



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS

SILVIO POZZER

**O CUMPRIMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO:
IMPACTOS NA CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO INTERSUBJETIVO À EDUCAÇÃO**

Erechim
2024

SILVIO POZZER

**O CUMPRIMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO:
IMPACTOS NA CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO INTERSUBJETIVO À EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas

Erechim
2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pozzer, Silvio

O Cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação: impactos na consolidação do Direito Humano Intersubjetivo à Educação / Silvio Pozzer. -- 2024. 143 f.:il.

Orientadora: Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2024.

1. Direitos Humanos. 2. Plano Nacional de Educação. 3. Direito Intersubjetivo à Educação. 4. Decolonialidade. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

SILVIO POZZER

**O CUMPRIMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO:
IMPACTOS NA CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO INTERSUBJETIVO À
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Esta Dissertação foi apresentada e aprovada em: 28/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT
Data: 02/09/2024 10:16:18-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Thaís Janaina Wenczenovicz
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
gov.br PRICILA KOHLS DOS SANTOS
Data: 01/09/2024 11:07:40-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Pricila Kohls-Santos
Avaliadora

Com profunda gratidão, ofereço esta Dissertação como uma homenagem à minha amada família, cujo amor e apoio inabaláveis me impulsionaram na criação de cada página. Sou imensamente grato pela paciência, compreensão e motivação que me sustentaram nos momentos mais árduos desta viagem acadêmica. Além disso, estendo esta dedicação aos meus estimados professores, cuja orientação inestimável e influência inspiradora foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Que este esforço colaborativo sirva como um humilde sinal de agradecimento pelo constante apoio e confiança concedida. É com profunda gratidão que dedico este trabalho a todos vocês.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos aqueles que contribuíram para a realização desta Dissertação. Em primeiro lugar, quero agradecer a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt, pela orientação perspicaz, apoio incansável e valiosas trocas de ideias ao longo deste processo. Seu compromisso e dedicação foram fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Também quero expressar meus agradecimentos aos membros da banca examinadora por suas valiosas contribuições e avaliação crítica, que melhoraram enormemente a qualidade geral deste estudo.

À minha família, quero estender meu mais sincero agradecimento por todo cuidado, apoio, paciência, compreensão e incentivo durante toda a minha jornada acadêmica. Suas palavras, atitudes e motivação foram o catalisador por trás de cada frase escrita nestas páginas.

Não posso deixar de agradecer aos professores e colegas do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, que estiveram ao meu lado durante os momentos desafiadores de construção deste trabalho e que, de forma genuína, compartilharam suas dificuldades e alegrias na construção de seus estudos. Formamos uma grande teia e de mãos dadas construímos uma forte relação que ultrapassará as fronteiras da sala de aula.

Ainda, gostaria de expressar minha gratidão a todos aqueles que, de forma direta e indireta, construíram e mantêm de pé o espaço acadêmico de onde brota esta Dissertação. De tempos em tempos, a escuridão nos assombra, mas a educação sempre será luz a mostrar que a esperança resiste, que a ciência é primordial e que a democracia vive!

Por fim, minha sincera gratidão por fazerem parte desta jornada e por tornarem possível a conclusão desta Dissertação. Que este trabalho possa contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento em nossa área e que seja um manifesto de amor pela educação.

Como disse em várias oportunidades, estar na universidade é um ato de resistência. Portanto, resistiremos! Estaremos sempre atentos e com esperança em dias melhores, em uma sociedade fraterna e em uma educação transformadora.

“Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta Dissertação examina, de forma interdisciplinar, o cumprimento das Metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e seu impacto na consolidação do Direito Intersubjetivo à Educação no contexto brasileiro. Está inserida na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS. A presente pesquisa busca elucidar a seguinte indagação: o que dizem os Relatórios de Monitoramento em relação ao cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na perspectiva do Direito Intersubjetivo à Educação? Para isso, o referencial teórico se estrutura em autores que evidenciam um *ethos* sulista, colacionando aos novos saberes de uma perspectiva dissociativa do modelo hegemônico do pensamento, tais como as epistemologias do Sul e o pensamento decolonial. O estudo apresenta como objetivo geral investigar o que dizem os Relatórios de Monitoramento em relação ao cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na perspectiva do Direito Intersubjetivo à Educação. Para complementar, os objetivos específicos estão voltados para: i) compreender a educação enquanto direito humano intersubjetivo; ii) perceber o Plano Nacional de Educação 2014-2024 enquanto instrumento regulamentador da política educacional brasileira; e iii) monitorar o cumprimento das Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 a partir de um conjunto de indicadores e fontes oficiais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e se orienta pelo enfoque descritivo-interpretativo, perfazendo a análise documental dos Relatórios dos quatro ciclos de monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024. A análise documental, baseada na Análise de Conteúdo, inclui a revisão dos Relatórios de Monitoramento e a categorização dos resultados em três categorias: Metas cumpridas, Metas parcialmente cumpridas ou em cumprimento e Metas não cumpridas, permitindo, de forma sistematizada, apontamentos e inferência acerca do tema proposto, com vistas a ultrapassar a métrica cartesiana, prevalecendo a interpretação de significados, motivações, pretensões, conceitos, opiniões, teses, convicções morais e atitudes. Os resultados da pesquisa mostraram que, embora tenha havido avanços, a concretização do Direito Intersubjetivo à Educação ainda está longe de ser uma realidade no Brasil devido a questões estruturais. Observaram-se avanços significativos que permitiram que mais crianças se matriculassem no ensino básico e mais creches fossem abertas, esforços claros para promover um sistema educacional inclusivo. No entanto, os desequilíbrios regionais, as lacunas financeiras e a variação dos padrões de qualidade entre os Estados continuam a garantir uma coisa, a não universalização do direito à educação em bases equitativas, ao mesmo tempo que dissuadem qualquer abordagem uniforme de ser utilizada a nível nacional. Estas incluem financiamento inadequado, que leva à falta de infraestruturas adequadas e disparidades no domínio socioeconômico que prejudicam a qualidade e a equidade da educação. Observou-se também que existe uma necessidade imediata de um processo de elaboração de políticas decoloniais e interdisciplinares na educação, com reconhecimento das epistemologias do Sul para a promoção de um sistema educativo inclusivo que respeite a diversidade cultural e o conhecimento local, bem como os valorize.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Direito. Educação.

ABSTRACT

This dissertation examines, in an interdisciplinary manner, the fulfillment of the Goals established in the National Education Plan 2014-2024 and its impact on the consolidation of the Intersubjective Right to Education in the Brazilian context. It is part of the Research Line Education, Cultures and Contemporary Citizenship of the Interdisciplinary Postgraduate Program in Human Sciences (PPGICH) of the Federal University of the Southern Border (UFFS), Erechim/RS campus. This research seeks to elucidate the following question: what do the Monitoring Reports say in relation to the fulfillment of the Goals of the National Education Plan 2014-2024 from the perspective of the Intersubjective Right to Education? To this end, the theoretical framework is structured on authors who evidence a southern ethos, collating new knowledge from a perspective dissociated from the hegemonic model of thought, such as the epistemologies of the South and decolonial thought. The general objective of this study is to investigate what the Monitoring Reports say about the fulfillment of the Goals of the National Education Plan 2014-2024 from the perspective of the Intersubjective Right to Education. In addition, the specific objectives are aimed at: i) understanding education as an intersubjective human right; ii) perceiving the National Education Plan 2014-2024 as a regulatory instrument for Brazilian education policy; and iii) monitoring the fulfillment of the Goals and strategies of the National Education Plan 2014-2024 based on a set of indicators and official sources. The research adopts a qualitative approach and is guided by a descriptive-interpretative approach, completing the documentary analysis of the Reports of the four monitoring cycles of the National Education Plan 2014-2024. The documentary analysis, based on Content Analysis, includes the review of Monitoring Reports and the categorization of results into three categories: Goals met, Goals partially met or being met, and Goals not met, allowing, in a systematic way, notes and inferences about the proposed theme, with a view to going beyond the Cartesian metric, prevailing the interpretation of meanings, motivations, intentions, concepts, opinions, theses, moral convictions, and attitudes. The results of the research showed that, although there has been progress, the realization of the Intersubjective Right to Education is still far from being a reality in Brazil due to structural issues. Significant progress was observed that allowed more children to enroll in basic education and more daycare centers to be opened, clear efforts to promote an inclusive education system. However, regional imbalances, financial gaps, and the variation in quality standards between States continue to guarantee one thing: the non-universalization of the right to education on an equitable basis, while at the same time dissuading any uniform approach from being used at the national level. These include inadequate funding, which leads to a lack of adequate infrastructure, and socio-economic disparities that undermine the quality and equity of education. It was also noted that there is an immediate need for a decolonial and interdisciplinary policy-making process in education, with recognition of Southern epistemologies to promote an inclusive education system that respects and values cultural diversity and local knowledge.

Keywords: National Education Plan. Right. Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Plano Nacional de Educação: eixos estruturantes	42
Quadro 2 – Dissertações e Tese que não compõem o <i>corpus</i> da pesquisa do Estado do Conhecimento.....	48
Quadro 3 – Dissertações e Tese que integram o <i>corpus</i> da pesquisa do Estado do Conhecimento divididas em categorias	51
Quadro 4 – Inferências propositivas em relação aos trabalhos selecionados	55
Quadro 5 – Modelo de Quadro da Bibliografia Anotada	62
Quadro 6 – Modelo de Quadro da Bibliografia Sistematizada.....	62
Quadro 7 – Modelo de Quadro da Bibliografia Categorizada.....	63
Quadro 8 – Modelo de Quadro da Bibliografia Propositiva.....	64
Quadro 9 – Documentos para análise de dados	66
Quadro 10 – Metas do Plano Nacional de Educação.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de dissertações/teses por áreas do conhecimento	46
Gráfico 2 – Distribuição de dissertações/teses por universidade	46
Gráfico 3 – Distribuição de dissertações/teses por Estados	47
Gráfico 4 – Distribuição de dissertações/teses por ano	48
Gráfico 5 – Percentual da população de 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche entre 2013 e 2021	75
Gráfico 6 – Número e percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche entre 2013 e 2019	76
Gráfico 7 – Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o Ensino Fundamental	77
Gráfico 8 – Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o Ensino Fundamental	77
Gráfico 9 – Percentual dos jovens de 15 a 17 anos que frequentavam a escola ou possuíam a Educação Básica	78
Gráfico 10 – Percentual dos jovens de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Médio	78
Gráfico 11 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência e altas habilidades ou superdotação	79
Gráfico 12 – Percentual de alunos de 4 a 17 anos com deficiência e altas habilidades ou superdotação atendidas	80
Gráfico 13 – Percentual de alunos de 4 a 17 anos com deficiência e altas habilidades ou superdotação e que recebem também atendimento educacional	80
Gráfico 14 – Proficiência média na avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa	81
Gráfico 15 – Proficiência média na avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental em Matemática.....	82
Gráfico 16 – Percentual de alunos matriculados em tempo integral	83
Gráfico 17 – Percentual de escolas que ofertam educação em tempo integral.....	83
Gráfico 18 – IDEB anos iniciais do Ensino Fundamental.....	84
Gráfico 19 – IDEB anos finais do Ensino Fundamental	84
Gráfico 20 – IDEB Ensino Médio	85
Gráfico 21 – Idade média de escolarização da população do campo	85

Gráfico 22 – Idade média de escolarização dos 25% mais pobres	86
Gráfico 23 – Razão entre a idade média de escolarização dos não negros em relação aos negros.....	86
Gráfico 24 – Taxa de alfabetização da população	87
Gráfico 25 – Taxa de analfabetismo funcional.....	88
Gráfico 26 – Percentual de matrículas de Educação de Jovens e Adultos integradas à educação profissional	88
Gráfico 27 – Matrículas em Educação Profissional Técnica de nível médio	89
Gráfico 28 – Taxa bruta de matrículas na Graduação	90
Gráfico 29 – Taxa líquida de escolarização na Graduação	90
Gráfico 30 – Participação do segmento público na expansão das matrículas de Graduação ...	91
Gráfico 31 – Docentes na Educação Superior com Mestrado e Doutorado	92
Gráfico 32 – Títulos de Mestrado concedidos	92
Gráfico 33 – Títulos de Doutorado concedidos.....	93
Gráfico 34 – Percentual de formação adequada à área de atuação.....	93
Gráfico 35 – Percentual de formação dos professores de nível de Pós-Graduação	94
Gráfico 36 – Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal	94
Gráfico 37 – Percentual de escolas que selecionam diretores e diretoras por meio de critérios de mérito e desempenho	96
Gráfico 38 – Percentual de escolas que selecionam diretores e diretoras por meio de critérios de mérito e desempenho associados à consulta à comunidade.....	97
Gráfico 39 – Percentual de escolas com Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis.....	97
Gráfico 40 – Gastos públicos em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB)	98
Gráfico 41 – Percentual de títulos de Mestrado por grande área do conhecimento	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Documento para análise de dados – Linha de Base	67
Figura 2 – Relatório do primeiro ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação ...	68
Figura 3 – Relatório do segundo ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação....	68
Figura 4 – Relatório do terceiro ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação.....	69
Figura 5 – Relatório do quarto ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Planos de Carreira e Remuneração para a carreira do Magistério e dos não docentes.....	95
Tabela 2 – Metas do Plano Nacional de Educação categorizadas 2014-2024.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO AS PRIMEIRAS IDEIAS	16
2 ENTRALAÇANDO OS CONCEITOS: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO INTERSUBJETIVO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL	23
2.1 COMPREENDENDO O QUE É O DIREITO HUMANO INTERSUBJETIVO.....	23
2.2 INVERTENDO O DIREITO: DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DECOLONIAL	27
2.3 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO INTERSUBJETIVO.....	32
3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A INTER-RELAÇÃO ENTRE O DIREITO INTERSUBJETIVO À EDUCAÇÃO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	38
3.1 A LÓGICA COLONIZADORA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	38
3.2 CONHECENDO E COMPREENDENDO O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	41
3.3 DE OLHO NO PLANO: ESTADO DO CONHECIMENTO.....	45
4 APONTANDO OS RUMOS: O PERCURSO METODOLÓGICO	59
4.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	61
4.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	64
4.3 PESQUISA DOCUMENTAL.....	66
4.4 ANÁLISE DE DADOS.....	70
5 O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024?	73
5.1 COMPARANDO OS DADOS: SÉRIE HISTÓRICA DOS DADOS RELATIVOS AO CUMPRIMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024.....	73
5.2 CATEGORIZAÇÃO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024.....	99
5.3 ANÁLISE DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024.....	104
5.3.1 Metas cumpridas	105
5.3.2 Metas parcialmente cumpridas	110
5.3.3 Metas não cumpridas	117
5.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A GARANTIA DO DIREITO INTERSUBJETIVO À EDUCAÇÃO.....	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
7 REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUZINDO AS PRIMEIRAS IDEIAS

Toda a ciência responde a uma necessidade. Com essas palavras, Hervada (2006) introduz uma reflexão acerca de qual é a necessidade que a arte do Direito satisfaz. Reinterpretando o autor, permite-se formular o seguinte questionamento: para que serve o Direito? E o próprio autor responde: “O *seu*, o de cada um, esse é o objeto do saber do jurista. A coisa de cada um – o seu – chamamos de *Direito*, o Direito de cada qual; donde determinar o seu, o de cada um, é determinar o Direito. A arte do *seu*, do que é de cada um, é a arte do Direito”. (Hervada, 2006, p. 15).

Por sua vez, a educação é uma importante ferramenta de socialização, de inclusão e de transformação social. Por meio dela, o indivíduo ganha autonomia e passa a compreender os valores comuns na sociedade, seus Direitos e deveres, seu poder e sua capacidade de interação com o meio e o usufruto de seus espaços, exercendo, assim, a sua cidadania. Assim, adota-se a ideia apresentada por Silva e Pereira (2016) de que a educação, enquanto Direito, exsurge como mecanismo “capaz de promover mudanças radicais nas sociedades modernas, porque a prática educativa permite qualificar a relação que a humanidade estabelece com a natureza, e porque possui potencial problematizador inegável mediante as possibilidades de desnaturalização da realidade que engendra”.

Partindo desses princípios, o tema fundante da presente pesquisa acadêmica estruturase no binômio Direito e Educação e, por meio do estudo interdisciplinar das Ciências Humanas, Sociais e Jurídicas, buscar-se-á analisar o cumprimento das Metas e das estratégias delineadas no Plano Nacional de Educação 2014-2024¹ e os impactos na consolidação do Direito Humano Intersubjetivo à Educação².

Assim, o escopo da pesquisa científica se firma nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências Humanas e, desta forma, buscar-se-á com o estudo interdisciplinar destes dois ramos compreender as questões educacionais vivenciadas na atualidade.

¹ O Plano Nacional de Educação é um documento que estabelece as 20 metas, com diretrizes e estratégias para a educação nacional no decênio 2014-2024. Abrangem desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. Estabelece metas de acesso, melhorias da educação, redução de desigualdades, valorização dos profissionais e financiamento. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi aprovado pela Lei 13.005 em 25 de junho de 2014.

² A perspectiva do Direito Humano Intersubjetivo à Educação preocupa-se com o fato de a educação ser vista como um Direito Humano autônomo e, ao mesmo tempo, ligada a todos os outros Direitos inerentes ao indivíduo. Em vez de olhar para a educação apenas de um ponto de vista individual, esta abordagem reconhece-a como um bem comum e mutuamente partilhado, sem o qual o pleno exercício dos Direitos Humanos não poderá ser alcançado.

Assim, se pretende elucidar a seguinte indagação: o que dizem os Relatórios de Monitoramento em relação ao cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na perspectiva do Direito Intersubjetivo à Educação?

Dessume-se que o estudo da matéria deve se dar de forma interdisciplinar, ou seja, a partir dos pontos de cruzamento entre as teorias do Direito e as teorias da Educação, que serão apresentadas no segundo e no terceiro capítulos, com vistas a apontar um novo enfoque da temática em voga e que esteja alinhada com a perspectiva interdisciplinar adotada por este Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS, especificamente quando trata das questões atinentes à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Cidadanias Contemporâneas³.

Sobretudo, a perspectiva interdisciplinar se mostra viável ao passo que, em análise preliminar, o que exsurge, retomando o conceito apresentado por Hervada, é que o Plano Nacional de Educação 2014-2024, enquanto instrumento norteador da política pública educacional, não garante Direitos (repartir⁴), tão somente ordena e regulamenta a educação nacional e as condutas dos agentes públicos e políticos que atuam na área da educação.

Diante disso, mostra-se relevante o estudo acerca dos impactos da (in)efetividade do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na consolidação do Direito Intersubjetivo à Educação, sendo esta a questão central do debate acadêmico proposto nesta pesquisa. Assim, se de um lado o Direito consiste em dizer o que é de cada indivíduo e, por outro, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 aponta as Metas e as estratégias de uma educação de qualidade, a compreensão quanto aos estágios do cumprimento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, ou seja, o atual estado das Metas e das estratégias permitirá aferir os impactos enquanto instrumento garantidor do Direito Intersubjetivo à Educação.

Nesse passo, aceitando como válida a elucidação de Olga Pombo (2008), a interdisciplinaridade reflete-se como prática de cruzamento em que “não teríamos uma disciplina central que vai buscar elementos às outras em seu favor, mas problemas que, tendo a sua origem numa disciplina, irradiam para outras”. Da mesma forma, ainda na elucidação de Pombo, a interdisciplinaridade reflete uma prática de convergência, ou seja, “de análise de um terreno comum, estudos por áreas, que envolvem convergência das perspectivas”.

