis anos de idade não estavam incluídas nessa estrutura**, o que é corrigido com a política educacional atual, que amplia a escolaridade obrigatória para a faixa etária de 3 a 18 anos[64].

Como era de se esperar, os números do sistema educacional indiano são superlativos. São quase 1,5 milhão de escolas, sendo mais de um milhão as integrantes da rede pública; mais de 248 milhões de estudantes, da educação infantil ao ensino médio; e quase dez milhões de professores, entre os quais mais de cinco milhões atuam na rede pública de ensino (India, 2024).

[64] Na Índia, a faixa etária de 0 a 3 anos incompletos não integra a escolaridade obrigatória.

6.2.2 Processo de elaboração da PNE indiana

A política nacional de educação atual da Índia foi elaborada sobre a presidência de um comitê (*Kasturirangan Committee*) e envolveu ampla consulta pública. Sua redação foi finalizada em 2019, mas a política só foi aprovada pelo Governo Central (Gabinete) em junho de 2020, durante a pandemia de Covid-19.

De acordo com Saxena (2024), o processo de elaboração da política teve início em janeiro de 2015, sendo desenvolvida após um processo consultivo a diferentes setores, com mais de 2 milhões de sugestões recebidas.

É importante destacar que, embora sua elaboração e aprovação tenha prescindido de um processo legiferante, ficando sua aprovação a cargo do Governo Central, isso não significa que se trate de uma política de um governo específico, afinal, espera-se que sua implementação se dê no prazo de pelo menos duas décadas.

6.2.3 Organização e conteúdo da PNE indiana

A Política Nacional de Educação da Índia 2020 é um plano audacioso para transformar o país asiático em uma superpotência global de conhecimento. Para isso, o foco da política é aliar educação de qualidade com equidade. Vejamos: “O objetivo deve ser que a Índia tenha um sistema educacional inigualável até 2040, com acesso equitativo à educação da mais alta qualidade para todos os alunos, independentemente da origem social ou econômica” (Índia, 2020, p. 3).

A semelhança desse objetivo com o Objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS4) da Agenda 2030 da

ONU[65] não é casual. Com efeito, a PNE indiana é parte do compromisso daquele país com os ODS, com os quais se comprometeu em 2015.

Do ponto de vista da organização do documento, o plano foi estruturado com destaque para as etapas, níveis e modalidades de ensino. Assim, ele está subdividido em quatro partes: educação escolar (educação básica), educação superior, outras áreas de interesse, e operacionalização (*making it happen*). O quadro a seguir apresenta os principais temas abordados em cada um desses tópicos.

Quadro 31 - Principais temas abordados na PNE indiana 2020

	Educação básica	Educação superior	Outras áreas	Operacionalização
Principais temas abordados	• Inclusão da educação infantil na educação básica • Alfabetização • Evasão e abandono escolar • Currículo • Métodos de ensino • Multilinguismo • Desenvolvimento de competências • Formação integral • Equidade e inclusão • Avaliação formativa • Formação e valorização de professores	• Educação holística e multidisciplinar • Internacionalização • Equidade e inclusão • Formação de professores para a educação básica • Investimento em pesquisa acadêmica • Sistema regulatório do ensino superior	• Educação profissional • Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida • Promoção das línguas, artes e cultura indianas • Educação digital	• Fortalecimento do Conselho Consultivo Central de Educação • Financiamento • Governança

Fonte: elaboração própria.

[65] "ODS4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" (IBGE, 2018).

A rigor, todas as temáticas presentes na proposta do novo PNE brasileiro, em torno das quais os objetivos e metas estão estruturados (conforme Quadro 2 da Seção 3), são abordadas na PNE indiana, ainda que a forma de organização desta última seja bastante diversa daquela.

Há, ainda, temáticas transversais a todo o sistema educacional, comuns aos níveis, etapas e modalidades de ensino, a saber:

- Formação integral e holística dos estudantes;
- Equidade;
- Inclusão;
- Promoção das línguas, artes e cultura indianas;
- Multilinguismo;
- Uso de tecnologia e educação digital.

Como se pode notar, neste aspecto, a PNE indiana também guarda semelhança com a proposta do novo PNE brasileiro.

Por outro lado, o plano indiano foi estruturado de uma forma em que os objetivos, metas e estratégias a serem perseguidos são apresentados ao longo das discussões realizadas ao se abordar cada um dos tópicos, sem que tenha havido qualquer esforço de categorização e organização. Isso dificulta uma comparação direta com a proposta do novo PNE, ao menos no que concerne à quantidade dessas categorias, como feito ao se abordar o plano de educação da Colômbia.

Ademais, prevalecem na PNE indiana metas e estratégias sem prazos definidos para a implementação. Porém, considerando-se que a implementação de toda a política deverá ocorrer até o final da década de 2030 a 2040, conforme disposto no documento, supõe-se que esse seria o limite para que todas as intenções anunciadas

sejam operacionalizadas, com exceção daquelas com prazos inferiores definidos.

É preciso considerar de partida que **a PNE indiana promove uma ampla reforma educacional no sistema de ensino indiano**, o que revela, inclusive, uma diferença importante de escopo quando a comparamos com o projeto para o novo plano brasileiro.

Em primeiro lugar, **a escolaridade obrigatória**, antes, dos 6 aos 14 anos de idade, **foi ampliada para a faixa etária de 3 a 18 anos**[66], passando a compreender a educação infantil (pré-escola) e o ensino médio (*Secondary Stage*).

A **inclusão da educação infantil na educação básica**, por certo, é uma das principais inovações promovidas pela política[67], que fixa o ano de 2030 como prazo limite para universalizar a educação infantil para as crianças de 3 a 6 anos de idade (pré-escola)[68]. Esse é também o prazo para que o país atinja 100% de taxa bruta de matrícula (TBM)[69] na pré-escola até o ensino médio.

[66] Para fins de comparação com a escolaridade obrigatória no Brasil, é mais preciso considerar a faixa etária de 3 a 17 anos, pois a referência à idade de 18 anos tem apenas a finalidade de contemplar os estudantes que completam essa idade durante a classe 12 (equivalente à nossa última série do ensino médio).

[67] Na Índia, a oferta de educação infantil (creche e pré-escola) se dá por meio de programas governamentais conduzidos tanto pelo Ministério da Educação, como pelo Ministério da Mulher e do Bem-Estar Infantil; por instituições privadas; e por uma série de programas comunitários e privados, como centros paroquiais e jardins de infância ligados a empresas, que atendem filhos de trabalhadores. No setor público, o atendimento ocorre em instituições que integram o sistema educacional do país (que, além de oferecer educação primária, também ofertam educação infantil) e em instituições privadas conveniadas com o Poder Público, que integram o sistema de Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECCE), administrado pelo Ministério da Mulher e do Bem-Estar Infantil. Em 2024, foram registradas mais de 13 milhões de matrículas na educação infantil, sendo mais de nove milhões na rede privada, isso sem considerar o atendimento por meio do sistema ECCE.

[68] Na Índia, a etapa da pré-escola compreende três anos de escolaridade, sendo frequentada por crianças de 3 a 5 anos de idade. Há, tal como no Brasil, crianças que completam 6 anos de idade enquanto ainda frequentam turmas dessa etapa da educação infantil, por isso, no documento em análise, crianças com essa idade compreendem tanto a população de referência da educação infantil, como do ensino fundamental.

[69] A Taxa Bruta de Matrícula é a razão entre o número total de matrículas em determinado nível de ensino e a população de referência que se encontra na faixa etária

Para efeito de comparação com metas correlatas do PL nº 2.614, de 2024, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 32 - Comparação PNE indiana 2020 e PL nº 2.614, de 2024 (acesso e trajetória na educação básica no Brasil)

PNE indiana 2020	PL nº 2.614, de 2024 - Proposta PNE 2024-2034 (Brasil)
• Universalizar o acesso à educação infantil para as crianças de 3 a 6 anos de idade até 2030. • Alcançar 100% de taxa bruta de matrícula da pré-escola ao ensino médio até 2030.	• Meta 1.c. Universalizar, até o terceiro ano do período de vigência do PNE, o acesso à educação infantil na pré-escola, para atender a todas as crianças de quatro a cinco anos. Meta 4.a. Universalizar, até o terceiro ano de vigência deste PNE, o acesso à escola para toda a população de seis a dezessete anos de idade.

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que, enquanto as metas de universalização do acesso à educação infantil (pré-escola) para a população de referência dessa etapa são equivalentes, quando se trata do ensino fundamental e médio, há uma mudança importante. Se na PNE indiana o foco está na taxa bruta de matrícula, na proposta de PNE, a ênfase é no atendimento à população de referência, o que demonstra que o foco é a taxa líquida de matrícula. Não por outra razão, as metas 4.b, 4.c e 4.d farão referência à conclusão dessas etapas na idade regular.

Ao lado da ampliação da escolaridade obrigatória, a PNE indiana promove importante reforma no currículo da educação básica, que inclui foco expressivo na alfabetização e na numeracia (letramento matemático, nos termos da BNCC brasileira) **nos três primeiros anos do ensino fundamental**, de tal modo que, de acordo com o documento, **a maior prioridade do sistema educacional será atingir a**

prevista para cursá-lo. Em função disso, é possível que se observe uma TBM superior a 100%, o que pode indicar a matrícula de estudantes com idade superior ou inferior à população de referência.

alfabetização e a numeracia fundamentais na escola primária até 2025.

Esse é outro ponto de contato, tanto com o PNE brasileiro vigente, quanto com a proposta do novo plano. Uma inovação do PNE 2014-2024 foi justamente apresentar meta específica para a alfabetização de crianças, nos seguintes termos: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (Meta 5). Trata-se, como se vê, de metas idênticas[70]. No novo plano, todavia, pretende-se atingir essa meta até o 2º ano do ensino fundamental, isto é, com um ano de escolaridade a menos, embora o prazo para alcançá-la (para todas as crianças) seja bem mais amplo (final do decênio).

Mas as mudanças curriculares vão muito além, compreendendo: concepções epistemológicas, componentes curriculares, objetivos educacionais, metodologias de ensino e avaliação, entre outras.

A PNE indiana pretende reduzir o conteúdo curricular em cada disciplina aos seus fundamentos essenciais, de modo a abrir espaço para o pensamento crítico e uma aprendizagem mais holística, baseada em investigação, descoberta, discussão e análise. Essa **formação holística** dos estudantes, ancorada em uma **concepção de educação na perspectiva da formação integral** dos estudantes, é um aspecto frisado em todo o documento. Não por outra razão, busca-se romper com hierarquias apriorísticas de componentes curriculares e com separações rígidas entre esses ou entre atividades curriculares e extracurriculares, cursos técnicos e acadêmicos etc. Outrossim, a multidisciplinaridade é bastante enfatizada no documento, tanto na educação básica, como no ensino superior.

[70] Isso porque, com a ampliação do prazo de vigência do atual PNE brasileiro, a Meta 5 poderia ser traduzida do seguinte modo: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental até 2025”. Idêntica, portanto, à meta correlata da PNE indiana.

Destaque especial é dado ao **multilinguismo**, afinal, há no país distintas línguas oficiais[71], além de dezenas de outras línguas, não oficiais, faladas e escritas, o que representa um grande desafio para o sistema educacional. A PNE indiana elenca número considerável de metas e estratégias relacionadas com a promoção das línguas indianas, em todos os níveis de ensino, entre elas:

- Fomentar o desenvolvimento de escolas bilíngues;
- Utilizar tecnologia para o ensino e a aprendizagem de diferentes línguas e para popularizar a aprendizagem de línguas;
- Preparar livros didáticos bilíngues de alta qualidade e materiais de ensino-aprendizagem para ciências e matemática, de modo que os alunos possam pensar e falar sobre as duas disciplinas tanto em seu idioma materno, quanto em inglês;
- Disponibilizar materiais didáticos e paradidáticos em todas as 22 línguas oficiais do país;
- Lançar em todo o país departamentos e programas em línguas indianas, literatura comparada, escrita criativa, artes, música, filosofia etc.;
- Contratar artistas e artesãos locais de destaque como professores convidados para promover música, arte, línguas e artesanato locais;
- Utilizar as línguas maternas/locais como línguas de instrução nas escolas e, inclusive, no ensino superior;
- Elaborar dicionários para cada uma das 22 línguas oficiais do país e mantê-los atualizados;

[71] Além do Inglês, há na Índia 22 línguas oficiais, conforme disposto no Anexo VIII da Constituição Federal do país: Assamês, Bengali, Gujarati, Hindi, Kannada, Kashmiri, Concani, Malayalam, Manipuri, Marathi, Nepalês, Oriya, Punjabi, Sânscrito, Sindi, Tamil, Telugu, Urdu, Bodo, Santhali, Maithili e Dogri (India, 1949).

- Documentar todos os idiomas na Índia e suas artes e cultura associadas por meio de plataforma colaborativa baseada na web.

De acordo com a PNE indiana, ao menos três idiomas devem ser ensinados aos alunos na educação básica: hindi, inglês e um idioma regional. É a chamada **fórmula de três idiomas**. Ademais, o ensino deverá ser ofertado na língua materna dos estudantes, no mínimo, até o 5º ano do ensino fundamental, preferencialmente, até o 8º ano.

Sem perder de vista as peculiaridades culturais da Índia, o fomento ao desenvolvimento de escolas bilíngues contrasta com a ausência de estratégias no PNE brasileiro atual e no projeto do novo PNE de nosso País que visem assegurar o domínio de línguas estrangeiras por todos os concluintes da educação básica.

Quanto aos objetivos educacionais, a PNE indiana, partindo da perspectiva de uma formação integral e multidisciplinar, somada aos desafios futuros que os indivíduos e os coletivos precisarão enfrentar, propõe que **o sistema de ensino deva estar orientado para o desenvolvimento de competências**, de maneira a possibilitar que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico, a criatividade, habilidades de comunicação, cooperação e trabalho em equipe, além de desenvolver um forte senso ético e valores humanos, como empatia, respeito pelos outros, espírito democrático, respeito pelo bem público, pluralismo, igualdade e justiça.

Para isso, os estabelecimentos educacionais deverão adotar **metodologias ativas de ensino**, tendo como foco o desenvolvimento do espírito científico, da criatividade e do pensamento crítico, além de possibilitar o protagonismo e a autonomia discentes.

A avaliação praticada nas escolas deve, igualmente, estar alinhada com esses propósitos educacionais, por isso, um dos

princípios fundamentais que, segundo o documento, devem orientar todo o sistema educacional indiano é o “foco na avaliação formativa regular para o aprendizado, em vez da avaliação somativa que incentiva a atual ‘cultura de treinamento’” (India, 2020, p. 5).

Além de mudanças curriculares expressivas, também foram enfatizados na PNE indiana os temas **inclusão e equidade**. Como visto acima, o foco da política é **aliar educação de qualidade com equidade**, por isso, o documento destaca como um dos princípios fundamentais do sistema educacional: “equidade e inclusão plenas como pilares de todas as decisões educacionais, a fim de garantir que todos os educandos consigam prosperar no sistema educacional” (Índia, 2020, p. 5). Dentre as metas e estratégias atinentes a esses temas, merecem destaque:

- Garantir a inclusão e a participação igualitária de crianças com deficiências na educação infantil e no ensino fundamental;
- Padronizar a linguagem de sinais indiana (ISL) em todo o país, e desenvolver materiais curriculares nacionais e estaduais para serem usados por alunos com deficiência auditiva;
- Constituir um “Fundo de Inclusão de Gênero” para desenvolver a capacidade da nação de fornecer educação de qualidade equitativa para todas as meninas, bem como para estudantes transgêneros.

Merece destacar que, na Índia, a questão das desigualdades de gênero no acesso à educação é particularmente importante, especialmente no ensino médio, no qual, em 2020, ainda persistiam grandes disparidades, sobretudo nos grupos socioeconomicamente desfavorecidos (India, 2020). Corroboram a

necessidade de ações que façam frente a essas desigualdades os dados sobre alfabetização de jovens e adultos no país[72].

Os dados mais recentes, contudo, são animadores. Em 2024, em todas as etapas do ensino fundamental e médio, a TBM é maior para as mulheres (India, Ministry of Education, 2024). Na educação superior, por sua vez, a TBM vem aumentando de forma consistente entre as mulheres, chegando a 28,5% em 2022, contra 28,3% entre os homens. Nesse nível de ensino, de 2014 a 2022, a TBM feminina cresceu 5,6 p.p., saltando de 22,9% para 28,5% (India, Ministry of Education, 2024).

Outro tema de bastante relevo na PNE indiana é a **formação e a valorização de professores**. O plano reconhece que os professores são o coração do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, anuncia medidas no sentido de garantir uma formação sólida desses profissionais e de valorizá-los. Uma dessas medidas é assegurar que, **até 2030, apenas programas de formação inicial de professores de alta qualidade estarão em vigor**. Outra medida pretende evitar que os docentes sejam envolvidos em atividades que não estejam diretamente relacionadas com o ensino, de modo a reduzir sua sobrecarga de trabalho.

Neste ponto, é notável a aproximação com o Objetivo 16 da proposta do novo PNE brasileiro, embora a PNE indiana não detalhe, em metas, como será assegurada especialmente a valorização dos professores, como ocorre no PL nº 2.614, de 2024.

Na educação superior, a PNE indiana é contundente: **almeja-se oferecer educação superior de alta qualidade, com equidade e inclusão**. Diante disso, destaca a necessidade de uma educação mais holística e multidisciplinar, com vistas a avançar para um

[72] De acordo informações do Banco Mundial, havia, em 2023, uma diferença de 15 p. p. entre a taxa de alfabetização dos homens com 15 anos de idade ou mais (85%) e as mulheres de mesma faixa etária — 70% (World Bank, 2023).

sistema de educação superior constituído por grandes universidades e faculdades multidisciplinares. Para isso, anuncia que, até 2040, todas as instituições de ensino superior (IES) devem tornar-se instituições multidisciplinares, e que, até 2030, deve haver, no mínimo, uma grande IES multidisciplinar em cada distrito do país ou em localidade próxima (há, na Índia, 602 distritos).

Em 2018, a taxa bruta de matrícula (TBM)[73] na educação superior indiana, incluindo educação profissional, era de 26,3%. A meta é elevar essa taxa para 50% até 2035para 50% até 2035 — A TBM era de 28,4% (India, Ministry of Education, 2023). Essa mesma meta está contida, no caso brasileiro, na Meta 12 do PNE 2014-2024, embora ela ainda não tenha sido alcançada, conforme demonstram os dados do Inep (2024c). Na proposta para o novo PNE brasileiro, a meta correlata (13.a) concentra-se em taxa líquida de matrícula da população de 18 a 24 anos. Mas o foco da PNE indiana vai além da expansão do acesso à educação superior. Pretende-se, ao garanti-la, que **o país se torne referência global nesse nível de ensino**, consolidando-se como um destino de estudo que fornece educação de qualidade a custos acessíveis. A PNE da Índia também anuncia **investimento maciço em pesquisa acadêmica e em tecnologia educacional**, que deve estar disponível em todas as salas de aula das IES.

Ademais, a expansão de matrículas na educação superior deverá ocorrer por meio de mecanismos democráticos, daí porque a política assevera que será necessário **melhorar o equilíbrio de gênero nas admissões nas IES**, conceder bolsas de estudo em IES privadas e oferecer infraestrutura e materiais de aprendizagem acessíveis para estudantes com deficiência, entre outras medidas.

[73] A Taxa Bruta de Matrícula na educação superior é a razão entre o número total de matrículas nesse nível de ensino e a população de referência que se encontra na faixa etária prevista para cursá-lo (na Índia, 18 a 23 anos de idade).

Ao abordar a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida, a PNE indiana apresenta muitas ações baseadas no trabalho voluntário e no trabalho comunitário. Dentre as metas apresentadas no documento indiano, ressalta-se, acima de tudo, a seguinte: “atingir 100% de alfabetização” (mas sem estabelecer prazo), análoga, no Brasil, à Meta 10.a constante no PL nº 2.614/2024. Para isso, o plano anuncia inúmeras estratégias, entre as quais estão:

- Usar escolas ou complexos escolares após o horário escolar e nos fins de semana e espaços de bibliotecas públicas para cursos de educação de adultos;
- Fortalecer e modernizar todas as comunidades e instituições educacionais para garantir um suprimento adequado de livros que atendam às necessidades e interesses de todos os alunos, incluindo pessoas com deficiência;
- Garantir que os livros sejam tornados acessíveis e baratos para todo o país, incluindo áreas socioeconômicas desfavorecidas e áreas rurais e remotas;
- Criar bibliotecas rurais e salas de leitura em regiões desfavorecidas;
- Disponibilizar amplamente material de leitura em línguas indianas;
- Abrir bibliotecas móveis;
- Fomentar a colaboração entre instituições de ensino e bibliotecas;
- Desenvolver, por meio de iniciativas governamentais e filantrópicas, opções baseadas em tecnologia para a aprendizagem de adultos.

Por fim, relativamente ao financiamento na área educacional, o plano pouco avança, ainda que anuncie a seguinte meta:

- Aumentar substancialmente o investimento público em educação tanto pelo governo central quanto por todos os governos estaduais, de modo a atingir, no mínimo, 6% do PIB com investimento público no setor de Educação.

A tendência de utilizar um determinado percentual do PIB como referência para o mínimo a ser investido com educação, observado no Brasil e no plano colombiano, se repete aqui.

Definida a meta acima, o documento da PNE indiana elenca as metas, os objetivos e as ações prioritários em favor dos quais o investimento público deve ser dirigido a longo prazo, o que nos ajuda a observar, mais uma vez, as temáticas centrais do plano em análise.

- Universalizar a educação infantil para as crianças de 3 a 6 anos de idade;
- Garantir a alfabetização e o domínio de habilidades básicas de matemática até o 3º ano do ensino fundamental;
- Assegurar recursos de aprendizagem adequados e apropriados para as instituições de ensino;
- Fornecer alimentação escolar;
- Investir na formação inicial e continuada de professores;
- Reformar faculdades e universidades;
- Investir em pesquisas acadêmicas; e

Apoiar o uso extensivo de tecnologia e educação *online*.

6.2.4 Estratégias de monitoramento e avaliação do plano

Antes de discutirmos as estratégias de monitoramento e avaliação da PNE indiana, é importante frisar que o prazo para que toda a política esteja implementada é 2040, ainda que sejam apresentadas datas intermediárias para algumas metas e estratégias.

De acordo com o documento, serão criados comitês de implementação temáticos constituídos por especialistas, que trabalharão em cooperação e em consulta com órgãos ministeriais, tanto no nível central quanto estadual, com a missão de desenvolver planos de implementação detalhados para cada meta e estratégia da política.

Isso feito, serão conduzidas, por equipes constituídas por representantes do Ministério da Educação e dos Estados, revisões conjuntas anuais do progresso da implementação da política, de acordo com as metas definidas para cada ação. Essas revisões serão compartilhadas com o Conselho Consultivo Central de Educação, equivalente ao nosso Conselho Nacional de Educação.

No que se refere especificamente ao monitoramento e à avaliação do desempenho dos estabelecimentos educacionais, um aspecto importante refere-se à separação que a PNE indiana pretende promover entre o órgão estadual responsável pela prestação de serviços educacionais e aquele ao qual compete o monitoramento e a formulação de políticas educacionais, respectivamente, a Diretoria de Educação Escolar e o Departamento de Educação Escolar. A medida visa evitar conflitos de interesses e a centralização excessiva de poder em um único órgão.

Além disso, será criado um órgão independente em cada Estado (*State School Standards Authority*), que ficará responsável por estabelecer um conjunto mínimo de padrões de qualidade para as escolas, com base em parâmetros básicos, como infraestrutura, recursos

financeiros, quantidade de professores etc. Esses padrões devem ser observados por todas as instituições de ensino, públicas e privadas, e vão no sentido de que essas instituições se autorregulem.

Quanto ao processo de avaliação (externa) a que serão submetidas as instituições de ensino, alerta-se, em princípio, que o sistema de avaliação será orientado para o desenvolvimento e a responsabilização. Ele terá várias fontes de avaliação, de modo a possibilitar uma visão abrangente do desempenho educacional que se encerra nas notas dos estudantes.

Isso posto, haverá dois tipos de avaliação externa das instituições de ensino: uma nacional (*National Achievement Survey*), amostral, com foco nos níveis de aprendizagem, e avaliações estaduais (*State Assessment Survey*), censitárias, cujos resultados serão usados apenas para fins de desenvolvimento/melhoria. A avaliação nacional será realizada pelo novo Centro Nacional de Avaliação, que deverá ser criado, e funcionará junto ao Ministério da Educação.

6.2.5 Desafios

Tendo por base o exposto até aqui, é possível destacar alguns dos desafios com os quais a política em análise pretender lidar. Em primeiro lugar, o sistema educacional vê-se diante de altos índices de abandono e evasão escolar, notadamente nos anos mais avançados da educação básica. Trata-se, com efeito, de um problema crônico no país, que precisará ser contornado, sob pena de que não seja concretizado o objetivo primordial da política de assegurar “acesso equitativo à educação da mais alta qualidade para todos os alunos, independentemente da origem social ou econômica”.

Em 2018, a taxa bruta de matrícula nos três primeiros anos do ensino fundamental já era superior a 90% (90,9%). Contudo, nas etapas seguintes essa taxa decresce drasticamente.

Diante desse cenário, a PNE indiana enfoca a melhoria da infraestrutura das escolas, no acompanhamento individual dos estudantes e na oferta do ensino em língua materna até o 5º ano de escolaridade, pelo menos. Para isso, pretende-se desenvolver estratégias para manter professores com conhecimento do idioma local em áreas com altas taxas de evasão, uma vez que se reconhece que o ensino ministrado em língua distinta daquela falada pelos alunos é um dos principais fatores que levam ao abandono escolar.

Outro desafio expressivo do sistema educacional do país asiático está relacionado com o multilinguismo. É verdade que a valorização da identidade do povo indiano e, com ela, a promoção das diversas línguas do país são bastante repisadas na PNE indiana, que, aliás, formula diversas ações nessa direção. Não obstante, não parece trivial assegurar educação de qualidade e direitos linguísticos em um país com dezenas de línguas, oficiais ou não, que impõem sério desafio de comunicação, inclusive no ambiente escolar, o que, segundo o próprio documento, é uma das causas das altas taxas de abando escolar.

Por fim, um desafio importante é a presença de grande quantidade de escolas muito pequenas no sistema educacional do país. Escolas com até 30 alunos, que atualmente correspondem a 28% das escolas de anos iniciais (ensino fundamental primário). Em boa parte desses estabelecimentos registra-se um único docente, o que resulta em grande número de turmas multisseriadas. Uma alternativa com a qual a política se comprometeu é a constituição de complexos escolares que agrupem várias escolas de pequeno porte.

6.2.6 Boas práticas

Diante do exposto nesta seção, é possível sintetizar algumas boas práticas observadas na PNE indiana, o que pode ser útil

para um eventual aperfeiçoamento do PL do novo PNE (PL nº 2.614, de 2024). São elas:

1. A política parte de uma visão de futuro, qual seja: tornar, até 2040, o sistema educacional indiano uma referência internacional, garantindo-se acesso equitativo à educação da mais alta qualidade para todos os estudantes.
2. Alinhamento do plano com agendas internacionais, nomeadamente a Agenda 2030 da ONU.
3. Visão sobre o propósito da educação (educação como meio de desenvolvimento próprio e dos outros).
4. Foco na alfabetização de crianças nos anos iniciais da educação primária.
5. Abordagem multidisciplinar da aprendizagem a fim de se alcançar uma formação integral do estudante (educação holística e multidisciplinar).
6. Ênfase na valorização dos professores.
7. A educação de pessoas com deficiência recebe alta prioridade, da educação infantil à educação superior.
8. Ampla valorização da cultura indiana, incluindo seus idiomas nativos.
9. Internacionalização da educação superior.
10. Forte incentivo à pesquisa acadêmica, especialmente em áreas emergentes de ponta, como inteligência artificial (IA), análise de *big data*, aprendizado de máquina, estudos genômicos, biotecnologia, nanotecnologia e neurociência.
11. Ênfase no uso de tecnologia e na educação digital, tanto na educação básica, como na educação superior, com múltiplos enfoques: tecnologia como ferramenta de ensino-aprendizagem, desenvolvimento

de competências digitais e pesquisa para desenvolvimento de novas tecnologias.

6.3. MOÇAMBIQUE

A República de Moçambique, localizada no sudeste africano, tornou-se independente do domínio português em 25 de junho de 1975. O país é um Estado de Direito Democrático unitário baseado em um sistema político multipartidário, cujo sistema de governo é o presidencialismo, embora, desde 1986, esteja presente a figura do Primeiro-Ministro, que assessora o Presidente, além de exercer outras competências. O Presidente é o chefe de Estado e de governo. O Governo é exercido pelo Conselho de Ministros, do qual fazem parte o Presidente, que o preside, o primeiro-ministro e os inistros de Estado.

O país organiza-se territorialmente em Províncias, Distritos, Postos administrativos, Localidades e Povoações, sendo 11 Províncias. O idioma oficial do país é o português, que convive com inúmeras línguas nacionais, como Cicopi, Cinyanja, Cinyungwe, Cisenga, Cishona, Ciyao, Echuwabo, Ekoti, Elomwe, Gitonga, Maconde (ou Shimakonde), Kimwani, Macua (ou Emakhuwa), Memane, Suaíli (ou Kiswahili), Suazi (ou Swazi), Xichanga, Xironga, Xitswa e Zulu.

Moçambique enfrenta desafios socioeconômicos importantes, com destaque para a pobreza e a desigualdade social. Em 2022, o país apresentou IDH de 0,461, o que o coloca nas últimas posições mundiais nesse indicador (183ª posição em um *ranking* com 193 países). No mesmo ano, o país apresentava um Índice de Gini de 50,5, um dos indicadores de concentração de renda mais elevados em todo o mundo (UNDP, 2024b).

O FMI projeta que o PIB do país em 2025 será da ordem de 24,55 bilhões de dólares. Considerando-se que a população de

Moçambique estimada para 2025 é de 35 milhões de habitantes, isso resulta em um PIB *per capita* de aproximadamente US$ 700. Seu PIB por Paridade de Poder de Compra (PPC), por sua vez, foi de 1.649 dólares internacionais, o que o coloca na posição 184ª com relação a esse indicador em uma lista com 188 nações (IMF, 2025b).

6.3.1 Sistema Educacional e origens do Plano Estratégico da Educação 2020-2029

Diferentemente do Brasil, não há, na Constituição de Moçambique, previsão para a elaboração de planos nacionais de educação. É bem verdade que o tema educação está presente em outro plano sobre o qual a lei maior do país dispõe: o Plano Econômico e Social. Esse plano deve ser elaborado pelo governo e submetido à aprovação parlamentar.

Isso posto, salientamos que para melhor contextualizarmos o atual Plano de Educação de Moçambique, é fundamental analisarmos, ainda que brevemente, o modo como foi estruturado o Sistema Nacional de Educação (SNE) do país.

Desde a independência de Moçambique, em 1975, foram aprovadas três leis que dispuseram sobre o seu Sistema Nacional de Educação.

A primeira, Lei nº 4/1983, tinha como objetivo central formar o Homem Novo, à luz de um contexto pós-colonial e de um governo socialista. Importante destacar que, de acordo com essa lei, um dos princípios gerais com base nos quais o SNE deve orientar-se é que a educação é um direito e um dever de todo cidadão, que deve ser traduzido na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente de todo o povo. Os objetivos principais do primeiro SNE eram: a) erradicar o analfabetismo; b)

introduzir a escolaridade obrigatória e universal; c) formar professores; e d) formar quadros para as necessidades de desenvolvimento econômico e social do país e de investigação científica, tecnológica e cultural. De acordo com o diploma legal, a escolaridade obrigatória e gratuita compreendia as sete primeiras classes (1ª à 7ª classe), devendo-se matricular as crianças na 1ª classe no ano em que essas completavam sete anos de idade. O primeiro SNE estruturava-se em cinco subsistemas de educação: educação geral, educação de adultos, educação técnico-profissional, formação de professores e educação superior.

Em 6 de maio de 1992, foi promulgada a Lei n° 6, que alterou o primeiro SNE. Manteve-se, contudo, o princípio de que a educação é direito e dever de todos os cidadãos. Ao lado desse princípio geral, o novo diploma legal propugnou a laicidade do ensino público e a participação do setor privado na oferta de ensino. Quanto aos objetivos gerais do SNE, foram mantidos a erradicação do analfabetismo, a garantia da escolaridade obrigatória, a formação de professores e o acesso à formação profissional e técnico-científica. A mudança mais significativa introduzida com essa lei foi, certamente, a ampliação da escolaridade obrigatória, que passou a compreender as crianças com seis anos de idade. Com isso, as crianças que completavam essa idade deveriam ser matriculadas na 1ª classe. O SNE passaria a estruturar-se em: ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar.

Em dezembro de 2018, foi sancionada a atual Lei do SNE (Lei nº 18, de 28 de dezembro de 2018). A educação passou a ser compreendida como direito de todos e dever do Estado. Quanto aos objetivos gerais do SNE, merecem destaque a garantia de educação básica inclusiva a todo cidadão; a garantia de elevados padrões de qualidade de ensino e aprendizagem; a formação de professores; a promoção do uso de novas tecnologias de informação e comunicação; e a promoção do acesso e retenção das mulheres e meninas à educação, de modo a assegurar equidade de gênero e igualdade de oportunidades.

Com a nova legislação, a escolaridade obrigatória passou a ser da 1ª à 9ª classe, devendo-se obrigatoriamente matricular na 1ª classe as crianças que completem seis anos de idade até 30 de junho do respectivo ano de ingresso (a escolaridade obrigatória, em Moçambique, corresponde à etapa brasileira que consiste no ensino fundamental). Uma alteração importante no SNE moçambicano introduzida pelo novo diploma legal foi a **inclusão da educação pré-escolar como um subsistema próprio**.

Como veremos adiante, o Plano Estratégico da Educação 2020-2029 (PEE) busca dar efetividade ao disposto na atual Lei do SNE, devendo-se, em função disso, analisá-lo de forma orgânica com os objetivos do SNE aprovado para o país.

Cabe destacar, por derradeiro, que o plano de educação atual substitui e dá continuidade ao plano anterior, o Plano Estratégico da Educação 2012-2016/19. Isso demonstra certa continuidade do processo de planejamento educacional em âmbito nacional naquele país.

6.3.2 Processo de elaboração do PEE

A elaboração do atual Plano de Educação de Moçambique se deu a partir das seguintes etapas, de acordo com o disposto no documento (Moçambique, 2020):

1. Elaboração de diagnóstico;
2. Avaliação do plano anterior (Plano Estratégico da Educação 2012-2016/19);
3. Realização de seminários de consulta;
4. Realização de reuniões técnicas.

Primeiramente, foi realizado um amplo diagnóstico da educação do país, de maneira a identificar os principais progressos e desafios do setor, tendo como foco indicadores de acesso, participação,

conclusão, resultados de aprendizagem, qualidade e eficiência. Esse diagnóstico resultou no Relatório sobre Análise do Setor da Educação (ASE).

Conforme mencionado anteriormente, o PEE 2020-2029 substitui o PEE 2012-2016/19. Por isso, após a elaboração do ASE, foi realizada a avaliação do plano cuja vigência chegava ao fim. Com base nas conclusões e recomendações que resultaram dessa avaliação, foram definidas as prioridades para o setor educacional nos dez anos seguintes, ou seja, as prioridades que deveriam constar no novo plano.

Além disso, foram realizados diversos seminários pelo país, sendo onze provinciais, dois regionais e um nacional. Conforme o documento final do plano, participaram desse processo consultivo instituições públicas de nível central e local, profissionais da educação e parceiros nacionais e internacionais.,.

Por último, foram realizadas reuniões técnicas entre o Ministério de Educação e outros ministérios de interesse.

Importa ressaltar que o PEE não resultou de um processo legiferante, pois não houve envolvimento do Parlamento em sua elaboração e aprovação. Não obstante, não se trata, a rigor, de um plano de um governo específico, em razão do seu período de implementação, ainda que deva estar em consonância com um plano de governo (Programa Quinquenal do Governo).

6.3.3 Organização e conteúdo do PEE

É importante destacar, de imediato, que o PEE está alinhado com outros instrumentos de planejamento nacionais, como a Estratégia Nacional de Desenvolvimento 2015-2035, que reconhece que o investimento na educação é um dos fatores determinantes para

catalisar o processo produtivo e a competitividade econômica do país, mas que também vislumbra desafios no setor, especialmente em face da demografia do país, que é constituído majoritariamente por jovens.

De igual modo, o plano é coerente com agendas internacionais, das quais o país é signatário, como a Agenda 2063 da União Africana (African Union, 2015), por meio da qual nações africanas assumiram compromissos em acelerar ações em distintas áreas, entre elas, a promoção de uma revolução na educação, o que inclui a universalização do acesso à educação infantil, ensino fundamental e médio, com garantia de qualidade e equidade. Além dessa, merece citar a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente o objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) relativo à educação de qualidade, qual seja, o ODS 4: “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (IBGE, 2018). Como veremos, o PEE dialoga fortemente com esse objetivo.

Dito isso, o PEE tem como visão: “cidadãos com conhecimentos, habilidades, valores culturais, morais, cívicos e patrióticos capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade coesa e adaptada ao mundo em constante transformação”. A missão do plano, por sua vez é: “Implementar um sistema nacional de educação inclusivo, equitativo, eficiente, eficaz e inovador, capaz de garantir uma aprendizagem de qualidade e ao longo da vida”.

Partindo-se dessa missão, o PEE define três objetivos estratégicos principais:

- Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção;
- Assegurar a qualidade da aprendizagem;
- Assegurar a gestão transparente, participativa, eficiente e eficaz.

Esses objetivos estratégicos constituem o centro de todo o plano, uma vez que eles devem ser alcançados em todos os programas setoriais que o integram.

A atual Lei do SNE (Moçambique, 2018) estabeleceu que o Sistema Nacional de Educação de Moçambique será constituído por seis subsistemas:

a) Subsistema de Educação Pré-Escolar;
b) Subsistema de Educação Geral[74];
c) Subsistema de Educação de Adultos;
d) Subsistema de Educação Profissional;
e) Subsistema de Educação e Formação de Professores;
f) Subsistema de Ensino Superior.

Diante disso, o PEE foi estruturado em programas setoriais alinhados a esses subsistemas, com exceção dos subsistemas de Educação Profissional e de Ensino Superior, cujas estratégias não constam no plano, posto que sua gestão é de competência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional. Ademais, acrescentou-se um programa alinhado com o terceiro objetivo estratégico acima. Assim, o plano é constituído por seis programas setoriais:

1. Educação Pré-Escolar;
2. Ensino Primário;
3. Ensino Secundário;
4. Educação de Adultos;
5. Educação e Formação de Professores;
6. Desenvolvimento Administrativo e Institucional.

Quando comparado com as temáticas da proposta brasileira de um novo PNE, vemos diferenças importantes. Embora naturalmente tenhamos temas comuns, no caso brasileiro, alguns são

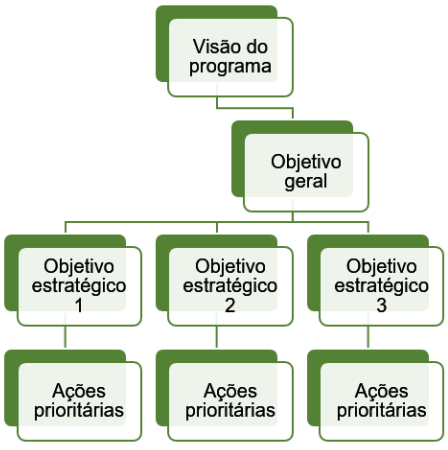
[74] O Subsistema de Educação Geral compreende: Ensino Primário (1ª à 6ª classe) e Ensino Secundário (7ª à 12ª classe).

abordados separadamente ainda que perpassem etapas e modalidades, como educação integral, educação digital e diversidade e inclusão.

Para cada um dos programas setoriais, o PEE define:

- A situação atual do programa, traduzida como desafios a serem enfrentados em cada um dos objetivos estratégicos;
- A visão;
- Um objetivo geral;
- Os três objetivos estratégicos, contextualizados no programa específico[75];
- As ações prioritárias em cada um desses objetivos;
- Os resultados estratégicos intermediários – aferidos com cinco anos de implementação do plano;
- Os resultados estratégicos finais; e
- A Matriz estratégica – que sumariza os pontos anteriores e define os meios de verificação das metas e os resultados esperados ano a ano.
-

Figura 3. Estrutura de organização de cada programa setorial do PEE 2020-2029



Fonte: elaboração própria a partir do PEE 2020-2029 (Moçambique, 2020).

[75] Os programas Educação e Formação de Professores e Desenvolvimento Administrativo e Institucional adotam uma abordagem distinta devido às suas especificidades. Esses programas possuem objetivos estratégicos específicos.

Em um esforço de aproximação com a proposta do PNE 2024-2034, pode-se admitir que os objetivos gerais, os objetivos estratégicos e as ações prioritárias são equivalentes, respectivamente, aos objetivos, metas e estratégias do plano brasileiro. Assim, temos o seguinte panorama, considerando-se que o PEE é composto por seis programas setoriais.

Quadro 33 - Comparação entre elementos constituintes dos planos nacionais de educação brasileiro e moçambicano

PEE 2020-2029 - Moçambique	PL nº 2.614, de 2024 - Proposta PNE 2024-2034
Objetivos Gerais (6)	Objetivos (18)
Objetivos Estratégicos (18)	Metas (58)
Ações Prioritárias (47)[76]	Estratégias (252)

Fonte: Elaboração própria.

Informações detalhadas sobre a visão, o objetivo geral, os objetivos estratégicos e as ações prioritárias em cada um dos programas setoriais que integram o PEE podem ser consultadas no Apêndice E.

O quadro a seguir apresenta o quantitativo de objetivos estratégicos e ações prioritárias por objetivo geral em cada um dos seis programas setoriais identificados acima, o que pode ser útil para fins de comparação com a proposta do novo PNE.

Quadro 34 - Quantitativo de elementos constituintes do PEE

Programa setorial	Objetivo geral	Quantidade de objetivos estratégicos	Quantidade de ações prioritárias
Educação Pré-Escolar	Desenvolver o subsistema da Educação Pré-Escolar para estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual, e preparar as crianças para a prontidão escolar.	03	06

[76] O número de ações prioritárias para cada objetivo estratégico é variável.

Ensino Primário	Assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de concluir o Ensino Primário inclusivo e de qualidade.	03	08
Ensino Secundário	Expandir o acesso equitativo ao Ensino Secundário e garantir a retenção e conclusão com qualidade para o aluno/aluna continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho.	03	07
Educação de Adultos	Assegurar o acesso equitativo e inclusivo à educação de jovens e adultos a quem não tenha tido oportunidade de efetuar os estudos na idade certa, proporcionando-lhes formação científica geral que confira competências necessárias para o seu desenvolvimento integral.	03	08
Educação e Formação de Professores	Prover a formação integral de qualidade do professor para assumir com responsabilidade a função de educar e assegurar a aprendizagem efetiva dos alunos.	03	10
Desenvolvimento Administrativo e Institucional	Assegurar a gestão participativa, transparente e integrada do Sistema Nacional de Educação aos vários níveis, com vista a melhorar a qualidade dos serviços prestados.	03	08

Fonte: elaboração própria.

Para os subsistemas de Educação Profissional e de Ensino Superior, embora deles não tenham sido derivados programas setoriais, o PEE, ainda assim, apresenta um panorama geral, contendo visão e objetivos desses subsistemas, sem, contudo, avançar para ações prioritárias e resultados esperados. Informações detalhadas acerca da visão, objetivo geral e objetivos estratégicos desses subsistemas constam no Apêndice F.

6.3.4 Estratégias de monitoramento e avaliação do plano

O monitoramento e a avaliação do PEE são realizados com base em uma matriz de resultados que apresenta indicadores e

metas, intermediárias e finais, por programa setorial e para cada um dos objetivos estratégicos. O quadro a seguir apresenta um exemplo dessa matriz.

Quadro 35 - Matriz estratégica do Programa Educação Pré-Escolar

Objetivo geral	Indicador de impacto	Base (2019)	Meta intermediária (2024)	Meta final (2029)
Desenvolver o subsistema da Educação Pré-Escolar (EPE) para estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual, e preparar as crianças para a prontidão escolar.	Percentagem de instituições da EPE que cumprem com os Padrões Nacionais de Aprendizagem e o currículo nacional	-	12%	60%
Objetivos estratégicos	**Indicadores de Resultado**	**Base (2019)**	**Meta intermediária (2024)**	**Meta final (2029)**
Acesso, Retenção e Equidade - Promover a expansão gradual do acesso equitativo à Educação Pré-escolar (EPE), priorizando os distritos com indicadores mais baixos de aprendizagem no Ensino Primário.	Percentagem de crianças de 0-5 anos cobertas pela rede de Educação Pré-Escolar	2%	10%	17%
Qualidade - Fortalecer a qualidade da EPE, através da implementação do currículo nacional.	Percentagem de educadores de infância capacitados em currículo nacional	-	40%	95%
Gestão - Consolidar a gestão da EPE a nível nacional.	Percentagem de instituições de EPE monitoradas que cumprem o quadro normativo da EPE, incluindo as condições para atendimento de crianças com deficiência.	-	30%	80%

Fonte: PEE (Moçambique, 2020).

Essa matriz também é desagregada por cada um dos dez anos de vigência do plano, para cada um dos objetivos estratégicos dos programas setoriais. Vejamos um exemplo, considerando-se o 1º objetivo estratégico do Programa Educação Pré-escolar:

Quadro 36 - Matriz estratégica do Programa Educação Pré-Escolar desagregada por ano

Objetivo estratégico	Indicadores de Resultado	Base (2019)	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
Acesso, Retenção e Equidade - Promover a expansão gradual do acesso equitativo à Educação Pré-escolar (EPE), priorizando os distritos com indicadores mais baixos de aprendizagem no Ensino Primário.	Percentagem de crianças de 0-5 anos cobertas pela rede de Educação Pré-Escolar	2%	3%	5%	7%	9%	10%	11%	12,5%	14%	15%	17%

Fonte: PEE (Moçambique, 2020).

Tendo por base essas matrizes estratégicas, serão realizados três tipos de avaliação:

I. Avaliação anual – avalia o grau de implementação dos planos anuais e o progresso no alcance das metas do PEE;
II. Avaliação de meio termo (externa e independente) – avalia o progresso das metas até a metade do prazo de vigência do plano e orienta sua revisão;
III. Avaliação final (externa e independente) – avalia o grau de implementação das metas e a eficácia das

estratégias desenvolvidas. Orienta a elaboração do plano estratégico seguinte.

De acordo com o documento (Moçambique, 2020), há também a expectativa de que sejam introduzidas práticas de avaliação do impacto das políticas educativas, por meio de métodos quantitativos e qualitativos.

6.3.5 Desafios

Em face do diagnóstico realizado no setor educacional, o qual elencou uma série de problemas a serem enfrentados, e de uma visão de futuro, o PEE adotou como missão a implementação de um sistema educacional inclusivo, equitativo, eficiente, eficaz e inovador, que assegure aprendizagem de qualidade. Por essa razão, assumiu o compromisso com a garantia de acesso e permanência no sistema escolar de modo democrático, assegurando-se qualidade de aprendizagem para todos. Como se vê, são desafios de grande monta, à luz do cenário atual no país.

A expansão da oferta pública e gratuita de ensino em todos os níveis é, sem dúvida, um enorme desafio para o país, especialmente na educação infantil (pré-escola) e no primeiro ciclo do ensino secundário (7ª à 9ª classe).

Para se ter um exemplo, em 2019, apenas 2% da população de 0 a 5 anos de idade frequentavam a pré-escola, ao passo que a meta é atender a pelo menos 17% dessa população até o final da vigência do plano, em 2029.

A universalização do acesso ao Ensino Primário (1ª à 6ª classe) e ao 1º ciclo do Ensino Secundário (7ª à 9ª classe), que

compreendem a escolaridade obrigatória, conforme dispõe a Lei atual do SNE, de igual modo, ainda está distante. Em 2019, a taxa bruta de matrícula na 7ª classe, equivalente ao 7º ano no Brasil, era de apenas 60%, pretendendo-se alcançar 90% em 2029. Importante notar que nem mesmo ao final da vigência do plano se espera universalizar o acesso à escolaridade obrigatória.

Não basta, contudo, a expansão da oferta. Será necessário assegurar a permanência dos estudantes, assim como um ensino e uma aprendizagem de qualidade para todos, o que, certamente, é ainda mais desafiador. Neste quesito, uma das metas é que, até o final da vigência do plano, metade dos estudantes matriculados no 1º ciclo do Ensino Secundário (7ª à 9ª classe) tenham adquirido as competências previstas no currículo.

Outro desafio com o qual o país precisa lidar, que se relaciona com acesso, equidade e qualidade, é a alfabetização de jovens e adultos. De acordo com dados do Censo de 2017, 39% da população do país com idade igual ou superior a 15 anos não sabia ler nem escrever. Entre as mulheres dessa faixa etária, a taxa era de 49,4%.

Por fim, vale destacar mais um desafio, dentre muitos: a questão linguística. Isso porque, embora a língua oficial do país seja a Portuguesa, assim como a língua de instrução nacional, menos de 20% da população a têm como língua materna. Diante disso, a estratégia de implantar escolas e classes bilíngues é fundamental, não só por razões identitárias e de direitos linguísticos, mas pela própria garantia do ensino e da aprendizagem de qualidade, sem os quais o abandono e a evasão escolar são bem mais frequentes.

6.3.6 Boas práticas

Após as análises empreendidas nesta seção sobre o PEE 2020-2029 de Moçambique, que levaram em consideração os antecedentes do plano, seu processo de elaboração e o plano em si, é possível elencar algumas boas práticas que podem contribuir para eventuais aperfeiçoamentos no PL do Novo PNE (PL nº 2.614, de 2024) brasileiro, bem como em sua implementação. Vejamos:

1. Aprovação de Lei do Sistema Nacional de Educação anterior à elaboração do plano nacional de educação, o que possibilitou que este fosse estruturado a partir dos delineamentos e desafios do SNE.
2. Articulação do PEE com outros planos nacionais, como a Estratégia Nacional de Desenvolvimento 2015-2035 e o Plano Econômico e Social, formando com estes uma espécie de ecossistema.
3. Alinhamento explícito do plano com as agendas internacionais com as quais o país se comprometeu, a exemplo da Agenda 2030 da ONU.
4. A realização prévia de diagnóstico detalhado da situação educacional no país para a elaboração do plano.
5. A definição de metas intermediárias para cada um dos indicadores atinentes aos objetivos estratégicos, o que permite um monitoramento mais preciso e tempestivo do plano, além de possibilitar o replanejamento de ações.
6. A previsão de realização de um planejamento detalhado para a operacionalização do PEE. Esse planejamento inclui:

i. Plano Operacional - documento orientador, de três anos, que operacionaliza o plano, e deve ser atualizado anualmente;
ii. Plano Econômico e Social - documento que orienta a operacionalização anual das políticas governamentais e dos planos estratégicos setoriais;
iii. Programa de Atividades - instrumento mais detalhado de operacionalização do plano Operacional e do Plano Econômico e Social. Este instrumento indica o programa setorial em que as atividades se enquadram, a fonte de recurso, a rubrica para o financiamento das atividades e o responsável pela execução, entre outros aspectos.

7. A definição de metas intermediárias e finais para cada um dos objetivos estratégicos dos programas setoriais, com indicadores objetivos.
8. A definição detalhada dos custos financeiros para a implementação do plano, com a prospecção de vários cenários. Inclui, ainda, uma projeção de custos.

Realizada a análise individual dos planos educacionais da Colômbia, Índia e Moçambique, cotejando-os com a proposta do novo PNE (PL nº 2.614/2024), apresentamos a seguir um quadro comparativo com informações sobre o modo de elaboração dos planos, seu período de vigência, a natureza de suas metas, os atores responsáveis por seu monitoramento e avaliação, sua amplitude etc.

Quadro 37. Panorama geral dos planos estrangeiros e da proposta do PNE 2024-2034

Eixo	Países Federativos		Países Unitários	
	Brasil	**Índia**	**Colômbia**	**Moçambique**
Escolaridade Obrigatória	14 anos (4 a 17 anos)	15 anos (3 a 17 anos)	10 anos (5 a 14 anos)	9 anos (6 a 14 anos)
Documento analisado	PL nº 2.614/2024 – Proposta de novo Plano Nacional de Educação 2024-2034	*National Education Policy 2020*	*Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*	Plano Estratégico da Educação - 2020-2029
Plano de Estado ou Plano de Governo	Plano de Estado	Plano de Estado	Plano de Estado	Plano de Estado
Competência de elaboração do plano e necessidade de aprovação em lei	Competência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O Ministério da Educação (Poder Executivo) encaminha o projeto do Plano ao Congresso, que deverá aperfeiçoá-lo e aprová-lo, tornando-se lei após a sanção presidencial.	Atribuição do Governo Central (Gabinete), que exerce o Poder Executivo, ficando sua elaboração sob a responsabilidade de um comitê (Kasturirangan Committee), que o submeteu a ampla consulta pública. Não tem força de lei.	Atribuição do Ministério da Educação Nacional (Poder Executivo), em coordenação com entidades territoriais e organizações da sociedade civil. Caráter indicativo, não tem força de lei.	Atribuição do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (Poder Executivo), com a colaboração de outros ministérios, de instituições públicas de nível central e local, de profissionais da educação e de parceiros nacionais e internacionais. Não tem força de lei.
Duração do Plano	Decenal	Duas décadas	Decenal	Decenal
Caráter predominante das metas	Quantitativas, embora nem todas as metas contenham referência quantitativa explícita.	Qualitativas	Qualitativas	Quantitativas

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

Existência de metas intermediárias	Sim	Sim	Não	Sim
Compromisso com agendas internacionais	Não	Sim	Sim	Sim
Amplitude do Plano	Amplo – 18 objetivos, 58 metas, 252 estratégias	Amplo – promove uma ampla reforma no sistema de ensino. O plano não faz distinção entre objetivos, metas e estratégias. Também não organiza essas categorias.	Amplo – 10 desafios, 25 diretrizes estratégicas gerais, 305 diretrizes estratégicas específicas	Amplo – 6 objetivos gerais, 18 objetivos estratégicos e 47 ações prioritárias
Monitoramento e Avaliação do Plano	Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara do Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional de Educação (FNE). Monitoramento das metas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)	Equipes constituídas por representantes do Ministério da Educação e dos Estados. A avaliação do desempenho dos estabelecimentos educacionais será de responsabilidade do Departamento de Educação Escolar (órgão estadual) e do Centro Nacional de Avaliação	Comissão Gestora, com o apoio do Governo Nacional, do Ministério da Educação Nacional, das entidades territoriais, e de organizações e instituições públicas.	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Órgãos Provinciais e Distritais de Governação para a área da Educação e Conselhos de Escola. Tipos de avaliação: Avaliação anual; Avaliação intermediária; Avaliação final.

Fonte: elaboração própria.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

6.4. ANÁLISE PROSPECTIVA

Conforme anunciado no início deste capítulo, a comparação ora proposta busca compartilhar de experiências e práticas entre países que enfrentam desafios educacionais semelhantes e identificar tendências transnacionais que podem apontar para demandas futuras a serem consideradas no planejamento educacional brasileiro. Assim, após o olhar sobre os casos colombiano, indiano e moçambicano, procuramos, nesta seção, apresentar uma análise prospectiva a partir da interlocução com o PL nº 2.614/2024, buscando tecer considerações sobre pontos de atenção e possíveis lacunas na proposta encaminhada pelo Poder Executivo.

Um primeiro elemento que se destaca ao considerarmos os documentos estudados é que todos os planos estrangeiros explicitam seu alinhamento com **agendas internacionais** das quais os respectivos países são signatários, a exemplo da Agenda 2030 da ONU e seus ODS. Mais que isso, a rigor, os próprios planos estão inseridos no escopo do compromisso assumido pelas nações no âmbito dessas agendas. Esse não é o caso do projeto brasileiro, que não explicita esse alinhamento, nem mesmo na justificação da matéria (Exposição de Motivos do PL nº 2.614/2024).

Quando observamos o ODS de número 4, que visa assegurar **educação inclusiva e equitativa e de qualidade**, talvez se possa argumentar que o projeto do novo PNE está perfeitamente alinhado com a citada Agenda, uma vez que os temas contidos nesse objetivo integram muitos dos objetivos e metas do novo PNE, tais como apresentados no PL nº 2.614, de 2024. Apesar disso, não se trata apenas do grau de concordância do plano com esta ou aquela agenda internacional com a qual o Brasil assumiu compromisso. Parece haver a necessidade de um planejamento educacional que demonstre clareza

com as pautas prioritárias da nação definidas nacional e internacionalmente. Ainda mais porque essa iniciativa poderia fortalecer uma atuação mais integrada das diferentes áreas da administração pública e das diferentes esferas de poder, visto que estas também têm responsabilidades a cumprir no âmbito das agendas internacionais. Além disso, o alinhamento explícito do plano a agendas internacionais pode favorecer a integração do monitoramento e da avaliação das metas de ambos, o que, aliás, concorreria para que fossem desenvolvidos indicadores comuns que atendessem aos dois propósitos.