³ Para maiores informações, acessar <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/linhas-de-pesquisa>

⁴ Hervada (2006) apresenta este conceito, explicando que o direito serve para repartir as coisas. Ou seja, segundo o autor, o direito está em repartir aquilo que pertence a cada um – aquilo que é seu –, o direito de cada um. Logo, a razão de ser do direito consiste em equacionar um direito que já existe, um direito natural. Significa dizer que a educação enquanto direito natural e intrínseco à condição humana já existe e está posto. O direito, por sua vez, ordena e regulamenta a fruição deste direito, conceito que será devidamente apresentado nesta Dissertação.

Veja-se que o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005/2014, prevê o conjunto de 20 (vinte) Metas, subdivididas em 254 (duzentas e cinquenta e quatro) estratégias, com vigência por 10 (dez) anos e visa erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, superar as desigualdades educacionais, melhorar a qualidade da educação brasileira, valorizar os profissionais de educação e promover os princípios do respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Sendo assim, o monitoramento e a avaliação quanto ao cumprimento das Metas e das estratégias descritas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 tornam-se imperativo para verificar se o referido Plano está, ou não, sendo cumprido, bem como aferir se o documento é um instrumento para a efetivação do Direito Humano Intersubjetivo à Educação.

É nesse sentido que exsurge o intuito interdisciplinar da presente pesquisa: aliar o conhecimento técnico adquirido na formação em Ciências Jurídicas e Sociais e a experiência frente a gestão de uma Secretaria Municipal de Educação para buscar respostas a questões urgentes da sociedade. Dessa forma, a conjugação dessas áreas (Direito e Educação) integrará o viés interdisciplinar da pesquisa, com o fito de analisar o problema delineado.

Assim, a área jurídica restará contemplada no segundo capítulo teórico, que abordará a educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo na perspectiva decolonial⁵. Já a área da educação se debruçará a analisar o planejamento das diretrizes educacionais brasileiras, por meio do Plano Nacional de Educação 2014-2024, também com um viés decolonial.

Outro aspecto importante diz respeito ao momento histórico em que se debruça a pesquisa. Como é consabido, o Plano Nacional de Educação se assenta no decênio 2014-2024, marco temporal em que se concentra o estudo. Assim, o contexto político, econômico e histórico que circunda o interregno temporal de vigência do Plano também estabelece conexão com o objeto da pesquisa, conquanto, durante a implementação do Plano, o quadro político revela uma situação de instabilidade política, o cenário econômico salienta um congelamento dos gastos públicos e a pandemia da Covid-19 um impedimento claro para a consolidação da política educacional, fatores que serão devidamente apreciados e ponderados no momento da análise dos dados.

Além disso, no ensinamento de Maurício Holanda Maia (2017), mais do que cumprir suas respectivas Metas, contudo, é condição para o bom êxito do Plano Nacional que os entes

⁵ Como explica Walsh (2009, p. 14-15): “Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou inverter o que é colonial; evocar uma posição – postura e atitude contínuas – de transgredir, intervir, insurgir e influenciar. construções alternativas. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo na qual podemos identificar, visibilizar e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas”. (tradução própria).

federados encontrem os melhores motivos e modos para aprofundar e aperfeiçoar as ações de cooperação, dando forma e substância ao que preconizam a Constituição e as leis educacionais brasileiras como “regime de colaboração”.

Com base nisso, se propõe o estudo do Plano Nacional de Educação 2014-2024 em uma perspectiva global, sem destacar uma Meta específica e mesmo sem delimitar um determinado território. Por consequência, ao final da análise dos dados, tem-se a expectativa de que, da mesma forma como ocorreu com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que serviu de base para a constituição dos documentos dos demais territórios, que a análise possa refletir de forma ampla e holística a realidade de cada território, já que o regime de colaboração desponta para a necessidade de simetria entre o cumprimento das Metas de todos os territórios e da Federação.

Imperioso justificar a relevância pessoal do presente estudo, eis que este pesquisador, durante quatro anos (2015-2018), esteve à frente da gestão da Secretaria Municipal de Educação do Município de Santa Cecília do Sul/RS. Nesse contexto, participou ativamente do processo inicial de implementação, monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 naquele município, o que despertou o impulso de desenvolver este estudo para analisar o cumprimento das Metas do Plano.

Sobretudo, a justificativa pessoal é manifesta, ao passo que, no interregno da vigência do Plano, o país passou por forte instabilidade política, pelos efeitos nocivos da pandemia da Covid-19 e por um governo que relativizou a importância da gestão e do planejamento educacional. Assim, resta premente analisar esses feitos em detrimento ao cumprimento do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Não obstante, o presente trabalho se justifica academicamente ao passo que o estudo de Estado do Conhecimento⁶ evidenciou, dentro do quadrante estipulado, que são exíguas as pesquisas realizadas no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) sobre a temática ora abordada⁷. Igualmente, não se observam pesquisas de Dissertação que se alinhem ao objetivo da presente pesquisa, pelo que a produção deste material contribuirá com a construção do conhecimento acadêmico neste espectro propositivo.

⁶ Uma das funções primordiais do Estado do Conhecimento é situar o pesquisador quanto à relevância do estudo que se propõe e reafirmar as justificativas pessoais, acadêmicas e sociais que conduzem a pesquisa. Ou seja, o Estado do Conhecimento propicia a construção de uma consciência reflexiva quanto às influências externas acerca das produções acadêmicas realizadas no país e de suas conexões com a perspectiva global. (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

⁷ O Estado do Conhecimento ora elaborado identificou a produção científica alinhada à temática da pesquisa, qual seja, o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. Para isso, fora realizada pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações, com recorte de 2012 a 2022, utilizando os descritores “metas do Plano Nacional de Educação” e “cumprimento do Plano Nacional de Educação”.

Além disso, entende-se que toda a pesquisa acadêmica exerce papel de força motriz ao desenvolvimento científico e, em se tratando de um Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, ao desenvolvimento social e humano daqueles que serão impactados com os resultados do presente estudo, quais sejam: discentes, comunidade acadêmica, gestores públicos coligados à área da educação e comunidade escolar e acadêmica.

Outrossim, para além das razões pessoais e acadêmicas, este estudo possui uma vertente social, já que as conclusões arguidas nessa pesquisa poderão servir de consulta e de embasamento para a formulação de políticas públicas educacionais no sentido de promover a efetivação das Metas dispostas no Plano Nacional de Educação 2014-2024. E mais, espera-se que a temática aqui abordada desperte a necessidade de construção de um novo Plano, sobretudo se observado que a vigência final do Plano Nacional de Educação 2014-2024 dar-se-á no interregno da elaboração e da defesa da pesquisa que aqui se apresenta.

Ademais, apesar de não se tratar de um mestrado profissional, que teria mais este caráter de pesquisa aplicada, ao final da pesquisa, com vistas a promover uma devolutiva quanto aos resultados obtidos, se pretende realizar encontros com os dirigentes municipais de educação da Associação dos Municípios do Nordeste Riograndense (AMUNOR) e da Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU), com a finalidade de demonstrar se o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que deve reger o planejamento educacional das redes de ensino, realmente fora efetivado e se as Metas e as estratégias em nível nacional foram atingidas.

A partir desse recorte, para atingir o objetivo principal da presente pesquisa, o referencial teórico, o percurso metodológico e a análise dos dados estarão ancorados nos seguintes objetivos específicos: a) compreender a educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo; b) relacionar o Plano Nacional de Educação 2014-2024 enquanto instrumento regulamentador da política educacional brasileira e a importância deste como instrumento de planejamento dos rumos da educação; c) monitorar o cumprimento das Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 a partir de um conjunto de indicadores e fontes oficiais; e d) investigar o que dizem os Relatórios de Monitoramento em relação ao cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na perspectiva do Direito Intersubjetivo à Educação.

Para tanto, após a Introdução, o capítulo 2 abordará a ideia da educação como um atributo do indivíduo, ou seja, a educação como um Direito natural e intrínseco ao ser humano, em razão de sua condição humana. Além disso, permitirá compreender o que é o Direito Humano Intersubjetivo a partir de uma leitura decolonial para, ao final do capítulo, entrelaçar os conceitos e, a partir de uma racionalidade não hegemônica, interdisciplinar, universal,

intersubjetiva e numa perspectiva de alteração estrutural socioeconômica, elucidar que os Direitos Humanos devem ser significados e ressignificados para que se produzam espaços para a efetivação dos Direitos.

De outra banda, no segundo capítulo teórico, apresentar-se-ão as Metas e as estratégias dispostas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e uma breve descrição das políticas públicas de educação contempladas em cada decênio, pontuando a inter-relação entre Direito à educação e o planejamento educacional. Neste capítulo, ainda, buscar-se-á compreender que a construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024 se deu sob uma perspectiva colonizadora e voltada ao implemento de políticas que atendem ao ideário capitalista.

Frente a isso, para concretizar o estudo que se pretende, a pesquisa bibliográfica está pautada em escritos, autores e autoras que evidenciam um *ethos* sulista, colacionando ao referencial teórico novos saberes que apresentem uma perspectiva dissociativa do modelo hegemônico do pensamento.

O que se busca não é um rompimento absoluto das ideias manejadas pelos pensadores europeus acerca do tema de pesquisa, mas possibilitar, inclusive ao pesquisador, a utilização de novas literaturas não hegemônicas, sobretudo aquelas produzidas nos limites intelectuais da América Latina, em especial no Brasil.

Para se chegar a essas definições, como dito, fora realizada uma pesquisa de Estado do Conhecimento acerca da temática em espeque, demonstrando que a presente pesquisa avança em relação às publicações encontradas no Estado do Conhecimento, uma vez que se revelou interdisciplinar entre Direito e Educação e porque se amolda à análise dos quatro Relatórios de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a presente proposta de investigação tem caráter qualitativo e se orienta pelo enfoque descritivo-interpretativo, pelo que o cumprimento dos objetivos ora propostos e a resposta ao problema que estrutura a pesquisa dar-se-ão mediante pesquisa bibliográfica e documental, onde exsurdirá a descrição e a interpretação dos dados qualitativos obtidos a partir da Linha de Base⁸ constituída da apresentação e da análise descritiva das séries históricas com as trajetórias recentes dos indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

⁸ A Linha de Base é um documento que apresenta um panorama descritivo sobre as mudanças recentes da educação brasileira e diagnostica a situação atual das metas. O que os dados contidos nesse texto explicitam é que, de modo geral, nos últimos anos ocorreu uma evolução nos indicadores educacionais, evidenciando os processos de melhoria em curso. De outro lado, porém, as análises esclarecem que ainda coabitam na sociedade brasileira desigualdades no acesso à educação, sobretudo em função de fatores como raça, nível socioeconômico e localização de residência dos indivíduos. (Brasil, 2015).

Além do mais, a análise será realizada com base nos seguintes Relatórios de Monitoramento⁹ do Plano, quais sejam: a) Relatório do 1º ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação: biênio 2014/2016; b) Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018; c) Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020; e d) Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022, documentos devidamente publicados pelo Ministério da Educação até o presente momento¹⁰ e que permitirão uma visão ampla acerca do estado em que se encontra o Plano Nacional de Educação e, em última *ratio*, a elucidação acerca do estágio de cumprimento das Metas do Plano¹¹.

Portanto, o tratamento dos dados por meio da Análise de Conteúdo permitirá, de forma sistematizada, apontamentos e inferência acerca do tema proposto, com vistas a ultrapassar a métrica cartesiana, prevalecendo a interpretação de significados, motivações, pretensões, conceitos, opiniões, teses, convicções morais e atitudes. Assim, a análise dos dados embasada na Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2010) se estruturará em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material, categorização ou codificação; e c) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Por último, infere-se que o presente trabalho de investigação, para além da análise e dos resultados que serão encontrados, é um tratado – uma manifestação acadêmica, política e cultural – em favor da democracia, dos Direitos Humanos, da Educação, em favor da Interdisciplinaridade e das Ciências Humanas.

⁹ Os Relatórios de Monitoramento compreendem a evolução do cumprimento das metas nacionais e permitem dimensionar os desafios que se impõem para o alcance dos objetivos traçados. A cada dois anos, a publicação será atualizada, de modo a permitir, em conjunto com outros indicadores e estudos divulgados pelo Instituto, o acompanhamento sistemático do PNE. (Brasil, 2016).

¹⁰ O Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) pode ser acessado no seguinte link: 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. Considerando que a publicação ocorreu apenas em 2024 e o prazo limite para a entrega da Dissertação era julho de 2024, não houve tempo hábil para incluir este Relatório nas análises desenvolvidas no trabalho.

¹¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>

2 ENTRALAÇANDO OS CONCEITOS: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO INTERSUBJETIVO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Inicialmente, cumpre anotar que a presente pesquisa propõe identificar os impactos da (in)efetividade do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na consolidação do Direito Intersubjetivo à Educação. Em outras palavras, buscar-se-á, ao final da análise dos dados, constatar se as Metas dispostas no Plano Nacional de Educação 2014-2024, de alguma maneira, contribuem, ou não, para a efetivação da educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo. No entanto, antes de avançar nesse entendimento, outro ponto exsurge à baila e merece destaque nesse capítulo, revelando o espírito interdisciplinar da pesquisa em voga: entrelaçar os conceitos, ou seja, apresentar a educação como Direito Humano Intersubjetivo.

Para esclarecer esse ponto, a Meta teórica estabelecida para o presente capítulo será compreender de forma interdisciplinar a educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo, desvelando a linha teórica que se aproxima da vivência do autor. Ao mesmo tempo, permitirá entrelaçar os conceitos do Direito e da Educação, oportunizando ao pesquisador e ao leitor a construção do conhecimento acerca dos Direitos Humanos a partir da perspectiva decolonial, em novos horizontes epistemológicos, que subvertem a lógica dominante da escrita acadêmica. Concomitante a isso, será possível dissertar sobre a educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo e apontar os elementos que permitirão a elucidação do problema de pesquisa de forma interdisciplinar.

2.1 COMPREENDENDO O QUE É O DIREITO HUMANO INTERSUBJETIVO

A construção dos conceitos atinentes à presente pesquisa perpassa o entendimento do que é o Direito Humano Subjetivo. Para essa incursão, se faz necessário, primeiramente, entender o que é Direito, ou ainda, qual a necessidade que a ciência do Direito satisfaz. Em outras palavras, é preciso, inicialmente, compreender para que serve o Direito.

Hervada (2006) apresenta duas vertentes. A primeira, de que o Direito serve para repartir as coisas. Para o autor, aquilo que pertence a cada um – aquilo que é seu – chamamos de *Direito*, o Direito de cada um. Ou seja, saber determinar aquilo que é de cada um é determinar o Direito. Assim, a arte de dizer o que é de cada um é o escopo do Direito. Todavia, adverte que, “se há coisas que correspondem a um ou a outro, se há coisas suas – de cada um –, o justo ou o Direito são coisas que pertencem a determinados sujeitos, é claro que isso obedece ao fato de que *nem tudo é de todos*”. (Hervada, 2006, p. 15, grifo do autor).

Partindo desse ponto, é possível inferir que, se nem tudo é de todos, logo, o Direito não está para repartir as coisas. Contudo, é preciso estar atento para não confundir a real razão de existir do Direito. Nesse aspecto, Hervada (2006) insiste que o conceito-chave do Direito é a repartição, e não a ordem. E isso atrai outro conceito: a justiça. Cavalieri Filho (2002) argumenta que a ideia de justiça abarca valores inerentes ao ser humano, tais como a liberdade, a igualdade, a educação. O Direito, por sua vez, é uma invenção humana e corresponde a um fenômeno histórico e cultural que reflete a sociedade ao seu tempo. Tem-se, portanto, que a justiça sucede ao Direito, ou mesmo, que a justiça só pode ser invocada depois que há um Direito existente. É o que ensina Hervada (2006, p. 25):

A proposição mencionada é a seguinte: a justiça sucede ao Direito, não o antecede, é posterior a ele, no sentido de que age em relação ao Direito existente. Por que essa proposição é evidente por si só? Pelo motivo de toda proposição ser evidente: porque está contida na fórmula da justiça. Se a justiça é a virtude de dar a cada um o que é seu, seu Direito, para que possa agir é preciso que exista o seu de alguém, seu Direito; do contrário, como dar o seu, seu Direito? Daria outra coisa. Portanto, onde não há um Direito existente, a justiça não é invocável [...]

O ponto de que estamos enfrentando teoricamente tem a ver com um fato fundamental ao qual o Direito responde: as coisas são repartidas. A justiça tem a ver com as divisões que foram feitas, mas fazer divisões – atribuir coisas a diferentes sujeitos – não cabe na justiça: a justiça não divide as coisas em primeiro lugar, já que tal atribuição pertence ao Direito. Esta afirmação também é evidente, uma vez que está incluída no conceito de justiça. No entanto, isso pode ser uma surpresa, pois entendemos perfeitamente – e isso é bem sabido – que algumas coisas não são distribuídas uniformemente, e nem igualmente, e, como tal, estamos sempre comprometidos com uma distribuição justa.

A segunda vertente apresentada por Hervada é de, quando interpretada como Lei, a razão de ser do Direito não seria consubstanciada no princípio da repartição das coisas, mas no ordenamento das condutas. Assim, a razão de existir do Direito não refletiria a necessidade de dar a cada um o que é seu, mas sim de ordenar as condutas humanas, pois, de forma efetiva, “a lei tem por função própria ordenar racionalmente as condutas humanas”. (Hervada, 2006, p.91).

Nesse ponto, Kelsen (2006) define o Direito como um sistema de normas formuladas por outras normas e emitidas por meio de um procedimento prescrito pela Lei, que regula o comportamento humano em uma determinada sociedade. As normas, portanto, têm o poder de comandar, permitir e conferir capacidade ou poder. Em última análise, a pirâmide da norma de Kelsen é baseada em uma norma jurídica pressuposta que está acima de outras normas e cujo conteúdo não pode ser interpretado, modificado ou questionado: uma norma puramente formal.

Em verdade, sendo Kelsen¹² um dos principais pensadores positivistas e estando a norma jurídica embasada na teoria pura do Direito, em que uma norma superior irradia os limites para ordenar racionalmente as condutas humanas, tem-se que somente o Direito colocado por seres humanos é Direito positivado, não havendo normas injustas ou justas, apenas normas revestidas de validade ou inválidas. Assim, resta rejeitada a ideia de um Direito natural ou, nas palavras de Hervada (2006), o positivismo nega que o homem tenha Direitos inerentes a sua condição humana.

Considerando o entendimento de Hervada de que, por um lado, o Direito é repartir ou dar a cada um o que é seu e, de outro, que o véu escuro do positivismo nega a existência de Direitos atrelados à condição humana do sujeito, chega-se a um novo ponto: o que é o Direito natural e qual sua relação com os Direitos Humanos?

Interpretando a conceituação de Hervada (2006), o Direito natural é todo o Direito que o homem tem em virtude de sua natureza, de sua condição humana. Significa dizer que o Direito natural é todo o conjunto de coisas suas, do que é seu, de Direitos, que o ser humano tem por si mesmo, independentemente da concessão ou não do parlamento. Em outras palavras, o Direito natural exsurge como aquilo que é do ser humano por sua própria essência (já é repartido), sem necessidade de que uma Lei positivada o regulamente.

Nesse espectro, utilizando o ensinamento de Sacheri (2014), pode-se apontar que o Direito natural é fundamental para a compreensão dos Direitos Humanos. Assim, o ponto a que se propõe a presente digressão é entender os Direitos Humanos sob a ótica do Direito Natural, de modo que suas principais características precisam ser exploradas. Portanto, o Direito Natural pode ser considerado um método de especificar a justiça porque surge da razão humana e direciona o comportamento humano. Arquétipos morais permanentes, dimensões comuns a todos, são absolutamente impostos através das culturas, são um parâmetro imutável.