No entanto, para além da explicitação, em si, desse alinhamento, a principal questão a ser enfrentada pelo novo PNE diz respeito à própria natureza desafiadora do objetivo que se busca alcançar quando se assume o compromisso com tais agendas, isto é, o de garantir qualidade e, sobretudo, equidade em educação. Nos contextos aqui analisados, trata-se especialmente do desafio de **equacionar igualdade e diferença em países que são, ao mesmo tempo, socialmente desiguais e culturalmente diversos**.

Essa condição faz com que a promoção de justiça – ou o combate a desigualdades – em matéria de educação assuma dois contornos principais. Primeiramente, faz-se necessário enfrentar **desigualdades de natureza material-alocativa**, que dizem respeito à má distribuição histórica do direito à educação no País, tanto na sua dimensão de acesso, quanto de permanência, mas, sobretudo, de aprendizagem, uma vez que o direito à educação é, em última instância, o direito ao conhecimento. Nessa perspectiva, busca-se garantir, a todos, o acesso igualitário à escola, a trajetórias regulares que levem à conclusão das diferentes etapas, e aos próprios conhecimentos escolares outrora concentrados em poucas camadas de privilégio. Essa dimensão de justiça focaliza, portanto, a igualdade, a inclusão, e o combate às diferenças que se traduzem em exclusão, privação ou discriminação. Trata-se de uma perspectiva de justiça centrada em **redistribuição**.

Em segundo lugar, o histórico de invisibilização, ocultamento e desrespeito à cultura, à língua, aos saberes, e à própria identidade dos diversos grupos que compõem a população do País – e, consequentemente, integram o conjunto dos sujeitos do direito à educação – faz com que seja necessário enfrentar **desigualdades de natureza simbólica ou cultural-valorativa**. Nessa perspectiva, busca-se garantir, a determinados grupos, a (re)valorização de seus modos de vida e de seus produtos culturais, outrora inferiorizados e desprezados. Essa dimensão de justiça focaliza, portanto, a diferença, a diversidade, e o combate aos imperativos de igualdade que se traduzem em homogeneização, imposição cultural e violência simbólica. Trata-se de uma perspectiva de justiça centrada em **reconhecimento**.

O grande desafio surge quando se tenta combater os dois tipos de injustiça simultaneamente, uma vez que as medidas necessárias para enfrentar cada tipo de desigualdade têm natureza oposta. Ao passo que o combate à injustiça material-alocativa prevê a **abolição das diferenças** entre grupos no acesso a bens e direitos, a injustiça simbólica-cultural é combatida por meio do **reforço às suas especificidades**.

Esse tipo de impasse, apresentado por alguns autores como “dilema redistribuição-reconhecimento” (Fraser, 2006), aparece em todos os planos de educação aqui analisados, cujos objetivos, metas ou estratégias ora “desdiferenciam” os grupos, buscando uma distribuição mais igualitária de oportunidades educacionais entre eles, ora realçam a sua especificidade, buscando conceder reconhecimento positivo a uma diversidade de culturas.

No plano colombiano, esse desafio aparece no próprio enunciado de sua missão: “materializar o direito à educação para todos os colombianos, sem deixar de lado a diversidade cultural e territorial que fazem parte de nossa natureza, e eliminando as barreiras que atualmente são impostas pelas condições socioeconômicas dos cidadãos”. Ou,

ainda, quando afirma que “a educação deve fundar-se no respeito às diferenças culturais, regionais e locais, e deve, ao mesmo tempo, preparar os novos cidadãos para os desafios do mundo contemporâneo, num contexto de mundialização da economia, da cultura, da política, da ciência e da tecnologia”.

No plano indiano, a “equidade e inclusão plenas” também aparecem como um dos princípios fundamentais que devem embasar todas as decisões educacionais, a fim de garantir que o país tenha um “sistema educacional inigualável até 2040, com acesso equitativo à educação da mais alta qualidade para todos os alunos, independentemente da origem social ou econômica”. Paralelamente à busca por igualdade, que prevê o estabelecimento de um conjunto mínimo de padrões de qualidade para as escolas, o plano formula diversas ações rumo à valorização da identidade heterogênea da população indiana, incluindo a promoção do multilinguismo, por meio da produção de materiais didáticos específicos, programas bilíngues, entre outros.

O plano moçambicano, por sua vez, destaca o imperativo de igualdade em sua própria visão, que menciona “cidadãos com conhecimentos, habilidades, valores culturais, morais, cívicos e patrióticos” que sejam capazes de contribuir para a coesão social e adaptação do país às transformações mundiais. Em seus objetivos estratégicos, a garantia da inclusão e da equidade também aparecem, ao lado do reconhecimento de que a diversidade precisa ser valorizada e prevendo-se tratamentos diferenciados até mesmo para que se alcancem objetivos comuns. Nesse sentido, destaca-se novamente a questão linguística e estratégias de implantação de programas bilíngues.

No caso brasileiro, identificam-se diversas medidas que ora reforçam, ora abolem a definição de grupos na nova proposta de PNE, no esforço de articular igualdade e diferença. Apresentamos algumas a seguir:

Quadro 38 – Ações de redistribuição e reconhecimento propostas no PL nº 2.614/2024

Igualdade Redistribuição Abolição das diferenças	Diferença Reconhecimento Reforço às especificidades
Meta 5.b. Assegurar o nível adequado de aprendizagem ao final dos anos finais do ensino fundamental para, no mínimo, 70% dos estudantes até o quinto ano de vigência deste PNE, e para todos até o final do decênio. Meta 5.c. Reduzir as desigualdades de aprendizagem no ensino fundamental entre grupos sociais definidos por raça, sexo, nível socioeconômico e região, de modo que, até o final da vigência deste PNE, a razão dos resultados entre os grupos individualmente considerados seja igual ou superior a 90%.	Estratégia 8.3. Implementar, em todas as escolas quilombolas, currículos alinhados às diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola e da educação do campo pautados na pedagogia da alternância, com a finalidade de ampliar o acesso, a permanência, e a conclusão[77] na educação básica, e fortalecer a identidade cultural e o bem-viver destas populações. Estratégia 8.11. Implementar política de avaliação específica da qualidade da educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola, considerados os aspectos culturais, linguísticos e educacionais dessas comunidades, com o objetivo de gerar subsídios para a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas para essas modalidades.

Fonte: elaboração própria.

No campo de estudos sobre desigualdades educacionais, o conceito de equidade é comumente vinculado à perspectiva de justiça como redistribuição, de caráter mais universalista e focado em igualdade social. O ideal de equidade busca, nesse sentido, transcender a igualdade meramente formal de tratamento (a qual, ignorando desigualdades prévias, pode acabar por reproduzi-las), rumo a uma igualdade efetiva de resultados, dentro daquilo que foi pactuado como

[77] Nota-se que não há menção à aprendizagem no texto da estratégia. O mesmo ocorre na redação do Objetivo 8 da nova proposta do PNE brasileiro, e nas seis metas que o compõem, todas relativas à ampliação do acesso/cobertura das diferentes etapas da educação básica à população do campo, indígena e quilombola.

direito de todos. Para tanto, admitem-se mecanismos corretivos/diferenciados em favor dos que mais precisam, a fim de que alcancem condições mais justas (ou equitativas) para sua plena participação social.

Dentro dessa perspectiva, pode-se dizer que as diversas medidas no novo PNE comprometidas com a equidade têm em comum a definição de patamares **mínimos** (normalmente traduzidos como “padrão nacional” ou “nível adequado”), que configurariam a *igualdade de base* a ser garantida a todos os estudantes, sobretudo aos menos favorecidos. Também compõem medidas em prol da equidade aquelas que preveem tratamento diferenciado a determinados grupos, para que alcancem resultados desejados, a exemplo da produção de materiais didáticos adequados à realidade local e de programas de educação bilíngue para a população surda ou indígena.

Alguns impasses ocorrem, contudo, quando são toleradas desigualdades que desfavorecem os já desfavorecidos (a exemplo dos dez pontos percentuais admitidos em metas de redução de desigualdades de aprendizagem entre grupos) ou, ainda, quando determinadas medidas de reforço às especificidades, em prol da valorização da diversidade, têm o potencial de conflitar com a busca por igualdade. A respeito desse último ponto, destacamos a estratégia 8.11, que prevê política de avaliação específica da qualidade da educação em certas modalidades. Ao passo que essa medida pode efetivamente contribuir para reparar uma situação de injustiça cultural, cumpre atentar para que ela não induza, ainda que indiretamente, a um uso enviesado dos instrumentos de avaliação que disfarce, por exemplo, desigualdades de aprendizagem. Conforme apresentado anteriormente, medida bastante similar consta no plano colombiano, e, neste caso, o objetivo de “eliminar brechas entre o rural e o urbano” por meio de provas adaptadas ao contexto está explícito.

Em síntese, pode-se dizer que o “macro desafio” a ser enfrentado pelo novo PNE está relacionado à busca simultânea por “qualidade e equidade”, que envolve tensões entre igualdade e diferença. Trata-se, em última instância, da árdua tarefa de definir mínimos que contemplem a diversidade, mas que não se transformem em máximos diante da crescente necessidade de avançar para além das bases, rumo a uma educação integral e holística que faça frente à complexidade do mundo atual. Grande parte dos desafios do novo PNE apresentados ao longo desse trabalho se relaciona, em alguma medida, a este “macro desafio”.

Outro elemento que se destaca a partir da análise dos planos estrangeiros é a percepção de que o sistema educacional deve voltar-se para a **formação integral dos sujeitos**. Em razão disso, a educação integral vem ganhando centralidade no planejamento educacional dos países, ainda que tenha recebido atenção diferenciada nos documentos estudados.

Enquanto no plano moçambicano o tema esteja quase ausente, uma vez que é abordado apenas na educação de adultos e na formação de professores, na Colômbia, por outro lado, a promoção da educação integral é parte estruturante da visão de educação anunciada no plano. Assim, de modo coerente, a jornada ampliada (jornada escolar única) e, sobretudo, a educação integral, está presente em muitas das diretrizes estratégicas específicas do plano, a exemplo da DEE nº 10, do desafio nº 7, qual seja, “*fortalecer la educación física, artística y cultural en las instituciones educativas para fomentar el desarrollo integral de los ciudadanos*” (Colombia, 2017, p. 56).

Mas é, sem dúvida, no plano indiano que o tema é mais enfatizado. Mais que isso, a formação integral e holística dos estudantes é central e transversal em toda a PNE indiana, por isso, ela não está confinada a uma meta específica, tampouco a um determinado nível de

ensino. Propõe-se uma educação integral da educação básica à educação superior.

É importante destacar que a perspectiva de uma educação integral, incorporada fortemente nos planos de educação da Colômbia e da Índia, não se desenvolve apenas em jornadas ampliadas, ainda que, sem dúvida, se disponha de melhores condições *a priori* para fazê-lo em escolas de tempo integral.

Sem, evidentemente, desconsiderar a importância das jornadas de tempo integral, o que se quer destacar a partir da análise de planos estrangeiros é que a perspectiva de uma formação integral pode ser incorporada no currículo de todas as instituições educacionais, independentemente do tipo de jornada oferecida aos estudantes, parcial ou integral.

Por outro lado, pode-se assumir o compromisso com a ampliação de jornada sem necessariamente ser adotada a perspectiva de uma educação integral, como feito no PNE atual. É verdade que muitas das estratégias da meta que dispõe sobre educação em tempo integral (Meta 6) sinalizavam para a perspectiva de uma formação integral, mas a meta, propriamente dita, trata apenas de ampliação de jornada.

O projeto do novo plano, contudo, é audacioso, mas coerente, ao propor a meta de garantir a oferta de matrículas de tempo integral **na perspectiva da educação integral** (Meta 6.a). Audacioso porque, conforme já destacado na Temática 4.4, na Seção 4.4.1 (que trata da educação integral), nem mesmo a meta do plano atual, focada em ampliação de oferta de matrícula de jornada ampliada, foi atingida. Coerente, pois amparada em uma concepção que reconhece as diferentes dimensões constitutivas dos estudantes (cognitiva, física, social, emocional e cultural). Coerente também por aproveitar o potencial da jornada expandida na promoção de processos formativos alinhados com essa concepção.

Há, contudo, desafios importantes para que essa meta seja atingida no prazo de vigência do PNE vindouro, como bem destacado em seção própria. Sem perder de vista esses desafios, gostaríamos de acrescentar duas preocupações.

Em primeiro lugar, a perspectiva de uma formação integral, assim como não é tributária apenas de jornadas expandidas, ainda que, como dito, nelas tenha melhores condições de se desenvolver, tampouco precisaria estar confinada à educação básica, como se depreende do disposto na proposta do novo PNE.

Além do mais, educação integral em jornada de tempo integral precisa ser encarada como direito de todos, o que significa que não deva ser vista como medida compensatória dirigida a grupos específicos. Dito de outra forma, dever-se-ia tratá-la como o **mínimo** devido a todos, ainda que se reconheça a prioridade que deva ser dada a determinados grupos, enquanto esse direito não estiver universalizado.

Outro ponto de fragilidade no PL nº 2.614/2024, é a timidez das propostas sobre **internacionalização da educação superior**, que o faz contrastar com os planos estrangeiros analisados, nos quais o fomento à pesquisa na educação uperior e ao desenvolvimento de articulações com redes internacionais de cientistas surge como um importante foco de atenção. No caso indiano especificamente, busca-se tornar o país uma referência global nesse nível de ensino, consolidando-o como um destino de estudo que fornece educação de qualidade a custos acessíveis.

Já no contexto brasileiro, a nova proposta de PNE faz poucas menções à internacionalização da educação superior, que não chega a alcançar o *status* de meta. As Estratégias 14.8 e 15.9 citam pontualmente ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em âmbito nacional e internacional, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, com o objetivo de enriquecimento da formação recebida. Já a Estratégia 15.12, relacionada à pós-graduação *stricto sensu*, prevê o

incentivo ao desenvolvimento científico e à competitividade internacional da pesquisa brasileira.

Cabe destacar, contudo, que há uma questão fundamental, subjacente ao enfrentamento desse desafio, que se encontra totalmente ausente do plano de educação brasileiro: **o desenvolvimento de proficiência em língua inglesa** – e, sobretudo, de medidas que promovam uma distribuição mais equânime desse conhecimento entre os diferentes grupos sociais.

Esforços empreendidos anteriormente no País em prol da internacionalização do Ensino Superior esbarraram exatamente nessa questão. O Programa Ciências sem Fronteiras, por exemplo, criado em 2011, previa a concessão de mais cem mil bolsas para estudantes universitários brasileiros. No entanto, muitos acabaram retornando compulsoriamente ao Brasil por conta da baixa proficiência em inglês – fenômeno que também acabou gerando uma preferência majoritária a universidades portuguesas no pleiteio de bolsas. A falta de fluência dos estudantes acabou por elevar os gastos públicos com a oferta emergencial de cursos de idioma a serem frequentados antes e durante a vigência das bolsas (Marques, 2017), e revelou, ainda, desigualdades no acesso às oportunidades de intercâmbio oferecidas. Estudos como o de Borges (2015) apontam que a iniciativa acabou privilegiando grupos socialmente já favorecidos, como jovens brancos, do sexo masculino, com maior poder aquisitivo e provenientes de regiões mais industrializadas do país, que são justamente aqueles que concentram maiores níveis de proficiência no idioma.

Estudos recentes que buscaram analisar a distribuição do conhecimento de língua inglesa no Brasil e construí-lo como um problema de política pública (Oliveira, 2023) apontam que a democratização do acesso à escolarização no País foi acompanhada por um progressivo enfraquecimento no acesso a línguas estrangeiras no currículo escolar. O histórico de desvalorização desse componente

curricular na educação básica, ao mesmo tempo em que o grau de desejabilidade coletiva em relação à língua inglesa só aumentava, gerou uma distribuição desigual desse conhecimento, que se reproduz no acesso a posições vantajosas (seja na educação superior, no mundo do trabalho, no meio acadêmico, ou em termos de maiores possibilidades de mobilidade e participação social).

A recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que incluiu a língua inglesa como uma aprendizagem essencial a partir do 6º ano do ensino fundamental, representa um avanço no sentido da democratização desse conhecimento no País. Contudo, ainda permanecem os desafios de sua implementação, e a ausência de definições explícitas quanto ao mínimo que deveria ser garantido a todos os estudantes, no que se refere ao nível adequado de aprendizagem da língua, ou ao patamar de proficiência que lhes asseguraria *igualdade de base*.

Dessa forma, um importante passo no enfrentamento ao desafio da internacionalização da educação superior, ou do aumento de competitividade da pesquisa brasileira como um todo, seria justamente inserir a aprendizagem de língua inglesa em meio às medidas de "redistribuição" do Plano Nacional de Educação, ou seja, como um mínimo a ser garantido a todos os estudantes, com atenção às desigualdades entre eles. Algo semelhante ocorreu, nesta nova proposta de plano, com a educação digital, que foi alçada ao *status* de meta (7.b), e para a qual se prevê a definição de um "nível adequado" a ser garantido para 60% dos estudantes da educação básica até o final da vigência do plano.

As menções atualmente feitas a iniciativas de bilinguismo ou multilinguismo no novo PNE estão todas localizadas na esfera do "reconhecimento", relacionadas aos direitos linguísticos da comunidade surda, ou dos povos indígenas que compõem o País. Já em outros contextos, como o indiano, o planejamento educacional contempla

o ensino de línguas adicionais tanto como uma medida de valorização da diversidade cultural do país, quanto de fortalecimento de sua posição estratégica no cenário mundial, e o faz por meio da chamada “fórmula de três idiomas”: hindi, inglês e um idioma regional.

O crescente consenso internacional em torno do desenvolvimento dessa competência como um direito de aprendizagem a ser garantido, com equidade, na educação básica reforça sua centralidade como questão estratégica em meio a cenário globalizado, e um compromisso com o combate a desigualdades no interior do próprio sistema educacional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência do comando da Constituição Federal de 1988, já foram aprovados por lei dois planos nacionais de educação: o PNE 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, e o PNE 2014-2024, atualmente vigente por meio da Lei nº 13.005/2014, prorrogado até o fim de 2025.

Em relação à implementação da Lei nº 13.005/2014, destacou-se, neste texto, o nível de alcance dos indicadores monitorados, pois a mera avaliação sobre o número de metas cumpridas não reflete adequadamente o esforço feito pelo poder público durante o decênio 2014-2024.

A experiência prévia também sugere que o PNE tem valor *per se*, pois, sua construção envolve amplo debate e um exercício de síntese dos grandes desafios do setor, por meio de um processo de planejamento que se realiza em várias etapas, no âmbito dos Poderes Executivo e Legislativo, mobiliza praticamente todos os atores e, crescentemente, tem-se apoiado em indicadores educacionais. Além disso, o PNE exerce o papel de bússola para as políticas educacionais,

desdobrando-se em várias políticas públicas, induzindo ações governamentais e destacando agendas importantes durante sua vigência. Tanto esse processo de construção quanto a centralidade política do Plano tornam desafiador o equilíbrio entre o estabelecimento de metas realistas e, portanto, exequíveis e a sinalização sobre o que o País ambiciona alcançar em termos de desenvolvimento educacional.

O Projeto de Lei nº 2.614/2024 que chega ao Parlamento está impregnado das marcas do processo histórico e de aprendizagens geradas no caminho. A proposta para o PNE 2024-2034 está organizada em torno de 24 arts. na parte normativa, e um anexo com 18 objetivos, que se desdobram em 58 metas e 252 estratégias. A própria conceituação de cada um desses componentes, nas disposições preliminares do PL, reflete a preocupação em alinhar o entendimento sobre a estrutura proposta, favorecendo a preservação da coerência interna e da consistência da proposta final.

A ampliação significativa das metas quando comparada às 20 elencadas na Lei nº 13.005/2014 deve-se, em parte, a essa reorganização conceitual. Deve-se, ainda, à transformação de várias estratégias do atual plano em metas no novo texto, conforme apontam os quadros comparativos apresentados no exame de cada um dos objetivos e metas do PL. Além de se configurarem mais adequadamente como indicadores importantes para a verificação de uma mudança efetiva nos sistemas educativos, esse deslocamento favorece a produção de dados mais detalhados e oferece maior visibilidade às agendas.

Os eixos do plano são as dimensões de qualidade e equidade. A dimensão “qualidade” ganhou ênfase ao ser desagregada em objetivos específicos para as etapas da educação básica, a educação profissional e tecnológica e a educação superior. A dimensão “equidade” foi incorporada de forma transversal, com presença em boa parte dos objetivos e inúmeras metas.

Ao longo deste Estudo, apresentou-se análise minuciosa dos objetivos, das metas e das estratégias do PNE 2024-2034, com comentários que possibilitam melhor compreensão da parte normativa e do conteúdo do anexo, destacando alterações em relação à Lei nº 13.005/2014. Além disso, há *insights* iniciais que podem subsidiar aperfeiçoamentos do texto durante o processo legislativo.

São muitas as inovações e os pontos de atenção destacados no conjunto das seções deste Estudo. Pode-se dizer que a apreciação técnica do PL registra desigualdades persistentes no sistema educacional brasileiro e atraso na implementação de agendas importantes, como a conectividade — que passa a ser articulada com a concepção mais ampla de educação digital — e a educação integral, que não mais se restringe à ideia de extensão da jornada, como no PNE 2014. Ademais, o *déficit* histórico de investimentos e as desigualdades nas condições de oferta da infraestrutura escolar ganham destaque em um dos objetivos da proposição.

Enfrentar tantos desafios no espaço de uma década exige grande capacidade dos Poderes Públicos, nos três níveis da federação, para formular e implementar políticas públicas, sobretudo envolve níveis mais complexos de coordenação nacional, de articulação entre os entes e de espaços de governança fortalecidos para o Plano.

Considerando sua centralidade para a implementação do PNE, o **financiamento** e a **sustentabilidade** das metas contidas no PL nº 2.614/2024 foram abordados em seção específica, na qual foram ressaltados aspectos que contribuem para caracterizar as complexidades envolvidas: a meta de investimento público em educação, a questão federativa, a ação redistributiva e as restrições fiscais impostas pelo Novo Regime Sustentável.

Por fim, a análise de planos de educação de Colômbia, Índia e Moçambique, na seção dedicada à perspectiva internacional, mostrou que compartilhamos com esses países um macrodesafio

relacionado às disparidades persistentes nos sistemas educacionais em nações culturalmente diversas. Esse desafio envolve, simultaneamente, o enfrentamento de desigualdades de natureza material-alocativa e as desigualdades de natureza simbólica ou cultural-valorativa. O PNE compartilha, também, com esses planos de educação internacionais, a prioridade oferecida à educação integral, e, por outro lado, parece se distanciar dessas nações quando trata de forma tímida a respeito de temas como a internacionalização da educação superior e o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira nos sistemas educativos.

8. REFERÊNCIAS

AFRICAN UNION. **Agenda 2063**: The Africa We Want. Adis Abeba, Johannesburg: African Union Comission, Sept. 2015. Disponível em: https://au.int/sites/default/files/documents/36204-doc-agenda2063_popular_version_en.pdf. Acesso em: 10fev. 2025.

ARRETCHE, Marta. Estados federativos e unitários: uma dicotomia que pouco revela. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 28, n. 74, p. 1-17, 2020.

ASSOCIAÇÃO Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Ifes – 2018**. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BANCO MUNDIAL. Índice de Gini – Colombia. **Plataforma sobre Pobreza y Desigualdad**. Washington, DC: Banco Mundial, 2023. Disponível em: https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=CO. Acesso em: 11 mar. 2025.

BARTHOLO, T. L. *et al*. Learning Loss and Learning Inequality during the Covid-19 Pandemic. **Ensaio -** Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, p. 1-24, abr./jun. 2023.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03:** a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

BOF, A. M.; ALVES, M. T. G. Aprendizado no Ensino Fundamental: diagnóstico das desigualdades e “escolas invisíveis”. In: **Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II**. SENKEVICS, A. S.; BASSO, F. V.; RODRIGUES, C. G. (orgs.). Brasília: Inep/MEC, 2023.

BOF, A. M.; MORAES, G. H. Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS, R. dos (orgs.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.** Brasília: Inep/MEC, 2022. p. 277-306.

BONILLA, Daniel. Descentralização e unidade política na Colômbia. In: LINHARES, Paulo de Tarso Frazão S. (org.) **Federalismo sul-americano**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014, p. 13-33.

BORGES, Rovênia Amorim. **A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras**: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos EUA. Brasília, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Congresso Nacional, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 135, de 20 de dezembro de 2024**. Altera os arts. 37, 163, 165, 212-A e 239 da Constituição Federal e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Brasília: Congresso Nacional, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc135.htm. Acesso em: 1º fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1º fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: de 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

Consultoria Legislativa CÂMARA DOS DEPUTADOS

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.499, de 29 de setembro de 2011**. Autoriza a União a transferir recursos financeiros aos Municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio financeiro à manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12499.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012.** Altera as Leis nº s 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12722.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013**. Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12858.htm. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: Presidência da República, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014c. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1º fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: Presidência da República, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Presidência da República, 2020b. Disponível em: ttps://www.planalto.gov.br/ccivil_03/////////_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.109, de 16 de dezembro de 2020**. Altera as Leis n os 9.472, de 16 de julho de 1997, e 9.998, de 17 de agosto de 2000, para dispor sobre a finalidade, a destinação dos recursos, a administração e os objetivos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust). Presidência da República, 2020c. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14109.htm. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Brasília: Presidência da República, 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14172.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília: Presidência da República, 2021b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03//////////_Ato2019-2022/2021/Lei/L14180.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, 2021c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: h ttps://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14407.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.627, de 19 de julho de 2023**. Acrescenta a Estratégia 8.7 à Meta 8 do Anexo da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, referente ao Plano Nacional de Educação, para promover os direitos educacionais dos brasileiros residentes no exterior. Brasília: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14627.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília: Presidência da República, 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 1º fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília: Presidência da República, 2023d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre isenção do cômputo de determinados rendimentos no cálculo da renda familiar per capita para efeitos da concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Brasília: Presidência da República, 2023e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14645.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023**. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: Presidência da República, 2023f. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14681.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.719, de 1º de novembro de 2023**. Institui o Pacto Nacional pela Retomada de Obras e de Serviços de Engenharia Destinados à Educação Básica e Profissionalizante e à Saúde; e altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília: Presidência da República, 2023g. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14719.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: Presidência da República, 2023h. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. Brasília: Presidência da República, 2023i. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14767.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília: Presidência da República, 2024b. Disponível em: ttps://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Lei/L14817.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília: Presidência da República, 2024c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14818.htm. Acesso em: 03 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.851, de 3 de maio de 2024**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de criação de mecanismos de levantamento e de divulgação da demanda por vagas no atendimento à educação infantil de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2024d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14851.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Presidência da República, 2024e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Presidência da República, 2024f. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14934.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024g. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023**. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). Brasília: Presidência da República, 2023j. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp200.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 212, de 13 de janeiro de 2025**. Institui o Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados (Propag), destinado a promover a revisão dos termos das dívidas dos Estados e do Distrito Federal com a União firmadas no âmbito da Lei nº 8.727, de 5 de novembro de 1993, da Lei nº 9.496, de 11 de setembro de 1997, da Lei Complementar nº 159, de 19 de maio de 2017, da Lei Complementar nº 178, de 13 de janeiro de 2021, da Lei Complementar nº 201, de 24 de outubro de 2023, e da Medida Provisória nº 2.192-70, de 24 de agosto de 2001; prevê instituição de fundo de equalização federativa; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal), a Lei Complementar nº 178, de 13 de janeiro de 2021, e a Lei Complementar nº 201, de 24 de outubro de 2023. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp212.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.614, de 26 de junho de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=PL%202614/2024. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Complementar nº 235, de 2019** [e seus apensados]. Institui o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, do art. 211 e do art. 214 da

Constituição Federal. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2318217&fichaAmigavel=nao. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: CNE, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 1º mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE, 2012a. Disponível em: www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20F7_RESOLUÇÃO%20CNECP%201%20DE%2030%20DE%20MAIO%20DE%202012.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: CNE, 2012b. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE) **Resolução CNE/CEB nº 3, de 2012**. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Brasília: CNE, 2012c. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE, 2012d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-indigena-1. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: CNE, 2012e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2017-12-22.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais

Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: CNE, 2021. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília: CNE, 2023a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=250541-rcp001-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2024a. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-001-2024-10-17.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ministério da Educação (MEC). **Edital Capes nº 25, de 19 de setembro de 2023**. Programa Universidade Aberta do Brasil. Brasil: Capes/MEC, 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/editais-uab/edital-no-25-2023. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ministério da Educação (MEC). **Parfor Equidade**. Brasília: Capes/MEC, 22 set. 2023, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ministério da Educação (MEC). **PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028**: versão preliminar para consulta pública. Brasília: Capes/MEC, 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf . Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 6, de 15 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre o regulamento Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência - Pé-de-Meia Licenciaturas. Brasília: Capes/MEC, 2025. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17145#anchor. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ministério da Educação (MEC). **Proposta para o 6º Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: Capes/MEC, 2023c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ministério da Educação (MEC). **Avaliação da educação profissional e tecnológica**: um campo em construção. Brasília: Inep/MEC, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ministério da Educação (MEC). **Censo Escolar**: microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2019/2021). Brasília: Inep/MEC, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ministério da Educação (MEC). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Notas Estatísticas. Brasília: Inep/MEC, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Superior 2023**. Brasília: Inep/MEC, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 10fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Encontro Nacional de Estratégia para Cooperação Técnica**: Planos Decenais de Educação [Webinário]. Brasília: Inep/MEC, 2024b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fqofgN7rhrA. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Painel de Monitoramento das Metas do PNE**. Brasília: Inep/MEC, 2024c. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 5 fev. 2025.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