Tatiana Orlandi (2016) defende que aos atos prescritos pelo Direito natural são atribuídos valores que independem do julgamento dos sujeitos sobre eles, sejam eles bons para uns ou bons para outros. A Lei da natureza incorpora o importante princípio de proteger o homem e deve ser reconhecida pela legislação a fim de estabelecer um sistema jurídico bastante justo. O Direito natural não é um Direito positivado, não é posto pela sociedade ou pelo Estado. É um Direito público, francamente derivado da natureza social dos seres humanos, revelado através da conexão da experiência e da razão.

¹² Hans Kelsen foi um jurista austríaco conhecido por suas contribuições fundamentais para a teoria do Direito e a Filosofia Política. Ele é mais famoso por desenvolver a teoria do positivismo jurídico e por formular a "teoria pura do direito".

E, complementando, Hervada (2006, p. 68) aponta que:

É Direito natural o que é justo por si mesmo, o não indiferente. E como é que existem coisas justas por natureza, isto é, o justo natural, o Direito natural? Se lembrarmos a noção de Direito que demos, que existe o justo natural, significa que há coisas – bens, poderes, faculdades etc. – atribuídas ao homem não por pacto ou consenso entre os homens, mas em virtude do natural ao homem, isto é, de fatores ou dimensões próprias de seu ser.

É preciso que se diga que esse retrospecto não pretende aportar uma análise detalhada acerca do jusnaturalismo ou do positivismo jurídico. Tampouco se pretende formular uma crítica ou apontar qual vertente melhor coaduna com o Direito. O que se busca, em verdade, é situar o leitor e a pesquisa a partir da perspectiva que o Direito humano exsurge daquilo que é natural, ou seja, que os Direitos Humanos são inerentes à própria condição humana do sujeito, à sua natureza. E, nesse campo, a razão de existir do Direito, reinterpretando Hervada, está justamente em repartir, ou, ainda, garantir ao indivíduo aquilo que é seu, o seu Direito, que é parte integrante da sua própria condição humana. A partir disso, é possível avançar. Para onde? Para um dos pontos que permeiam a pesquisa: compreender o que é o Direito Humano Intersubjetivo.

Diz-se Direito Subjetivo a capacidade e a faculdade de fazer, omitir ou exigir algo (Hervada, 2006). Assim, aproximando os conceitos acima apresentados e buscando exemplificar o que já fora relatado, pode-se compreender a educação como um Direito Humano, ou seja, inerente à condição do sujeito. É um Direito. É o *seu* de cada indivíduo. E sobre este Direito recai uma faculdade, qual seja, do indivíduo exigir o que é seu, o seu Direito: vagas na Educação Infantil, escolas em tempo integral, universalidade da Educação Superior e outros.

Diante disso, encontramos a compreensão do que são os Direitos Subjetivos. Os Direitos Subjetivos nada mais são do que o poder e a capacidade que decorrem das regras que o Estado faz para proteger o interesse coletivo. É o que podemos depreender de Washington de Barros Monteiro (1999). Se o Direito Objetivo é um conjunto de regras jurídicas, então o Direito Subjetivo é o meio para satisfazer os interesses humanos. A subjetividade é manifestada na faculdade jurídica, como define Lumia (2003), na capacidade do sujeito ser titular de Direitos.

E é nesse aspecto que se aproxima o Plano Nacional de Educação 2014-2024, enquanto instrumento que regulamenta o Direito natural à educação, ou seja, se de um lado a educação exsurge como um Direito natural, intrínseco à condição humana, por outro a faculdade ou a capacidade de exigi-lo decorre de um conjunto de diretrizes criadas para satisfazer esse Direito que é *seu*, que deriva do sujeito, em razão de sua condição.

2.2 INVERTENDO O DIREITO: DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Conforme narrado na seção anterior, o Direito natural, também denominado pela doutrina majoritária como jusnaturalismo, traduz a “coisa”, o “seu”, os princípios fundamentais inerentes ao ser homem, que decorrem de sua própria condição humana. Ao mesmo passo, o Direito Subjetivo é apontado como a capacidade ou a faculdade do sujeito exigir esse Direito, que é intrínseco à sua condição. E ao legislador e ao Estado compete a ordenação destes Direitos naturais, espontâneos, eternos e imutáveis que se originam da própria natureza do sujeito. Assim, superando a colocação inicial, a arte do Direito está para regulamentar este conjunto de princípios universais que já nascem arraigados ao homem, introduzidos ao seu DNA pela própria natureza, não havendo necessidade de que o legislador a determine, mas que apenas regulamente o Direito que está posto, de forma a garantir normas justas a todos os indivíduos.

Wilson Chagas (1962) propõe que o Direito natural afeta as relações humanas e fornece a base para a sua conduta em sociedade. Logo, o Direito natural é a fonte dos Direitos individuais, como, por exemplo, a educação, mencionada no âmago da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para o autor, o Direito natural é regido por princípios perfeitos, conhecimento universal e é herança da humanidade. O homem tem consciência, é dono de seu próprio destino e pode decidir livre e independentemente seu próprio comportamento, ou seja, sem a necessidade de uma regra imposta que o determine.

Aqui, entramos em um ponto que merece atenção. Na verdade, um contraponto à teoria jusnaturalista. Dalmo Dallari (2016) descreve que os filósofos contratualistas com vertentes nos Direitos Humanos, como Hobbes¹³, propunham um contrato entre indivíduos em que os seres renunciariam a todos os Direitos e possibilidades. Em contrapartida, lhes seria garantida a preservação da vida. Esta seria uma garantia dada pelo Estado enquanto instituição capaz de garantir esses Direitos Humanos. Em outras palavras, o sujeito abriria mão deste estado de natureza (Direito natural) e, em contrapartida, o Estado garantiria ao sujeito a devida proteção e prevalência destes Direitos intrínsecos ao ser humano.

Na esteira da teoria contratualista, que carrega esse conceito de Direitos Humanos, Locke¹⁴ adota como ponto de partida o ideário de que os seres humanos são essencialmente

¹³ Filósofo inglês, Hobbes é reconhecido por suas contribuições à filosofia política e é mais famoso por seu trabalho "Leviatã", publicado em 1651. É considerado um dos fundadores da filosofia política moderna e teve um impacto significativo no pensamento sobre a natureza do Estado e da sociedade.

¹⁴ John Locke foi um filósofo e médico inglês reconhecido como uma das figuras mais influentes do Iluminismo e um dos principais teóricos do liberalismo.

sujeitos de certos Direitos naturais. Também destaca que o Estado teria o *múnus* de garantir os Direitos que são intrínsecos ao indivíduo e proteger as liberdades individuais e que as ações do Estado não devem violar esses Direitos naturais.

Por fim, Dallari (2016, p 29) destaca a visão de Rousseau¹⁵:

A base do pensamento de Rousseau são hoje consideradas fundamentos da democracia. É o que se dá, por exemplo, com a afirmação da predominância da vontade popular, com o reconhecimento de uma liberdade natural e com a busca de igualdade, que se reflete inclusive na aceitação da vontade da maioria como critério para obrigar o todo, o que só se justifica se for acolhido o princípio de que todos os homens são iguais.

Em dedução lógica, as teorias contratualistas abordadas por Dallari (2016) possibilitam compreender que, por meio de um contrato social, o indivíduo concorda em suplantar seus princípios naturais em favor de uma instituição, o Estado, com o intento de estabelecer uma forma de organização política comunitária, na qual, em teoria, os Direitos naturais do sujeito, aquilo que é *seu*, passariam a ser (in)efetivamente protegidos. Tem-se, portanto, que os ditos Direitos naturais assumem um novo patamar jurídico, aquilo que hodiernamente entende-se como Direitos Humanos. Permitindo uma redução ainda maior do conceito, se isso é possível, o sujeito renuncia à sua condição natural e se amoldaria a uma nova ordem pré-estabelecida, com a promessa que o Estado garantiria os Direitos que são intrínsecos à condição humana.

Apresentando um recorte histórico, Bobbio¹⁶ (2004, p. 2) aponta que “os Direitos Humanos nascem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista de sociedade”. A conexão entre Direitos Humanos e o liberalismo clássico é clara e firmemente articulada nos escritos de Norberto Bobbio. Para ele, a exegese dos Direitos Humanos, conforme articulada pelos cânones do Direito natural (ou naturalismo jurídico) anteriormente citados, é a suposição filosófica de um Estado livre entendido como um ente finito em vez de uma entidade absoluta.

O jusnaturalismo, na visão de Norberto Bobbio, é a teoria segundo a qual certos Direitos fundamentais, como vida, liberdade, segurança, felicidade, educação, são inerentes e indiscriminadamente pertencentes a todas as pessoas em razão de sua própria natureza, sendo

¹⁵ Rousseau, filósofo, escritor e compositor suíço, é considerado uma das figuras mais influentes do Iluminismo e teve um impacto significativo na filosofia política, na teoria educacional e na literatura. Uma das obras mais famosas de Rousseau é “O Contrato Social”, na qual ele propõe a ideia de que a autoridade política legítima vem de um contrato social entre os cidadãos e que a soberania reside no povo.

¹⁶ Norberto Bobbio foi um filósofo, teórico político e jurista italiano reconhecido por suas contribuições ao pensamento político e jurídico, particularmente em áreas como a teoria do Direito, a filosofia política e a análise dos sistemas democráticos, em especial por explorar a estrutura e a função das normas jurídicas, assim como a coerência interna dos sistemas legais.

que esses Direitos, portanto, devem ser respeitados de forma intransigente. Significa dizer que não devem ser violados pelo Estado, que, na vigência de contrato social, é a instituição que deve garantir tais Direitos.

Assim, na visão do naturalismo jurídico moderno, retomando os conceitos já apresentados, atribuir um Direito a outrem significa reconhecer que o sujeito tem a faculdade de fazer ou não fazer algo conforme sua vontade e também o poder de resistir contra quaisquer violações a estes Direitos.

O que se tem até o momento, em Bobbio, é o entendimento de que os Direitos Humanos, na visão do jusnaturalismo moderno e seu viés individualista, que caracterizam o liberalismo clássico, decorre da constatação de que “o caminho contínuo, ainda que várias vezes interrompido, da concepção individualista da sociedade procede lentamente, indo do reconhecimento dos Direitos do cidadão de cada Estado até o reconhecimento dos Direitos do cidadão do mundo, cujo primeiro anúncio foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem” (Bobbio, 2004, p. 4). Para o autor, a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa a consolidação de uma tradição liberal iniciada com a Declaração Norte-Americana dos Direitos das Nações e a Revolução Francesa, que nascem com suas bases arraigadas na teoria contratualista.

Novamente, há que esclarecer que não se pretende uma crítica ao contrato social, ao positivismo jurídico e ao jusnaturalismo, porque tal não corresponde ao objeto de pesquisa. Da mesma forma, não se pretende enunciar qual teoria melhor atende ou contempla àqueles ditos Direitos naturais. Em verdade, o conteúdo ora abordado permite aproximar esses conceitos do objeto de pesquisa, que permeia o entendimento acerca da (in)efetividade do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e seus impactos na consolidação do Direito Intersubjetivo à Educação e, com base nessas digressões, aprofundar essa discussão sob outra perspectiva, outro olhar: um olhar decolonial.

Bobbio (2004, p. 4) aponta que:

[...] para compreender a sociedade, é preciso partir de baixo, ou seja, dos indivíduos que a compõem, em oposição à concepção orgânica tradicional, segundo a qual a sociedade como um todo vem antes dos indivíduos. A inversão de perspectiva, que a partir de então se torna irreversível, é provocada, no início da era moderna, principalmente pelas guerras de religião, através das quais se vai afirmando o Direito de resistência à opressão, o qual pressupõe um Direito ainda mais substancial e originário, o Direito do indivíduo a não ser oprimido, ou seja, a gozar de algumas liberdades fundamentais: fundamentais porque naturais, e naturais porque cabem ao homem enquanto tal e não dependem do beneplácito do soberano (entre as quais, em primeiro lugar, a liberdade religiosa). Essa inversão é estreitamente ligada à afirmação do que chamei de modelo jusnaturalista, contraposto ao seu eterno adversário, que sempre renasce e jamais foi definitivamente derrotado, o modelo aristotélico.

Por esta razão, o presente estudo busca questionar os conceitos geográficos, antropológicos, históricos e filosóficos em que se baseia o discurso formativo e dominante sobre os Direitos Humanos, em especial quanto à educação. Essa visão decolonial estabelece um novo projeto epistemológico, baseado no reconhecimento da existência de um conhecimento hegemônico e eurocentrado, mas, sobretudo, na possibilidade de questioná-lo a partir de suas próprias contradições. Há uma inversão na forma de olhar o próprio Direito, que foge à lógica de uma hierarquia pré-concebida e majoritariamente instituída, enfatizando a dimensão colonial da modernidade para revelar a lógica do poder e da exclusão, o que contribui para a compreensão da dinâmica apresentada pelos Direitos Humanos na atualidade, em especial no Brasil.

É o que leciona Dussel¹⁷ (2005, p. 29):

Por tudo isso, se se pretende a superação da Modernidade, será necessário negar a negação do mito da Modernidade. Para tanto, a outra face negada e vitimada da Modernidade deve primeiramente descobrir-se inocente: é a vítima inocente do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a Modernidade como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência pela Modernidade e ao afirmar a Alteridade do Outro, negado antes como vítima culpada, permite descobrir pela primeira vez a outra face oculta e essencial à Modernidade: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as vítimas da Modernidade) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria Modernidade).

Essa forma de entender o sistema jurídico transformou a mentalidade na Europa, ignorando os Direitos que surgiram das comunidades indígenas que existiram aqui e depois dos sujeitos que construíram espaços sociais todos os dias, fossem eles imigrantes, escravos mestiços – de diferentes raças e povos de cultura que formaram e ainda formam redes sociais no solo latino-americano, especialmente no Brasil. Essa deslegitimação dos Direitos consuetudinários locais impôs na América Latina sistemas jurídicos desconhecidos e continua afetando nossos sistemas jurídicos e escolas de Direito. (Henning; Barbi; Apolinário, 2016).

Nesse sentido, a teoria majoritária dos Direitos Humanos conta a história do empoderamento de uma pequena fração dos seres humanos em um determinado lugar e tempo (o Ocidente moderno). No entanto, isso não pode ser considerado toda a história dos Direitos Humanos. Devido ao seu caráter eurocêntrico, o discurso dominante dos Direitos Humanos é localizado e unilateral. Ele vê os Direitos Humanos como um fenômeno relevante para as

¹⁷ Enrique Dussel é um filósofo e teólogo argentino, conhecido principalmente por seu trabalho no campo da filosofia da libertação, uma corrente filosófica que busca articular uma reflexão filosófica a partir da experiência histórica e social dos oprimidos, especialmente na América Latina.

sociedades metropolitanas, ignorando as trajetórias das constituições humanas em espaços invisíveis. Isso é o que se busca combater nessa pesquisa. Conquanto a temática do estudo, que se desenrola a partir do Plano Nacional de Educação 2014-2024, a pesquisa pretende uma análise quanto aos impactos da (in)efetividade deste Plano a partir da égide decolonial e da garantia do Direito Intersubjetivo à educação.

A decolonialidade desenvolve-se a partir de todos os saberes, línguas, memórias, sujeitos e lugares do planeta que gradualmente sucumbiram à expansão europeia e norte-americana. Por sua vez, torna-se de uma escolha justamente porque rejeita uma única forma de ler a realidade e, nesse sentido, pode ser descrita como um paradigma de convivência. “Juntamente com o pensamento fronteiriço, ela está em conflito com saberes totalizantes, criadores de totalidade”. (Henning; Barbi; Apolinário, 2016).

Os estudos decoloniais permitem entender os chamados discursos jurídicos universais como construções em andamento que surgiram das relações coloniais. “Trata-se, desta maneira, de uma perspectiva diferente de se entender o Direito, pois permite que este seja pensado a partir de diferentes categorias e formas de conhecimento, inimagináveis para o Direito ocidental”. (Colaço, 2012, p. 124).

Nessa lógica, quando se propõe a construção conceitual dos Direitos Humanos a partir da lógica decolonial, isso não decorre de uma crítica generalizada ao eurocentrismo e às teorias que dele decorrem (contratualismo, positivismo, jusnaturalismo), “mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005, p. 115).

Com efeito, Sidekum, Wolkmer e Radaelli (2016) apontam que os Direitos Humanos têm como fundamento a práxis histórica de libertação de grupos e classes que buscam reverter condições opressivas por meio da ação concreta, ou seja, criar Direitos por meio da luta e conquista dos Direitos Humanos. Logo, essa nova racionalidade, consubstanciada em uma perspectiva decolonial de enxergar aquilo que é *seu*, a *coisa* sua – o Direito –, emana, é reconhecida pelos Direitos Humanos e se materializa na capacidade ou na faculdade do sujeito exigir esse Direito (Direito Subjetivo), que exsurge da própria condição de sujeito e que são exercidos por sujeitos historicamente oprimidos e que se reconhecem entre si.

E pode-se avançar. Quando falamos de relações em Direitos Humanos, é mais correto tratar de relações intersubjetivas. Isso decorre do entendimento de que os indivíduos se constituem como sujeitos a partir do reconhecimento do sujeito do “outro”.

Não é, portanto, uma relação do homem consigo mesmo, do homem com o objeto, do homem com Deus, mas uma relação aberta ao “outro” na dimensão do diálogo, através da qual a convivência com o outro é a intersubjetividade condicional.

Portanto, essa nova forma de reconhecer os Direitos Humanos se dá a partir do reconhecimento da subjetividade de cada sujeito humano concreto, e de seu encontro com o outro, que também é sujeito, em que ambos, por suas qualidades, se constituem numa comunidade de vida. Como afirma Dussel (2005), a intersubjetividade se constitui a partir de uma certa comunidade de vida, de uma comunidade linguística (como mundo de vida comunicável), desde uma certa memória coletiva de gestas de libertação, desde necessidades e modos de consumo semelhantes, desde uma cultura com alguma tradição, desde projetos históricos concretos aos quais aspira em esperança solidária.

Nessa perspectiva, se sujeitos historicamente oprimidos se reconhecem entre si e, a partir dessa identificação, passam a exigir seus Direitos, há uma modulação daquilo que chamamos até agora de Direito Subjetivo. Logo, os Direitos Humanos assumem uma nova postura, ou seja, a capacidade de exigí-los, de perquirir aquilo que é seu, a coisa sua – os Direitos – agora perpassa pelo campo da intersubjetividade e de efetividade coletiva. Assim, o que se espera é que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 reflita a educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo, ou seja, que garanta o Direito à Educação de forma integral, integradora, holística e coletiva.

2.3 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO INTERSUBJETIVO

Até aqui, a construção do Direito Humano Intersubjetivo à educação é permeada por uma nova forma de pensar o próprio Direito, aquilo que é *seu*. Isso é alcançado por meio de novas normas que reconhecem o Direito como identidade política e o veem como um campo de luta, no qual o pensamento e a lógica social dominante coabitam, onde os sujeitos historicamente oprimidos se reconhecem. Além disso, é preciso pensar em leis que transcendam as fronteiras nacionais. Ou seja, não apenas outras legitimações alternativas podem ser concebidas. É preciso também criar outras formas de organização da vida social que se legitimem de outros modos, para além da legalidade, e que sejam compatíveis com um mundo que cabe em muitos mundos.

Assim, para compreender os conceitos que já foram abordados nos tópicos anteriores, se faz necessária a seguinte reflexão: o Direito, enquanto ciência interdisciplinar, deve ser compreendido como reflexo da sociedade onde este é constituído. Se observarmos, por

exemplo, o Código de Hamurabi, remontaremos à sociedade da antiga Mesopotâmia, à luta pela formação de grandes impérios e à célebre frase “olho por olho, dente por dente”, onde o peso da punição correspondia ao crime cometido.

De acordo com Ferraz Junior (2003, p. 47), o Direito “corresponde a uma certa atitude, uma forma de pensar, uma maneira de referir-se às instituições humanas”. Sem intenção de apresentar uma definição, o objetivo desse panorama histórico é demonstrar que o Direito é intrínseco à existência humana e às transformações sociais de cada época. Logo, o Direito tem papel fundamental neste estudo, ao passo que contribui para a formação, a normatização e a garantia da educação como um Direito humano fundamental.

Percorrendo a história ter-se-á o período da Revolução Inglesa e a edição da *Bill of Rights* de 1689, num período histórico marcado pelas tensões sociais e pela limitação do poder da coroa. Na sequência desse retrospecto histórico, ganha destaque a sociedade francesa e a luta pelos ideais de igualdade, fraternidade e liberdade, que culminaram na elaboração da Declaração Universal do Homem e do Cidadão. Nesse mesmo período é criada a Carta Constitucional dos Estados Unidos da América, fortemente inspirada pela *Bill of Rights*.

Ganha destaque também o período histórico do Iluminismo e a influência da racionalidade como fonte de autoridade intelectual e legitimidade do pensamento crítico. Destaca-se aqui o surgimento de grandes pensadores do Direito, a exemplo de Rousseau e sua célebre obra *O contrato social*. Adiante, destaca-se o advento da Primeira Guerra Mundial em 1914 e da Segunda Guerra Mundial em 1935, essa última marcada por grandes ataques civis, como o Holocausto, que pode ser considerado um dos maiores atentados contra a vida humana.

No período pós-guerra, a Organização das Nações Unidas¹⁸ edita a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, e esse passa a ser o documento mais significativo na garantia de Direitos e na preservação da dignidade da vida humana. Com esse breve recorte histórico, tem-se a possibilidade de visualizar o Direito como um produto da sociedade que o cria, a partir das concepções humanas e do senso comum.

Sob o ponto de vista de Lafer (2015, p. 5), reverbera que a Declaração dos Direitos Humanos “é o primeiro texto de alcance internacional que trata de maneira abrangente da importância dos Direitos Humanos”. Portanto, é também um dos primeiros documentos a tratar sobre o Direito à educação como um Direito Humano, ou seja, intrínseco à condição humana.

¹⁸ A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma instituição internacional fundada em 24 de outubro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de promover a cooperação internacional e manter a paz e a segurança mundial.

O texto da Declaração¹⁹ refere “que todo ser humano tem Direito à instrução, de forma gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”. Aponta que a instrução deve ser “orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais”. Além disso, “a instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”. (ONU, 1948).

É importante destacar que, no recorte apresentado, o texto da Declaração dos Direitos Humanos já aborda o tema da educação como elemento do desenvolvimento e da emancipação humana e como caminho para manutenção dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais. Não obstante, considerando que o Direito acompanha as mudanças da sociedade e que o ser humano vive hodiernamente sob a égide do estado democrático de Direito, as cartas constitucionais representam grande avanço na garantia de Direitos ao cidadão.

Adentrando ao cenário nacional, a Constituição Federal Brasileira de 1988 é o documento jurídico normativo que garante o acesso à educação e normatiza os aspectos jurídicos da educação brasileira.

Seixas Duarte (2007, p. 692) descreve que:

O Direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um Direito fundamental de natureza social, vem detalhado no Título VIII, Da Ordem Social, especialmente nos artigos 205 a 214, dispositivos nos quais se encontra explicitada uma série de aspectos que envolvem a concretização desse Direito, tais como os princípios e objetivos que o informam, os deveres de cada ente da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com a garantia desse Direito, a estrutura educacional brasileira (dividida em diversos níveis e modalidades de ensino), além da previsão de um sistema próprio de financiamento, que conta com a vinculação constitucional de receitas.

Não obstante, é necessário elencar que a normatização da educação brasileira não está restrita apenas ao texto constitucional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é o documento normativo do texto constitucional e estabelece as normas da educação brasileira. Compõe esse rol de mandamentos infraconstitucionais a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e que trata do financiamento da Educação Básica. Além disso, cabe destacar o importante papel cumprido pelo Plano Nacional de Educação como ferramenta de organização da política educacional do país.

¹⁹ Disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>

A reflexão que se busca demonstrar após esse breve percurso histórico é que todo o processo de constituição da educação enquanto Direito Humano se deu de forma concentrada em países que se estabelecem geograficamente acima da linha do Equador, em uma porção mais embranquecida do mundo.

O que se denota é que essa construção se deu de forma hierarquizada. Isso significa que, no processo, a Lei falha em reconhecer as diversas e conflitantes manifestações econômicas, sociais, jurídicas e políticas que transformam o tecido social de uma área. “A imagem hegemônica não é, portanto, equivalente à estruturação social, e sim à maneira pela qual um grupo, o que impõe a imagem, concebe a estruturação social” (Mignolo, 2005, p. 43).

Com esse retrospecto, o que se observa é que a educação sempre foi entendida como uma progressão natural das ideias liberais e das lutas políticas da modernidade na Europa, cujo liberalismo clássico e suas ideias de liberdade individual e igualdade formal foram consideradas centrais para esses Direitos. A principal característica dessa tradição é o empoderamento do indivíduo, dotando-o de autonomia e do exercício do livre arbítrio decorrente da razão.

Referindo-se à pirâmide normativa de Kelsen, o sistema legal hierárquico adotado e herdado é descrito como uma abordagem de cima para baixo, ou seja, hierarquizada. Embora a legitimidade desse constitucionalismo traga harmonia entre as normas estabelecidas, ele representa um modo de força que fundamenta uma lógica dominante que nem sempre reflete o pluralismo e a complexidade da sociedade. Aplicando essa lógica ao retrospecto apontado no decorrer desta revisão de literatura, embora se verifique uma harmonia entre as normas reguladoras do Direito à educação, pode-se inferir que o Plano Nacional de Educação 2014-2024, enquanto produto de normas que decorrem de uma lógica colonial, não atenderia o Direito Intersubjetivo à Educação, o que passa a ser objeto da análise que propõe a pesquisa.

Portanto, de acordo com Avritzer (2016), as formas de participação de cima para baixo são consideradas altamente ineficientes e, muitas vezes, antidemocráticas. Sob esse paradigma, as normas jurídicas, em especial aquelas voltadas à área da educação, tornam-se um exemplo de violência cognitiva, impondo uma única forma de representação jurídica (Foucault, 2006).

Assim, ao consolidar suas próprias estruturas de dominação em escala mundial, o caráter colonial do poder (Quijano, 2005) é assegurado em instituições envoltas em um manto de neutralidade e formas abstratas de igualdade, as quais acabam por mascarar sua própria dinâmica violenta. Ou seja, a retórica da modernidade esconde a lógica da colonialidade e proporciona uma espécie de consentimento dos governados, pois limita sua visão utópica (Vitória, 2018) às escolhas oferecidas pelos governantes: o Direito, a educação, a legalidade, a

democracia, os Direitos Humanos, o desenvolvimento, o sucesso individual, como aquilo que fora disposto no contrato social de Rousseau.

Nessa direção, ao assinar um contrato social, o indivíduo concorda em suplantar os Direitos naturais, aquilo que é *seu* por natureza, aqueles princípios que são intrínsecos à sua condição humana, outorgando-lhes para uma instituição que operacionaliza em uma lógica colonialista e hierarquizada, ou seja, o Estado determina as formas e as condições de exercício da educação enquanto elemento intrínseco ao sujeito, sem observar as especificidades e as veredas que exsurtem das vivências de cada grupo ou indivíduo.

Nesse viés, pode-se dizer que o reconhecimento da educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo está intrinsecamente ligado às transformações sociais ocorridas durante o decurso do tempo, e os aspectos formais abordados pelo Direito refletem as diferentes sociedades, seus costumes e valores.

Silva e Pereira (2016, p. 14) explicam que a educação, enquanto Direito, exsurte como mecanismo “capaz de promover mudanças radicais nas sociedades modernas, porque a prática educativa permite qualificar a relação que a humanidade estabelece com a natureza, e porque possui potencial problematizador inegável, mediante às possibilidades de desnaturalização da realidade que engendra”.

Nesse sentido, a efetivação da educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo deve ser voltada para a consolidação da formação moral e crítica. Significa dizer que precisa contribuir para que cada sujeito desenvolva uma consciência crítica e reflexiva para suas ações, ou seja, um processo formativo voltado para a consolidação da autorreflexão do sujeito sobre seus inacabados (Freire, 1987). Assim, se o Direito Subjetivo está para a capacidade do sujeito perquirir aquilo que é *seu*, a *coisa* de cada um, a educação como Direito Intersubjetivo só se consolidará a partir da consciência crítica do sujeito em enxergar e compreender o outro e, dessa forma, legitimar aquilo que é *nosso*, as *coisas* de todos – os Direitos – de forma coletiva.

Nas palavras de Freire (1987), a educação não é um campo neutro, cujo trabalho é marcado por questões políticas e sociais. Em outras palavras, os Direitos Humanos não são consubstanciados apenas e tão somente no Direito natural, que, por vezes, possa ser perverso, mas na interação e nas convenções de indivíduos e grupos que criam as condições adequadas para o desenvolvimento integral e pleno dos indivíduos e grupos fundado numa racionalidade positiva, moral e universal.

Oportuno apontar o ensinamento de Wenczenovicz e Costa (2020, p. 45), que assim lecionam:

Pensar/ressignificar a escola e as práticas educativas na contemporaneidade permeia o viés dos novos significados epistemológicos da Educação. Existe uma colonialidade do poder e saber, entendida tanto como resultado da construção no interior da modernidade de forma econômico-política como educacional na América Latina e, especialmente, no Brasil. Razão esta que leva à necessidade de olhar o processo educativo pela perspectiva da dependência e da subalternização de inúmeros grupos sociais. Investir na tessitura de um currículo apartado do projeto global de modernização e colonialidade é fundamental, mas requer estudo por parte dos envolvidos, para assim assimilar a necessidade de construir um conhecimento outro, que considere todas, enfim, as formas de produção do conhecimento, e não apenas o validado pela ciência.

Assim, a partir de uma racionalidade não hegemônica, interdisciplinar, universal, intersubjetiva e numa perspectiva de alteração estrutural socioeconômica é que os Direitos Humanos devem ser significados e ressignificados para que se produzam espaços para a efetivação dos Direitos.

Para concluir, Wenczenovicz e Costa (2020) apontam que “pensar a educação e as práticas escolares para além dos princípios universalizantes torna-se necessário em reconhecimento à multidiversidade do Brasil”. Ainda, de acordo com os autores, a ressignificação do Direito e da educação “se funda nas emergencialidades espaço temporais que há na contemporaneidade, a qual é marcada por profunda discussão nos mais diversos campos – epistemológico, político, econômico, cultural, educacional”, sobretudo no paradigma científico, sobre o qual Boaventura de Souza Santos (2008, apud Wenczenovicz; Costa, 2020, p.37) a descreve como “a crise do paradigma dominante à proporção que afirma haver uma nova centralidade no campo das ciências sociais”.

Essa ressignificação deve dar espaço a uma categoria especial de Direitos, que são os Direitos sociais, como garantidores de um Direito básico. Os Direitos básicos, assim como a educação, são os Direitos sociais que garantem aos indivíduos e grupos as condições de igualdade para que possam fazer parte do discurso político, ou seja, possam fazer parte das decisões políticas que impeçam que uma elite decida por Direitos que a todos pertencem e que o agir decolonial passe a guiar a construção dos novos rumos da sociedade.

Logo, o estudo e a compreensão do Plano Nacional de Educação 2014-2024 enquanto instrumento de planejamento decenal da educação brasileira permitirá inferir em que condições os rumos da educação foram pensados. Mais que isso, o que se pretende, no próximo capítulo, contemplando todas as questões abordadas até aqui, é elucidar se o Plano Nacional de Educação 2014-2024 responde a uma lógica libertária, contemporânea e atenta às emergencialidades da educação nacional ou se reverbera uma lógica colonizadora, sem que as especificidades de cada localidade e de cada cidadão possam ser contempladas.

3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A INTER-RELAÇÃO ENTRE O DIREITO INTERSUBJETIVO À EDUCAÇÃO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Vimos até o momento que o Direito consiste em dizer o que é de cada indivíduo, ou seja, repartir o Direito. Retomando as palavras de Hervada (2016), dar a cada um o que é seu. E mais, que a efetivação da educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo deve ser voltada para a consolidação da formação moral e crítica para contribuir com que cada sujeito desenvolva uma consciência crítica e reflexiva para suas ações, ou seja, um processo formativo voltado para a consolidação da autorreflexão do sujeito sobre seus inacabados a partir da ótica decolonial.

Nesse sentido, se o Direito está para repartir aquilo que é seu, dessume-se que o Plano Nacional de Educação desponta como um instrumento da política educacional, que tem como função precípua, por meio de suas Metas e estratégias, garantir e regulamentar o Direito à educação, as formas de acesso, as formas de financiamento, os indicadores de qualidades e os pontos deficitários que necessitam de atenção. Ou seja, conhecer e compreender o atual estado das Metas e estratégias permitirá aferir os impactos deste documento enquanto instrumento garantidor do Direito Intersubjetivo à Educação.

3.1 A LÓGICA COLONIZADORA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Primeiramente, é importante compreender que as práticas e as intenções no campo do planejamento educacional apontam para uma forma de planejamento orientado pela política neoliberal, traduzindo-se em uma forma de descentralização. Ou seja, há uma falsa autonomia política aos entes federativos, em que a política educacional se torna um meio necessário para o avanço do capitalismo. Calazans (2011) aponta que o planejamento governamental teve papel decisivo nas últimas décadas como forma de intervenção produzida pelo Estado, assumindo-se como uma força produtiva complementar. Assim, o planejamento, em especial no campo educacional, se estabelece como “um surpreendente canal de condução de medidas mantenedoras do ‘*status quo*’” (Calazans, 2011, p.18) da sociedade capitalista.

De acordo com Paro (1996, p.35), as desigualdades socioeconômicas e culturais hoje observadas são reflexo do processo de produção excedente do capital que constituiu e constitui “relações de exploração de uma parcela da população na forma de apropriação dos produtos do trabalho de outrem”.

Ao acumular lucros, o capitalismo detém os meios de produção, o poder econômico e político e o estado político do país. A partir de então, o produto (“o trabalho do produtor”) não mais pertence a ele, mas ao capitalismo, subordinando o trabalhador ao valor de troca em sua busca pelos meios de subsistência (Paro, 1996). Portanto, a função do governo é fornecer os meios para atender às necessidades de acumulação de capital, desempenhar o papel de regular e controlar o país, visando atender às necessidades de uma parcela muito pequena da sociedade e fortalecer a desigualdade social. Nesse sentido, “o planejamento como forma de intervenção do Estado vem sobrepondo-se à ocupação de espaços que, por Direito, são da sociedade civil; umas dessas formas é a intervenção na luta de classe e nos movimentos sociais” (Calazans, 2011, p.36).

Nessa perspectiva, no marco das propostas de planejamento que vêm sendo implementadas na atualidade, a educação passa a ser um meio de intermediar os interesses do capital desde o ponto de vista do programa neoliberal. Portanto, as diretrizes que afetam a política educacional são orientadas pela lógica econômica, ou seja, manter a ideologia capitalista e obedecer à ordem preestabelecida das potências internacionais, na qual a educação, o trabalho, as relações sociais e o próprio exercício do poder relacionam-se entre si por meio do ideal de mercado capitalista e de raça.

Essa ideologia capitalista, em que as políticas públicas são orientadas por uma lógica econômica, é definida por Quijano (2010, p. 84) como colonialismo, que:

[...] refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvidas, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado.

O que se verifica, portanto, retomando os conceitos apresentados no capítulo 2, é que o Plano Nacional de Educação 2014-2024, enquanto instrumento de planejamento da política educacional brasileira, decorre de uma lógica que se afasta da decolonialidade. Lander (2005) assevera que, com o início da colonização dos Estados Unidos, também começou a colonização do conhecimento, da língua, da memória e da imaginação, favorecendo a ideia de que todas as culturas pertencem a narrativas universais e europeias, negando o local, o aspecto da individualidade e a história do sujeito, prevalecendo a dicotomia entre a Europa e o Outro.

Ou seja, conforme Ribeiro (2017), em referência a Quijano, a natureza colonial do poder se configura como o padrão mundial do poder capitalista, dividindo o mundo em central e periférico, desenvolvido e atrasado, moderno e tradicional, superior e inferior. A premissa que justificava essa divisão do mundo era que o desenvolvimento da Europa estaria garantido antes mesmo da formação de um mundo capitalista, fator que a tornaria o modelo mais avançado de civilização e, assim, seria emulado por outros países e regiões, conceitos que foram interligados à formação da política educacional brasileira.

Arroyo (2015, p. 21) destaca:

Até a história da nossa educação pública mínima, elementar, doada pelas elites aos grupos segregados teve como referente as formas hegemônicas de segregação social e racial dos grupos discriminados e as formas hegemônicas de pensar os destinatários dessa educação pública mínima: os trabalhadores empobrecidos, os negros, camponeses. A histórica visão negativa e inferiorizante desses grupos sociais e raciais e de seus filhos/as marcou e continua marcando a lenta garantia do seu Direito à educação. Esses grupos sociais foram mais do que meros destinatários das ações educativas. Eles foram o referente, a medida de qual educação, de qual escola, de qual sistema escolar mereciam no padrão de poder-saber e qual lugar lhes cabia nesse latifúndio do poder. O nosso sistema de educação carrega as marcas da velha e persistente segregação social e racial. Conseqüentemente, a pergunta sobre em que tempos estamos na garantia do Direito à educação exige perguntar-nos em que tempos estamos na história da segregação social e racial.

Nesse prisma, a decolonização do saber, das hierarquias raciais, de gênero e epistemológicas ainda é um desafio no Brasil (Silva, 2018). Portanto, devemos não apenas aderir a uma epistemologia que inclua visões subordinadas, mas também reconhecer que o conhecimento científico moderno não é o único conhecimento que pode compreender o mundo, pois existem muitas formas de pensar, ser e sentir (Costard, 2017), sobretudo se o que se almeja é que o Plano Nacional de Educação reflita e congregue as diferentes realidades educacionais brasileiras, as quais decorrem historicamente de um processo de colonização, de segregação e de exclusão social.

Encontrar uma saída para essa situação alienada na educação seria uma opção decolonial defendida por Freire (1987) a partir de uma perspectiva emancipatória, envolvendo a humanização pela prática. Uma crítica centrada na transformação social revela as características anômalas da ideologia dominante, aqui entendida como ideologia moderna/colonial. Afastar-se da lógica eurocêntrica da construção curricular latino-americana é um passo importante para uma visão decolonial, sobretudo por meio da teoria e da ação política libertas das amarras da desigualdade.

3.2 CONHECENDO E COMPREENDENDO O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Nos termos de Silva (2001), as políticas públicas dizem respeito ao Estado, que, por sua vez, tem um alcance histórico vinculado às dinâmicas e às capacidades de mudança social, econômica, política e cultural de uma determinada sociedade, abordando ou não os problemas e os dilemas de seu tempo.

Nesse entendimento, é preciso compreender o processo inerente às políticas públicas e suas múltiplas decisões, especialmente no que diz respeito ao Plano Nacional de Educação 2014-2024, objeto central deste estudo. Assim, implicaria compreender que o Plano Nacional de Educação vigente está inserido num processo de implantação de um projeto de governo ancorado nos princípios neoliberais, por meio da criação, da formulação e da implantação de programas, de planos, de projetos, de reformas e de ações voltadas para tais ou quais classes sociais, atrelado à lógica colonialista e que se distancia daquilo que é almejado pela decolonialidade.