Consultoria Legislativa
CÂMARA DOS DEPUTADOS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ministério da Educação (MEC). **Painéis Estatísticos**: Censo Escolar. Brasília: Inep/MEC, 2024d. Disponível em https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9 Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ministério da Educação (MEC). Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. V. 1. Brasília: Secretaria de Educação Básica (SEB)/MEC, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep/MEC, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2023. Brasília: Inep/MEC, 2023b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/08/PORTARIA-No-267-DE-21-DE-JUNHO-DE-2023-PORTARIA-No-267-DE-21-DE-JUNHO-DE-2023-DOU-Imprensa-Nacional.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 351, de 4 de agosto de 2023**. Estabelece diretrizes e orientações para que os sistemas estaduais de avaliação estejam organizados de forma complementar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e ofereçam subsídios para o monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: Inep/MEC, 2023c. Disponível em: https://www.lex.com.br/portaria-inep-no-351-de-4-de-agosto-de-2023/. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 26 de 29 de janeiro de 2024**. Institui o Grupo Técnico - GT, denominado GT Novo Ideb, com o objetivo de elaborar estudo técnico para subsidiar o Ministério da Educação na atualização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Brasília: Inep/MEC, 2024e. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-26-de-29-de-janeiro-de-2024-540345023. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 231, de 17 de

junho de 2024. Delega competência à Diretora de Estudos Educacionais do Inep, Maria Teresa Gonzaga Alves, para, observadas a legislação aplicável e as normas em vigor, presidir o Grupo de Trabalho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Inep/MEC, 2024f.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2024. Brasília: Inep, 2024g. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). Seminário apresenta novidades da avaliação: evento reuniu secretários estaduais e municipais de educação para discutir mudanças, avanços e desafios do Saeb 2025, que estará alinhado à BNCC. Brasil: Inep/MEC, 25 fev. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/seminario-apresenta-novidades-da-avaliacao. Acesso em 25 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). **Sinopse Estatística da Educação Superior - 2023**. Brasília: Inep/MEC, 2024h.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ministério da Educação (MEC). **Edital PNLD Literário Equidade**. Brasília: FNDE/MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-literario-equidade. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). **Portaria nº 6.543, de 16 de novembro de 2022**. Brasília: MCTI, 2022. Disponível em: https://ses.sp.bvs.br/wp-content/uploads/2022/11/U_PT-MCTI-GM-6543_161122.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Porto Alegre sedia 1ª Conferência Nacional Cultura Infância**: etapa que antecede a 4ª CNC será realizada nos dias 24 e 25 de fevereiro. Brasília: Ministério da Cultura, 19 fev. 2024. Disponível em: ttps://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/porto-alegre-sedia-1a-conferencia-nacional-cultura-infancia. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ação Saberes Indígenas na Escola**. Brasília: MEC, 19 abr. 2024, 2024a. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/acao-saberes-indigenas-na-escola. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Computação**: Complemento à BNCC. Brasília: MEC, 2022a. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Governo Federal lança Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**: nova política de alfabetização defende protagonismo dos estados e municípios, com indução, coordenação e assistência técnica e financeira da União, Investimento será de R$ 3 bilhões em quatro anos. Brasília: MEC, 12 jun. 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **GT orientará Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos**: criado pelo MEC, o grupo visa fazer contribuições específicas relacionadas à oferta, fortalecimento, monitoramento e avaliação de políticas públicas para essa modalidade de ensino. Brasília: MEC, 30 out. 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/gt-orientara-politica-nacional-de-educacao-bilingue-de-surdos. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **MEC reforça recursos para ensino médio articulado com curso técnico**: redes que pactuarem matrículas na educação profissional de nível médio articulada com tempo integral vão receber recursos adicionais do Pronatec, além dos valores provenientes do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: MEC, 25 set. 2024, 2024c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/mec-reforca-recursos-para-ensino-medio-articulado-com-curso-tecnico. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), **Nota Técnica nº 56/2023/DIMAM/SEB/SEB**. Brasília: Comissão Intergovernamental de Financiamento para Educação Básica de Qualidade (CIF)/MEC, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-intergovernamental-fundeb/SEI_MEC4450233NotaTcnica_fatoresdeponderao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

Consultoria Legislativa CÂMARA DOS DEPUTADOS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 993, de 23 de maio de 2023**. Institui a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos – CNEBS. Brasília: MEC, 2023c. Disponível em: https://ibee.com.br/materia/portaria-mec-993-de-23-05-2023-institui-a-comissao-nacional-de-educacao-bilingue-de-surdos-cnebs. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 28, de 12 de abril de 2024**. Institui a Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena - Capema, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação - Secadi/MEC. Brasília: Secadi/MEC, 2024d. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-28-de-12-de-abril-de-2024-553928347. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto EJA: novo prazo para adesão vai até 20 de fevereiro** – Municípios que não participaram do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação de Jovens e Adultos em 2024 podem aderir. Reabertura do prazo pelo MEC amplia o alcance da política. Brasília: MEC, 27 jan. 2025, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/pacto-eja-novo-prazo-para-adesao-vai-ate-20-de-fevereiro. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto pela superação do analfabetismo e qualificação na educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/cartilha-pacto-eja.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Painéis de Diagnóstico e Monitoramento**: Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC, 17 mar. 2025, 2025c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/diagnostico-de-equidade-na-educacao; e em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYWQyYzQ2NzYtYjc1Ni00ODc3LWEyYWUtYjY3NzMxN2I4ZGFmIiwidCI6ImI4YzI1OTMyLTVlNzYtNGIyYi05YzUzLWQ0MTc0NWU5YzkyZCJ9. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. Brasília: MEC, 2025d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/es/pnaes. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

Consultoria Legislativa CÂMARA DOS DEPUTADOS

Etnoeducacionais - PNTEE. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/normativos. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 619, de 24 de junho de 2015**. Institui a Instância Permanente de Negociação Federativa no Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/portaria_619_2015_instancia_permanente.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_577_27042017.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 1.716, de 3 de outubro de 2019**. Dispõe sobre a instituição, a organização e o funcionamento da Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de que trata o art. 7o, § 5º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 478, de 17 de março de 2023**. Recompõe o Fórum Nacional de Educação - FNE. Brasília: MEC, 2023d. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_n_478_de_17_de_marco_de_2023.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023**. Institui o Programa Mulheres Mil. Brasília: MEC, 2023e. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-725-2023-04-13.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 1.112, de 13 de junho de 2023**. [Institui Grupo de Trabalho, de caráter consultivo e propositivo, com a finalidade de realizar a análise dos problemas da educação nacional e elaborar diagnóstico contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para o Plano Nacional de Educação - PNE, decênio 2024-2034]. Brasília: MEC, 2023f. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.112-de-13-de-junho-de-2023-489812312. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023**. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2023g. Disponível em:

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de- 023-525531892 . Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educaçao. **Portaria MEC nº 610, de 27 de junho de 2024**. Institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciatura - Enade das Licenciaturas, altera a Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, que dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep referentes à avaliação de Instituições de Educação Superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes, e institui o novo ciclo avaliativo do Enade. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.unifebe.edu.br/site/wp-content/uploads/portaria-mec-n.o-610-de-27-06-2024-institui-o-enade-das-licenciaturas-e-altera-a-portaria-840-2018.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2025e. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-85-de-31-de-janeiro-de-2025-610589107. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Projeto Verticaliza**. Brasil: MEC, 9 maio 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/verticaliza. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Prolind**: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas. Brasília: MEC, 19 abr. 2024, 2024e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/prolind. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília: MEC, 2024f. Disponível em: portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024**. Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2025. Brasília: MEC, 2024g. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-dou-imprensa-nacional.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Universidade indígena terá Grupo de Trabalho no MEC**: Grupo de Trabalho terá a finalidade de realizar estudos para subsidiar a criação e a implementação da Universidade Indígena, no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 17 abr. 2024, 2024h. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/universidade-indigena-tera-grupo-de-trabalho-no-mec. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **100 novos Institutos Federais**. Brasília: MEC, 2025f. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/100-novos-ifs. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ministério da Fazenda (MF). **Portaria Interministerial MEC/MF nº 8, de 7 de agosto de 2024**. Estabelece normas e procedimentos para a gestão do Programa Pé-de-Meia para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: MEC/MF, 2024. Disponível em: https://www.lex.com.br/portaria-interministerial-mec-e-mf-no-8-de-27-de-agosto-de-2024. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua

organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.752, de 7 de maior de 2016**.
Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10959.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.556, de 24 de abril de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023**. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. Brasília: Presidência da República, 2023b.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11697.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023.** Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Brasília: Presidência da República, 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.985, de 9 de abril de 2024**.
Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de produzir subsídios para a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03//////_Ato2023-2026/2024/Decreto/D11985.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: Presidência da República, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03//////////_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12048.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.083, de 27 de junho de 2024**. Estabelece as diretrizes para a elaboração da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância e institui o seu Comitê Intersetorial. Brasília: Presidência da República, 2024c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12083.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.166, de 5 de setembro de 2024.** Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e o Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992 [e estabelece o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)]. Brasil: Presidência da República, 2024d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12166.htm#art17. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/Decreto/D12358.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025**. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/Decreto/D12391.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem ao Congresso Nacional, 2025**. Brasília: Presidência da República, 2025c. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/mensagem_pdf/mcn-2025-digital-v1.pdf/. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Presidente Lula sanciona projeto de lei que institui o Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados – Propag: sanção presidencial valoriza o compromisso com a gestão fiscal responsável dos entes federados. In: **Acompanhe o Planalto**. Brasília: Presidência da República, 14 jan. 2025, 2025d. Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2025/01/presidente-lula-sanciona-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-de-pleno-pagamento-de-dividas-dos-estados-propag. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Secretaria de Articulação Intersetorial com Sistemas de Ensino (Sase). Ministério da Educação (MEC). **Documento de Diagnóstico da Educação Nacional** [versão preliminar]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, s. d. [no prelo].

BRASIL. Senado Federal. Audiência pública com a finalidade de discutir o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), no contexto do lançamento da Nota Técnica Conjunta da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca). _____. **81ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE)**. Brasília: Senado Federal, 30 out. 2023, 2023a. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/atividade/comissoes/comissao/47/reuniao/12057. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Relatório final da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia**. Brasília: Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal (CE-SF), 2023b.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Relatório - 6º ciclo de acompanhamento do PNE 2014-2024**: identificação de possibilidades de melhorias a serem adotadas na elaboração do PNE 2024-2034. TC 014.911/2023-0. Brasília: TCU, 2023.

BRITTO, Tatiana Feitosa de; SOARES, Luana Bergmann; QUEIROZ, José Edmar de. **A construção do Novo Plano Nacional de Educação**: reflexões a partir do Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/Conleg, Senado Federal, 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação na primeira infância: contribuições para o debate. In: REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Utilização de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância**: convergências e divergências. Fortaleza: Fecomércio CE, Sesc, Senac, IPDC, jun. 2016, p. 33-45. Disponível em: https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Brochura_Avaliação-na-Primeira-Infância.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2025.

CENTRO de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Ceert, Instituto Avisa lá, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11284-revistadeeducacaoinfantil-2012&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2025.

CIPRIANO, Ana Cláudia *et al*. **Avaliação da qualidade da educação infantil: um retrato pós-BNCC**: Sumário Executivo. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2022.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Quando se inicia o processo de alfabetização? **International Studies on Law and Education**, n. 15, p. 31-46, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.hottopos.com/isle15/31-46silvia.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

COLOMBIA. **Constituición Política de Colombia de 1991**. Bogotá: Presidencia de la República, jul. 1991.

COLOMBIA. Departamento Nacional de Estadística (DANE). **Censo Nacional de Población y Vivienda** – 2018 Colombia. Bogotá: Dane, 2018. Disponível em: https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos. Acesso em: 10 fev. 2025.

COLOMBIA. **Educación**: datos abiertos. Bogotá: GOV.CO, 2025a. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-

institucionales/Modelo-Integradode-Planeacion-y-Gestion/Datos-abiertos/349303:Datos-Abiertos. Acesso em: 10 fev. 2025.

COLOMBIA. **Ley 30 de Diciembre 28 de 1992**. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: Presidencia de la República, 1994. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

COLOMBIA. **Ley 115 de Febrero 8 de 1994**. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá: Presidencia de la República, 1994. Disponível em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292. Acesso em: 10 fev. 2025.

COLOMBIA. **Ley 715 de Diciembre 21 de 2001**. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Bogotá: Presidencia de la República, 2001. Disponível em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452. Acesso em: 10 fev. 2025.

COLOMBIA. **Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026**. El camino hacia la calidad y equidad. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2017. Disponível em https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan_nacional_decenal_de_educacion_2016-2026._el_camino_hacia_la_calidad_y_la_equidad_organized.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

COLOMBIA. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). **Modalidades de atención**. Bogotá: ICBF, 2025b. Disponível em: https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/modalidades-de-atencion. Acesso em: 10 fev. 2025.

COMITÊ Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI). **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. Estudo nº 1. São Paulo: NPCI, ago. 2014. Disponível em: https://ncpi.org.br/publicacao/o-impacto-do-desenvolvimento-na-primeira-infancia-sobre-a-aprendizagem/. Acesso em: 10 fev. 2025.

CONAE. **Documento Final** – Conferência Nacional de Educação. Brasília: Conae, 2024.

CONFEDERACIÓN Sindical de Trabajadoras y Trabajadores de las Américas (CSA). Colombia: Ficha informativa del país. In: **Observatorio**

Laboral de las Americas. Ciudad de Panama: CSA, 2021. Disponível em: https://csa-csi.org/observatoriolaboral/wp-content/uploads/2022/02/CSA_FichaInformativaPais_Colombia_POR.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

CUERVO-ESCOBAR, Diana Marcela; COSTA, Cintia; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Estudo comparativo exploratório dos planos nacionais de educação no Brasil e na Colômbia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Curitiba, v. 32, n. 1, p. 171-192, jan./abr. 2016.

DWAIKAT, Nidal Y. A Comprehensive Model for Assessing the Quality in Higher Education Institutions. **The TQM Journal**, Leeds, v. 33, n. 4, p. 841-855, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1108/TQM-06-2020-0133. Acesso em: 10 fev. 2025.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia *et al.* Políticas públicas, processos de planejamento e constituição dos sistemas educacionais em Brasil e Argentina: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Curitiba, v. 35, n. 3, p. 877-895, set./dez. 2019.

FIRPO, Sérgio Pinheiro; PORTELLA, Alysson. **Indicadores da qualidade dos egressos do ensino técnico**. São Paulo: Itaú - Educação e Trabalho, Observatório da Educação Profissional e Tecnológica, 2022. Disponível em: https://observatorioept.org.br/conteudos/indicadores-de-qualidade-dos-egressos-do-ensino-tecnico. Acesso em: 23 jan. 2025.

FONSECA, Izabel C. da; RODRIGUES, Clarissa G.; MACANA, Esmeralda C.; ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. Monitoramento das trajetórias educacionais nos municípios. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 35, e. 10.579, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v35.10579. Acesso em: 1º fev. 2025.

FRADE, Isabel Cristina A. S. BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 20 jan. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698220676. Acesso em: 25 fev. 2025.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV). **Qualidade da oferta da educação infantil no Brasil**: análise do Saeb 2021. São Paulo: FMCSV, Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE/UFRJ). 2023. Disponível em:

https://fundacaomariacecilia.org.br/o-que-fazemos/qualidade-educacao-infantil-saeb-2021. Acesso em: 10 fev. 2025.

GABINETE de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil (GAEPE BRASIL). **Levantamento aponta necessidade de apoio aos municípios para expansão da educação infantil** [Levantamento Nacional “Retrato da Educação Infantil no Brasil: acesso e disponibilidade de vagas”]. Brasília: Gaepe Brasil, 27 ago. 2024. Disponível em: https://gaepebrasil.com.br/retrato-da-educacao-infantil-2024. Acesso em: 10 fev. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, Ana Valeska A. Se essa escola fosse minha... ou por que qualidade importa na educação infantil. In: _____ (org.) **Agenda Brasileira**: Primeira Infância, Brasília, Edições Câmara, ano 3, n. 4, p. 13-49, 2022.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://ods.ibge.gov.br. Acesso em: 10 fev. 2025.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Panorama do Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em 12 fev. 2025.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde (PNS)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9160-pesquisa-nacional-de-saude.html. Acesso em: 25 jan. 2025.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios [Pnad] Contínua 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html. Acesso em: 8 mar. 2025.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **PNAD Contínua**: resumo informativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023c. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

INSTITUTO Rodrigo Mendes (IRM). Painel de indicadores da educação especial. In: _____. **Diversa**. São Paulo: IRM, 2024. Disponível em: https://diversa.org.br/indicadores. Acesso em: 10 fev. 2025.

INSTITUTO de Pesquisa em Reputação e Imagem (IPRI); SERVIÇO Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). **Pesquisa "Jovens e ensino técnico"**: pesquisa de opinião pública. São Paulo: Iniciativa Itaú Educação e Trabalho, 2024. Disponível em: https://observatorioept.org.br/rails/active_storage/disk/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDVG9JYTJWNVNTSWhjbXBsYXpSeWFXRjVaM2N6Ym1wNlp6bG1PV0kyTlRobGJqZDRkZ1k2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpQWI1cGJteHBibVU3SUdacGJHVnVZVzFsUFNKUVVGUWdMU0JKVUZKSklGTkZUa0ZKSUMwZ1VHVnpjWFZwYzJFZ2FtOTJaVzV6SUMwZ1JXUjFZMkZqWVc4Z2NISnZabWx6YzJsdmJtRnNMbkJrWmlJN0lHWnBiR1Z1WVcxbEtqMVZWRVl0T0NjblVGQlVKVEl3TFNVeU1FbFFVa2tsTWpCVFJVNUJTU1V5TUMwbE1qQlFaWE54ZFdsellTVXlNR3B2ZG1WdWN5VXlNQzBsTWpCRlpIVmpZU1ZETXlWQk55VkRNeVZCTTI4bE1qQndjbTltYVhOemFXOXVZV3d1Y0dSbUJqc0dWRG9SWTI5dWRHVnVkRjkwZVhCbFNTSVVZWEJ3YkdsallYUnBiMjR2Y0dSbUJqc0dWRG9SYzJWeWRtbGpaVjl1WVcxbE9ncHNiMk5oYkE9PSIsImV4cCI6IjIwMjUtMDMtMjVUMjA6MDY6NTYuNjY1WiIsInB1cnBvc2Ufa2V5In19--1f28d161e188a63ef4173474130876c89af05cf2/PPT%20-%20IPRI%20SENAI%20-%20Pesquisa%20jovens%20-%20Educação%20profissional.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

INDIA. **Constitution of India**. New Dheli: Legislative Department, 1949. Disponível em: https://legislative.gov.in/constitution-of-india. Acesso em: 10 fev. 2025.

INDIA. **The Right of Children to Free and Compulsory Education Act**. New Dheli: Legislative Department, 2009. Disponível em: https://www.indiacode.nic.in/bitstream/123456789/13682/1/rte_act_2009.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

INDIA. **National Education Policy 2020**. New. Dehli: Ministry of Human Resource Development. 2020. Disponível em: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

INDIA. Ministry of Education. **All-India Survey of Higher Education (AISHE) – 2021-22**. New Dheli: Ministry of Education, Department of Higher Education, 2023. Disponível em: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics-new/AISHE%20Book_2021-22_4.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

INDIA. Ministry of Education. **Report on Unified District Information System for Education Plus (Udise+)** – 2023-24. New Dheli: Government of India, Ministry of Education, Department of School Education & Literacy, 2024. Disponível em: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics-new/udise_report_existing_23_24.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

INTERNATIONAL Monetary Fund (IMF). **India** [at a Glance]. Washington, DC: IMF, 2025a. Disponível em: https://www.imf.org/en/Countries/IND. Acesso em: 10 fev. 2025.

INTERNATIONAL Monetary Fund (IMF). **Republic of Mozambique** [at a Glance]. Washington, DC: IMF, 2025b. Disponível em: https://www.imf.org/en/Countries/MOZ. Acesso em: 10 fev. 2025.

LEAL, Kariny. União pode arrecadar R$ 1 trilhão com petróleo em 10 anos, diz PPSA. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, 5 dez. 2024. Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2024/12/05/unio-pode-arrecadar-r-1-trilho-com-petrleo-em-10-anos-diz-ppsa.ghtml. Acesso em: 10 fev. 2025.

LIMA, Márcio Alexandre Barbosa; SANTOS, Robson dos. Aldear os planos nacionais de educação: A educação escolar indígena e os desafios para o próximo decênio. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; BOF, Alvana Maria (orgs.). **Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep/MEC, 2023, p. 159-182, 2023. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 8). Disponível em: https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5769/4307. Acesso em: 2 mar. 2025.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn;
GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MARQUES, Fabrício. Experiência encerrada: o programa de intercâmbio Ciência sem Fronteiras, que gastou R$ 13,2 bilhões, a maior parte com bolsas de Graduação no exterior, deixa de existir. **Revista Fapesp**, São Paulo, n. 256, p. 2-9, 2017.

MENDES, Dumerval Trigueiro. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/1983, de 23 de março**. Lei Sistema Educação Nacional. Maputo: Assembleia Popular, 1983. Disponível em: https://www.lexlink.eu/conteudo/mocambique/ia-serie/111060/lei-no-4-lei-sistema-nacional-educacao-1983/20525/por-tipo-de-documentolegal. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/1992, de 6 de maio**. Reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei n° 4/83, de 23 de Março, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo. Maputo: Assembleia da

República, 1992. Disponível em: https://archive.gazettes.africa/archive/mz/1992/mz-government-gazette-series-i-supplement-dated-1992-05-06-no-19.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro**. Revisão da Lei sobre o Sistema Nacional de Educação. Maputo: Assembleia da República, 2018. Disponível em: https://www.mept.org.mz/wp-content/uploads/2021/09/Lei-18-2018-MOZAMBIQUE-Lei-sobre-o-SIstema-Nacional-de-Educacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED). **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: Mined, maio 2020. Disponível em: https://www.mined.gov.mz/assets/docs/plano-estrategico-da-educacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Gustavo Henrique *et al.* (orgs.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**: um campo em construção. Brasília: Inep/MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos. Introdução – 5 Anos de Plano Nacional de Educação: o que aprendemos? In: _____ (orgs.). **5 Anos de Plano Nacional de Educação**. Brasília, Inep/MEC, 2019, v. 2. p. 7-16 (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 2).

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana. Balanço do fechamento das escolas no meio rural brasileiro (2013-2023). In: MORAES, Gustavo Henrique; BASSO, Flavia Viana; BOF, Alvana Maria (orgs.). **Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação III**: redução das desigualdades. Brasília: Inep/MEC, 2024, p. 13-45. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 10). Disponível em: https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/603. Acesso em 12 fev. 2025.

OLIVEIRA, Marina Meira. **Conflito, ambiguidade e princípios de justiça na distribuição do conhecimento de língua inglesa**: a construção de um problema de política pública e um estudo de caso de implementação. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Dourado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

ORGANISATION for Economic Co-operation and Development (OECD). **Education at a Glance 2024:** Country Note Brazil. OECD Indicators, Paris, OECD Publishing 2024.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho (OIT). **Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais**. Genebra: OIT, 1989. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (ONU). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: ttps://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

PEREIRA, Laura. **Dos 20 milhões de estudantes no Brasil, apenas 5% conseguem estagiar**. São Paulo: Associação Brasileira de Estágios (Abres), 6 fev. 2025. Disponível em: https://abres.org.br/2025/02/06/cerca-de-5-de-20-milhoes-de-estudantes-conseguem-estagiar. Acesso em: 10 fev. 2025.

PONTIFICIA Universidad Javeriana (PUJ). Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). Educación superior em Colombia – parte I. **Informe Análisis Estadístico**, Bogotá, n. 103, 22 ago. 2024. Disponível em: https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INF103-Educacio%CC%81n+Superior+en+Colombia-FAGO.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 12, p. 7–21, 1991. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604. Acesso em: 25 mar. 2025.

SANTOS, Robson dos *et al.* A educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. In: MORAES, Gustavo H.; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth; BOF, Alvana M. (orgs.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação. v. 8. Brasília: Inep/MEC, 2023, p. 11-44.

SAXENA, Vandana. Política Nacional de Educação 2020 da Índia: Uma via para um ecossistema global culturalmente enraizado. **Jornal de Políticas Educacionais***,* Curitiba, v. 18, p. 1-24, e97192T, ez. 2024.

SENA, Paulo. Educação Indígena: desafios para o próximo Plano Nacional de Educação (PNE). In: CARVALHO, Lucas Azevedo de (org.). **Agenda Brasileira**, ano 5, n. 8, p. 2-36, 2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2024. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/items/21f435bd-e873-4af9-941a-e536af2e3e84. Acesso em: 20 fev. 2025.

SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: MORAES, G. H; ALBUQUERQUE, A. E. M. (orgs.). **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: 5 anos de Plano Nacional de Educação. Brasília, Inep/MEC, 2019.

SOARES, José Francisco. Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – Idesp: bases metodológicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, p. 1-21, 2021.

SOARES, José Francisco; ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Effects of Brazilian Schools on Student Learning. **Assessment in Education -** Principles, Policy & Practice, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 75-97, 2016.

SOARES, José Franscico; DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 754-780, set./dez. 2016.

SOARES, Luana B. **Qualidade, equidade e combate a desigualdades:** impressões iniciais sobre o Projeto de Lei nº 2.614, de 2024, como proposta de novo plano nacional de educação (2024-2034). Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/Conleg, Senado Federal, jul. 2024 (Boletim Legislativo nº 109).

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 36, p. 5-17, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2025.

SCHUELER, Paulo. Censo escolar revela queda de 150 mil matrículas no ensino médio em 2023. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio** [EPSJV - Fiocruz], Notícias, 14 mar. 2024. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/censo-escolar-revela-queda-de-150-mil-matriculas-no-ensino-medio-em-

2023#:~:text=Em%202023%2C%20foram%20registradas%207,aprova%C3%A7%C3%A3o%20no%20per%C3%ADodo%20da%20pandemia%E2%80%9D. Acesso em: 10 fev. 2025

SCHWARTZMAN, Simon; BUENO, A. C. A New Typology of Higher Education Institutions in Brazil. In: **35th Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers (CHER).** Vienna: CHER, August 30 -September 1, 2023.

SCHWARTZMAN, Simon; SILVA FILHO, R. L.; COELHO, R. R. A. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 35, n. 101, p. 153-186, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.011. Acesso em: 10 fev. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Recurso Especial nº 1008166**. Recorrente: Município de Criciúma (SC). Brasília, 22 set. 2022. Relator: Ministro Luis Fux. Ementa: RECURSO EXTRAORDINÁRIO. DIREITO ADMINISTRATIVO. REPERCUSSÃO GERAL RECONHECIDA. GARANTIA DE VAGA EM CRECHE OU PRÉ-ESCOLA ÀS CRIANÇAS DE ZERO A CINCO ANOS DE IDADE. AUTOAPLICABILIDADE DO ART. 208, IV, DA CF/88. PRINCÍPIOS DA SEPARAÇÃO DOS PODERES E DA RESERVA DO POSSÍVEL. VIOLAÇÃO. INOCORRÊNCIA. RECURSO EXTRAORDINÁRIO A QUE SE NEGA PROVIMENTO. Tese de Repercussão Geral fixada pelo STF no âmbito do Acórdão que julgou o RE 1.008.166, referente ao “Tema 548 - Dever estatal de assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 5 (cinco) anos de idade”.

STRANO, Salvador. Lei Orçamentária zera recurso previsto para fomentar ensino integral. **CNN Brasil**, “Política”, 20 mar. 2025. Disponível em: “https://www.cnnbrasil.com.br/politica/lei-orcamentaria-zera-recurso-previsto-para-fomentar-ensino-integral". Acesso em: 20 mar. 2025.

TODOS pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2024. Disponível em: https://anuario.todospelaeducacao.org.br/index.html. Acesso em: 15 jan. 2025.

TODOS pela Educação. **Equidade étnico-racial na educação**: recomendações de políticas de equidade étnico-racial para os governos federal e estaduais. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-equidade-etnico-racial.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

UNITED Nations Development Programme (UNDP). **Human Development Reports** [India]. New York: UNDP, 2024a. Disponível em:

ttps://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI. Acesso em: 10 fev. 2025.