Assim, para seguir na elucidação desse ponto de vista e do objeto da pesquisa, que diz respeito a analisar o cumprimento das Metas e os impactos da (in)efetividade do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na consolidação do Direito Intersubjetivo à Educação, importa uma breve síntese histórica que levou à constituição do plano de educação vigente.

O primeiro Plano Nacional de Educação compreendeu Metas e estratégias a serem implementadas no decênio 2001-2010 e, nas palavras de Souza (2003), abarcou um conjunto de políticas neoliberais em vigor naquela década, as quais refletiam as medidas de controle de gastos sob a direção do então instituído Ministério da Administração e Reforma do Estado e incorporaram recomendações de organismos internacionais, considerando políticas direcionadas, especialmente aquelas voltadas para a Educação Básica.

Saviani (2007, p. 171-172) esclarece que:

O Plano se limitou a reiterar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC e que implica a compreensão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimentos, e a manutenção do ensino para estados, municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar.

Além disso, Sguissardi (2006) aponta que esse Plano foi reduzido a uma carta de intenções e que a ei do Plano Nacional de Educação 2001-2010 foi sancionada com nove vetos, numa tentativa de evitar que o Plano gerasse obrigações jurídicas, principalmente no tocante à

garantia dos instrumentos de financiamento, o que deixa claro que este Plano atendeu somente às intenções do capitalismo.

Por sua vez, o atual Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é um importante marco nas políticas públicas brasileiras. Suas 20 Metas fornecem uma visão de nação na qual os entes federativos e a sociedade civil devem trabalhar juntos para fortalecer um sistema educacional que realize plenamente o Direito à educação, remova barreiras de acesso e de permanência, reduza as desigualdades, promova os Direitos Humanos e garanta a qualificação profissional e o exercício autônomo da cidadania.

Portanto, a efetivação do Direito à educação consagrado na Constituição Federal de 1988 e outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exige que todos os cidadãos tenham acesso e encontrem oportunidades de aprendizagem nas instituições escolares. Em outras palavras, garantir o Direito à educação exige que ela seja significativa, que possua qualidades transformadoras, que, por sua vez, possam mudar positivamente a sociedade.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu as 20 Metas que se convertem em “compromissos largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na Conferência Nacional de Educação 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional” (Brasil, 2014). Essas 20 Metas foram divididas em quatro eixos estruturantes, quais sejam: Metas estruturantes para a garantia do Direito à Educação Básica com qualidade, Metas a garantir a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, Metas de valorização dos profissionais da educação e Metas relativas à Educação Superior (Brasil, 2014), assim distribuídas:

Quadro 1: Plano Nacional de Educação: eixos estruturantes

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EIXOS ESTRUTURANTES	
EIXO 1 - Garantia do Direito à Educação Básica com qualidade	
META 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
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 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

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.
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.
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	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	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.
EIXO 2 - Redução das desigualdades e a valorização da diversidade	
META 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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 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 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.
EIXO 3 – Valorização dos profissionais da educação	
META 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) 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 Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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% (cinquenta por cento) 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, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
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 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.
EIXO 4 – Educação Superior	
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	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.
META 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
Metas sem enquadramento em eixo estruturante	
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.
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.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Nesse contexto, e com base no que foi revelado, é necessário refletir sobre a circularidade dos discursos sobre o planejamento da educação e suas condições produtivas em planos, programas, projetos e reformas ao longo de décadas em diferentes contextos. É importante perceber quais as práticas que sustentam o discurso educativo do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e quais os saberes, como dito anteriormente, que se aproximam da lógica do suporte capitalista e do discurso centralizador e colonial, distanciando-se das práticas decolonialistas.

Nesse sentido, é preciso compreender as condições para a geração do discurso educacional no Plano Nacional de Educação 2014-2024, uma vez que é um debate produzido nas relações de produção capitalistas e inscreve-se no projeto orgânico da classe dominante, cuja inserção é subserviente aos mandatos imperialistas/colonialistas, na medida em que as Metas que envolvem a democratização da educação e seu financiamento da educação fogem do eixo básico do programa, que será analisado posteriormente.

Assim, depois do levantamento teórico ao qual nosso estudo diz respeito, percebe-se o quão relevante é a necessidade de olhar para as publicações no Brasil acerca do cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 para buscar, assim, elementos que justifiquem a relevância acadêmica da presente pesquisa, objetivando conhecer o que se tem pesquisado a respeito da temática proposta neste trabalho, bem como identificar as pesquisas que se aproximam do debate deste texto e que podem contribuir para o desenvolvimento do estudo, com aporte de elementos e teorias que sustentem a pesquisa enquanto compreensão universal, integral e totalizadora das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

3.3. DE OLHO NO PLANO: ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o intuito de conhecer as pesquisas desenvolvidas no interregno temporal de vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024, em especial as pesquisas que se aproximam da temática proposta neste trabalho, o Estado do Conhecimento ora elaborado identificou a produção científica alinhada à temática da pesquisa, qual seja, o cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

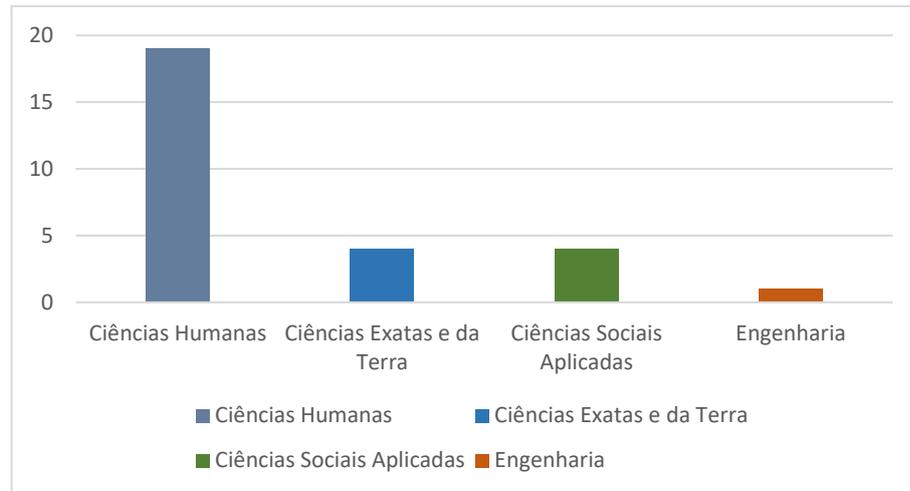
Para isso, realizou-se pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “Metas do Plano Nacional de Educação” e “cumprimento do Plano Nacional de Educação”. Assim, foram encontrados 29 títulos de teses e dissertações no período compreendido entre o ano de 2012 e o ano de 2022, ou seja, no interregno da vigência do atual Plano Nacional de Educação 2014-2024, sendo 28 dissertações e uma tese.

Frente a isso, importa mencionar que a pesquisa de Estado do Conhecimento está organizada em quatro etapas metodológicas (Morosini; Kohls-Santos, 2021): bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva, as quais serão apresentadas detalhadamente na sequência.

Após essa primeira análise, os 29 trabalhos foram agrupados e passaram a constituir nosso *corpus* de análise, integrando, assim, a etapa da bibliografia anotada, consistindo na leitura dinâmica dos resumos dos trabalhos encontrados e na organização das publicações encontradas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), com o detalhamento acerca da identificação das áreas do conhecimento, do ano de elaboração, do tipo de pesquisa e da instituição de ensino à qual a pesquisa está vinculada.

Contemplada a fase da bibliografia anotada, algumas considerações se fazem necessárias. A primeira, se refere à área em que os títulos selecionados estão incursos, sobretudo, para avaliar se há caráter interdisciplinar nas teses e nas dissertações encontradas. Assim, no gráfico a seguir, é possível identificar que o repertório de teses e de dissertações encontradas no quadrante delineado no Estado do Conhecimento dialoga com o intento interdisciplinar desta pesquisa, ao passo que contemplam áreas como educação, contabilidade, ensino de ciências e matemática e políticas públicas.

Gráfico 1: Distribuição de dissertações/teses por áreas do conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Importante referir que a presente pesquisa se propõe ao estudo interdisciplinar do tema proposto, por meio da conjugação de conhecimentos das áreas do Direito e da Educação, sendo possível admitir que outras áreas dialoguem com o objeto de pesquisa, tais como: Ciência Política, Filosofia e Sociologia, áreas do conhecimento que estão contempladas nas teses e nas dissertações encontradas.

Além disso, é possível identificar que são vários os centros acadêmicos a que estão vinculadas as pesquisas e que contemplam diversas regiões do país. Entretanto, não foram encontrados estudos no âmbito da região Nordeste e no Alto Uruguai do Estado do Rio Grande do Sul, região onde se origina a presente Dissertação, tampouco nas trincheiras acadêmicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), revelando a necessidade e a conveniência de estabelecer tal estudo. Veja-se:

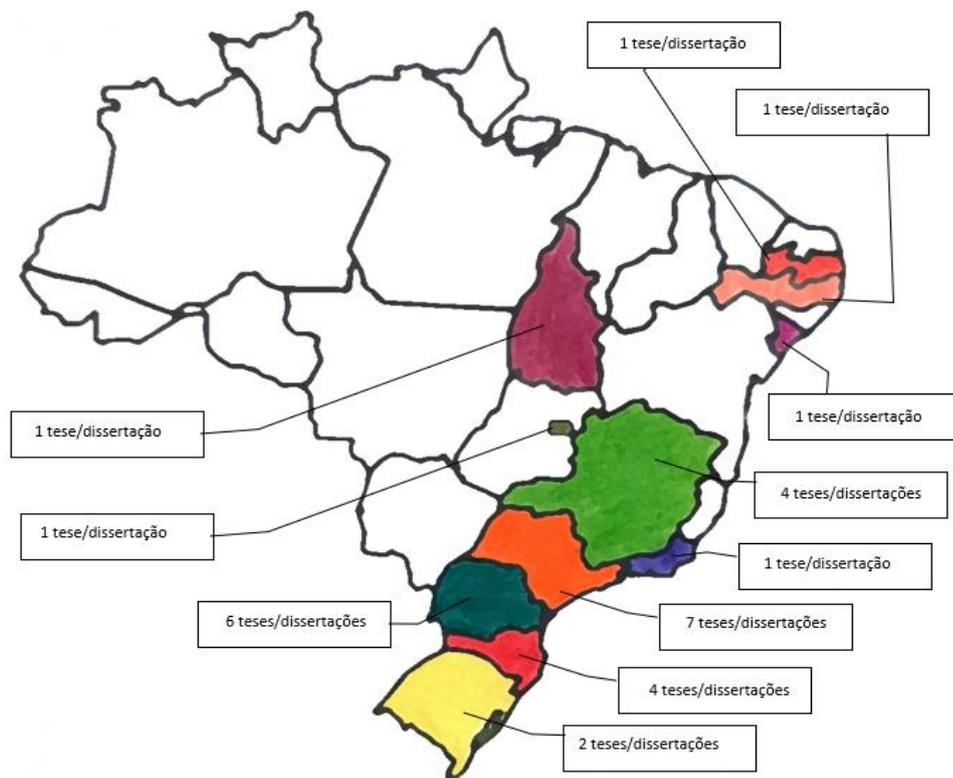
Gráfico 2: Distribuição de dissertações/teses por universidade



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Outrossim, chama atenção que a maior parte das pesquisas encontradas foi elaborada em universidades federais, o que permite concluir que os centros acadêmicos federais são grandes celeiros do conhecimento acadêmico difundido no país. Todavia, as pesquisas ficam concentradas no eixo Sudeste-Sul, demonstrando a disparidade e a desigualdade existentes entre os Estados brasileiros no que diz respeito ao acesso à Educação Superior, ou ainda desinteresse pela temática em outras regiões do país, sendo, duas dissertações no Rio Grande do Sul, quatro dissertações em Santa Catarina, cinco dissertações e uma tese no Paraná, sete dissertações em São Paulo, uma dissertação no Rio de Janeiro, uma dissertação em Minas Gerais, uma dissertação no Distrito Federal, uma dissertação em Tocantins, uma dissertação em Sergipe, uma dissertação em Pernambuco e uma dissertação em Alagoas.

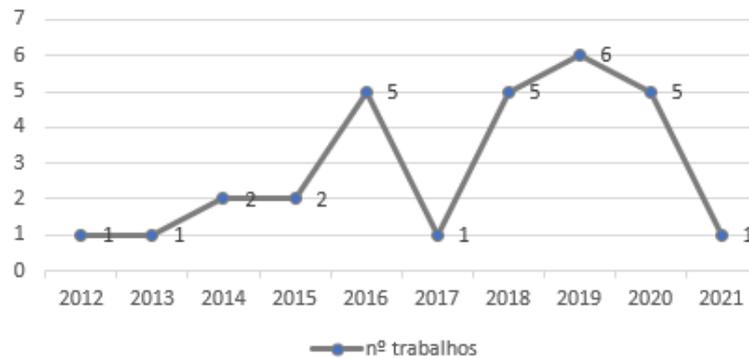
Gráfico 3: Distribuição de dissertações/teses por Estados



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

De igual forma, importa mencionar o recorte temporal em que as pesquisas foram elaboradas, sobretudo porque o que se discute é o Plano Nacional de Educação 2014-2024, sendo que estudos contemplados nesse interregno temporal permitirão estabelecer conexões diretas com o Plano vigente. Veja-se o gráfico:

Gráfico 4: Distribuição de dissertações/teses por ano



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Assim, é de bom alvitre considerar que a pesquisa das teses e das dissertações no quadrante temático proposto considerou o marco temporal de 2012 a 2022²⁰. Portanto, fora considerado o período que antecedeu as discussões, audiências públicas e encontros preparatórios para elaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Igualmente, buscou-se pesquisar os trabalhos elaborados durante a vigência do Plano, limitado ao ano de 2022, a fim de apurar quais as pesquisas pertinentes à temática.

Feitas essas considerações, os trabalhos selecionados foram agrupados de acordo com a aderência e a aproximação ao tema de pesquisa (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Nesse intento, não foram recepcionados os seguintes trabalhos para compor a bibliografia sistematizada, pelas justificativas dispostas no quadro a seguir:

Quadro 2: Dissertações e Tese que não compõem o *corpus* da pesquisa do Estado do Conhecimento

Nº	TÍTULO	CRITÉRIO DE EXCLUSÃO
01	A licenciatura em pedagogia e as Metas do Plano Nacional de Educação: oferta e perspectivas (Lima, 2019)	Pela leitura do resumo, percebe-se que a pesquisa, de temática pertinente, é embasada na história do curso de Pedagogia no Brasil ²¹
05	Burocracia de nível de rua no Programa Novo Mais Educação: a discricionarietà de quem re(desenha) o programa na ponta (Moura, 2020)	Embora a dissertação conclua que o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação têm como objetivo o cumprimento de uma das Metas do Plano Nacional de Educação, que vigora até 2024, utilizou tão somente um estudo de caso específico de uma escola da rede municipal de São Luís no Maranhão.

²⁰ A escolha desta data-fim tem relação com a data do último Relatório de Monitoramento analisado nesta pesquisa, que coincide com o último divulgado pelo MEC até a data-limite de defesa desta Dissertação. Ressalta-se que, posteriormente, foi publicado o Relatório de 2024, mas não foi possível incluí-lo nesta análise.

²¹ Trabalho encontrado no repositório da universidade, vez que não estava disponível na BDTD: <https://repositorio.up.edu.br/jspui/handle/123456789/316>

08	Uma intervenção pedagógica na Educação Básica com potencial de ampliar a visibilidade da produção científica feminina (Corrêa, 2016)	Pela leitura do resumo, percebe-se que a pesquisa, de temática pertinente, visa apresentar elementos para ampliar a produção científica feminina, sem qualquer incursão direta com o tema central da presente pesquisa.
09	Otimização na localização de centros públicos de educação infantil: caso de Curitiba – PR (Endler, 2016)	O objetivo central do trabalho não está alinhado com o objeto da presente pesquisa, eis que pretende estudar a atual distribuição espacial dos centros públicos de Educação Infantil em Curitiba-PR e otimizar a localização dessas unidades.
11	A valorização do professor do ensino médio integrado à educação profissional: desafios e complexidades (Benedet, 2016)	Embora se entenda que, à primeira ordem, o tema da valorização dos professores está incursão no Plano Nacional de Educação, os objetivos do estudo não fazem referência direta à temática da pesquisa que se pretende.
12	A Educação de Jovens e Adultos e suas possibilidades no Plano Municipal de Educação do Conde/PB (2015-2025) (Sena, 2019)	O trabalho indicado realizou um recorte específico acerca do Plano Municipal de Educação do Conde/PB.
14	Os limites e as possibilidades do Programa Reuni: um estudo de caso da experiência da UFT (Mota Sobrinho, 2016)	Trata de questões atinentes ao programa REUNI como política associada às Metas do Plano Nacional de Educação de 2001.
16	Direito à educação de jovens e adultos na tessitura das políticas públicas de financiamento (Cardoso, 2018)	O objetivo principal do trabalho foi priorizar a caracterização do financiamento da educação, pelos programas e ações do governo federal e planos e balanços orçamentários do estado do RS, especificamente à educação de jovens e adultos, sem fazer qualquer citação direta ao Plano Nacional de Educação.
17	Educação em museu: a experiência do museu do homem do nordeste (Silva, 2014)	A temática do estudo indicado não está alinhada com a temática da presente pesquisa, ao passo que está voltada ao contexto histórico da transformação da função dos museus, agregando também a evolução do patrimônio desde a antiguidade até a contemporaneidade.
20	Avaliação <i>in itinere</i> de política pública: o plano municipal de educação de São Borja em movimento (Fernandes, 2020)	O trabalho indicado realizou um recorte específico acerca do Plano Municipal de Educação de São Borja/RS. ²²
21	Habilidades sociais educativas de professores de pré-escolares com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência (Guimarães, 2019)	O objetivo do estudo não está alinhado diretamente com a presente pesquisa, visto que seus objetivos compreendem: caracterizar as habilidades sociais educativas de professores de crianças pré-escolares com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência; caracterizar o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, na visão do professor; comparar habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência; comparar habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças com relação ao sexo e ao tipo de escola e relacionar habilidades sociais educativas dos professores com os problemas de comportamento e habilidades sociais de crianças.

²² Trabalho encontrado no repositório da universidade, vez que não estava disponível na BDTD: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgpp/files/2021/08/dissertação-sergio-brasil-fernandes.pdf>

23	O corpo/corporeidade na Educação em tempo integral - Ciclo I (Magrin, 2016)	Estudo não se amolda à presente pesquisa, uma vez que analisou a percepção de corpo dos professores atuantes no Ensino Fundamental I em Escolas de Tempo Integral do município de Franca/SP.
24	A construção de jogos digitais como forma de promover a interdisciplinaridade (Fernandes, 2020)	Objeto do estudo não se amolda à presente pesquisa, ao passo que trata da criação de jogos interdisciplinares. ²³
25	Gasto aluno em creches diretas: estudo de caso em três municípios paulistas (Borio, 2015)	A pesquisa indicada pretendeu apresentar, discutir e aprofundar uma metodologia de análise do gasto aluno, em um ano, para as creches diretas. Para tal, desenvolveu-se uma metodologia de cálculo do Gasto Aluno Efetivo (GAE), com nove categorias de gastos, tomadas como referência da metodologia do Custo Aluno Qualidade-inicial (CAQi), não convergindo diretamente com a temática da presente pesquisa.
27	Razões e expectativas da escolha pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio por jovens de 18 a 24 anos na área de saúde e bem-estar (Trevisan, 2017)	A pesquisa indicada buscou, especificamente, identificar elementos que apontem as razões e as expectativas da escolha pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio por jovens de 18 a 24 anos, sem qualquer incursão ou referência direta ao Plano Nacional de Educação.
28	Escola de tempo integral e currículo: desafios e perspectivas do núcleo gestor sobre o Programa do Sistema Municipal de Educação de Mogi das Cruzes SP, no período de 2009 a 2013 (Brito, 2014)	Estudo indicado não se amolda à temática da presente pesquisa, ao passo que analisou dados de 2009-2013, sem qualquer incursão quanto ao Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nesse espectro, feitas as devidas considerações quanto aos critérios de exclusão e selecionados os trabalhos que convergem com o tema de pesquisa, efetivou-se a bibliografia categorizada, ou seja, as 13 teses e dissertações restantes foram agrupadas em três categorias por associação temática (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), quais sejam: (i) *Financiamento*, (ii) *Planejamento* e (iii) *Fatores Sociais, Econômicos e Pedagógicos*.

No que concerne à categoria *Financiamento*, na qual foram agrupados três trabalhos, entende-se que a efetivação das Metas e das estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 perpassa a necessidade de investimentos e de aportes financeiros na área da educação. Portanto, compreender de que forma são viabilizados os investimentos e onde são aplicados os recursos públicos é primordial para compreender de que maneira o Plano Nacional de Educação 2014-2024 contribui para a efetivação do Direito Intersubjetivo à Educação.

²³ Trabalho encontrado no repositório da universidade, vez que não estava disponível na BDTD: <https://repositorio.up.edu.br/jspui/handle/123456789/809>

Na mesma linha de raciocínio, a categoria *Planejamento*, na qual foram agrupadas quatro dissertações/teses, desvela a relevância do próprio Plano Nacional de Educação 2014-2024 enquanto instrumento de planejamento da educação do território nacional. Igualmente, permite analisar o viés da política pública por meio do monitoramento constante e da avaliação periódica das Metas circunscritas no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Por sua vez, a categoria *Fatores Sociais, Econômicos e Pedagógicos*, contendo seis dissertações/teses, permite aglutinar as pesquisas encontradas e direcionar a futura análise que será realizada nesse estudo em razão de fatores advindos do próprio meio onde o sujeito está inserido. Assim, visa evidenciar e demonstrar a influência destes elementos na forma como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 está sendo implementado e em que medida a incidência de fatores sociais, econômicos e pedagógicos (pandemia, evasão escolar, fome, discriminação) são determinantes para a efetivação do Direito Intersubjetivo à Educação.

Ao final da categorização, os trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa do Estado do Conhecimento restaram assim elencadas:

Quadro 3: Dissertações e Tese que integram o *corpus* do Estado do Conhecimento divididas em categorias

Nº	TESE/DISSERTAÇÃO
CATEGORIA: FINANCIAMENTO	
02	Destinação orçamentária e oferta da educação de jovens e adultos: uma análise com base nos resultados dos indicadores das Metas do Plano Nacional de Educação (Dombroski, 2020)
13	Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001 – 2010 (Nascimento, 2012)
26	Um olhar sobre a política de formação de professores de Física no Brasil (Santos, 2018)
CATEGORIA: PLANEJAMENTO	
03	A utilização das publicações do Inep relativas ao monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação na formulação e avaliação de políticas públicas (Mateus, 2020)
10	Atuação da Defensoria Pública do Paraná para a garantia do Direito ao acesso à creche no município de Curitiba (Gonçalves, 2018)
22	Os Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024: análise comparativa sobre as categorias sustentadoras das Metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Micoanski, 2018)
29	Atuação do Tribunal de Contas do Estado do Paraná na fiscalização da "Meta 1" do Plano Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a política educacional (Schmidt, 2019)
CATEGORIA: FATORES SOCIAIS, ECONÔMICOS E PEDAGÓGICOS	
04	A universalização do ensino médio com qualidade social: uma reflexão nos estados de Alagoas e Goiás (Silva, 2021)
06	Educação superior no Brasil (Mello, 2013)

07	A valorização do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Paraná (Oliveira, 2015)
15	O federalismo e a política pública para a educação profissional e tecnológica a distância: análise da rede e-Tec Brasil (Oliveira, 2018)
18	A reprovação como obstáculo ao Plano Nacional de Educação: estudo de caso em Minas Gerais (Campos, 2019)
19	O ensino médio no PNE: Metas, diagnóstico e estudo de caso (Santos, 2019)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A categoria 1, denominada *Financiamento*, reúne três pesquisas e aproxima as dissertações que têm como escopo pesquisar acerca da influência da destinação orçamentária para a área da educação e como os instrumentos orçamentários (Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual) dialogam com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, em especial no tange à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Infantil e à formação de professores, o que vai ao encontro do objetivo da presente pesquisa, mormente impacta diretamente nas inferências quanto ao cumprimento da Meta 1, Meta 10, Meta 15 e Meta 17 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Assim, o primeiro trabalho, intitulado *Destinação orçamentária e oferta da educação de jovens e adultos: uma análise com base nos resultados dos indicadores das Metas do Plano Nacional de Educação*, propõe analisar a influência da destinação orçamentária para Educação de Jovens e Adultos e a oferta dessa modalidade sobre o resultado dos indicadores das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, por meio de uma regressão de dados em painel de uma amostra de 19 estados para o período de 2012 a 2018 contendo 12 variáveis explicativas e 3 variáveis dependentes, resultando em 133 observações e concluindo que, se por um lado a demanda pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos ainda é alta no Brasil, por outro, a oferta da modalidade está em diminuição. (Dombroski, 2020).

O segundo trabalho, *Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001 – 2010*, propõe a análise acerca dos avanços e dos retrocessos da oferta da Educação Infantil no Brasil e o investimento financeiro dos entes federados para atingir as Metas do Plano Nacional de Educação 2001-2010 referente a essa etapa da Educação Básica. Aponta, ainda, que terminada a década com uma nova proposta de Plano Nacional de Educação que aumenta esses percentuais de atendimento, para atingir essas Metas será necessário um maior investimento financeiro, principalmente por parte da União, para que realmente seja possível um avanço na quantidade e na qualidade desse atendimento. (Nascimento, 2012).

Por fim, o terceiro trabalho, nomeado *Um olhar sobre a política de formação de professores de Física no Brasil*, faz uma análise sobre o processo formativo de professores e, no caso do estudo, acerca da formação de professores de Física para a Educação Básica do Brasil, defendendo que, para que a 15ª Meta do Plano Nacional de Educação (2014-2024) seja alcançada, é necessário um maior investimento em políticas públicas que promovam um crescimento da atratividade para a profissão docente e a permanência dos licenciados nas salas de aula. (Santos, 2018).

Já a segunda categoria, denominada *Planejamento*, abarca quatro pesquisas que se dedicam a analisar o papel dos órgãos e entidades de controle social no processo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Desta feita, o trabalho *A utilização das publicações do Inep relativas ao monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação na formulação e avaliação de políticas públicas* se dedica a analisar o contexto histórico de desenvolvimento do PNE e a importância de seu monitoramento, por meio das publicações do Inep, as quais têm relação direta com o presente trabalho, concluindo que há reconhecimento por parte de gestores e conselheiros acerca da qualidade das publicações produzidas pelo Inep sobre o monitoramento das Metas, especialmente quanto aos Relatórios, entretanto, evidenciam-se limitações quanto à apropriação de seu conteúdo e à frequência de seu uso. (Mateus, 2020).

O trabalho *Atuação da Defensoria Pública do Paraná para a garantia do Direito ao acesso à creche no município de Curitiba* analisou a atuação da Defensoria Pública do Paraná para a garantia do Direito ao acesso à creche, desenvolvendo uma análise a partir do município de Curitiba e obtemperou que, embora a Defensoria Pública no Paraná tenha se instituído de fato ao final de 2013 com a nomeação dos primeiros defensores públicos aprovados em concurso público, até este momento tem se mostrado ator relevante na questão da exigibilidade do Direito ao acesso à Educação Infantil, com protagonismo nos casos de pedidos individuais por vagas em creches no município de Curitiba. (Gonçalves, 2018).

Por sua vez, a pesquisa *Os Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024: análise comparativa sobre as categorias sustentadoras das Metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental* instiga a reflexão sobre a necessidade da conquista de uma política de Estado para a materialização das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Por fim, o trabalho *Atuação do Tribunal de Contas do Estado do Paraná na fiscalização da "Meta 1" do Plano Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a política educacional* tem como escopo analisar a atuação do Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE-PR) na fiscalização da política educacional, o qual verificou por meio de auditorias o

cumprimento do Plano Nacional de Educação, em específico da Meta 1, referente ao Direito à Educação Infantil e derroga que a fiscalização do Tribunal de Contas do Estado do Paraná no cumprimento do Plano Nacional de Educação se caracteriza como uma atuação recente, que vai além da preocupação com a execução e a lisura orçamentária, ampliando seu campo de atuação, pois se atenta para implementação da política educacional em contexto local. (Micoanski, 2018).

Por derradeiro, a categoria intitulada *Fatores sociais, econômicos e pedagógicos* aproximou os seis estudos dedicados a analisar a influência do ambiente social em que os indivíduos estão inseridos, das condições financeiras e econômicas de uma sociedade e dos métodos, das estratégias e das abordagens utilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem como elementos determinantes para o cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

A pesquisa *A universalização do ensino médio com qualidade social: uma reflexão nos estados de Alagoas e Goiás* aborda o estudo acerca da universalização do Ensino Médio com qualidade social, com foco em dois estados da federação: Alagoas e Goiás, e destaca que materializar as Metas estabelecidas no PNE é um caminho profícuo para ter todos os jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio e condição necessária na garantia de um mesmo padrão de qualidade. (Silva, 2021).

O estudo *Educação Superior no Brasil* trata dos fatores que interferem no acesso e na permanência de jovens nas Instituições de Ensino Superior, no âmbito das Metas do Plano Nacional da Educação 2001-2011, que previa 30% de jovens entre 18 a 24 anos na Educação Superior até 2011, mas somente 14,4% acessaram em 2009 e aponta uma amplificação ainda deficitária na tipologia da Educação Superior e um aumento no número de jovens que acessam este nível de ensino, embora muitas vagas ofertadas ainda não sejam preenchidas, as quais se encontram, em sua maioria, em instituições privadas. (Mello, 2013).

Já a pesquisa *A valorização do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Paraná* objetivou entender as questões de formação, carreira, condições de trabalho e remuneração dos professores nos Estados de Santa Catarina e Paraná e concluiu que a qualidade social do Ensino Médio e a valorização do professor dependem de legislações e políticas, como a implementação das Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Além disso, aponta para a construção de um verdadeiro Sistema Nacional da Educação, com normas e procedimentos comuns que assegurem uma Educação Básica com o mesmo padrão de qualidade a toda a população. (Oliveira, 2015).

Por sua vez, o estudo *O federalismo e a política pública para a educação profissional e tecnológica a distância: análise da rede e-Tec Brasil* se dedicou à pesquisa da rede e-Tec Brasil à luz do regime de colaboração federativa, com vistas a obter elementos a fim de melhorar a sua implementação e evidenciou que a rede e-Tec é uma política fundamental para o cumprimento das ambiciosas Metas de desenvolvimento dispostas no Plano Nacional de Educação 2014-2024. (Oliveira, 2018).

Outrossim, a Dissertação *A reprovação como obstáculo ao Plano Nacional de Educação: estudo de caso em Minas Gerais* buscou identificar e analisar os fatores escolares associados à elevada retenção na instituição e os reflexos que os índices de reprovação representam no fluxo escolar dos alunos, sinalizando que os dados obtidos apontam para uma forte relação entre os altos índices de reprovação da instituição e alguns fatores, intraescolares e extraescolares, que são destacados na pesquisa. (Campos, 2019).

Por fim, a pesquisa *O ensino médio no PNE: Metas, diagnóstico e estudo de caso* investigou o fenômeno da reprovação escolar e seus impactos na vida dos estudantes e no sistema educacional como um todo e, ao final, apresentou um Plano de Ações Educacionais para reduzir a reprovação na escola em estudo, de maneira a colaborar diretamente para o alcance da Meta 3 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. (Santos, 2019).

Em última instância, a pesquisa do Estado do Conhecimento contemplou a realização da bibliografia propositiva das dissertações e das teses que se aproximam da temática pesquisada, na qual o autor deve fazer inferências propositivas em relação à bibliografia em análise (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), além de apreender as conexões advindas dos trabalhos selecionados com as inflexões à temática da pesquisa a que se propõe, nos termos a seguir propostos. Veja-se:

Quadro 4: Inferências propositivas em relação aos trabalhos selecionados

Nº	CATEGORIA	TÍTULO	PROPOSIÇÕES	
			DO ESTUDO	EMERGENTES
02		Destinação orçamentária e oferta da educação de jovens e adultos: uma análise com base nos resultados dos indicadores das Metas do Plano Nacional de Educação. ((Dombroski, 2020)	Do estudo, verificou-se que caberia uma investigação de como está situada a EJA nos Planos Estaduais e Municipais de educação e como esses planos se articulam com o PPA, a LDO e a LOA, considerando os fatores políticos, econômicos e sociais de cada estado e município.	O Plano Nacional de Educação e os Planos Estaduais de Educação devem estar alinhados aos instrumentos orçamentários, garantindo, assim, financiamento adequado para o cumprimento da Meta 9 do Plano Nacional de Educação.

13	FINANCIAMENTO	Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001 – 2010 (Nascimento, 2012)	Da pesquisa, concluiu-se que, para atingir essas Metas, será necessário um maior investimento financeiro, principalmente por parte da União, para que realmente seja possível um avanço na quantidade e na qualidade desse atendimento.	O que emerge é que os recursos financeiros aplicados na área da educação, em especial quanto ao cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação, não são suficientes para o fim que se destina o plano, sendo necessário um aporte financeiro da União para fomentar as ações e as estratégias.
26		Um olhar sobre a política de formação de professores de Física no Brasil (Santos, 2018)	O estudo concluiu que é necessário um maior investimento em políticas públicas que promovam um crescimento da atratividade para a profissão docente e a permanência dos licenciados nas salas de aula.	Verifica-se que, para o cumprimento da 15ª Meta do Plano Nacional de Educação, é necessário aporte financeiro para fomentar a prática docente.
03	PLANEJAMENTO	A utilização das publicações do Inep relativas ao monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação na formulação e avaliação de políticas públicas (Mateus, 2020)	O estudo apontou que há reconhecimento por parte de gestores e conselheiros acerca da qualidade das publicações produzidas pelo Inep sobre o monitoramento das Metas, especialmente quanto aos Relatórios, entretanto, evidenciam-se limitações quanto à sua apropriação.	Emerge que os documentos editados pelo INEP possuem relevância quanto às informações publicadas e que serão de grande valia para embasar a coleta de dados necessários para a realização da pesquisa que se propõe.
10		Atuação da Defensoria Pública do Paraná para a garantia do Direito ao acesso à creche no município de Curitiba (Gonçalves, 2018)	O estudo mostrou que a Defensoria Pública do Paraná tem se mostrado ator relevante na questão da exigibilidade do Direito ao acesso à Educação Infantil, com protagonismo nos casos de pedidos individuais por vagas em creches no município de Curitiba.	Exsurge que o papel das instituições, como Defensoria Pública e Ministério Público, no uso de suas atribuições, é o de atuar como fomentadores do Direito à educação.
22		Os Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024: análise comparativa sobre as categorias sustentadoras das Metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Micoanski, 2018)	A pesquisa indica a necessidade da conquista de uma política de Estado para a materialização das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.	Pode-se dizer que o planejamento das políticas públicas na área da educação deve adotar caráter permanente, e não transitório, ou seja, devem ser implementadas políticas de Estado, e não de governo.

29		Atuação do Tribunal de Contas do Estado do Paraná na fiscalização da "Meta 1" do Plano Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a política educacional (Schmidt, 2019)	A pesquisa aponta que a fiscalização do TCE-PR no cumprimento do PNE se caracteriza como uma atuação recente, que vai além da preocupação com a execução e a lisura orçamentária, ampliando seu campo de atuação, pois se atenta para implementação da política educacional.	O que se extrai é que, sendo o Tribunal de Contas um órgão que fiscaliza as contas do Executivo (Estados e Municípios), cabe a este contribuir com a efetivação do Plano Nacional de Educação enquanto política de Estado, e não de governo.
04		A universalização do ensino médio com qualidade social: uma reflexão nos estados de Alagoas e Goiás (Silva, 2021)	Os dados do estudo expressam uma dimensão da desigualdade educacional: percursos marcados por interrupções e percalços formativos.	O que emerge é que priorizar a educação no Ensino Médio é absolutamente fundamental e que materializar as Metas estabelecidas no PNE é um caminho profícuo para ter todos os jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio e condição necessária na garantia de um mesmo padrão de qualidade, por meio da redução das desigualdades sociais, econômicas e pedagógicas.
06	FATORES SOCIAIS, ECONÔMICOS E PEDAGÓGICOS	Educação superior no Brasil (Mello, 2013)	O estudo aponta algumas indagações: seria o acesso à Educação Superior ampliado se os processos seletivos fossem extintos, garantindo vagas a todos aqueles que mostrassem interesse? Esta realidade seria possível no Brasil, com os índices socioeconômicos tão desiguais? Como seria a qualidade das universidades? Que universidade e para qual sociedade?	O que se percebe é que fatores sociais e econômicos interferem no acesso e na permanência de jovens nas Instituições de Ensino Superior (IES) e devem ser combatidos para que as Metas do Plano Nacional de Educação sejam viabilizadas.
07		A valorização do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Paraná (Oliveira, 2013)	O estudo apontou que o ingresso por concurso público, a dedicação exclusiva a uma única escola, com único vínculo empregatício não fazem parte da realidade dos professores da escola média brasileira.	O que emerge é que as políticas públicas na área da educação devem estar atentas às questões pedagógicas, garantindo a contratação de professores por concurso público, hora-atividade e vínculo exclusivo com uma única instituição de ensino.

15		O federalismo e a política pública para a educação profissional e tecnológica a distância: análise da rede e-Tec Brasil (Oliveira, 2018)	O estudo evidenciou que a rede e-Tec é uma política fundamental para o cumprimento das ambiciosas Metas de desenvolvimento dispostas no Plano Nacional de Educação.	O que se viabiliza é que a rede e-Tec deve ser implementada, de forma interfederativa, fomentando a educação profissional e tecnológica.
18		A reprovação como obstáculo ao Plano Nacional de Educação: estudo de caso em Minas Gerais (Campos, 2019)	Os resultados da pesquisa apontam para uma forte relação entre os altos índices de reprovação da instituição e alguns fatores, intra e extraescolares, que são destacados na pesquisa.	O que emerge é que fatores sociais e econômicos interferem de forma negativa no rendimento escolar, aumentando a taxa de reprovação e afetando a permanência do aluno na escola e, consequentemente, violando o Direito à educação do sujeito.
19		O ensino médio no PNE: Metas, diagnóstico e estudo de caso (Santos, 2019)	O estudo aponta para a necessidade de criar um Plano de Ações Educacionais para reduzir a reprovação na escola em estudo, de maneira a colaborar diretamente para o alcance da Meta 3 do Plano Nacional de Educação.	O que exsurge é que um Plano de Ações Educacionais para reduzir a reprovação na escola em estudo deve contemplar estratégias que reduzam as desigualdades e novas ferramentas pedagógicas para o ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao final, com base nas pesquisas analisadas no Estado do Conhecimento, algumas lacunas fundamentais foram identificadas e se mostram relevantes como potencial de pesquisa. Primeiro, porque a defesa desta Dissertação ocorre no ano de 2024, ano do término da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Assim, considerando que os trabalhos selecionados apontam para produções publicadas até o ano de 2022, é possível considerar, para a elaboração do estudo, as circunstâncias capazes de influenciar no cumprimento, no cumprimento parcial ou no não cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Sobretudo, é importante observar que nenhum dos trabalhos selecionados no quadrante ora delineado aborda ou avalia a integralidade das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, conquanto os estudos selecionados no Estado do Conhecimento fazem referência a uma Meta específica do Plano.