UNITED Nations Development Programme (UNDP). **Human Development Reports** [Mozambique]. New York: UNDP, 2024b. Disponível em: ttps://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI. Acesso em: 10 fev. 2025.

UNESCO. Colômbia. **Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina**. Buenos Aires, Paris, Dakar: Siteal/Unesco, s. d. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/colombia. Acesso em: 6 fev. 2025.

WORLD BANK. India. **Gender Data Portal.** Washington, DC: World Bank Group, 2023. Disponível em: https://genderdata.worldbank.org/en/economies/india. Acesso em: 7 mar. 2025.

2024-16593

9.APÊNDICES E ANEXOS

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

APÊNDICE A- QUADRO COMPARATIVO: 18 OBJETIVOS DO PL 2614/2024 E 20 METAS DA LEI Nº 13.005/2014

PL nº 2614/2024 PNE 2024-20234	Lei nº 13.005/2014 PNE 2014-2024
1) Acesso à Educação Infantil 2) Qualidade da Educação Infantil	Meta 1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final deste PNE.
4) Acesso, Trajetória e Conclusão no Ensino Fundamental e no Ensino Médio	Meta 2. Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
	Meta 3. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.
9) Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos	Meta 4. Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
3) Alfabetização	Meta 5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.
6) Educação Integral em Tempo Integral	Meta 6. Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.
5) Aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio	Meta 7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:
10) Educação de Jovens, Adultos e Idosos	Meta 8. Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.
	Meta 9. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
11) Acesso, permanência e conclusão na Educação Profissional e Tecnológica 12) Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica	Meta 10. Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
	Meta 11. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.
13) Acesso, Permanência e Conclusão na Graduação	Meta 12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40%

	das novas matrículas, no segmento público.
14) Qualidade da Graduação	Meta 13. Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.
15) Pós-Graduação stricto sensu	Meta 14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.
16) Profissionais da Educação Básica	Meta 15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o DF e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da LDB, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
	Meta 16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
	Meta 17. Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
	Meta 18. Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição.
17) Participação Social e Gestão Democrática	Meta 19. Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
18) Financiamento e infraestrutura da Educação Básica	Meta 20. Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.
7) Conectividade, Educação para as Tecnologias e Cidadania Digital	Sem correspondência
8) Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola	Sem correspondência

APÊNDICE B - QUADRO COMPARATIVO PL Nº 2614/2024 E LEI Nº 13.005/2014 – PARTE NORMATIVA

PL nº 2614/2024	Lei nº 13.005/2014
Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2024-2034, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.	Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.
Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, consideram-se: I - diretrizes - orientações que guiam a ação e que devem ser seguidas pelos Governos das diferentes esferas federativas na realização das estratégias do PNE; II - objetivos - mudanças esperadas em relação aos problemas identificados que resultem da implementação de políticas educacionais pelos Governos das diferentes esferas federativas; III - metas - referências qualitativas e quantitativas que permitem verificar o alcance das mudanças expressas nos objetivos com base na implementação de políticas educacionais pelos Governos das diferentes esferas federativas; e IV - estratégias - orientações para a tomada de decisão quanto à ação dos Governos das diferentes esferas federativas para atingir os objetivos e as metas.	
Art. 3º São diretrizes do PNE a serem observadas nos planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o decênio 2024-2034:	Art. 2º São diretrizes do PNE:
I - a visão sistêmica do planejamento da política educacional e a sua relação com outras áreas do desenvolvimento local, regional e nacional;	
II - a intersetorialidade como abordagem para o enfrentamento dos problemas da educação no contexto de cada território;	
III - a promoção do desenvolvimento social, cultural e econômico;	
IV - a pactuação federativa na coordenação e na implementação das estratégias dos planos decenais de educação;	
V - o equilíbrio entre as responsabilidades federativas e o fluxo adequado, equitativo e sustentável de recursos para os sistemas de ensino e para as escolas;	
VI - o respeito à liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, com base no	

pluralismo de ideias e de concepções;	
VII - a qualidade e a equidade como orientações para a formulação e a implementação das políticas educacionais;	
VIII - a análise dos processos e dos resultados educacionais e o uso das evidências decorrentes dessas análises na formulação das políticas educacionais;	
IX - a integração do monitoramento e da avaliação aos processos de planejamento e de implementação das políticas educacionais; e	
X - a promoção dos direitos humanos, do respeito à diversidade e da sustentabilidade socioambiental.	X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
Art. 4º São objetivos gerais da educação nacional, que orientam a formulação e a implementação das políticas educacionais pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios no decênio 2024-2034:	
I - o fortalecimento dos princípios do Estado Democrático de Direito, com ênfase na promoção da cidadania;	V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
II - a consolidação da gestão democrática do ensino público;	VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
III - a proteção e o desenvolvimento da primeira infância;	
IV - a garantia do direito à educação, com ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis, com vistas à melhor formação humanística, profissional, cultural, científica e tecnológica da juventude;	VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
V - a superação do analfabetismo de jovens e adultos;	I - erradicação do analfabetismo ;
VI - a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de preconceito de origem, raça, sexo, cor e idade e de formas de discriminação;	III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
VII - a universalização do atendimento escolar à população de quatro a dezessete anos, e a oferta de oportunidades educacionais aos que não tiveram acesso na idade própria;	II - universalização do atendimento escolar;
VIII - a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, consideradas as dimensões do acesso, da permanência, dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem e de desenvolvimento;	IV - melhoria da qualidade da educação;
IX - a valorização dos profissionais da educação e o fortalecimento da profissionalização docente;	IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
X - a democratização do acesso ao ensino	

superior e à pós-graduação; e	
XI - o aumento do investimento público em educação, em consonância com o disposto nos art. 211, § 7º, e art. 214, caput, inciso VI, da Constituição.	VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
Art. 5º Os objetivos, as metas e as estratégias previstas no Anexo a esta Lei serão cumpridos no prazo de vigência do PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.	Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.
Art. 6º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus planos de educação, de duração decenal, em consonância com o disposto no PNE, no prazo de um ano, contado da data de publicação desta Lei.	Art. 8º Os Estados, o DF 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 ano contado da publicação desta Lei.
Parágrafo único. A elaboração dos planos decenais de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios observará a participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil, considerados os resultados das conferências de educação.	Art. 8º § 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do DF e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.
	Art. 8º § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.
Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, com vistas ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto do PNE.	Art. 7º A União, os Estados, o DF e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.
Parágrafo único. Caberá aos gestores federais, estaduais, distritais e municipais a adoção de medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas no PNE.	§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.
	Art. 7º § 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos

	jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.
	Art. 7º § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.
	Art. 7º § 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.
Art. 8º Ato do Ministério da Educação disporá sobre a governança, o monitoramento e a avaliação do PNE, considerados:	
I - o escopo, as competências, os critérios e os mecanismos para o monitoramento e a avaliação do PNE; e	
II - as formas de participação da sociedade nos processos de monitoramento e de avaliação do PNE.	
§ 1º As atividades de monitoramento e avaliação de que trata o caput serão realizadas com a participação, dentre outros: I - do Ministério da Educação; II - do Conselho Nacional de Educação – CNE; III - da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; IV - da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; e V - do Fórum Nacional de Educação – FNE.	Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação.
	Art. 5º § 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput : I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.
§ 2º A governança do PNE disporá de instância permanente de negociação, cooperação e pactuação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.	Art.7º § 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o DF e os Municípios.
§ 3º Atos dos Chefes dos Poderes Executivos	Art. 7º § 3º Os sistemas de ensino dos Estados,

dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios disporão sobre a governança, o monitoramento e a avaliação dos planos de educação, em consonância com o PNE.	do DF e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º .
§ 4º A governança de que trata o § 3º disporá de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação entre os Estados e os respectivos Municípios.	Art. 7º § 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.
Art. 9º A União promoverá a realização de, no mínimo, duas Conferências Nacionais de Educação até o término do período de vigência do PNE, precedidas de conferências estaduais, distrital e municipais, articuladas e coordenadas pelo FNE.	Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.
	Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.
Art. 10. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a composição e o funcionamento do FNE, instância consultiva permanente de participação social, no âmbito do PNE.	
Parágrafo único. Ao FNE compete: I - acompanhar a execução e o cumprimento das metas do PNE; e II - promover a articulação das Conferências Nacionais de Educação com as conferências estaduais, distrital e municipais que as precederem.	Art. 6º § 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput : I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas; II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.
	Art. 6º § 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.
Art. 11. As metas previstas no Anexo a esta Lei deverão ser monitoradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, com a publicação, a cada dois anos, dos índices de alcance das metas.	Art. 5º § 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º , sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

Parágrafo único. Para fins do disposto no caput, o Inep contará com o apoio da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e de outros órgãos públicos federais, estaduais, distritais e municipais responsáveis por dados, informações administrativas e estatísticas relevantes para o monitoramento das metas previstas no Anexo a esta Lei.	Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.
	Art. 4º Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 a 17 anos com deficiência.
Art. 12. O Ministério da Educação utilizará como fonte de informação para o monitoramento e a avaliação do PNE, dentre outras fontes, os seguintes instrumentos de avaliação educacional: I - o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, realizado em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e II - o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.	Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.
Parágrafo único. O Saeb a que se refere o caput produzirá, no mínimo a cada dois anos, indicadores de desenvolvimento da educação básica.	§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos: I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. § 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles. § 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida

	exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede. § 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º § 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º , poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo DF, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.
Art. 13. O PNE será financiado com recursos vinculados à educação da União, dos Estados, do DF e dos Municípios e com fundos constitucionais vinculados à educação, entre outras fontes previstas na legislação.	
Art. 14. O financiamento da educação pública básica nacional, de competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, observará: I - a construção de equidade na capacidade de financiamento dos sistemas públicos de educação básica; II - o padrão nacional de qualidade pactuado no âmbito da federação; III - o Custo Aluno Qualidade – CAQ, de que trata o art. 211, § 7º, da Constituição; e IV - o monitoramento da relação entre a alocação dos recursos financeiros e a melhoria da qualidade da oferta educativa e dos resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.	
	Art. 5º § 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.
	Art. 5º § 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da CF e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da CF e do art. 60 do ADCT, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de

	educação especial na forma do art. 213 da CF.
Art. 15. A parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, nos termos da Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013, será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta de financiamento prevista no PNE.	Art. 5º § 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da CF.
Parágrafo único. A destinação de que trata o caput ocorrerá em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do disposto no art. 212 da Constituição, além de outros recursos previstos em lei.	
Art. 16. As leis orçamentárias da União, dos Estados, do DF e dos Municípios deverão ser elaboradas em consonância com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias do PNE e com os respectivos planos de educação estaduais, distrital e municipais.	Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.
Art. 17. A ação de assistência técnica e financeira entre os entes federativos observará as diretrizes, os objetivos, as estratégias e as metas dos planos de educação.	
Art. 18. O Inep estabelecerá, no prazo de doze meses, os indicadores das metas previstas no Anexo e apoiará a definição dos valores de referência não previstos nas metas constantes no Anexo.	
Art. 19. As metas previstas no Anexo poderão ser revisadas, no que couber, no prazo de cinco anos, contado da data de publicação desta Lei, de acordo com os indicadores e os valores de referência apurados pelo Inep, na forma do regulamento.	
Art. 20. O Inep produzirá, no prazo de cento e oitenta dias, contado da data de publicação desta Lei, quando couber, projeções relativas às metas nacionais previstas no Anexo a esta Lei, por ente federativo.	
Art. 21. O Ministério da Educação apresentará avaliação sistemática quanto à implementação e aos resultados parciais do PNE, no prazo de dois anos, contado antes do término de sua vigência, como base para a elaboração do próximo PNE.	
Art. 22. O Poder Executivo federal encaminhará ao Poder Legislativo projeto de lei referente ao plano decenal de educação a vigorar no período subsequente ao término do primeiro	Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste

semestre do nono ano de vigência do PNE.	Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.
Art. 23. Lei instituirá, no prazo de dois anos, contado da data de publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação – SNE, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para a efetivação das diretrizes, das metas e das estratégias do PNE.	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.
Art. 24. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.	Art. 14. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

APÊNDICE C - QUADROS COMPARATIVOS PARA AS ESTRATÉGIAS DOS 18 OBJETIVOS DO PNE 2024-20234 - (PL 2614/2024 E LEI 13.005/2014)

Apêndice C - Quadros comparativos para as estratégias dos 18 Objetivos do PNE 2024-20234 - (PL 2614/2024 e Lei 13.005/2014)

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 1 - Acesso à educação infantil

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 1.1 Reforçar e consolidar o papel redistributivo da União e dos Estados, em regime de colaboração com os Municípios, com vistas a reduzir as desigualdades na capacidade de financiamento municipal, inclusive em relação à construção e à reestruturação de unidades escolares de educação infantil e à aquisição de equipamentos e mobiliários.	1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
Estratégia 1.2 Implementar políticas de construção ou reestruturação de creches e escolas, e de aquisição de equipamentos, especialmente em unidades que atendam crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de forma a atender à demanda de acordo com as necessidades dos estudantes e garantir padrões nacionais de qualidade.	1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
Estratégia 1.3 Apoiar técnica e financeiramente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a instituição de política de levantamento de demanda por creche e de busca ativa na educação infantil, coordenada e monitorada pelas Secretarias de Educação, em parceria com órgãos públicos de assistência social e de saúde e com redes de proteção à infância, com vistas a aumentar o acesso e a reduzir a evasão e o abandono nessa etapa da educação básica.	1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta; 1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches; 1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos; 1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
Estratégia 1.4 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, as negras, as indígenas, as quilombolas, as do campo, as das águas e das florestas, e as com deficiência, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de	1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

assistência social, saúde e proteção à infância.	
Estratégia 1.5 Ampliar o acesso à educação infantil em tempo integral, com espaços e tempos apropriados às atividades educativas, de forma a garantir padrões nacionais de qualidade da educação infantil, com vistas a priorizar o atendimento das crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Estratégia 1.6 Qualificar e publicizar as parcerias com entidades sem fins lucrativos, fazendo cumprir os padrões nacionais de qualidade da educação infantil e obedecendo aos critérios de transparência e a submissão aos mecanismos de controle social e externo, na forma da lei.	1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
Estratégia 1.7 Induzir a adoção de incentivos para favorecer a alocação de profissionais do magistério experientes em escolas localizadas em áreas de difícil acesso e que atendam crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negras, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência, com o objetivo de reduzir as desigualdades de aprendizagem e de proporcionar desenvolvimento integral das crianças.	Sem correspondência
Estratégia 1.8 Implementar políticas com vistas a extinguir turmas multietapas com estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, a fim de assegurar o atendimento das especificidades das crianças da educação infantil.	Sem correspondência
Estratégia 1.9 Instituir parâmetros nacionais e regramentos que orientem e permitam, quando necessário, processos de nucleação escolar na educação infantil, considerados os aspectos culturais, territoriais, de alimentação e de transporte escolar e a consulta às comunidades escolares envolvidas	1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
Contemplada no Objetivo 9, que prevê na meta 9.b a universalização da oferta de atendimento educacional especializado.	1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 2 - Qualidade da educação infantil

PL 2.614/2024	Lei 13.005/2014
Estratégia 2.1 Revisar e implementar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, padrões nacionais de qualidade da educação infantil, abrangidos a infraestrutura, a alimentação, o transporte escolar e as condições de gestão, em especial o planejamento e a gestão pedagógica, os recursos pedagógicos, os profissionais da educação e o número de crianças por sala, de forma a respeitar o desenho universal de acessibilidade, as diversidades territoriais e as especificidades da etapa e das modalidades de ensino.	Sem correspondência
Estratégia 2.2 Incentivar práticas pedagógicas articuladas aos campos de experiência da educação infantil, contemplados as áreas e os temas transversais da educação ambiental, da educação em direitos humanos e da educação para relações étnico-raciais.	Sem correspondência
Estratégia 2.3 Garantir a integração e a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, consideradas as especificidades de cada etapa.	1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
Estratégia 2.4 Garantir o acesso a uma variedade de recursos que possibilitem a ampla participação das crianças, como brinquedos, livros, materiais pedagógicos, áreas de contato com a natureza e áreas externas e internas devidamente organizadas.	Sem correspondência
Estratégia 2.5 Aperfeiçoar a avaliação nacional da educação infantil, com base em padrões nacionais de qualidade, com vistas a garantir a interpretação pedagógica dos resultados em faixas de qualidade nas dimensões de infraestrutura física, profissionais de educação, condições de gestão, recursos pedagógicos, acessibilidade, interações e práticas pedagógicas.	1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
Estratégia 2.6 Implementar, nas unidades escolares, as múltiplas abordagens de avaliação do processo de desenvolvimento infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com vistas a possibilitar a orientação e	Sem correspondência

a reorientação do planejamento de educadores e equipes pedagógicas.	
Estratégia 2.7 Induzir processos de autoavaliação das escolas, com foco na melhoria contínua dos processos de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, e fortalecer os processos escolares de planejamento estratégico coletivo por meio da elaboração de projetos pedagógicos e de reuniões periódicas dos conselhos escolares e dos conselhos de classe.	Sem correspondência
Estratégia 2.8 Fortalecer a capacidade técnica e administrativa das Secretarias de Educação para promover o apoio pedagógico e de gestão escolar às unidades de educação infantil	Sem correspondência
Estratégia 2.9 Incentivar o fortalecimento da relação entre escola e família, em especial a participação dos pais ou responsáveis no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.	1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
Estratégia 2.10 Fortalecer as políticas e a articulação intersetorial entre as áreas de educação, saúde, assistência social, esporte e cultura, com foco no desenvolvimento integral de bebês e crianças.	
Estratégia 2.11 Fortalecer a política nacional de formação inicial e continuada para a educação infantil, com ênfase no direito de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança e no dever do Estado em relação à qualidade da oferta.	1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
Estratégia 2.12 Incentivar a realização de concursos públicos periódicos para profissionais do magistério na educação infantil, assegurada sua inclusão nos planos de carreira do magistério dos Municípios.	Sem correspondência
Estratégia 2.13 Regulamentar a formação e as carreiras dos profissionais da educação que auxiliam os professores regentes nas salas de aula, assegurada, no mínimo, a formação em ensino médio na modalidade normal.	Sem correspondência
Estratégia 2.14 Ampliar e fortalecer as parcerias entre Municípios, instituições de educação superior, inclusive núcleos de pesquisa, e demais esferas de Governo na oferta de formação continuada dos profissionais do magistério, de modo a incentivar que as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e as práticas coletivas de gestão do trabalho pedagógico incorporem os avanços de pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e à melhoria da qualidade da	1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

educação infantil.	
Estratégia 2.15 Ampliar o acesso a recursos pedagógicos diversificados para as creches e pré-escolas, em especial ao acervo de obras literárias de qualidade, contempladas as pequenas editoras, com o objetivo de promover a diversidade de produções.	Sem correspondência
Estratégia 2.16 Incentivar práticas diárias de leitura de obras literárias e de atividades criadoras que envolvam professores e crianças, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral.	Sem correspondência

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 3 – Alfabetização

PL 2.614/2024	Lei 13.005/2014
Estratégia 3.1. Estabelecer, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mecanismo de governança federativa e pactuação de parâmetros e metas de alfabetização para todas as crianças, consideradas as diversidades territoriais, de raça, de nível socioeconômico e as especificidades das modalidades de ensino.	Sem correspondência
Estratégia 3.2. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, em articulação com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, que envolvam noções relativas a diferentes campos do conhecimento e que ofereçam apoio pedagógico específico, incluídas práticas de codocência e de mentoria, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.	5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
Estratégia 3.3. Apoiar a alfabetização de crianças quilombolas, indígenas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência, com a produção de materiais didáticos específicos e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem as identidades e as especificidades destas populações.	5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
Estratégia 3.4. Revisar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme ato expedido pelo Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de aperfeiçoar os currículos estaduais e municipais do ensino fundamental, considerados as especificidades dos estudantes e dos territórios, e os resultados de avalição e monitoramento da implementação dos currículos.	Sem correspondência
Estratégia 3.5. Fomentar políticas de valorização para profissionais do magistério em exercício na alfabetização, com vistas a reconhecer o trabalho do professor alfabetizador e o bom desempenho em sala de aula.	Sem correspondência
Estratégia 3.6. Promover políticas de formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional dos professores da alfabetização, com vistas ao aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas e com foco em experiências efetivas para atuar em turmas	5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-

heterogêneas, inclusivas e em contextos territoriais, sociais, socioambientais e culturais diversificados.	graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
Estratégia 3.7. Aprimorar e tornar censitários os instrumentos de avaliação da alfabetização, congregando esforços do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e dos sistemas de avaliação desenvolvidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, inclusive para turmas multisseriadas, consideradas as especificidades da educação especial e da educação bilíngue de surdos.	5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
Estratégia 3.8. Divulgar, no mínimo bienalmente, os resultados de aprendizagem e os indicadores educacionais referentes ao segundo ano do ensino fundamental de escolas e redes públicas de educação básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurada a contextualização com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico, raça, sexo e região.	Sem correspondência
Estratégia 3.9. Fomentar avaliações diagnósticas e formativas nas unidades educacionais e nos sistemas de ensino, com o objetivo de definir estratégias para o processo de alfabetização e recomposição das aprendizagens dos estudantes.	Sem correspondência
Estratégia 3.10. Aprimorar os processos de avaliação e a apropriação dos resultados educacionais pelas escolas, considerados os níveis alcançados por diferentes grupos sociais, com vistas à redução das desigualdades existentes e ao apoio ao planejamento e à gestão.	Sem correspondência
Estratégia 3.11. Promover, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL, iniciativas escolares estruturadas de formação de leitores no ensino fundamental.	Sem correspondência
Estratégia 3.12. Fortalecer a capacidade técnica e administrativa das Secretarias de Educação para promover o apoio pedagógico e de gestão às escolas.	Sem correspondência

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 4 – Acesso, trajetória e conclusão no ensino fundamental e no ensino médio

PL nº 2.614/2024	**Lei nº 13.005/2014**
Estratégia 4.1: Assegurar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, padrões nacionais de qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, o que abrange a infraestrutura, inclusive internet em banda larga de alta velocidade, a alimentação, o transporte escolar, os recursos pedagógicos e os profissionais da educação, respeitado o desenho universal de acessibilidade, e consideradas as diversidades territoriais e as especificidades das modalidades de ensino.	7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino; 7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;
Estratégia 4.2: Implementar políticas de construção ou reestruturação de escolas do ensino fundamental e do ensino médio, e de aquisição de equipamentos, especialmente em unidades que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e públicos-alvo das modalidades educacionais, de acordo com as necessidades dos estudantes e com garantia dos padrões nacionais de qualidade.	6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
Estratégia 4.3: Ampliar o acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio em tempo integral, condicionando a ampliação da jornada escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo, de modo a priorizar o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência.	6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
Estratégia 4.4: Assegurar a oferta obrigatória do ensino fundamental, em especial nos anos iniciais, aos estudantes indígenas, quilombolas e do campo, das águas e das florestas nas respectivas comunidades, de forma a atender suas especificidades, condicionadas as ações de nucleação escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo.	2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;
Estratégia 4.5: Construir propostas curriculares alinhadas às transformações da sociedade e do mundo do trabalho que assegurem acesso à cultura e ao conhecimento científico, com o objetivo de tornar o processo de ensino e	3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares

aprendizagem contextualizado, atrativo e significativo aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.	que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;
Estratégia 4.6: Proporcionar o acompanhamento pedagógico individualizado e o monitoramento da trajetória dos estudantes da educação básica, em especial nas transições entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, e entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, de modo a garantir a aprendizagem e a conclusão da educação básica na idade regular.	2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental; 3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;
Estratégia 4.7: Adaptar, no âmbito dos sistemas de ensino, o currículo e o calendário escolar, de acordo com a realidade, a identidade cultural, as condições climáticas da região e as necessidades dos estudantes, com o objetivo de promover a trajetória regular.	2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;
Estratégia 4.8: Fomentar políticas de apoio à permanência, o que inclui o apoio financeiro aos estudantes, com o objetivo de garantir a trajetória escolar regular de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.	3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;
Estratégia 4.9: Fortalecer a articulação entre a educação básica e a educação profissional e tecnológica, de modo a fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio na forma articulada à educação profissional.	3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;
Estratégia 4.10: Promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude	2.5) promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; 3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;
Estratégia 4.11: Ampliar os espaços de participação das comunidades escolares, em especial dos estudantes, no desenvolvimento de atividades curriculares, culturais e esportivas dentro e fora dos espaços escolares.	2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

Estratégia 4.12: Implementar políticas de prevenção à evasão e ao abandono escolar, motivados por preconceito ou quaisquer formas de discriminação dentro e fora da escola, com a criação de redes de proteção que incluam famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.	2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; 3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

Quadro comparativo das estratégias do Objetivo 5 – Aprendizagem no ensino fundamental e no ensino médio

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 5.1: Revisar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a BNCC, conforme previsão da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, ambas do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, a fim de aperfeiçoar os currículos estaduais e municipais do ensino fundamental e do ensino médio, consideradas as especificidades dos estudantes e dos territórios, além dos resultados de avaliação e monitoramento da implementação dos currículos.	2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Le i, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum; 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;
Estratégia 5.2: Institucionalizar política nacional do ensino médio que incentive práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, em atenção aos regramentos estabelecidos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aos princípios e os direitos de aprendizagem da BNCC, às partes diversificadas instituídas no âmbito de cada sistema de ensino, às especificidades das modalidades de ensino e das identidades, culturas e saberes das diferentes comunidades e povos, e às necessidades e expectativas de desenvolvimento dos estudantes em relação à continuidade dos estudos na educação superior, na educação profissional e tecnológica, ou à entrada no mundo do trabalho.	3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;
Estratégia 5.3: Assegurar a implementação das diretrizes curriculares de Educação para as	7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e

Relações Étnico-Raciais, da Educação em Direitos Humanos e da Educação Ambiental, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, ambas do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, respectivamente, e em consonância com as abordagens dos temas transversais da BNCC.	indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;
Estratégia 5.4: Apoiar a aprendizagem de estudantes indígenas, quilombolas, do campo, e com deficiência, com a produção de materiais didáticos específicos e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem as identidades e especificidades destas comunidades	7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;
Estratégia 5.5: Aprimorar e tornar censitários os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, inclusive para turmas multisseriadas, de modo a ampliar os componentes curriculares avaliados, consideradas as especificidades do público-alvo da educação especial e da educação bilíngue de surdos.	3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior; 7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;
Estratégia 5.6: Divulgar bienalmente os resultados de aprendizagem e os indicadores educacionais do Saeb relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino, assegurada a contextualização de indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico, de raça, de sexo e de região.	7.10) fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível

	socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;
Estratégia 5.7: Elaborar índice para avaliação da qualidade da educação básica que agregue indicadores como desempenho e fluxo escolar.	Sem correspondência
Estratégia 5.8: Aperfeiçoar os processos de avaliação e apropriação dos resultados educacionais pelas escolas, considerados os níveis alcançados por diferentes grupos sociais, para fins da redução das desigualdades existentes e do apoio ao planejamento e à gestão.	7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;
Estratégia 5.9: Fomentar avaliações diagnósticas e formativas nas unidades educacionais e nos sistemas de ensino em todos os anos do ensino fundamental e séries do ensino médio, com o objetivo de definir estratégias para o desenvolvimento e a recomposição das aprendizagens dos estudantes.	Sem correspondência
Estratégia 5.10: Acompanhar estudantes com rendimento escolar defasado, de forma a ofertar práticas pedagógicas que contribuam para a recomposição de aprendizagens.	3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;
Estratégia 5.11: Instituir mecanismos de acompanhamento individualizado de estudantes e políticas educacionais com vistas à redução das desigualdades de aprendizagem, em especial para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, e com deficiência.	2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental; 3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;
Estratégia 5.12: Promover políticas de formação inicial e continuada dos professores, com vistas ao aumento da proporção de docentes com formação adequada à área de conhecimento e modalidade que lecionam e ao aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas, com foco nos desafios dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.	15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;
Estratégia 5.13: Promover políticas de formação inicial e continuada de professores com foco em experiências pedagógicas efetivas, para atuar em turmas heterogêneas, inclusivas, em escolas com contextos territoriais, sociais, socioambientais e culturais diversificados.	Sem correspondência