Logo, é possível apontar que, se o Plano Nacional de Educação 2014-2024 se reflete como uma ferramenta que regulamenta o Direito Intersubjetivo à Educação, somente a análise na íntegra do atual estado das Metas e das estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 permitirá aferir os impactos enquanto instrumento garantidor do Direito Intersubjetivo à Educação.

Por fim, para efetivar a análise quanto ao cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação, premente que se estabeleça a metodologia que conduziu a pesquisa em voga, o que será devidamente explanado no capítulo a seguir.

4 APONTANDO OS RUMOS: O PERCURSO METODOLÓGICO

Adentrando aos aspectos metodológicos, serve o presente capítulo para apresentar os caminhos metodológicos que foram percorridos no desenvolvimento da pesquisa, com vistas a qualificar e justificar os objetivos perseguidos no presente estudo. Dessa forma, entende-se como primordial o delineamento da metodologia utilizada para aferição dos resultados e inferências quanto às conclusões do estudo.

Ao analisar os escritos doutrinários, extrai-se que a metodologia científica é como um conjunto de etapas e de instrumentos pelo qual o pesquisador direciona seu projeto de pesquisa com critérios de caráter científico para alcançar dados que suportam ou não sua teoria inicial (Ciribelli, 2003).

Isso ocorre pela necessidade de conferir validade aos resultados que serão alcançados ao final da análise e que, conseqüentemente, só serão atingidos se observada a metodologia para coleta e categorização dos dados pesquisados.

Assim, o rigor metodológico deve ser parte integrante da produção científica, uma vez que uma pesquisa com método devidamente traçado e cumprido garante cientificidade na testagem, análise, interpretação e apresentação dos resultados.

Além disso, confere reprodutibilidade e transparência, ou seja, uma descrição pormenorizada de todas as etapas e os procedimentos metodológicos. Uma apresentação completa dos dados obtidos e análise dos resultados garante a cientificidade da pesquisa.

Segundo refere Minayo (2010, p. 46), a metodologia “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetos de estudo”.

Significa dizer que, para além das especificidades técnicas da pesquisa, o verdadeiro rigor metodológico só se concretizará se o caminho metodológico a ser seguido dialogar de forma interdisciplinar com o problema de pesquisa e com os objetivos específicos alinhados pelo pesquisador.

Para enfrentar esse ponto, o percurso de análise constituído nessa pesquisa baseia-se no binômio Direito e Educação. Desta forma, buscou-se com o estudo interdisciplinar destes dois eixos da ciência compreender os problemas educacionais vivenciados na atualidade, em especial elucidar a seguinte problemática adotada como cerne da pesquisa: o que dizem os Relatórios de Monitoramento em relação ao cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na perspectiva do Direito Intersubjetivo à Educação?

Em relação à problemática em questão e aos objetivos que circundam o tema, esta pesquisa é classificada como descritiva-interpretativa, pois, conforme Sampieri, Collado e Lucio (2006), este tipo de procedimento mede ou coleta informações de forma independente ou conjunta sobre os conceitos ou variáveis da pesquisa. Conforme Gil (2008), a pesquisa descritiva estuda as características de um grupo, neste caso, os indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024 para verificar se as Metas e as estratégias foram cumpridas, se estão em processo de implementação ou se não foram cumpridas. Por consequência, os resultados da pesquisa permitirão identificar se os impactos do cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 são efetivos ou inefetivos enquanto instrumento garantidor do Direito Humano Intersubjetivo à Educação.

Outrossim, a presente pesquisa possui caráter qualitativo, que, na interpretação de Minayo (2010), se caracteriza como ferramenta apta a construir entendimentos com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, a pesquisa qualitativa considera um emaranhado de significados, motivações, pretensões, conceitos, opiniões, teses, convicções morais e atitudes. Assim, conduz a uma compreensão científica interdisciplinar e sistêmica dos espaços mais profundos das relações humanas e sociais, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a uma única variável, como é o caso dessa pesquisa.

Para materializar esse entendimento, a estrutura organizacional do trabalho está voltada a apreciar os seguintes objetivos específicos: a) compreender a educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo; b) relacionar o Plano Nacional de Educação 2014-2024 como instrumento regulamentador da política educacional brasileira e a importância deste como instrumento de planejamento dos rumos da educação; c) monitorar o cumprimento das Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 a partir de um conjunto de indicadores

e fontes oficiais; e d) analisar a (in)efetividade do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e seus impactos na efetivação do Direito Intersubjetivo à Educação.

Insta ressaltar que o percurso metodológico deve contemplar de forma efetiva o viés interdisciplinar que baliza e conduz o Programa de Pós-Graduação ao qual se vincula essa pesquisa. Nesse aspecto, embora o Direito e a Educação sejam os saberes que guiam esse estudo, torna-se possível reunir em torno do objetivo de pesquisa outros saberes, como Política, Filosofia, Economia e Sociologia, também necessários e possíveis para construir as compreensões que circundam o problema de pesquisa. Nessa perspectiva, Fazenda (2008, p. 22) ensina que:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada.

O que importa, portanto, na construção do percurso metodológico, retomando a digressão de Minayo e Fazenda, é que a metodologia adotada na pesquisa permita, a partir da situação-problema que se estabeleceu da vivência do próprio pesquisador, que os diversos saberes confluem para a elucidação da problemática que embasa a pesquisa. Além disso, é importante observar que isso ocorra não no sentido de encontrar uma resposta definitiva para o problema estudado, mas sim, fazer exsurgir novos questionamentos acerca do objeto de pesquisa, renovando as possibilidades de estudo e criando uma rede argumentativa em favor da unidade do conhecimento.

Para que isso se torne efetivo, a pesquisa foi subdividida em três etapas: (i) pesquisa do Estado do Conhecimento; (ii) pesquisa bibliográfica e (iii) pesquisa documental, na forma a seguir delineada.

4.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento, como incurso na metodologia de pesquisa, é, no entendimento de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Nesse sentido, a realização do Estado do Conhecimento serviu de anteparo para identificar e relacionar aquelas pesquisas que se aproximam do tema apresentado, dentro do recorte temporal delimitado, sobretudo, para analisar a pertinência e justificar a realização da pesquisa alvidrada enquanto contributo para a formação do conhecimento acerca do Plano Nacional de Educação e dos Direitos Humanos.

Veja-se que uma das funções primordiais do Estado do Conhecimento é situar o pesquisador quanto à relevância do estudo que se propõe e reafirmar as justificativas pessoais, acadêmicas e sociais que conduzem a pesquisa. Ou seja, o Estado do Conhecimento propicia a construção de uma consciência reflexiva quanto às influências externas acerca das produções acadêmicas realizadas no país e de suas conexões com a perspectiva global. (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Assim, a primeira etapa do Estado do Conhecimento contemplou a pesquisa do quantitativo de teses e de dissertações que se aproximam do tema de pesquisa. Para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 62), é fundamental que a definição dos termos ou descritores tenham uma coerência com os objetivos da pesquisa e que estejam em condições de atender à especificidade desejada pela temática, considerando também uma determinada amplitude a ser resolvida através da pesquisa de Estado do Conhecimento.

Logo, adotou-se como repositório de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Quanto aos descritores, utilizou-se os termos “Metas do Plano Nacional de Educação” e “cumprimento do Plano Nacional de Educação”. Além disso, delimitou-se o lastro temporal de pesquisa no período de 2012 a 2022, contemplando, portanto, pesquisas realizadas no período imediatamente anterior à elaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e pesquisas realizadas no interregno da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024, restando identificados 29 (vinte e nove) trabalhos, sendo 28 (vinte e oito) dissertações e 01 (uma) tese.

A seguir faremos uma breve definição sobre cada uma das etapas necessárias para a construção de um Estado do Conhecimento, que, conforme as definições de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), divide-se em quatro etapas: (i) Bibliografia Anotada, (ii) Bibliografia Sistematizada, (iii) Bibliografia Categorizada e (iv) Bibliografia Propositiva.

De início, procedeu-se à etapa da Bibliografia Anotada, consistindo na leitura dinâmica dos resumos dos trabalhos encontrados e na organização das publicações encontradas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) com o detalhamento acerca da identificação das áreas do conhecimento, do ano de elaboração, do tipo de pesquisa e da instituição de ensino a qual a pesquisa está vinculada.

Quadro 5: Modelo de Quadro da Bibliografia Anotada

Nº	ANO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	RESUMO

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em seguida, procedeu-se à Bibliografia Sistematizada, quando foram agrupadas as publicações de acordo com a aderência e a aproximação ao tema de pesquisa. Nesta etapa, dissolve-se o resumo em suas partes constitutivas (objetivos, metodologia, resultados, conclusões). (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021)

Quadro 6: Modelo de Quadro da Bibliografia Sistematizada

Nº	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÕES

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O que importa mencionar nessa fase da Bibliografia Sistematizada é que a leitura pormenorizada dos resumos dos trabalhos, na qual se destacaram os objetivos, metodologia, resultados e conclusões, permitiu selecionar aqueles estudos que convergiam diretamente com o objeto da pesquisa em voga. Mais que isso, foi possível relacionar esses trabalhos em categorias, tais como aquelas que seriam as bases norteadoras para a elucidação da pesquisa, conferindo suporte para analisar os dados coletados na pesquisa.

Na etapa subsequente, feitas as devidas considerações quanto aos critérios de exclusão e selecionados os trabalhos que convergiam com o tema de pesquisa, efetivou-se a Bibliografia Categorizada, ou seja, os achados foram agrupados em categorias por associação temática. (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 72) lecionam que “cada categoria necessita ser explicada e explicitada epistemologicamente, ou seja, na redação do texto do Estado do Conhecimento, a denominação da categoria necessita apresentar o viés teórico ou o preceito epistemológico que a constitui”. Para além disso, as categorias devem convergir com a temática e com os objetivos da pesquisa.

A partir disso, retomando que a temática central da presente pesquisa contempla investigar o que dizem os Relatórios de Monitoramento em relação ao cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na perspectiva do Direito Intersubjetivo à Educação,

as categorias listas no Estado do Conhecimento buscaram evidenciar possíveis vertentes que conduzissem o entendimento quanto às razões de cumprimento, cumprimento parcial ou não cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação, destacando as seguintes categorias: (i) *Financiamento*, (ii) *Planejamento* e (iii) *Fatores Sociais, Econômicos e Pedagógicos*, as quais foram dispostas no seguinte quadro:

Quadro 7: Modelo de Quadro da Bibliografia Categorizada

Nº	TESE/DISSERTAÇÃO
	CATEGORIA: FINANCIAMENTO
	CATEGORIA: PLANEJAMENTO
	CATEGORIA: FATORES SOCIAIS, ECONÔMICOS E PEDAGÓGICOS

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em última instância, o Estado do Conhecimento contemplou a realização da Bibliografia Propositiva. Ou seja, competiu ao pesquisador fazer inferências propositivas em relação às pesquisas selecionadas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), além de depreender as conexões advindas das teses/dissertações com as inflexões à temática a que pesquisa se propõe. Tais proposições foram dispostas conforme o quadro a seguir.

Quadro 8: Modelo de Quadro da Bibliografia Propositiva

Nº	CATEGORIA	TÍTULO	PROPOSIÇÕES	
			DO ESTUDO	EMERGENTES
	FINANCIAMENTO			
	PLANEJAMENTO			
	FATORES SOCIAIS, ECONÔMICOS E PEDAGÓGICOS			

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em conclusão, finalizado o Estado do Conhecimento, se evidencia que esta ferramenta metodológica viabiliza uma revisão de literatura acerca das dissertações e teses acadêmicas produzidas nos centros universitários. Para além disso, possibilita inferir proposições que dialoguem com o objeto da pesquisa proposta, bem como serve de subsídio para a coleta e a análise dos dados que serão estudados. Por fim, auxilia na construção de um panorama do que vem sendo pesquisado sobre a temática, o que possibilita identificar lacunas, recorrências e, inclusive, possíveis avanços da presente pesquisa em relação ao que já existe de publicações sobre o assunto.

4.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Pesquisa bibliográfica, como o próprio nome refere, diz respeito à revisão de literatura acerca do tema que se pretende realizar a pesquisa. Vergara (2006, p. 48) afirma que a pesquisa bibliográfica “fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma”. Significa dizer que o referencial bibliográfico antecederá a pesquisa documental e será utilizado como base para, em detrimento da pesquisa documental, fornecer suporte teórico para a análise dos dados coletados na pesquisa documental.

Da mesma forma, Dmitruk (2012, p. 185) refere que a pesquisa bibliográfica é um instrumento teórico-metodológico que “proporciona uma revisão avaliativa da literatura [...] visa dar segurança ao pesquisador, muni-lo das informações relevantes à investigação e informar o leitor sobre o tema, a palavra-chave e tópicos centrais do problema do projeto”. Assim, mais que do que relacionar achados teóricos que se aproximam do tema estudado, a revisão de literatura deve, precipuamente, nortear o sujeito pesquisador e o sujeito leitor na constituição de uma visão crítica sobre o tema da pesquisa proposto, com o fito de anunciar quais são os elementos primordiais destacados no estudo.

Frente a isso, para concretizar o estudo, a pesquisa bibliográfica foi pauta em escritos, autores e autoras que evidenciam um *ethos* sulista, colacionando ao referencial bibliográfico novos saberes que apresentem uma perspectiva dissociativa do modelo hegemônico do pensamento. O que se busca não é um rompimento absoluto das ideias manejadas pelos pensadores europeus acerca do tema de pesquisa, mas possibilitar, inclusive ao pesquisador, a utilização de novas literaturas não hegemônicas, sobretudo aquelas produzidas nos limites intelectuais da América Latina, em especial no Brasil.

Nessa linha, Grosfoguel (2009) ressalta que:

[o]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os ‘quatro cavaleiros do Apocalipse’, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. [...]. Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica decolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica decolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente - ou seja, de descolonizar - a epistemologia e o cânone ocidentais.

Assim, filiando-se a essa corrente epistemológica sulista, a fonte teórica da presente pesquisa revelou a intencionalidade deste pesquisador, qual seja, desvelar o objeto do estudo a partir do pensamento decolonial²⁴, ao passo que se faz imperioso entender os Direitos Humanos e o planejamento educacional brasileiro de uma perspectiva não apenas eurocentrada, mas daqueles cientistas que vivenciaram e vivenciam a realidade brasileira.

E mais, a própria ideia de interdisciplinaridade que lastreia a presente pesquisa está intrinsecamente relacionada com a corrente epistemológica decolonial, porque rompe com a tradição acadêmica disciplinar. Em outras palavras, o desenvolvimento do presente estudo sob o viés da interdisciplinaridade e da decolonialidade pretendeu afastar o domínio de um saber sobre o outro, enquanto sujeito de si, já que, nas palavras de Ramalho, Costa e Araújo (2022, p. 8), “a ideia central da decolonialidade educacional é ter autonomia do pensamento, ter seu lugar de produção, a partir do seu próprio local de criação, e não mais uma visão exógena”.

Logo, buscou-se materializar o conceito de interdisciplinaridade de Freire (1974), conforme exposto por Ivani Fazenda (2008), no sentido de que a compreensão da situação-problema que se estabeleceu se deu a partir da vivência do próprio pesquisador enquanto Secretário Municipal de Educação.

Da mesma forma, os diversos saberes que foram aportados à fundamentação teórica serviram para a elucidação da problemática que embasa a pesquisa, não no sentido de encontrar uma resposta definitiva para o problema estudado, mas sim, fazendo exsurgir novos questionamentos acerca do objeto de pesquisa.

²⁴ O pensamento de fronteira não é um pensamento fundamentalista ou essencialista daqueles que estão à margem ou na fronteira da modernidade. Justamente por estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas. Em outras palavras, o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade (Grosfoguel, 2009).

4.3 PESQUISA DOCUMENTAL

Para Gaio, Carvalho e Simões (2008, p. 148), “é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize” por meio de uso de instrumentos que possibilitem compreender o objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa documental ganhou relevo neste estudo, ao passo que possibilitou compreender o objeto de pesquisa a partir da condensação de dados reais sobre a situação das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Portanto, a compreensão do objeto de pesquisa perpassou a necessidade de analisar os dados relativos ao cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que foram encontrados nos seguintes documentos:

Quadro 9: Documentos para análise de dados

ANO	DOCUMENTO PARA ANÁLISE
2015	Linha de Base dos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e pelo Inep para o monitoramento do Plano Nacional de Educação
2016	Relatório do primeiro ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – biênio 2014/2016
2018	Relatório do segundo ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – biênio 2017/2018
2020	Relatório do terceiro ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – biênio 2019/2020
2022	Relatório do quarto ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – biênio 2021/2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para melhor elucidar o *corpus* da análise, as figuras abaixo relacionadas demonstram os documentos que foram analisados.

Figura 1: Documento para análise de dados – Linha de Base



Fonte: Disponível na internet²⁵

Figura 2: Relatório do primeiro ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação

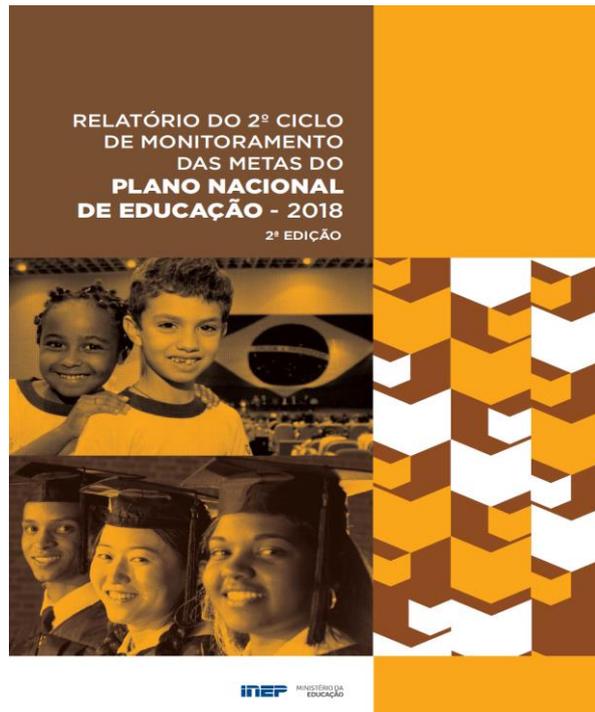


Fonte: Disponível na internet²⁶

²⁵ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 30 jul. 2023

²⁶ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao?start=0>. Acesso em: 30 jul. 2023

Figura 3: Relatório do segundo ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação



Fonte: Disponível na internet²⁷

Figura 4: Relatório do terceiro ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação

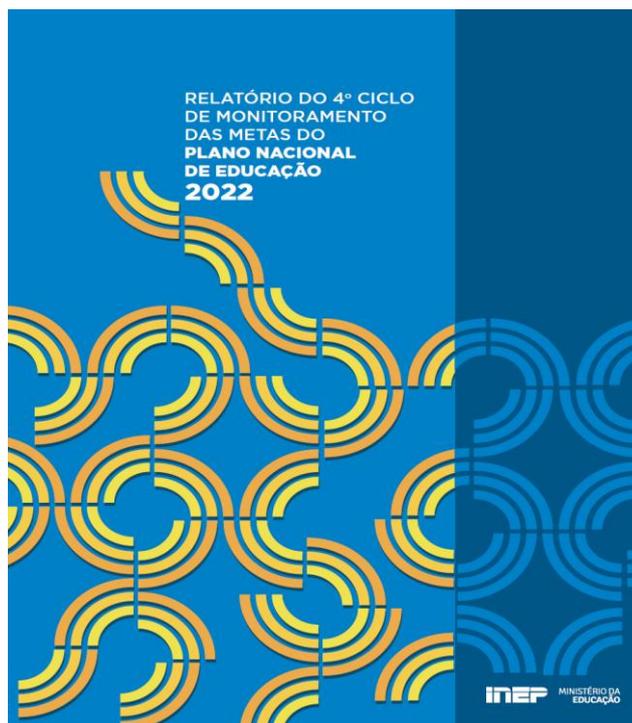


Fonte: Disponível na internet²⁸

²⁷ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao?start=0>. Acesso em: 30 jul. 2023

²⁸ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao?start=0>. Acesso em: 30 jul. 2023

Figura 5: Relatório do quarto ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação



Fonte: Disponível na internet²⁹

A utilização destes documentos viabilizou uma análise crítica sobre o tema proposto. Ademais, a partir do conjunto de indicadores, da contextualização das condições das Metas, da análise descritiva das séries históricas dos indicadores e dos Relatórios de Monitoramento, foi possível inferir e compreender os impactos do cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Além disso, da análise descritiva das séries históricas dos indicadores e dos Relatórios de Monitoramento permitiu identificar se o Plano Nacional de Educação 2014-2024, enquanto instrumento norteador da política pública educacional, garante Direitos (repartir), ou tão somente ordena e regulamenta a educação nacional e as condutas dos agentes públicos e políticos que atuam na área da educação.