Estratégia 5.14: Induzir a adoção de incentivos para favorecer a alocação de profissionais do magistério experientes e qualificados em escolas localizadas em contexto de vulnerabilidade socioeconômica.	Sem correspondência
Estratégia 5.15: Fortalecer a capacidade técnica e administrativa das Secretarias de Educação para promover o apoio pedagógico e de gestão às escolas.	19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; 19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.
Estratégia 5.16: Disponibilizar sistema multidimensional de gestão escolar que viabilize apoio técnico e financeiro, de modo a fortalecer o processo de investigação e planejamento com foco na aprendizagem, assim como o efetivo desenvolvimento da gestão pedagógica.	Sem correspondência
Estratégia 5.17: Incentivar o fortalecimento da relação escola-família, em especial a participação dos pais ou responsáveis no desenvolvimento das atividades escolares dos estudantes, com vistas à melhoria do clima, da convivência escolar e da aprendizagem.	7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;
Estratégia 5.18: Promover a articulação das políticas e dos programas de educação, de âmbito local e nacional, com saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, de modo a possibilitar a criação de rede de apoio integral aos estudantes e às suas famílias.	7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;
Estratégia 5.19: Promover, em consonância com as diretrizes do PNLL, iniciativas escolares estruturadas de formação de leitores e leitoras no ensino fundamental e no ensino médio.	7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 6 – Educação integral

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 6.1 Instituir política nacional para ampliação da oferta e da qualidade da educação em jornada escolar em tempo integral com, no mínimo, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, com a garantia de condições adequadas de infraestrutura, de profissionais da	6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou

educação, de alimentação e de recursos pedagógicos.	superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.
Estratégia 6.2 Instituir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes nacionais de jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral, respeitadas as especificidades das etapas e das modalidades, para orientar a construção de documentos curriculares pelos entes federativos que garantam os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento pleno com base em abordagem multidisciplinar e intersetorial.	6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.
Estratégia 6.3 Otimizar o tempo de permanência na escola durante jornada expandida, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento integral dos estudantes, de maneira a unir atividades acadêmicas, recreativas, esportivas e culturais.	6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.
Estratégia 6.4 Promover políticas de assistência financeira aos estudantes matriculados em jornada de tempo integral, especialmente aos estudantes do ensino médio em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos.	6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.
Estratégia 6.5 Fomentar a ampliação das matrículas em jornada de tempo integral para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, e com deficiência, consideradas as necessidades e as especificidades de cada grupo.	6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
Estratégia 6.6 Instituir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, programas para a construção, a ampliação e a reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, mobiliários e outros equipamentos que visem garantir uma proposta pedagógica que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, consideradas suas necessidades e características, prioritariamente em escolas que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, e com deficiência.	6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
Estratégia 6.7 Garantir a inclusão das áreas e temas transversais de educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para relações étnico-raciais e educação anticapacitista nos currículos de educação integral em tempo integral, e fomentar sua implementação, com o objetivo de valorizar a sustentabilidade ambiental e a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e	6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	
Estratégia 6.8 Promover a participação da comunidade escolar, de acordo com os princípios de gestão democrática, na construção dos documentos curriculares da educação integral em tempo integral.	6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
Estratégia 6.9 Fortalecer a formação inicial e continuada de profissionais da educação, com base na perspectiva da educação integral, com o objetivo de assegurar os direitos de aprendizagens e o desenvolvimento pleno aos estudantes em jornada de tempo integral.	6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.
Estratégia 6.10 Criar incentivos para promover a dedicação docente à jornada de tempo integral nas escolas de tempo integral.	Sem correspondência
Estratégia 6.11 Instituir políticas com vistas a fortalecer a capacidade de planejamento e gestão pedagógica nas Secretarias de Educação e nas unidades educacionais para a integração e o desenvolvimento dos currículos para a educação integral.	Sem correspondência

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 7 – Conectividade e Educação digital

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 7.1 Aprimorar a política nacional de inclusão digital, com garantia da oferta de conectividade de banda larga, infraestrutura e equipamentos para o uso adequado das mídias digitais para todas as escolas públicas.	Estratégia 6.3 Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; Estratégia 3.1 Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material

	didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; Estratégia 7.15 Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; Estratégia 7.20 Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;
Estratégia 7.2 Selecionar, certificar, divulgar e incentivar o desenvolvimento de tecnologias educacionais, em especial para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e com deficiência, preferencialmente como recursos educacionais abertos, asseguradas a diversidade e a qualidade de métodos e propostas pedagógicas, com o propósito de garantir a aprendizagem efetiva dos estudantes.	Estratégia 4.6 Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação; Estratégia 4.10 Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; Estratégia 5.3 Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos; Estratégia 7.12 Incentivar o

	desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; Estratégia 9.11 Implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;
Estratégia 7.3 Assegurar a aquisição e a disponibilização de dispositivos tecnológicos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das competências de uso crítico das tecnologias da informação e da comunicação por parte dos professores e dos estudantes.	Estratégia 7.20 Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;
Estratégia 7.4 Disponibilizar tecnologias educacionais que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas na escola, considerados os contextos locais, as desigualdades de raça, o nível socioeconômico, o sexo e a região, e as especificidades da educação especial, educação bilíngue de surdos, educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola, de modo a favorecer a equidade de oportunidades de uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.	Estratégia 2.6 Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
Estratégia 7.5 Induzir e disseminar a adoção de currículos voltados para o letramento digital e o ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais, conforme as diretrizes da BNCC.	Estratégia 10.6 Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho,

	da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;
Estratégia 7.6 Implementar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da cidadania digital, com atenção especial às aprendizagens relativas à educação midiática, à valorização e à garantia dos direitos humanos, e às relações entre a esfera comunicacional e a defesa dos princípios, dos valores e das instituições democráticas da sociedade brasileira.	Sem correspondência
Estratégia 7.7 Assegurar a oferta de material didático para o ensino e a aprendizagem das competências e das habilidades relacionadas à educação digital para todas as etapas da educação básica e garantir a disponibilização de recursos educacionais digitais que favoreçam a aprendizagem dos estudantes em todas as áreas do conhecimento.	Estratégia 12.15 Institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; Estratégia 14.7 Manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
Estratégia 7.8 Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores da educação básica para a utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem e para a implementação do componente curricular de educação digital.	Estratégia 5.6 Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; Estratégia 12.21 Fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação. Estratégia 15.6 Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; Estratégia 16.4 Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive

	aqueles com formato acessível;
Estratégia 7.9 Estruturar a avaliação das competências e habilidades relacionadas ao uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias de informação e comunicação, conforme as diretrizes da BNCC, considerados os saberes relacionados à cultura digital, ao mundo digital e ao pensamento computacional para a educação básica, além das realidades de implementação do currículo de educação digital de forma transversal e específica.	Sem correspondência.
Estratégia 7.10 Fomentar o desenvolvimento de tecnologias para auxiliar as práticas de correção de fluxo, o acompanhamento pedagógico individualizado e a recomposição das aprendizagens.	Estratégia 5.4 Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; Estratégia 8.1 Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;
Estratégia 7.11 Assegurar a oferta de soluções digitais para apoiar uma gestão mais eficiente das secretarias e escolas, de forma a integrar dados e a garantir a interoperabilidade de sistemas em regime de colaboração.	Sem correspondência.

Quadro comparativo das estratégias do Objetivo 8 – Educação escolar indígena, quilombola e do campo[78]

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 8.1 Assegurar a formação básica comum, a definição de matrizes curriculares das redes de ensino e projetos pedagógicos das escolas que respeitem as culturas das comunidades, por meio do aperfeiçoamento das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola.	Sem correspondência.
Estratégia 8.2 Garantir, nos currículos das redes de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com o objetivo de considerar a riqueza e a contribuição da diversidade negra, quilombola e indígena para a compreensão da cultura e da história nacional.	7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.
Estratégia 8.3 Ampliar a produção de materiais didáticos específicos e a elaboração de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades do campo, das águas e das florestas, indígenas e quilombolas.	7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência.
Estratégia 8.4 Implementar, em todas as escolas quilombolas, currículos alinhados às diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola e da educação do campo, pautados na pedagogia da alternância, com a finalidade de ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na educação básica, e fortalecer a identidade cultural e o bem-viver destas populações.	
Estratégia 8.5 Criar as categorias escola e professor indígena no âmbito das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar	Sem correspondência.

[78] O PNE 2014-2024 não estabeleceu uma meta específica voltada à educação escolar indígena, à educação do campo e à educação escolar quilombola, abordando essas modalidades apenas de forma transversal em 17 estratégias vinculadas a diferentes metas. Já o PL nº 2.614/2024 avança nesse aspecto ao incluir, além das 17 estratégias do Objetivo 8, outras 24 estratégias distribuídas em diferentes objetivos ao longo do texto, ampliando a referência a estudantes indígenas, quilombolas e do campo e buscando fortalecer o compromisso com a equidade educacional.

indígena, respeitados os projetos pedagógicos diferenciados, com o objetivo de promover a equidade de acesso e os direitos de aprendizagem dos estudantes indígenas.	
Estratégia 8.6 Criar e institucionalizar políticas de assistência e permanência para estudantes do campo, das águas e das florestas, indígenas e quilombolas, em todas as etapas e as modalidades da educação básica, inclusive por meio de fomento financeiro para estes estudantes.	Sem correspondência.
Estratégia 8.7 Fomentar a oferta de ensino médio e de educação de jovens e adultos para estudantes indígenas, quilombolas e do campo, das águas e das florestas, preferencialmente na forma articulada à educação profissional e tecnológica e alinhados aos arranjos produtivos locais e às demandas de suas comunidades, com o objetivo de preservar as especificidades linguísticas, identitárias e culturais, reduzir o abandono e a evasão escolar e promover a inserção desses estudantes no mundo do trabalho.	10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância. 11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
Estratégia 8.8 Implementar padrões nacionais de qualidade, o que abrange a infraestrutura baseada no conceito de escolas sustentáveis, a alimentação, o transporte escolar, os profissionais da educação, os recursos pedagógicos e tecnológicos e o acesso à internet banda larga, respeitado o desenho universal de acessibilidade e consideradas as diversidades territoriais e as especificidades das etapas e das modalidades de ensino, com vistas a atender o direito à educação intercultural, específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue e comunitária.	Sem correspondência.
Estratégia 8.9 Ampliar a política de oferta da merenda escolar adquirida da agricultura familiar, respeitadas as características culturais de alimentação e as especificidades dos territórios indígenas e quilombolas, de forma a aprimorar os processos de aquisição e a apoiar os produtores locais.	Sem correspondência.
Estratégia 8.10 Instituir política nacional de produção e distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários para estudantes e profissionais do magistério, preferencialmente de autoria e com a participação das comunidades indígenas, quilombolas e do campo, das águas, das	Sem correspondência.

florestas e das instituições voltadas a essas comunidades.	
Estratégia 8.11 Implementar política de avaliação específica da qualidade da educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola, considerados os aspectos culturais, linguísticos e educacionais dessas comunidades, com o objetivo de gerar subsídios para a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas para estas modalidades.	Sem correspondência.
Estratégia 8.12 Fomentar a implementação de Territórios Etnoeducacionais – TEEs, conforme o disposto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que funcionem como mecanismos de pactuação da educação escolar indígena, e que reúnam Governos subnacionais, sociedade civil, instituições de educação superior e povos indígenas, de modo a garantir a existência de espaço de gestão compartilhada e fortalecer o processo de coordenação, monitoramento, fiscalização e avaliação da política escolar indígena nesses territórios.	Sem correspondência.
Estratégia 8.13 Promover articulações intersetoriais com direitos humanos, saúde, meio ambiente e educação ambiental, cultura, juventude, desenvolvimento social e agrário, comunicações e energia, para promover o desenvolvimento da educação nos TEEs e nas comunidades quilombolas e do campo.	Sem correspondência.
Estratégia 8.14 Ampliar a oferta de cursos de formação inicial, inclusive segunda licenciatura, e de formação continuada, em especial cursos de especialização e mestrado, para estudantes e profissionais da educação indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola, com o objetivo de garantir a adequação da formação docente na educação básica e fortalecer a identidade cultural e o bem-viver dessas populações em seus respectivos territórios.	15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.
Estratégia 8.15 Ofertar formação para Secretários de Educação, equipes técnicas e gestores escolares, com o objetivo de apoiar a implementação de políticas e programas da educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola.	Sem correspondência.
Estratégia 8.16 Incentivar a criação de planos de carreira e a realização de concursos públicos específicos para profissionais do magistério indígenas, do campo e quilombolas, e incentivar a seleção	18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

de profissionais provenientes das comunidades, com objetivo de garantir o efetivo exercício da docência e a formação adequada ao componente curricular lecionado nessas modalidades, além do fortalecimento do modo de vida dessas populações nos seus respectivos territórios.	
Estratégia 8.17 Garantir a escuta de representantes das comunidades indígena, do campo e quilombola nos processos seletivos de profissionais para a carreira do magistério, conforme a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT.	Sem correspondência.

Quadro comparativo de estratégias voltadas à educação escolar indígena, quilombola e do campo do PL 2.614/2024, para além do Objetivo 8

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
1.4) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, as negras, as indígenas, as quilombolas, as do campo, as das águas e das florestas, e as com deficiência, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.	1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.
1.7) Induzir a adoção de incentivos para favorecer a alocação de profissionais do magistério experientes em escolas localizadas em áreas de difícil acesso e que atendam crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negras, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência, com o objetivo de reduzir as desigualdades de aprendizagem e de proporcionar desenvolvimento integral das crianças.	Sem correspondência.
3.3) Apoiar a alfabetização de crianças quilombolas, indígenas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência, com a produção de materiais didáticos específicos e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem as identidades e as especificidades destas populações.	5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
4.3) Ampliar o acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio em tempo integral, condicionando a ampliação da jornada escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo, de modo a priorizar o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência.	Sem correspondência
4.4) Assegurar a oferta obrigatória do ensino fundamental, em especial nos anos iniciais, aos estudantes indígenas, quilombolas e do campo, das águas e das florestas nas respectivas comunidades, de forma a atender suas especificidades, condicionadas as ações de nucleação escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo.	2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.
5.4) Apoiar a aprendizagem de estudantes indígenas, quilombolas, do campo, e com deficiência, com a produção de materiais didáticos específicos e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que	Sem correspondência.

considerem as identidades e especificidades destas comunidades.	
5.11) Instituir mecanismos de acompanhamento individualizado de estudantes e políticas educacionais com vistas à redução das desigualdades de aprendizagem, em especial para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, e com deficiência.	Sem correspondência.
6.5) Fomentar a ampliação das matrículas em jornada de tempo integral para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, e com deficiência, consideradas as necessidades e as especificidades de cada grupo.	6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
6.6) Instituir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, programas para a construção, a ampliação e a reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, mobiliários e outros equipamentos que visem garantir uma proposta pedagógica que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, consideradas suas necessidades e características, prioritariamente em escolas que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, e com deficiência.	Sem correspondência.
7.4) Disponibilizar tecnologias educacionais que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas na escola, considerados os contextos locais, as desigualdades de raça, o nível socioeconômico, o sexo e a região, e as especificidades da educação especial, educação bilíngue de surdos, educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola, de modo a favorecer a equidade de oportunidades de uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.	2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.
10.10) Instituir instâncias de articulação entre os Estados e os Municípios de seus territórios, com o objetivo de garantir a oferta de todas as etapas da educação de jovens e adultos, considerada a diversidade de público: pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, negras,	Sem correspondência.

indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e com deficiência.	
10.11) Estruturar, de forma participativa, currículos, projetos pedagógicos e práticas pedagógicas condizentes às especificidades dos estudantes da modalidade da educação de jovens e adultos, especialmente as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negras, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir a qualidade da educação e a permanência na escola.	Sem correspondência.
11.6) Estabelecer incentivos governamentais e fomentar parcerias entre instituições públicas de educação profissional e tecnológica com Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de educação para ampliar a oferta em áreas sub-atendidas, consideradas as populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência, além de outras particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica, com a finalidade de ampliar as oportunidades de acesso a essa modalidade.	Sem correspondência.
11.7) Ampliar políticas de assistência estudantil, em especial para populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência, além de particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica, com objetivo de garantir o acesso e a permanência nessa modalidade.	12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.
11.8) Estimular ações de busca ativa do público-alvo da educação profissional e tecnológica, em especial as populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência, além de outras particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica, que garantam oportunidades de acesso e a permanência nessa modalidade.	3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.

12.6) Diversificar a oferta e incentivar a flexibilização curricular, consideradas as demandas do mundo do trabalho, da sociedade, dos territórios e, especialmente, das populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência, além de outras particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica.	Sem correspondência.
13.7) Garantir recursos para o fortalecimento e a ampliação de políticas afirmativas e de assistência estudantil, e processos seletivos e infraestrutura adequados aos diferentes públicos, de forma a promover, efetivamente, o acesso, a participação, a permanência e a conclusão da graduação a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e com deficiência.	12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.
13.9) Instituir avaliação periódica das políticas afirmativas, de assistência estudantil e de acessibilidade para o seu contínuo aperfeiçoamento, considerada a participação na composição do corpo discente de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e com deficiência.	Sem correspondência.
14.9) Fomentar as atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação intercultural indígena e nos cursos de licenciatura voltados à educação escolar indígena, à educação no campo e à educação escolar quilombola, em interface com os demais cursos das instituições da educação superior, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre os sujeitos das diversidades.	Sem correspondência.
16.6) Fomentar que os cursos de licenciatura e de formação continuada contemplem, de forma sistemática e permanente, as áreas de educação integral, de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para as relações étnico-raciais e de educação anticapacitista, e os marcos legais de proteção à infância e à adolescência, aos idosos, aos povos indígenas e às pessoas com deficiência.	Sem correspondência.
16.7) Incentivar a formação específica, inicial e continuada, com vistas a atender as particularidades da educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar	15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

indígena, educação escolar quilombola, educação especial e educação bilíngue de surdos.	
16.8) Promover a valorização dos educadores tradicionais dos povos indígenas e das populações do campo, das águas e das florestas e quilombolas na formação de professores e gestores dessas modalidades.	Sem correspondência.
16.16) Instituir incentivos para valorizar a permanência dos profissionais do magistério em sala de aula de escolas localizadas em contextos vulneráveis, em locais de difícil acesso, no atendimento educacional especializado e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação do campo, educação quilombola, educação escolar indígena e educação bilíngue de surdos, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.	Sem correspondência.
17.9) Implementar em todos os territórios, especialmente nos indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas e nas periferias urbanas, políticas públicas intersetoriais que promovam escuta, inclusão e equidade na garantia do direito à educação.	Sem correspondência.
Sem correspondência.	4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
Sem correspondência.	7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;
Sem correspondência.	14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e

	para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 9 – Educação especial na perspectiva inclusiva e educação bilíngue de surdos

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 9.1. Fomentar, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a criação de indicadores nacionais de avaliação institucional com base no perfil do PAEE e Paebs e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, a fim de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.	4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;
Estratégia 9.2 Promover e monitorar medidas de acessibilidade física nas escolas em conformidade com as normas brasileiras, com o objetivo de garantir o acesso e a participação de todas as pessoas no espaço escolar.	4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
Estratégia 9.3. Ampliar a oferta de vagas da educação básica, com distribuição territorial em áreas urbana e rural, para o público-alvo da educação especial e para o público-alvo da educação bilíngue de surdos nas redes de ensino.	4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
Estratégia 9.4. Instituir redes de serviço de suporte aos estudantes PAEE e Paebs, com profissionais de apoio, intérpretes de libras, revisores de braile, psicólogos escolares, assistentes sociais, entre outros.	4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado,

	profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; 4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;
Estratégia 9.5 Garantir a disponibilização de recurso de uso pessoal de tecnologia assistiva para o PAEE e o Paebs.	4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
Estratégia 9.6 Ampliar a oferta e fomentar pesquisas sobre materiais pedagógicos, livros acessíveis e recursos de tecnologia assistiva, com o objetivo de promover os direitos de participação e aprendizagem do PAEE e do Paebs.	4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
Estratégia 9.7 Assegurar a participação dos estudantes PAEE e Paebs nas avaliações nacionais e em outras avaliações em cada	Sem correspondência.

sistema de ensino, consideradas as especificidades desse público.	
Estratégia 9.8. Fomentar políticas de educação técnica profissional ao PAEE e ao Paebs, inclusive por meio de cursos planejados e adaptados, com vistas à redução das desigualdades linguísticas, étnico-raciais e regionais no acesso e na permanência, de forma a estimular a conclusão da educação básica.	11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; 11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
Estratégia 9.9 Fortalecer e garantir recursos para os núcleos de acessibilidade nas instituições de educação superior e ensino técnico para apoiar os professores no atendimento aos estudantes PAEE e Paebs.	12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; 14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
Estratégia 9.10. Garantir transporte municipal e intermunicipal gratuito para o PAEE e para o Paebs, na faixa etária da educação escolar obrigatória, com vistas a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento entre a escola e a residência.	4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
Estratégia 9.11. Fortalecer a formação inicial e continuada de professores com ênfase na educação especial na perspectiva inclusiva e na educação bilíngue de surdos, para professores e gestores escolares do ensino comum, com o objetivo de promover a qualidade da educação para o PAEE e o Paebs.	4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
Estratégia 9.12 Estimular a criação de núcleos de gestão para as modalidades da educação especial e da educação bilíngue de surdos nas Secretarias de Educação dos entes federativos para garantir apoio, formação, pesquisa e assessoria na área, de forma transversal, e articulá-los com instituições de ensino e entidades representativas das comunidades.	Sem correspondência.
Estratégia 9.13 Aprimorar os levantamentos estatísticos dos órgãos oficiais de estatística,	4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de

inclusive aqueles realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, nas dimensões de educação, saúde e assistência social, de forma a identificar a especificidade e as demandas do PAEE e do Paebs e a orientar o planejamento, a construção, o monitoramento e a avaliação das políticas pelos entes federativos.	pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;
Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	
Estratégia 9.14 Assegurar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a implementação das diretrizes nacionais do Atendimento Educacional Especializado, de maneira a abranger a jornada, a alimentação, o transporte escolar, o financiamento, os recursos pedagógicos, os profissionais da educação, respeitadas as medidas de acessibilidade, e consideradas as diversidades territoriais, as especificidades das etapas e as modalidades da educação, com vistas a atender aos direitos de participação e de aprendizagem.	Sem correspondência.
Estratégia 9.15. Fomentar a implementação da avaliação biopsicossocial por equipe multidisciplinar para identificação dos estudantes PAEE, prevista na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Sem correspondência.
Estratégia 9.16. Diversificar as formas do AEE, para além do contraturno, de modo a também atender estudantes no turno da escolarização, possibilitada a forma remota, com visita domiciliar ou hospitalar, entre outros, com vistas a garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes PAEE.	Sem correspondência.
Estratégia 9.17. Fomentar serviços públicos de suporte, presencial e remoto, em centros de atendimento especializados, com o objetivo de apoiar e formar os profissionais de educação no atendimento ao PAEE.	4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material

	didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
Estratégia 9.18. Incentivar a ampliação de cursos de formação continuada em Educação Especial e em Libras, com o objetivo de atender às demandas de formação de profissionais para atuar nas modalidades de educação especial no atendimento educacional especializado, em escolas inclusivas da educação básica e da educação profissional e tecnológica e em educação superior.	4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino; 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
Educação Bilíngue de Surdos	
Estratégia 9.19. Instituir diretrizes nacionais para a educação bilíngue de surdos, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com vistas a orientar a construção de documentos curriculares que considerem: a Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino; o português escrito como segunda língua; e as especificidades linguísticas, identitárias e culturais do público-alvo da educação bilíngue de surdos – Paebs, respeitada a diversidade regional, estadual e local.	Sem correspondência.
Estratégia 9.20.Incentivar a construção de atos normativos pelos entes federativos, em consonância com as políticas públicas de alfabetização em Libras e em português escrito para a educação bilíngue de surdos, que promovam a participação de pessoas surdas em todas as instâncias e as etapas de discussão do processo de formulação de programas e de instrumentos avaliativos voltados ao Paebs.	Sem correspondência.
Estratégia 9.21.Realizar consulta à comunidade surda para a construção da política linguística da educação bilíngue de surdos nos planos municipais e distrital dedicados à primeira	Sem correspondência.

infância.	
Estratégia 9.22.Definir, no planejamento educacional dos entes, mediante pactuação federativa, o encaminhamento do Paebs de todas as faixas etárias, em especial na primeira infância, à modalidade da educação bilíngue de surdos, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento da alfabetização em Libras.	Sem correspondência.
Estratégia 9.23.Fomentar o acompanhamento e o monitoramento, em processo contínuo, do acesso linguístico e da permanência de bebês e crianças surdas na educação infantil em escolas bilíngues de surdos, escolas-polos bilíngues de surdos, escolas comuns e classes bilíngues de surdos, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social e proteção à infância.	Sem correspondência.
Estratégia 9.24.Instituir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação bilíngue de surdos de que trata o art. 60-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de modo a assegurar que todos os professores da educação básica que atuam ou que venham a atuar em educação bilíngue de surdos possuam formação e especialização adequadas, em nível superior, com processos seletivos adequados, com bancas de avaliação prática da Libras compostas por avaliadores fluentes em Libras, com ao menos uma pessoa surda.	4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;.
Estratégia 9.25.Incentivar cursos de formação em Pedagogia Bilíngue em Libras, como primeira língua, e português, como segunda língua, de Licenciatura de Letras Libras-Português, como segunda língua, e de Licenciatura de Letras Libras, com o objetivo de atender a demanda de formação inicial e continuada de profissionais da educação para escolas de educação básica da modalidade de educação bilíngue de surdos.	4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 10 – Educação de jovens, adultos e idosos

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
10.1 Instituir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o DF e os Municípios, política nacional de alfabetização de jovens, adultos e idosos, de forma a promover a continuidade dos estudos na modalidade da EJA.	9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
10.2 Garantir a oferta gratuita da EJA a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade regula	9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
10.3 Realizar o levantamento e o mapeamento de demanda por educação de jovens e adultos, observadas as especificidades e as necessidades educativas do estudante e considerado o perfil da comunidade local, com o objetivo de orientar a formulação e a implementação da política educacional no território.	9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
10.4 Instituir apoio financeiro ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de garantir sua permanência na modalidade de educação de jovens e adultos.	9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
10.5 Instituir mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta de ações de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos.	9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;
10.6 Fomentar a oferta de EJA articulada à educação profissional e tecnológica, com os objetivos de garantir a qualidade da educação e de ampliar o acesso dos estudantes ao mundo do trabalho.	Meta 10
10.7 Implementar ações de atendimento ao estudante por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive o atendimento oftalmológico e o fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde, com o objetivo de garantir a permanência na modalidade da educação de jovens e adultos.	9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;
10.8 Induzir a oferta de turmas da modalidade EJA em espaços não escolares, a fim de atender às necessidades e às	Sem correspondência

especificidades desses estudantes.	
10.9 Implementar a chamada pública, com registro de demanda, e a busca ativa de jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica, com o objetivo de garantir o acesso à modalidade de EJA nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios.	9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
10.10 Instituir instâncias de articulação entre os Estados e os Municípios de seus territórios, com o objetivo de garantir a oferta de todas as etapas da educação de jovens e adultos, considerada a diversidade de público: pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, negras, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e com deficiência.	9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;
10.11 Estruturar, de forma participativa, currículos, projetos pedagógicos e práticas pedagógicas condizentes às especificidades dos estudantes da modalidade da educação de jovens e adultos, especialmente as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negras, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir a qualidade da educação e a permanência na escola	9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);
10.12 Promover avaliação para aferição do nível de alfabetização de jovens e adultos com mais de quinze anos de idade.	9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;
10.13 Implementar políticas de formação continuada de profissionais da educação que atuem na modalidade da educação de jovens e adultos, em especial por meio de parcerias com instituições de educação superior, com o objetivo de garantir a qualidade da educação.	10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
10.14 Revisar as diretrizes das licenciaturas de maneira a induzir que os cursos de formação de professores contemplem a atuação na alfabetização e educação de jovens, adultos e idosos, e garantam o atendimento de suas especificidades e a qualidade do processo educativo	Sem correspondência
Sem correspondência	9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os

	sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;
Sem correspondência	9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.
Sem correspondência	8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;
Sem correspondência	8.7) ampliar e garantir a realização, em bases permanentes, do exame nacional aplicado no exterior, destinado a certificar competências de jovens e adultos, além de coligir anualmente dados a respeito do nível de escolarização dos brasileiros residentes no exterior e de promover estudos e pesquisas a respeito dos direitos educacionais desses cidadãos, com o intuito de promover políticas públicas específicas para o segmento.

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 11 – Acesso, permanência e conclusão na EPT

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 11.1. Garantir oportunidades de formação profissional por meio da diversificação da oferta de educação profissional e tecnológica, em consonância com as demandas e as especificidades do mundo do trabalho, da sociedade, dos territórios e das populações, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade.	Sem correspondência
Estratégia 11.2. Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, considerada a sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais e a interiorização da educação profissional.	11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;
Estratégia 11.3. Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais e distrital de ensino.	11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;
Estratégia 11.4.Estimular a articulação entre as redes de educação profissional e tecnológica, com o objetivo de diversificar a oferta nos diferentes territórios.	Sem correspondência
Estratégia 11.5.Ampliar iniciativas de verticalização da educação profissional e tecnológica, por meio da integração curricular entre os diferentes níveis e etapas de ensino e iniciativas de aproveitamento de estudos e de reconhecimento de saberes, com vistas a promover oportunidades de continuidade dos estudos dos egressos dessa modalidade.	11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;
Estratégia 11.6. Estabelecer incentivos governamentais e fomentar parcerias entre instituições públicas de educação profissional e tecnológica com Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de educação para ampliar a oferta em áreas sub-atendidas, consideradas as populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência, além de outras particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica, com a finalidade de ampliar as oportunidades de acesso a essa modalidade.	11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
Estratégia 11.7. Ampliar políticas de assistência estudantil, em especial para populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência, além de particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica, com objetivo de garantir o acesso e a permanência nessa modalidade.	11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio; 11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na

	forma da lei;
Estratégia 11.8. Estimular ações de busca ativa do público-alvo da educação profissional e tecnológica, em especial as populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência, além de outras particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica, que garantam oportunidades de acesso e a permanência nessa modalidade.	Sem correspondência
Estratégia 11.9. Instituir política de combate à discriminação e aos estereótipos, com o objetivo de promover a inclusão e a permanência de mulheres na educação profissional e tecnológica.	Sem correspondência
Estratégia 11.10. Instituir política de auxílio aos estudantes com filhos, com o objetivo de propiciar a inclusão e a permanência na educação profissional e tecnológica.	Sem correspondência
Estratégia 11.11. Promover campanhas permanentes de comunicação para informar e orientar a sociedade, em especial os estudantes da educação básica, sobre as áreas de atuação profissional, as ofertas disponíveis e as perspectivas sociais, econômicas e culturais da educação profissional e tecnológica, consideradas as especificidades dos públicos.	Sem correspondência

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 12 – Qualidade da EPT

PL nº 2614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 12.1. Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, referenciais nacionais de qualidade para a oferta e de competências esperadas dos egressos de educação profissional e tecnológica nas redes públicas e privadas, considerados os princípios da equidade, diversidade e inclusão.	Sem correspondência
Estratégia 12.2. Implementar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, censo nacional da educação profissional e tecnológica, com o objetivo de integrar as informações estatísticas registradas pelas instituições ofertantes.	Sem correspondência
Estratégia 12.3. Implementar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica.	11.8 Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;
Estratégia 12.4. Ampliar a articulação intersetorial entre instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica e o setor produtivo, para favorecer a ampliação da oferta, o alinhamento com a demanda e a melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica.	Sem correspondência
Estratégia 12.5. Fomentar a pesquisa, a inovação e o empreendedorismo, no âmbito da educação profissional e tecnológica, relacionadas a arranjos produtivos locais e regionais e ao mundo do trabalho, para aproveitar as potencialidades dos territórios e promover o seu desenvolvimento.	Sem correspondência
Estratégia 12.6. Diversificar a oferta e incentivar a flexibilização curricular, consideradas as demandas do mundo do trabalho, da sociedade, dos territórios e, especialmente, das populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e pessoas com deficiência, além de outras particularidades culturais e contextos de vulnerabilidade socioeconômica.	Sem correspondência
Estratégia 12.7.Incentivar a formação dos profissionais da educação para atender as particularidades da educação profissional e tecnológica.	Sem correspondência
Estratégia 12.8. Estimular a expansão da prática profissional na educação profissional e tecnológica para fortalecer o processo de ensino aprendizagem, preservado seu caráter pedagógico.	Sem correspondência
Estratégia 12.9. Fomentar a oferta de cursos de maior complexidade e alto custo, consideradas, em especial, as necessidades de infraestrutura e pessoal.	Sem correspondência

Estratégia 12.10. Estimular estratégias de acompanhamento de egressos com vistas a aprimorar o alinhamento entre a oferta e a demanda de educação profissional e tecnológica, e contribuir com o contínuo aperfeiçoamento dos cursos desta modalidade.	Sem correspondência

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 13 – Acesso, permanência e conclusão na graduação

PL nº 2614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 13.1. Promover a expansão planejada, a partir de um diagnóstico de demanda e das necessidades de desenvolvimento econômico, socioambiental, local e regional, com o objetivo de garantir o acesso, a ocupação das vagas, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância.	12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;
Estratégia 13.2. Estimular mecanismos para o preenchimento de vagas remanescentes e ociosas na educação superior.	12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;
Estratégia 13.3. Criar mecanismos para elevar gradualmente a taxa de conclusão na graduação em instituições públicas, privadas e comunitárias.	
Estratégia 13.4. Estimular a expansão de instituições de educação superior estaduais e municipais, cujo ensino seja gratuito.	12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;
Estratégia 13.5. Fomentar mecanismos e eliminar barreiras para ampliar o acesso de estudantes de escola pública da educação básica e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de ampliar as oportunidades educacionais e promover o acesso à educação superior.	Sem correspondência
Estratégia 13.6. Instituir políticas que promovam o acesso, a permanência e a conclusão em cursos de graduação nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, preferencialmente para mulheres.	12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao défice de profissionais em áreas específicas; 12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível

	superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;
Estratégia 13.7. Garantir recursos para o fortalecimento e a ampliação de políticas afirmativas e de assistência estudantil, e processos seletivos e infraestrutura adequados aos diferentes públicos, de forma a promover, efetivamente, o acesso, a participação, a permanência e a conclusão da graduação a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e com deficiência.	12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; 12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação 12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
Estratégia 13.8. Ampliar a ocupação dos benefícios concedidos no âmbito do Programa Universidade para Todos – Prouni, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e dos financiamentos concedidos no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores com avaliação positiva.	12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; 12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador; 12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação

	própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;
Estratégia 13.9. Instituir avaliação periódica das políticas afirmativas, de assistência estudantil e de acessibilidade para o seu contínuo aperfeiçoamento, considerada a participação na composição do corpo discente de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e com deficiência.	Sem correspondência
Estratégia 13.10. Incentivar políticas de formação e orientação aos profissionais da educação superior para o reconhecimento, o respeito e o tratamento das diversidades e das identidades dos sujeitos, com objetivo de promover uma educação superior inclusiva.	Sem correspondência
Estratégia 13.11. Universalizar, em todos os censos da educação e nos registros administrativos das instituições e dos órgãos governamentais de educação superior, o preenchimento de itens relativos à identidade dos estudantes, dos professores e dos funcionários, com vistas à orientação das políticas voltadas ao acesso e à permanência na educação superior.	Sem correspondência
Estratégia 13.12. Instituir política de auxílio aos estudantes com filhos, de forma a propiciar a inclusão e a permanência na educação superior.	Sem correspondência

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 14 – Qualidade da Graduação

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 14.1. Instituir padrões nacionais de qualidade da educação superior com o objetivo de referenciar o aperfeiçoamento da qualidade da oferta.	Sem correspondência
Estratégia 14.2. Fortalecer as ações de regulação e supervisão, por meio do aperfeiçoamento normativo e da ampliação da capacidade institucional, considerados a diversidade dos cursos, as características das áreas de conhecimento, as exigências formativas para o graduado, o perfil das instituições e as modalidades de oferta – presencial e ensino a distância –, com o objetivo de induzir a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, inclusive com o estabelecimento de parâmetros de qualidade para a oferta do ensino a distância.	12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;
Estratégia 14.3. Fortalecer o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive por meio da criação de sistema de indicadores de qualidade, comparáveis ao longo do tempo, que considerem a diversidade dos cursos, as modalidades de oferta e o perfil das instituições, considerados as dimensões de resultados, o ensino, a pesquisa, a extensão, as condições de oferta e a eficiência, com o objetivo de aprimorar os instrumentos de avaliação e induzir a melhoria da qualidade dos cursos de graduação.	13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;
Estratégia 14.4. Favorecer a articulação entre a produção científica das instituições de educação superior e a educação básica por meio da difusão científica e do envolvimento das instituições de educação superior com a discussão de questões locais presentes nos territórios.	12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;
Estratégia 14.5. Promover a criação de cursos com diferentes desenhos curriculares que articulem disciplinas na perspectiva interdisciplinar e abordagens transdisciplinares no exame de questões complexas, como violência, desigualdades sociais e mudanças climáticas.	Sem correspondência
Estratégia 14.6. Estimular, fortalecer e ampliar programas de iniciação científica e programas de extensão na educação superior, de maneira integrada e articulada à pesquisa, às demandas sociais, às políticas públicas e ao mundo do trabalho.	12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;
Estratégia 14.7. Ampliar a oferta e qualificar o estágio como parte da formação na educação superior em todas as áreas.	12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;

Estratégia 14.8. Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.	12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;
Estratégia 14.9. Fomentar as atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação intercultural indígena e nos cursos de licenciatura voltados à educação escolar indígena, à educação no campo e à educação escolar quilombola, em interface com os demais cursos das instituições da educação superior, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre os sujeitos das diversidades.	13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;
Estratégia 14.10. Ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, de modo a expandir o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem na graduação.	13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação; 13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação
Estratégia 14.11. Estimular processos contínuos de autoavaliação das instituições de educação superior.	13.3) induzir processo contínuo de auto avaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;
Estratégia 14.12. Fortalecer os Núcleos de Inovação Tecnológica – NITs, as redes de laboratórios das Instituições de Educação Superior – IES e Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política de ciência, tecnologia e inovação.	12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.
Estratégia 14.13. Instituir políticas de fortalecimento para as instituições públicas de educação superior, de modo a permitir a melhoria da infraestrutura e a contratação de professores e técnicos administrativos em educação.	12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;
Estratégia 14.14. Induzir o efetivo	Sem correspondência

cumprimento da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 – Lei de Cotas, em concursos para ingresso no serviço público e nas demais normas de reserva de vagas, com o objetivo de tornar o corpo docente e de funcionários das IES representativos dos sujeitos das diversidades.	

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 15 - Pós-graduação

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 15.1. Instituir e implementar política de ampliação da oferta de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de conhecimento, nas regiões e nas localidades pouco ou não contempladas, com o objetivo de garantir oportunidades de acesso com vistas a promover maior equidade regional, social, étnico-racial, linguística, de sexo, e os direitos das pessoas com deficiência.	14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;
Estratégia 15.2. Ampliar o fomento à pesquisa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e a concessão de bolsas aos pós-graduandos, com os objetivos de melhorar as condições de acesso, a permanência e a conclusão e de atrair pós-graduandos para a carreira científica.	14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;
Estratégia 15.3. Promover a divulgação científica e a popularização da ciência, de modo a aproximá-la da sociedade, com objetivo de difundir o seu impacto e a sua relevância no cotidiano das pessoas, e valorizar a carreira acadêmico-científica, cultural e artística.	Sem correspondência
Estratégia 15.4. Promover a articulação entre a graduação e a pós-graduação no ensino *[sic]* superior, com os objetivos de incentivar uma melhor integração entre ensino, pesquisa e extensão e de atrair estudantes de graduação para a carreira científica.	Sem correspondência
Estratégia 15.5. Induzir a implementação de políticas de ações afirmativas pelos programas de pós-graduação das instituições de educação superior e dos institutos de pesquisa do Sistema Nacional de Pós-Graduação, observada a Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, e a representação e a participação social, linguística e de sexo.	Sem correspondência
Estratégia 15.6. Instituir políticas que promovam o acesso, a permanência e a conclusão, em cursos de pós-graduação nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, preferencialmente para mulheres.	14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;
Estratégia 15.7. Instituir e implementar o censo da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, com o objetivo de levantar as informações estatísticas para subsidiar a tomada de decisões e a condução das políticas públicas, especialmente as de ações afirmativas e inclusivas, para o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação.	Sem correspondência
Estratégia 15.8. Promover o alinhamento	14.14) estimular a pesquisa científica e de

entre a formação pós-graduada e as demandas sociais, de políticas públicas e do mundo do trabalho, em um contexto de desenvolvimento socioambiental sustentável e de uma sociedade diversa, inclusiva e equitativa.	inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;
Estratégia 15.9. Aumentar a mobilidade regional, nacional e internacional de pós-graduandos, docentes e pesquisadores, com o objetivo de proporcionar a melhoria na formação dos pós-graduandos e na qualidade dos programas de pós-graduação, por meio do intercâmbio de conhecimentos e vivências.	14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;
Estratégia 15.10. Ampliar a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e as agências estaduais de fomento à pesquisa.	14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;
Estratégia 15.11. Estimular o desenvolvimento tecnológico por meio da ampliação do investimento em pesquisa e formação para a inovação.	14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica; 14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.
Estratégia 15.12. Incentivar o desenvolvimento científico e a competitividade internacional da pesquisa brasileira.	14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa; 14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs
Estratégia 15.13. Incluir, nos censos da pós-graduação e nos registros administrativos das instituições e dos órgãos governamentais de educação superior, o preenchimento de itens relativos à identidade dos pós-graduandos, dos professores e dos funcionários, com vistas à orientação de políticas voltados ao acesso e à permanência no ensino superior.	Sem correspondência

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 16 – Profissionais da educação básica

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 16.1 Instituir planejamento nacional, articulado com os entes federativos, para fins de mapeamento da demanda e da oferta de vagas nos cursos de licenciatura nas instituições de educação superior, priorizada a modalidade presencial e atendidos os padrões de qualidade de oferta, com o objetivo de alcançar o equilíbrio regional entre a oferta e a demanda de profissionais da educação básica.	Sem correspondência
Estratégia 16.2 Fomentar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciatura, com vistas à melhoria da formação inicial e continuada, das práticas de ensino e dos estágios para o efetivo exercício da docência, em especial no que se refere à relação entre a teoria e a prática pedagógica.	15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; 15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica; 12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior; 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos
Estratégia 16.3 Fortalecer as políticas de avaliação, de regulação e de supervisão dos cursos de formação docente, com base na instituição de padrões de qualidade de oferta e de mecanismos de monitoramento específicos, com o objetivo de assegurar a qualidade das licenciaturas, inclusive aquelas ofertadas na modalidade de ensino a distância.	Sem correspondência
Estratégia 16.4 Estabelecer, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, padrões de desempenho para concluintes de cursos de licenciatura e aprimorar as	Sem correspondência

avaliações com base nos padrões estabelecidos.	
Estratégia 16.5 Fomentar, nos concursos públicos e nas demais formas de seleção e contratação de professores, a utilização de mecanismos capazes de estimular o fortalecimento da qualidade dos cursos de licenciatura, inclusive com a mobilização de indicadores e critérios relacionados ao Enade.	Sem correspondência
Estratégia 16.6 Fomentar que os cursos de licenciatura e de formação continuada contemplem, de forma sistemática e permanente, as áreas de educação integral, de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para as relações étnico-raciais e de educação anticapacitista, e os marcos legais de proteção à infância e à adolescência, aos idosos, aos povos indígenas e às pessoas com deficiência.	4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão; 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado; 7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;
Estratégia 16.7 Incentivar a formação específica, inicial e continuada, com vistas a atender as particularidades da educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação especial e educação bilíngue de surdos.	2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; 2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de

	ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; 3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas. 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; 5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
Estratégia 16.8 Promover a valorização dos educadores tradicionais dos povos indígenas e das populações do campo, das águas e das florestas e quilombolas na formação de professores e gestores dessas modalidades.	15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; 7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento

	em educação especial; 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; 12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
Estratégia 16.9 Implementar cursos e programas especiais de formação específica na educação superior para docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diferente de sua atuação e que estejam em exercício.	Sem correspondência
Estratégia 16.10 Ampliar e fortalecer a iniciação à docência, com o propósito de qualificar a formação de estudantes das licenciaturas nas instituições de educação superior.	13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência; 12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao défice de profissionais em áreas específicas;
Estratégia 16.11 Fortalecer o estágio probatório a fim de melhorar a qualificação dos profissionais ingressantes nas redes públicas de ensino, por meio de formações específicas e supervisão e acompanhamento de profissionais experientes.	18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de

	aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;
Estratégia 16.12 Promover iniciativas que favoreçam a troca de experiências e práticas entre os profissionais da educação, e destes com as instituições de educação superior, para a reflexão sobre o trabalho pedagógico, e a socialização das pesquisas e dos trabalhos acadêmicos sobre educação.	1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; 3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; 4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;
Estratégia 16.13 Criar mecanismos para ampliar a assistência estudantil, com o objetivo de promover o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudantes de cursos das licenciaturas nas instituições de educação superior, e incentivos à iniciação docente e à permanência no exercício do magistério público.	12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma

	a apoiar seu sucesso acadêmico;
Estratégia 16.14 Priorizar o cumprimento da jornada de trabalho pelos profissionais do magistério em um único estabelecimento escolar.	17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;
Estratégia 16.15 Instituir política intersetorial com o objetivo de promover a prevenção, a atenção e o atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação nas questões de adoecimento, de violência e de enfrentamento às diferentes formas de assédio e preconceito.	7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;
Estratégia 16.16 Instituir incentivos para valorizar a permanência dos profissionais do magistério em sala de aula de escolas localizadas em contextos vulneráveis, em locais de difícil acesso, no atendimento educacional especializado e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação do campo, educação quilombola, educação escolar indígena e educação bilíngue de surdos, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.	1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio; Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e

	local;
Estratégia 16.17 Fomentar a formação inicial e continuada para os profissionais da educação de outros segmentos além do magistério.	3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;
Estratégia 16.18 Fortalecer as equipes de gestão das redes de ensino e as equipes gestoras das escolas, observadas as dimensões pedagógica, administrativa e comunitária.	18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira. 15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
Estratégia 16.19 Pactuar, no âmbito das instâncias permanentes de participação e cooperação entre os entes federativos e com a participação de entidades representativas, proposta de referenciais nacionais para carreiras dos profissionais do magistério, com os objetivos de induzir a melhoria dos planos de carreira e garantir condições adequadas de trabalho e a atração e retenção desses profissionais.	Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Estratégia 16.20 Manter fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da política de valorização dos profissionais do magistério público da educação básica.	17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
Estratégia 16.21 Valorizar e reconhecer a formação continuada, ofertada por instituições de ensino reconhecidas, como integrante do plano de carreira dos profissionais do magistério da educação	17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial

básica.	nacional profissional.
Estratégia 16.22 Incentivar a instituição de carreiras únicas para cada Estado e seus Municípios, e Distrito Federal, com o objetivo de equalizar as condições de trabalho no mesmo território.	
Estratégia 16.23 Implementar prova nacional com a finalidade de cooperar com os sistemas públicos de ensino nos processos de seleção e de ingresso nas carreiras do magistério da educação básica pública, com vistas à melhoria da qualidade e da adequação da formação docente à área lecionada.	18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;
Estratégia 16.24 Aprimorar censo da educação, de forma a coletar informações sobre os profissionais da educação básica e gerar subsídios para a melhoria das políticas de formação, de valorização e de carreira.	

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 17 – Participação social e gestão democrática

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 17.1 Instituir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes nacionais de qualidade da gestão escolar, abrangidas dimensões como a capacidade administrativa, pedagógica e de diálogo com a comunidade local, a qualificação profissional e a proposta de gestão para a escola.	7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;
Estratégia 17.2 Instituir, em regime de colaboração, uma política nacional de desenvolvimento para a gestão escolar, com vistas a referenciar as competências necessárias ao trabalho dos gestores de escola.	19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. 7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;
Estratégia 17.3 Assegurar a efetivação da gestão democrática da educação por meio das instâncias colegiadas intraescolares e extraescolares, tais como: conselho escolar, grêmio estudantil, associação de pais e mestres, fóruns e conselhos de educação e instâncias colegiadas para a gestão de políticas, o apoio técnico e financeiro e o fortalecimento da participação social.	19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;
Estratégia 17.4 Assegurar o funcionamento de conselhos escolares para a elaboração, a implementação e a avaliação do projeto pedagógico da escola, garantida a representatividade dos vários segmentos da comunidade escolar.	19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;
Estratégia 17.5 Assegurar a elaboração do projeto pedagógico como orientador da gestão escolar.	19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de

	gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;
Estratégia 17.6 Estabelecer mecanismos de comunicação entre a equipe escolar, os estudantes, os pais ou os responsáveis, com o objetivo de fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade.	2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias. 4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.
Estratégia 17.7 Assegurar as condições para o funcionamento regular dos fóruns de educação como instâncias permanentes e representativas de participação social na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos decenais de educação e de coordenação e articulação das conferências de educação, garantida a representatividade, principalmente, de grupos sub-representados.	19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;
Estratégia 17.8 Criar mecanismos de apoio técnico às instâncias colegiadas para a elaboração, o acompanhamento e o controle social das políticas educacionais.	Sem correspondência
Estratégia 17.9 Implementar em todos os territórios, especialmente nos indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas e nas periferias urbanas, políticas públicas intersetoriais que promovam escuta, inclusão e equidade na garantia do direito à educação.	1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; 2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades; 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; 7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

Quadro comparativo para as estratégias do Objetivo 18 - Financiamento e infraestrutura da educação básica

PL nº 2.614/2024	Lei nº 13.005/2014
Estratégia 18.1 Aperfeiçoar o mecanismo redistributivo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de modo a aumentar a sua efetividade para a redução das desigualdades na capacidade de financiamento das redes públicas de ensino e para o aumento da equidade no acesso dos alunos aos recursos públicos da educação básica.	4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; 20.4) fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios;
Estratégia 18.4 Definir critérios para a distribuição de recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio que considerem a equalização das oportunidades educacionais e as vulnerabilidades socioeconômicas, socioambiental, racial, de sexo e regional.	20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste;
Estratégia 18.5 Suplementar, com recursos oriundos da União, a melhoria das condições de oferta (infraestrutura escolar, equipamentos, mobiliário, alimentação, transporte, tecnologia digital, entre outros) e apoiar a valorização e formação dos profissionais da educação	1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil; 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino

básica pública.	fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
Estratégia 18.6 Promover, em regime de corresponsabilidade da União, dos estados e do Distrito Federal, a irredutibilidade do Valor Anual por Aluno – VAAF mínimo nacional do Fundeb, e a equalização da capacidade de financiamento das redes públicas de ensino em cada unidade da federação, ao longo do decênio, com base no Valor Anual Total por Aluno – VAAT mínimo nacional.	Sem correspondência
Estratégia 18.7 Vincular a receita resultante de impostos e contribuições ao investimento em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Público – MDE e buscar novas fontes de financiamento.	20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;
Estratégia 18.8 Vincular parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela	20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na

exploração de petróleo e gás natural à MDE.	forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal ; Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.
Estratégia 18.9 Criar um plano decenal de investimento em infraestrutura educacional, em regime de corresponsabilidade entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que considere recursos orçamentários, incentivos fiscais, crédito de bancos de desenvolvimento e fontes alternativas de recursos para despesas de capital.	20.12) definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º desta Lei [instância permanente de negociação e cooperação interfederativa].
Estratégia 18.10 Alinhar a legislação orçamentária (Plano Plurianual – PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e Lei Orçamentária Anual – LOA) às disposições dos planos nacional e subnacionais de educação.	Sem correspondência
Estratégia 18.11 Aperfeiçoar os instrumentos de planejamento, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas de investimento em infraestrutura educacional.	18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;
Estratégia 18.12 Aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação e do uso da contribuição social do salário-educação, assegurado o montante equivalente, em caso de alteração da legislação tributária.	20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais;
Estratégia 18.13 Aprimorar o controle interno, externo e social do uso dos recursos públicos da educação.	Sem correspondência

APÊNDICE D – PLANO NACIONAL DECENAL DE EDUCAÇÃO DA COLÔMBIA: DESAFIOS E DIRETRIZES ESTRATÉGICAS GERAIS

Desafio Estratégico	Diretriz(es) estratégica(s) geral(is)
1. Regular e precisar o alcance do direito à educação	A criação formal de uma comissão permanente que promova e coordene o diálogo nacional e territorial sobre a natureza e o alcance do direito à educação e sobre as condições e estratégias que o tornem efetivo, com a liderança do Ministério da Educação Nacional e com a participação de delegados da academia, das instituições educativas e de investigação, do Departamento de Planejamento Nacional e das associações de educadores e estudantes, entre outros.
2. A construção de um sistema educacional articulado, participativo, descentralizado e com mecanismos de pactuação eficazes	1. Que a Educação Infantil seja regulamentada e implementada de acordo com o definido na Lei 1804 de 2016 para alcançar o desenvolvimento integral das crianças. 2. Que se universalize a trajetória obrigatória completa, pertinente e articulada até o nível terciário. 3. Que se garanta a oportunidade de acesso e permanência para as diversas modalidades de formação pós-secundária, com especial ênfase à inovação, à pesquisa, à ciência e ao desenvolvimento. 4. Que se promova a consolidação das comunidades educativas em nível local, regional e nacional, de forma a garantir o cumprimento dos objetivos da educação, levando em consideração os seus contextos particulares.
3. O estabelecimento de diretrizes curriculares gerais, relevantes e flexíveis	As diretrizes curriculares devem definir as principais metas comuns e essenciais para todas as crianças, jovens e adultos dos diversos contextos e regiões, mas respeitando a autonomia concedida por lei a cada instituição para adaptar essas diretrizes ao contexto social e regional, e às finalidades estabelecidas pela comunidade educativa. Elas também devem ajudar a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade, a curiosidade, os valores e as atitudes éticas dos colombianos, o respeito à heterogeneidade e à diversidade e estimular a participação ativa dos jovens na organização política e social.
4. A construção de uma política pública para a formação de educadores	É necessário definir um conjunto de planos, programas e ações com o objetivo de consolidar a qualidade e a relevância em todos os ciclos e modalidades de formação de professores, garantindo o orçamento para a missão das instituições públicas. O Ministério da Educação Nacional deve

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

	fortalecer a Universidade Pedagógica Nacional, renovar e fortalecer as propostas curriculares das instituições de ensino superior e outras, incluídas as Normais. Da mesma forma, deve-se avançar nos planos e programas de formação continuada para professores e outros agentes pedagógicos com o objetivo de melhorar e enriquecer seu conhecimento disciplinar e suas práticas pedagógicas.
5. Promover uma educação que transforme o paradigma que tem dominado a educação até o momento	É necessário promover uma mudança profunda no modelo pedagógico e um amplo apoio e incentivo às inovações educacionais no país. Por isso, é necessário promover a criatividade nas aulas, para que os inovadores tenham o apoio necessário para garantir a sistematização, a avaliação e o monitoramento de suas experiências, a fim de definir como e em que condições elas podem ser generalizadas.
6. Promover o uso relevante, pedagógico e generalizado de novas e diversas tecnologias para apoiar o ensino, a construção do conhecimento, o aprendizado, a pesquisa e a inovação, fortalecendo o desenvolvimento para a vida	Formar os professores no uso pedagógico de várias tecnologias e orientá-los para que aproveitem a capacidade dessas ferramentas no aprendizado contínuo. Isso permitirá que as TICs e as diversas tecnologias e estratégias sejam incorporadas como instrumentos hábeis no processo de ensino-aprendizagem, e não como fins em si mesmas. Incentivar o uso da TIC e de várias tecnologias no aprendizado dos alunos em áreas básicas e na promoção das competências do século XXI, em todo o sistema educacional e para toda a vida.
7. Construir uma sociedade pacífica com base na equidade, na inclusão, no respeito à ética e na igualdade de gênero	1. Fortalecer a formação cidadã para garantir uma convivência saudável e respeitosa, de modo que todas as escolas da Colômbia se tornem territórios de paz. 2. A inclusão de pessoas com deficiência, o desenvolvimento de modalidades específicas e relevantes para grupos étnicos, o reconhecimento da diversidade e a restituição dos direitos de crianças, jovens e adultos em condições de vulnerabilidade, evitando qualquer forma de marginalização e exclusão.
8. Priorizar o desenvolvimento da população rural por meio da educação	1. Aprofundar o conhecimento, a análise, o potencial e as limitações das áreas rurais, suas populações e seus contextos ecológicos. 2. Desenvolver sistemas de informações contínuas adaptados às características dos sistemas educacionais flexíveis e à mobilidade das famílias. 3. Usar modalidades adequadas à dispersão das populações nas áreas rurais. 4. Desenvolver sistemas de pesquisa e extensão que permitam generalizar o uso de tecnologias e inovações comprovadas e ecologicamente sustentáveis. 5. Desenvolver formas eficazes de presença e intervenção das entidades estatais no fornecimento

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

	de bens públicos e áreas comuns que promovam o desenvolvimento físico, psicológico, social, cultural e artístico. 6. Garantir a formação adequada dos professores, dadas as condições que a ruralidade exige.
9. A importância atribuída pelo Estado à educação será medida pela participação das despesas com educação no PIB e nas despesas do governo, em todos os níveis administrativos	A Comissão Gestora deverá criar e orientar uma instância de observatório e monitoramento, com a participação das universidades, que a cada dois anos analise a quantidade de recursos públicos destinados à educação, sua conveniência, eficácia e eficiência nos gastos. A mesma Comissão deve apresentar um relatório anual sobre a evolução do cumprimento dos objetivos e metas do plano decenal. Pelo menos uma vez por ano, deverá promover um seminário nacional de controle social sobre as realizações educacionais, seu progresso e melhorias em termos de cobertura e qualidade.
10. Promover pesquisas que levem à geração de conhecimento em todos os níveis de ensino	1. Fortalecer os programas nacionais de doutorado, consolidando os grupos de pesquisa que os oferecem e apoiam, e oferecendo bolsas de estudo e assistência à pesquisa para os candidatos, com estipêndios que lhes permitam dedicar tempo integral ao desenvolvimento de suas teses de doutorado. 2. Aumentar o número de professores em tempo integral nas universidades. 3. Garantir financiamento adequado para programas de pesquisa. 4. Promover a articulação com redes internacionais em igualdade de condições. 5. Adaptar os sistemas administrativos às necessidades da pesquisa de ponta. 6. Incentivar programas de empreendedorismo de base tecnológica. 7. Revisar e atualizar os critérios de avaliação das instituições de ensino superior, dando importância especial aos programas de pesquisa e procurando regular a explosão de programas de baixa qualidade acadêmica.

Fonte: elaboração própria, com base no PNDE 2016-2026.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

APÊNDICE E - PROGRAMAS DO PEE 2020-2029

Programa setorial	Visão	Objetivo geral	Objetivos estratégicos	Ações prioritárias
Educação Pré-Escolar	Crianças com um desenvolvimento integral e harmonioso para o sucesso ao longo da vida.	Desenvolver o subsistema da Educação Pré-Escolar (EPE) para estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual, e preparar as crianças para a prontidão escolar.	Promover a expansão gradual do acesso equitativo à EPE, priorizando os distritos com indicadores mais baixos de aprendizagem no Ensino Primário.	Elaborar e implementar um plano custeado de expansão gradual da EPE, priorizando os distritos que registem os indicadores mais baixos de aprendizagem no Ensino Primário.
				Implementar, no âmbito da expansão do acesso da EPE, a componente de saúde e nutrição.
				Promover parcerias e soluções flexíveis e inovadoras para a implementação do Plano de Expansão da EPE.
			Fortalecer a qualidade da EPE, através da implementação do currículo nacional.	Harmonizar e implementar os padrões nacionais de qualidade.
				Elaborar e implementar o currículo nacional, alinhado com os padrões de aprendizagem.
			Consolidar a gestão da EPE a nível nacional.	Rever o quadro normativo da EPE e garantir a sua implementação.
Ensino Primário	Crianças participativas, criativas e inovadoras com conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.	Assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de concluir o Ensino Primário inclusivo e de qualidade.	Assegurar o acesso e participação equitativos de todas as crianças, até o final do Ensino Primário, com foco na redução das disparidades regionais, de gênero e de integração de crianças com deficiência.	Implementar medidas para a inclusão e equidade tais como o atendimento a crianças com deficiência, a prevenção de práticas culturais nocivas (uniões forçadas e alguns ritos de iniciação), combate à gravidez precoce e à violência contra as crianças nas escolas, com particular foco naquelas que afetam as meninas.
				Melhorar as condições de apoio à aprendizagem na escola para que assegurem a participação e retenção das crianças.
				Construir e reabilitar as infraestruturas do Ensino Primário, segundo padrões de qualidade e resiliência.
			Garantir a aprendizagem de qualidade, no que se refere às competências de leitura, escrita, cálculo e habilidades para a vida.	Implementar o currículo do Ensino Primário através de práticas pedagógicas inclusivas, incluindo a modalidade bilíngue.
				Garantir a implementação do Sistema Nacional de Avaliação de Aprendizagens.
				Implementar, monitorar e avaliar o Plano Nacional de

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

				Ação de Leitura, Escrita e Cálculo.
			Otimizar o uso dos recursos disponibilizados ao Ensino Primário, tornando o sistema eficiente e eficaz.	Promover uma gestão escolar do Ensino Primário eficiente e eficaz.
				Reforçar a Constituição Democrática e o funcionamento dos Conselhos de Escola para que estes desempenhem eficazmente os seus papéis.
Ensino Secundário	Um Ensino Secundário massificado de qualidade que garanta competências essenciais aos jovens e adultos para a continuação de estudos, inserção no mercado de trabalho e na sociedade.	Expandir o acesso equitativo ao Ensino Secundário e garantir a retenção e conclusão com qualidade para o aluno/aluna continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho.	Assegurar o acesso equitativo e inclusivo, dando atenção especial às adolescentes, crianças e jovens com necessidades educativas especiais, priorizando a obrigatoriedade do ES1 (7ª à 9ª classe).	Alargar a rede escolar pública com base na Carta Escolar[79] e introduzir soluções diversificadas.
				Expandir o Ensino Secundário à distância de forma sustentável.
				Adotar medidas para a redução do absentismo e abandono escolar, em particular, o combate à VBG (Violência Baseada no Gênero).
			Assegurar uma educação de qualidade, de modo que os alunos concluam o Ensino Secundário e estejam preparados para continuar os estudos, ingressar no mercado de trabalho e integrar-se na sociedade.	Adotar medidas para melhorar a aprendizagem no Ensino Secundário.
				Realizar a transformação curricular à luz da Lei 18/2018, do SNE, e implementar o currículo do Ensino Secundário.
			Assegurar a gestão e a liderança eficiente e eficaz do Ensino Secundário, a todos os níveis.	Garantir a gestão eficiente e participativa da escola.
				Desenvolver parcerias público-privadas.
Educação de Adultos	Jovens e adultos com competências para a sua inserção na sociedade e aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país.	Assegurar o acesso equitativo e inclusivo à educação de jovens e adultos a quem não tenham tido oportunidade de efetuar os estudos na idade certa, proporcionando-lhes formação científica geral que confira	Assegurar o acesso e participação equitativa e inclusiva de jovens e adultos nos programas diversificados e relevantes de educação formal e não formal.	Garantir a participação de todos na Educação de Adultos (EA), especialmente mulheres e pessoas com deficiência, desenvolvendo ações que identifiquem e respondam às causas das disparidades regionais.
				Integrar nos programas de EA assuntos transversais como gênero, prevenção de acidentes de viação, desastres naturais, práticas agrícolas, nutrição, doenças endêmicas (HIV/AIDS e malária), exercícios físicos e saúde, educação sexual abrangente e outros relevantes.
				Garantir a implementação de programas integrados

[79] Documento que contém o diagnóstico das redes e instituições de ensino.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

		competências necessárias para o seu desenvolvimento integral.		para o desenvolvimento de habilidades de literacia, de numeracia[80] e práticas de acordo com as potencialidades do grupo-alvo.
			Garantir o ensino-aprendizagem de qualidade que contribua para o desenvolvimento de competências básicas de leitura, escrita e cálculo e de habilidades para a vida.	Assegurar a implementação de programas de educação formal e não formal relevantes através das modalidades monolíngue e bilíngue.
				Monitorar, supervisionar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos programas de EA.
				Desenvolver e implementar o Currículo de Educação de Adultos.
			Fortalecer os mecanismos de gestão, formação e supervisão do subsistema e garantir a motivação do educador e do alfabetizador.	Fortalecer parcerias ao nível local, nacional, regional e global para diversificação da oferta e financiamento de programas de EA.
				Implementar mecanismos de gestão eficiente, participativa e de monitoria, supervisão e avaliação.
Educação e Formação de Professores	Professores com competências para desempenhar com êxito as atividades educativas, proporcionando aos seus alunos valores, conhecimentos e habilidades que lhes permitam desenvolver plenamente o seu potencial e contribuir para o bem-estar do país.	Prover a formação integral de qualidade do professor para assumir com responsabilidade a função de educar e assegurar a aprendizagem efetiva dos alunos.	**Formação inicial de professores** - Prover educação e formação inicial de qualidade que garanta o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores ético-morais e atitudes.	Desenhar e implementar a Política Nacional do Professor.
				Garantir a implementação e expansão de qualidade do curso de formação de professores do Ensino Primário e Educação Adultos com a inclusão de matérias sobre gênero, violência baseada no gênero, desastres naturais, saúde sexual abrangente.
				Promover a harmonização dos cursos de formação de professores do Ensino Secundário com o perfil definido pelo Ministério da Educação.
				Garantir a formação de Educadores de Infância.
			Formação de professores em exercício e gestores escolares - Assegurar uma formação permanente que impulsione o desempenho dos professores em exercício e gestores escolares, através da atualização	Garantir a estratégia de nivelamento dos professores formados em modelos diferenciados.
				Promover um sistema de avaliação do professor com base nos Padrões e Qualificações Profissionais.

[80] Alfabetização e letramento matemático.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

			científica e desenvolvimento profissional, garantindo a aprendizagem efetiva dos alunos.	Reforçar a capacidade de gestão dos gestores escolares.
			Formação de formadores - Prover uma formação específica de qualidade aos formadores, que garanta aos formandos, professores em exercício e gestores, o desenvolvimento de valores ético-morais; conhecimentos; habilidades e atitudes de acordo com os planos curriculares.	Criar um Curso de Formadores de professores do Ensino Primário, Educação de Adultos e de Educadores de Infância.
				Assegurar a formação contínua dos formadores e estimular a sua auto superação.
				Rever o quadro do pessoal dos Instituto de Formação de Professores (IFP) e a seleção dos formadores com base no perfil e critérios revistos.
Desenvolvimento Administrativo e Institucional	Educação descentralizada com uma gestão transparente, eficiente e eficaz.	Assegurar a gestão participativa, transparente e integrada do Sistema Nacional de Educação aos vários níveis, com vista a melhorar a qualidade dos serviços prestados.	Assegurar a implementação do ciclo de Planejamento, Orçamento, Execução, Monitoramento e Avaliação (POEMA), a todos os níveis, para uma gestão por resultados.	Avaliar e melhorar os processos POEMA, a nível provincial e distrital, incluindo na prevenção de emergências e do uso dos dados do Sistema de Informação de Gestão da Educação (EMIS), com recurso, sempre que possível, às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).
				Melhorar o sistema de aquisições de equipamentos e de construções escolares.
				Rever a legislação e regulamentação do SNE, em coerência com o disposto na Lei n.º 18/2018 e as metas do ODS 4.
			Fortalecer os mecanismos de controle interno, transparência, prestação de contas e responsabilização individual, com base nos resultados, e prevenindo as práticas de corrupção.	Reforçar os mecanismos de supervisão e inspeção ao nível central, provincial e distrital, bem como promover a partilha de boas práticas e a prevenção de práticas de corrupção.
				Consolidar o sistema de acreditação e garantia da qualidade.
			Melhorar o recrutamento, seleção, gestão e capacitação de recursos humanos, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados no SNE.	Reorganizar as carreiras profissionais dos funcionários da Educação, garantir a equitativa seleção e avaliação de desempenho de recursos humanos, baseada em resultados.
				Reforçar a capacidade dos funcionários administrativos do SNE, priorizando os níveis descentralizados, os responsáveis pela Supervisão Distrital e os Serviços de Inspeção.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

				Garantir o apoio social aos funcionários do setor da Educação.

Fonte: elaboração própria, com base no PEE 2020-2029.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

APÊNDICE F – SUBSISTEMAS DO SNE NÃO REPRESENTADOS POR PROGRAMAS DO PEE 2020-2029

Subsistema	Visão	Missão	Objetivo geral	Objetivos estratégicos
Educação Profissional	Um Ensino Técnico-Profissional de excelência relevante, inclusivo que contribua para o desenvolvimento sustentável, que atenda às necessidades do sector produtivo e que seja uma referência a nível regional.	Garantir aos cidadãos o acesso à uma formação técnico-científica de qualidade e relevante, para responder à demanda do mercado de trabalho e às necessidades do desenvolvimento económico e social do País.	Expandir o acesso e incrementar a qualidade do Ensino Técnico-Profissional, visando a empregabilidade dos graduados e contribuir para o desenvolvimento sustentável do País.	• Aumentar o acesso e a retenção no ETP, prestando particular atenção às disparidades geográficas e de género; • Garantir que os graduados do ETP tenham uma formação de qualidade e relevante para o mercado de trabalho; • Melhorar a gestão e coordenação do subsistema do ETP.
Ensino Superior	Um Ensino Superior em expansão, com equilíbrio e qualidade, sob uma gestão eficiente e respeitadora da autonomia das instituições que, guiando-se pelo princípio da democracia, desenvolvam atividades produtoras de conhecimento, e que sejam objeto de reconhecimento nacional e internacional.	Promover a participação e o acesso equitativos, no ensino superior, e responder às necessidades do País de uma forma dinâmica, desenvolvendo o ensino, investigação e extensão para o fortalecimento da capacidade intelectual, científica, tecnológica e cultural, num contexto de uma sociedade em crescimento.	Não consta no documento.	• Promover a expansão e o acesso equitativo ao Ensino Superior com padrões internacionais de qualidade; • Melhorar a capacidade institucional no domínio da gestão e democracia das IES; • Melhorar o financiamento para o funcionamento e estabelecimento de infraestruturas adequadas para atividades acadêmicas; • Assegurar a eficiência na concepção e aplicação da gestão, fiscalização e regulação do Ensino Superior; • Promover atividades sistemáticas e a excelência na investigação, ensino, extensão, prestação de serviços e nas ações transversais; • Garantir a ampliação e o aprofundamento da internacionalização e da integração regional.

Fonte: elaboração própria, com base no PEE 2020-2029.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

ANEXO – QUADRO-RESUMO DOS INDICADORES DO PNE - 5º RELATÓRIO DE MONITORAMENTO (BRASIL, INEP/MEC, 2024G) – P. 15-19

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

QUADRO-RESUMO DOS INDICADORES DO PNE

(continua)

Ordem	Indicador	Alcance da Meta					Execução do PNE					
		Meta[a]	Último Resultado[b]	Ano do Resultado[c]	Distância para Cumprimento da Meta[d]	Nível de Alcance da Meta[e]	Valor de Referência PNE[f]	Ano de Referência[g]	Esforço PNE[h]	Progresso PNE[i]	Progresso PNE [%][j]	Nível de Execução do PNE[k]
1	Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/ creche (Segundo o PNE, a universalização desta etapa deveria ocorrer até 2016)	100%	93,0%	2022	7,0 p.p	93,0%	87,9%	2013	12,1 p.p	5,1 p.p	5,8%	42,0%
2	Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/ creche	50%	37,3%	2022	12,7 p.p	74,5%	27,9%	2013	22,1 p.p	9,4 p.p	33,5%	42,3%
3	Indicador 2A: Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada)	100%	95,7%	2023	4,3 p.p	95,7%	96,7%	2012	3,3 p.p	-1,0 p.p	-1,1%	-31,3%
4	Indicador 2B: Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído	95%	84,3%	2023	10,7 p.p	88,7%	68,2%	2012	26,8 p.p	16,1 p.p	23,6%	60,0%
5	Indicador 3A: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica (Segundo o PNE, a universalização desta etapa deveria ocorrer até 2016)	100%	94,0%	2023	6,0 p.p	94,0%	88,8%	2012	11,2 p.p	5,2 p.p	5,9%	46,5%
6	Indicador 3B: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa	85%	76,9%	2023	8,1 p.p	90,5%	63,5%	2012	21,5 p.p	13,4 p.p	21,1%	62,4%
7	Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola	100%	82,5%	2010	17,5 p.p	82,5%	82,5%	2010	17,5 p.p	NA	0,0%	NA
8	Indicador 4B: Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação	NA	95,0%	2023	NA	NA	85,3%	2013	NA	9,7 p.p	11,4%	NA
9	Indicador 4C: Percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado	100%	47,0%	2023	53,0 p.p	47,0%	49,7%	2013	50,3 p.p	-2,7 p.p	-5,4%	-5,4%
10	Indicador 5A: Percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2° ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa no Saeb	100%	43,6%	2021	56,4 p.p	43,6%	60,3%	2019	39,7 p.p	-16,7 p.p	-27,7%	-42,1%
11	Indicador 5B: Percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2° ano do ensino fundamental em Matemática no Saeb	100%	NA	2021	NA	NA	NA	2019	NA	NA	NA	NA
12	Indicador 6A: Percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral	25%	20,6%	2023	4,4 p.p	82,4%	17,6%	2014	7,4 p.p	3,0 p.p	17,0%	40,5%
13	Indicador 6B: Percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral	50%	30,5%	2023	19,5 p.p	61,0%	29,0%	2014	21,0 p.p	1,5 p.p	5,1%	7,1%

Ana Valeska Gomes, Cintia Silva, Jefferson Chaves, Dhyego Cruz, Carolina Ribeiro, Bárbara Lopes, Ricardo Martins, Alisson Capuzzo, Renato Gilioli, Paulo de Sena, Marina Meira, José Roberto Santos.
O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.
Consultoria Legislativa
CÂMARA DOS DEPUTADOS

QUADRO-RESUMO DOS INDICADORES DO PNE

(continuação)

Ordem	Indicador	Alcance da Meta					Execução do PNE					
		Meta[a]	Último Resultado[b]	Ano do Resultado[c]	Distância para Cumprimento da Meta[d]	Nível de Alcance da Meta[e]	Valor de Referência PNE[f]	Ano de Referência[g]	Esforço PNE[h]	Progresso PNE[i]	Progresso PNE [%][j]	Nível de Execução do PNE[k]
14	Indicador 7A: Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental	6,0	5,8	2021	0,2	96,7%	5,2	2013	0,8	0,6	11,5%	75,0%
15	Indicador 7B: Ideb dos anos finais do ensino fundamental	5,5	5,1	2021	0,4	92,7%	4,2	2013	1,3	0,9	21,4%	69,2%
16	Indicador 7C: Ideb do ensino médio	5,2	4,2	2021	1,0	80,8%	3,7	2013	1,5	0,5	13,5%	33,3%
17	Indicador 8A: Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade	12,0	11,8	2023	0,2 anos de estudo	98,3%	10,7	2012	1,3 anos de estudo	1,1 anos de estudo	10,3%	84,6%
18	Indicador 8B: Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade residente na área rural	12,0	10,4	2023	1,6 anos de estudo	86,7%	8,6	2012	3,4 anos de estudo	1,8 anos de estudo	20,9%	52,9%
19	Indicador 8C: Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% mais pobres (renda domiciliar per capita)	12,0	10,3	2022	1,7 anos de estudo	85,8%	9,3	2016	2,7 anos de estudo	1,0 anos de estudo	10,8%	37,0%
20	Indicador 8D: Razão percentual entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos	100%	91,9%	2023	8,1 p.p	91,9%	86,2%	2012	13,8 p.p	5,7 p.p	6,6%	41,3%
21	Indicador 9A: Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade (Segundo o PNE, a meta deveria ser atingida até 2015)	100%	94,6%	2023	5,4 p.p	94,6%	91,8%	2012	8,2 p.p	2,8 p.p	3,1%	34,1%
22	Indicador 9B: Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade	8,9%	12,3%	2023	-3,4 p.p	96,3%	17,7%	2012	-8,8 p.p	-5,4 p.p	30,5%	61,4%
23	Indicador 10A: Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional	25%	4,7%	2023	20,3 p.p	18,8%	2,8%	2013	22,2 p.p	1,9 p.p	67,9%	8,6%
24	Indicador 11A: Número absoluto de matrículas em EPT de nível médio	4.808.838	2.271.607	2023	2.537.231	47,2%	1.602.946	2013	3.205.892	668.661	41,7%	20,9%
25	Indicador 11B: Participação do segmento público na expansão da EPT de nível médio	50%	50,1%	2023	-	100,2%	0,0%	2013	50,0 p.p	50,1 p.p	NA	100,2%
26	Indicador 11C: Expansão acumulada da EPT de nível médio pública	NA	37,2%	2023	NA	NA	0,0%	2013	NA	37,2 p.p	NA	NA
27	Indicador 12A: Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM)	50%	40,5%	2023	9,5 p.p	81,1%	30,0%	2012	20,0 p.p	10,6 p.p	35,3%	52,8%
28	Indicador 12B: Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior (TLE)	33%	25,9%	2023	7,1 p.p	78,5%	19,5%	2012	13,5 p.p	6,4 p.p	32,6%	47,2%

Consultoria Legislativa
CÂMARA DOS DEPUTADOS

Ana Valeska Gomes, Cintia Silva, Jefferson Chaves, Dhyego Cruz, Carolina Ribeiro, Bárbara Lopes, Ricardo Martins, Alisson Capuzzo, Renato Gilioli, Paulo de Sena, Marina Meira, José Roberto Santos.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

QUADRO-RESUMO DOS INDICADORES DO PNE

(continuação)

Ordem	Indicador	Alcance da Meta					Execução do PNE					
		Meta[a]	Último Resultado[b]	Ano do Resultado[c]	Distância para Cumprimento da Meta[d]	Nível de Alcance da Meta[e]	Valor de Referência PNE[f]	Ano de Referência[g]	Esforço PNE[h]	Progresso PNE[i]	Progresso PNE [%][j]	Nível de Execução do PNE[k]
29	Indicador 12C: Participação do segmento público na expansão das matrículas de graduação	40%	7,4%	2022	32,6 p.p	18,6%	0,0%	2012	40,0 p.p	7,4 p.p	NA	18,6%
30	Indicador 13A: Percentual de docentes da educação superior com mestrado ou doutorado	75%	84,6%	2022	-	112,8%	70,1%	2012	4,9 p.p	14,5 p.p	20,8%	296,1%
31	Indicador 13B: Percentual de docentes da educação superior com doutorado	35%	52,1%	2022	-	148,8%	32,6%	2012	2,4 p.p	19,5 p.p	59,9%	807,8%
32	Indicador 14A: Títulos de mestrado concedidos por ano no País	60.000	59.374	2022	-	99,0%	47.138	2012	12.862	12.236	26,0%	95,1%
33	Indicador 14B: Títulos de doutorado concedidos por ano no País	25.000	22.993	2022	2.007	92,0%	13.912	2012	11.088	9.081	65,3%	81,9%
34	Indicador 15A: Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	100%	63,3%	2023	36,7 p.p	63,3%	42,2%	2013	57,8 p.p	21,1 p.p	50,0%	36,5%
35	Indicador 15B: Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	100%	74,9%	2023	25,1 p.p	74,9%	54,0%	2013	46,0 p.p	20,9 p.p	38,7%	45,4%
36	Indicador 15C: Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	100%	60,4%	2023	39,6 p.p	60,4%	48,0%	2013	52,0 p.p	12,4 p.p	25,8%	23,8%
37	Indicador 15D: Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	100%	68,2%	2023	31,8 p.p	68,2%	57,8%	2013	42,2 p.p	10,4 p.p	18,0%	24,6%
38	Indicador 16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu	50%	48,1%	2023	1,9 p.p	96,2%	30,2%	2013	19,8 p.p	17,9 p.p	59,3%	90,4%
39	Indicador 16B: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada	100%	41,7%	2023	58,3 p.p	41,7%	30,6%	2013	69,4 p.p	11,1 p.p	36,3%	16,0%
40	Indicador 17A: Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior completo. (Segundo o PNE, a equiparação dessas categorias deveria ocorrer até 2020)	100%	86,9%	2023	13,1 p.p	86,9%	65,2%	2012	34,8 p.p	21,7 p.p	33,2%	62,3%
41	Indicador 18A: Percentual de UFs que possuem PCR dos profissionais do magistério	100%	100%	2021	-	100,0%	100,0%	2014	0,0 p.p	0,0 p.p	0,0%	100,0%
42	Indicador 18B: Percentual de UFs que preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos	100%	85,2%	2021	14,8 p.p	85,2%	85,2%	2018	14,8 p.p	NA	NA	NA
43	Indicador 18C: Percentual de UFs que atendem ao PSNP	100%	59,3%	2021	40,7 p.p	59,3%	59,3%	2021	40,7 p.p	NA	0,0%	NA

Consultoria Legislativa
CÂMARA DOS DEPUTADOS

Ana Valeska Gomes, Cintia Silva, Jefferson Chaves, Dhyego Cruz, Carolina Ribeiro, Bárbara Lopes, Ricardo Martins, Alisson Capuzzo, Renato Gilioli, Paulo de Sena, Marina Meira, José Roberto Santos.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

QUADRO-RESUMO DOS INDICADORES DO PNE (continuação)

Ordem	Indicador	Alcance da Meta					Execução do PNE					
		Meta[a]	Último Resultado[b]	Ano do Resultado[c]	Distância para Cumprimento da Meta[d]	Nível de Alcance da Meta[e]	Valor de Referência PNE[f]	Ano de Referência[g]	Esforço PNE[h]	Progresso PNE[i]	Progresso PNE [%][j]	Nível de Execução do PNE[k]
44	Indicador 18D: Percentual de UFs que possuem PCR dos profissionais da educação que não integram o magistério	100%	81,5%	2021	18,5 p.p	81,5%	81,5%	2018	18,5 p.p	NA	NA	NA
45	Indicador 18E: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério	100%	96,3%	2021	3,7 p.p	96,3%	95,7%	2018	4,3 p.p	0,6 p.p	0,6%	14,0%
46	Indicador 18F: Percentual de municípios que preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos	100%	79,8%	2021	20,2 p.p	79,8%	74,2%	2018	25,8 p.p	NA	NA	NA
47	Indicador 18G: Percentual de municípios que atendem ao PSNP	100%	60,1%	2021	39,9 p.p	60,1%	60,1%	2021	39,9 p.p	NA	0,0%	NA
48	Indicador 18H: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais da educação que não integram o magistério	100%	42,1%	2021	57,9 p.p	42,1%	38,8%	2018	61,2 p.p	NA	NA	NA
49	Indicador 19A: Percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar	100%	10,5%	2023	89,5 p.p	10,5%	6,6%	2019	93,4 p.p	3,9 p.p	NA	4,2%
50	Indicador 19B: Percentual de existência de colegiados intraescolares (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil) nas escolas públicas brasileiras	100%	41,5%	2023	58,5 p.p	41,5%	36,4%	2019	63,6 p.p	5,1 p.p	NA	8,0%
51	Indicador 19C: Percentual de existência de colegiados extraescolares (Conselho Estadual de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar e Fórum Permanentes de Educação) nas unidades Federativas	100%	99,1%	2021	0,9 p.p	99,1%	100,0%	2018	0,0 p.p	NA	NA	NA
52	Indicador 19D: Percentual de oferta de infraestrutura e capacitação aos membros dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar pelas unidades Federativas	100%	79,6%	2021	20,4 p.p	79,6%	79,0%	2018	21,0 p.p	NA	NA	NA
53	Indicador 19E: Percentual de existência de colegiados extraescolares (Conselho Municipal de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar e Fórum Permanentes de Educação) nos municípios	100%	84,6%	2021	15,4 p.p	84,6%	83,9%	2018	16,1 p.p	NA	NA	NA

QUADRO-RESUMO DOS INDICADORES DO PNE

(conclusão)

Ordem	Indicador	Alcance da Meta					Execução do PNE					
		Meta[a]	Último Resultado[b]	Ano do Resultado[c]	Distância para Cumprimento da Meta[d]	Nível de Alcance da Meta[e]	Valor de Referência PNE[f]	Ano de Referência[g]	Esforço PNE[h]	Progresso PNE[i]	Progresso PNE [%][j]	Nível de Execução do PNE[k]
54	Indicador 19F: Percentual de oferta de infraestrutura e capacitação aos membros do Conselho Municipal de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar pelos municípios	100%	65,4%	2021	34,6 p.p	65,4%	60,4%	2018	39,6 p.p	NA	NA	NA
55	Indicador 20A: Gasto Público em Educação Pública em proporção ao PIB (Segundo o PNE, o Gasto público em educação pública deveria ser de 7,0% do PIB até 2019 e 10% do PIB até 2024)	10%	5,1%	2022	4,9 p.p	51,0%	5,1%	2015	4,9 p.p	0,0 p.p	0,0%	0,0%
56	Indicador 20B: Gasto Público em Educação em proporção ao PIB	10%	5,9%	2022	4,1 p.p	59,0%	5,5%	2015	4,5 p.p	0,4 p.p	7,3%	8,9%

Fonte: elaboração própria.

* NA = Não se aplica. Utilizado quando não há meta definida para o indicador ou quando não se pode calcular o Nível de Alcance ou de Execução, por falta de um valor de referência ou de mais de uma mensuração.

[a] Definida pela Lei 13.005/14.

[b] Resultado do Indicador para o Relatório do 4° Ciclo de Monitoramento do PNE.

[c] Ano do Último Resultado disponível para o indicador.

[d] d= a-b.

[e] e= b/a [%].

[f] Resultado do Indicador no Ano de Referência.

[g] Ano de referência inicial para o monitoramento da meta.

[h] Esforço exigido para o alcance da Meta durante a execução do PNE (2014-2024) (h= a-f).

[i] Variação atual do indicador (i= b-f);

[j] Variação percentual atual do indicador (j=(b-f)/f) [%].

[k] k= i/h [%].