Importante argumentar que a opção pela análise das Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024, em detrimento às Metas e estratégias de um Plano Municipal de Educação ou do Plano Estadual de Educação, se deu em razão do entendimento de que o Plano Nacional reflete a realidade de todos os entes do território nacional.

²⁹ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao?start=0>. Acesso em: 30 jul. 2023

Assim, entende-se que, se, na origem, os Planos dos municípios e dos estados foram criados em simetria ao Plano Nacional de Educação, a identificação do atual estágio das Metas do Plano Nacional permite identificar, de forma reflexa, o atual estado das Metas dos planos locais, possibilitando a compreensão quanto à situação dos Planos de forma global e, acima de tudo, de forma ampla e integradora.

Além disso, importa justificar que a materialização teórica do tema delimitado na pesquisa só foi possível a partir da análise de todas as Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, e não apenas de um recorte ou de uma Meta específica. Isso porque o próprio intelecto da interdisciplinaridade conduz o estudo integral das Metas do Plano de Educação, uma vez que somente o cotejo analítico do conjunto de Metas pode possibilitar uma visão global e abrangente quanto ao cumprimento das Metas.

Por fim, somente o estudo detalhado do conjunto de indicadores que compõe as Metas descritas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 possibilitou compreender em que medida o Plano Nacional de Educação 2014-2024 é um instrumento garantidor do Direito Intersubjetivo à Educação, perfazendo, portanto, o objeto da pesquisa em si.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

Conforme referenciado anteriormente, a presente pesquisa possui caráter qualitativo, ou seja, é aquela capaz de se concretizar como ferramenta apta a construir entendimentos com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Assim, a análise dos dados deve coadunar com essa perspectiva.

Portanto, o tratamento dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo, de Bardin, cujo esboço é qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (Bardin, 2010).

Para Oliveira (2008, p. 570), a Análise de Conteúdo permite:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros.

Portanto, o tratamento dos dados por meio da Análise de Conteúdo permitiu, de forma sistematizada, apontamentos e inferência acerca do tema proposto, com vistas a ultrapassar a métrica cartesiana, prevalecendo a interpretação de significados, motivações, pretensões, conceitos, opiniões, teses, convicções morais e atitudes. Assim, a análise dos dados embasada na Análise de Conteúdo defendida por Bardin se estruturou em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material, categorização ou codificação e c) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A fase de pré-análise fora constituída pela organização do material de estudo, pela sistematização das ideias preliminares em quatro etapas: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores (Bardin, 2010).

Na sequência, foi realizada a exploração dos materiais já relacionados no tópico anterior e a categorização dos dados. Bardin (2010) explica que uma unidade de registro significa uma unidade a se codificar, assim, ela pode ser um tema, uma palavra ou uma frase.

A categorização do material, segundo Bardin (2010), dá-se pela escolha de categorias (classificação e agregação), seguindo os critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos, organizadas em duas etapas: inventário e classificação. Assim, as categorias propostas para o tratamento dos dados foram: a) Metas integralmente cumpridas; b) Metas parcialmente cumpridas e c) Metas não cumpridas.

Ao final, realizou-se fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados, apresentada por Bardin como a fase de “[...] operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 2010, p. 41).

Nessa etapa, a partir da categorização e da codificação dos resultados, foi possível inferir proposições que dialogassem com o objeto da pesquisa e que permitiram identificar a atual situação das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Além disso, foi possível identificar quais os impactos da (in)efetividade do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na consolidação do Direito Intersubjetivo à Educação, contemplando, pois, o objeto de pesquisa. Por fim, amoldando-se à proposição apresentada na introdução, pretendeu identificar se o Plano Nacional de Educação 2014-2024, enquanto instrumento norteador da política pública educacional, garante Direitos (repartir), ou tão somente ordena e regulamenta a educação nacional e as condutas dos agentes públicos e políticos que atuam na área da educação.

Tão logo, o capítulo vindouro é dedicado à apresentação das conclusões e resultados da pesquisa documental, no qual foram analisados os dados extraídos do Relatório do 1º ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação: biênio 2014/2016, do Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018, do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020 e do Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022. Objetivou-se identificar as Metas cumpridas, parcialmente cumpridas e as não cumpridas, para, então, inferir o que dizem os Relatórios de Monitoramento em relação ao cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na perspectiva do Direito Intersubjetivo à Educação.

5 O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024?

Superadas as questões já apresentadas, o presente capítulo contempla a análise dos dados extraídos dos Relatórios dos ciclos de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, os quais, em síntese, apresentam os indicadores escolhidos para o monitoramento de cada Meta e incluem uma série histórica que detalha o transcurso de cumprimento da Meta. Isso permite uma análise da perspectiva de cada Meta e uma compreensão mais profunda da situação educacional relativas ao biênio avaliado.

5.1 COMPARANDO OS DADOS: SÉRIE HISTÓRICA DOS DADOS RELATIVOS AO CUMPRIMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

Após a exploração detalhada dos documentos, os dados dos Relatórios de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 a seguir apresentados comparam os valores relativos à série histórica entre o Relatório do 1º ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação: biênio 2014/2016 e aos dados do Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022.

Antes, porém, de apresentar os dados das séries históricas, se faz necessário retomar ao leitor as Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, conforme quadro a seguir disposto:

Quadro 10: Metas do Plano Nacional de Educação

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – METAS	
META 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
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	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 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.
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.
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.
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 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 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	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	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 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	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.
META 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
META 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) 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 Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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% (cinquenta por cento) 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, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
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 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.

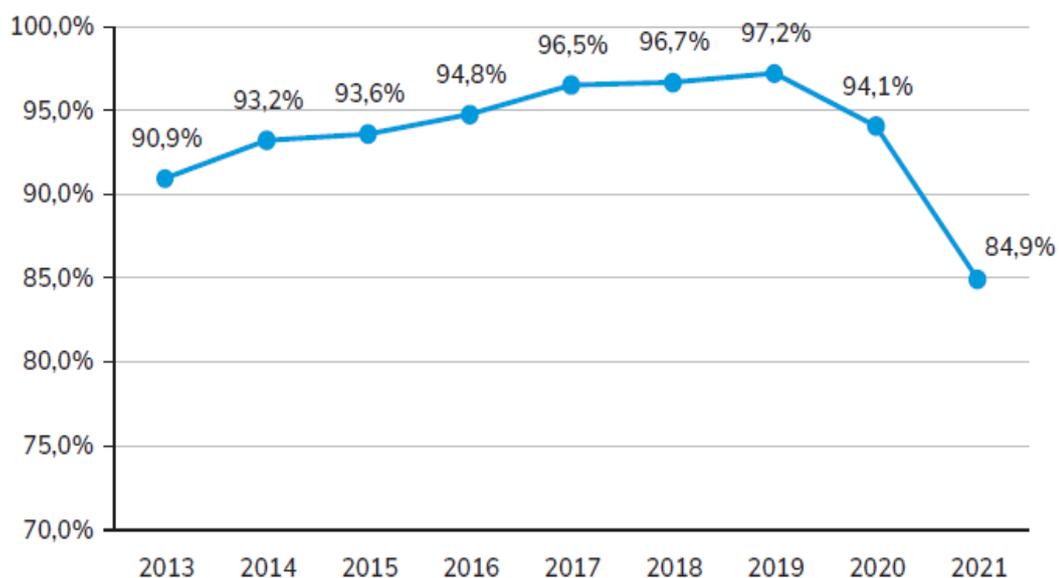
META 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
META 20	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.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (2024).

No que tange à Meta 01 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, a Lei 13.005/2014 estipulou que, até o ano de 2016, deveria se universalizar o acesso das crianças de 0 a 5 anos de idade à Educação Infantil e, até o final da vigência do Plano, no mínimo, 50% das crianças fossem atendidas em creches.

Assim, analisando os Relatórios de Monitoramento, pode se verificar que não houve a universalização do acesso das crianças de 0 a 5 anos de idade à Educação Infantil. Os dados informam que em 2016 esse percentual chegou a 94,8%, mas teve uma redução drástica no ano de 2021, chegando a 84,9%. Veja-se:

Gráfico 5: Percentual da população de 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche entre 2013 e 2021

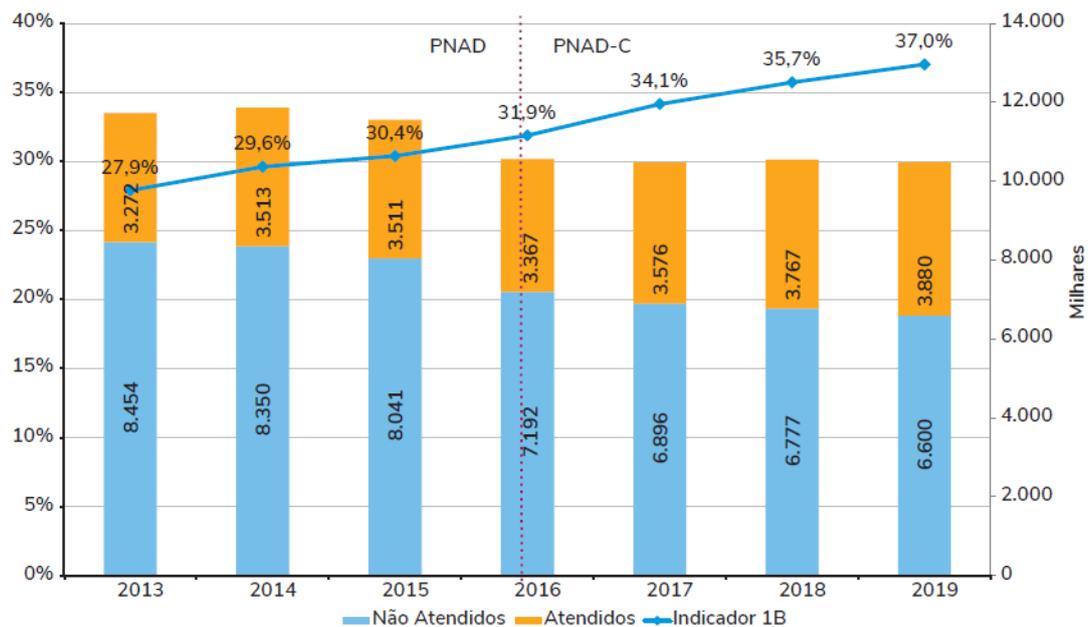


Fonte: Disponível na internet³⁰

³⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Outrossim, observando a série histórica relativa ao indicador relacionado ao atingimento de 50% das crianças de 0 a 3 atendidas em creches, constata-se que, embora tenha havido um constante crescimento no número de matrículas, esse percentual chegou a 37%, ou seja, inferior àquele estipulado na Meta. Veja-se:

Gráfico 6: Número e percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche entre 2013 e 2019



Fonte: Disponível na internet³¹

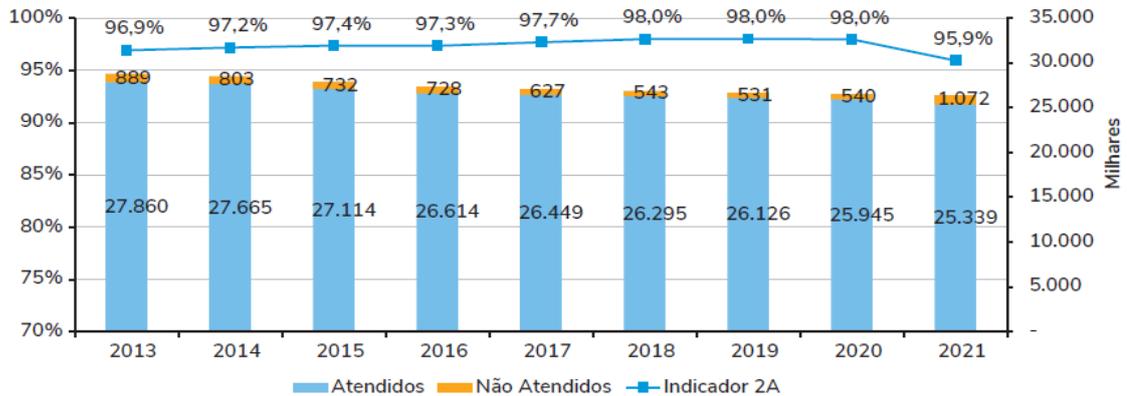
Em relação à Meta 2, restou estabelecida, até o término da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024, a universalização do acesso ao Ensino Fundamental para toda a população de 6 a 14 anos de idade, sendo a conclusão dessa etapa na idade recomendada prevista para, pelo menos, 95% dos adolescentes.

Logo, para contabilizar o alcance da Meta 2, o Inep utiliza dois indicadores: (i) percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o Ensino Fundamental e (ii) percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído.

Assim, tem-se que percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o Ensino Fundamental é de 95,9% em 2021, valor 4,1% abaixo daquele estipulado na Meta.

³¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

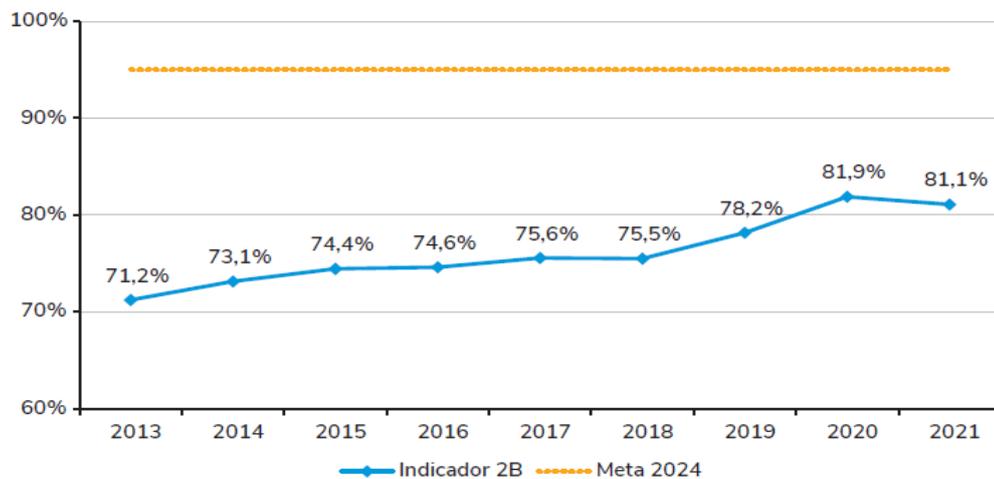
Gráfico 7: Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o Ensino Fundamental



Fonte: Disponível na internet³²

Quanto ao percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído, esse valor representa 81,1%, ou seja, inferior à Meta estipulada no Plano Nacional de Educação 2014-2024, a saber:

Gráfico 8: Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o Ensino Fundamental



Fonte: Disponível na internet³³

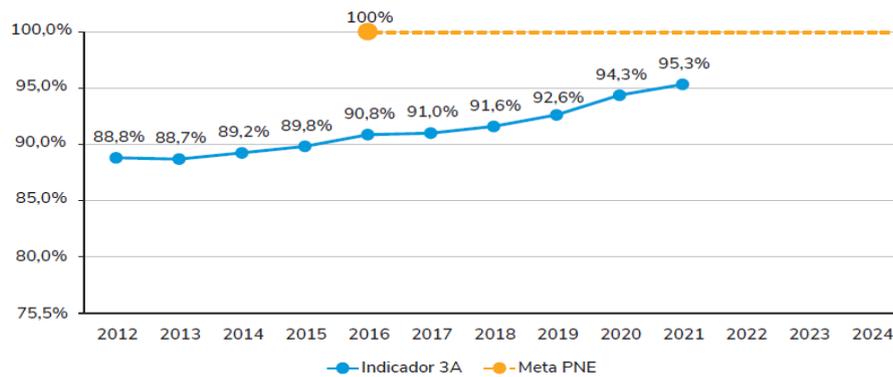
A Meta 3 traz como objetivos a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e a elevação, até o final do período de vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024, da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.

³² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

³³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Tão logo, o percentual de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam a escola ou possuíam a Educação Básica completa³⁴ até o final do segundo ano de vigência não alcançou a Meta, ao passo que esse percentual em 2016 era de 90,8%, evoluindo para 95,3% em 2021, conforme se vê abaixo:

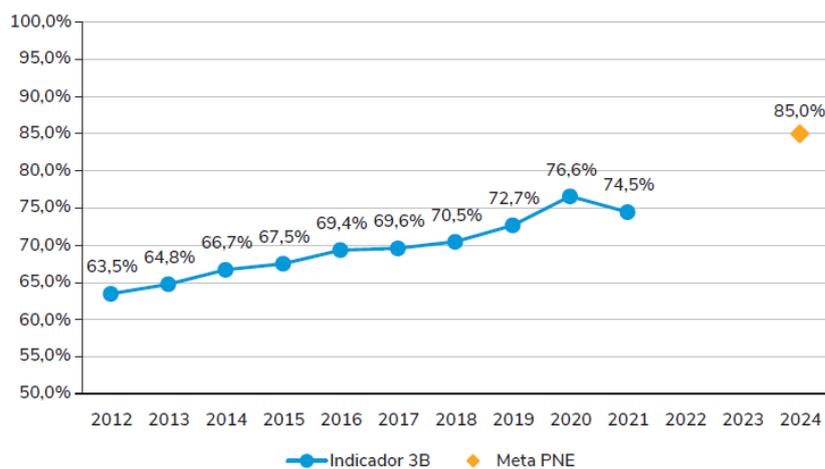
Gráfico 9: Percentual dos jovens de 15 a 17 anos que frequentavam a escola ou possuíam a Educação Básica



Fonte: Disponível na internet³⁵

Da mesma forma, a taxa líquida de matrículas também não atingiu a Meta estipulada, chegando ao patamar que 74,5% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam frequentando ou já tinham concluído a Educação Básica. Veja-se:

Gráfico 10: Percentual dos jovens de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Médio



Fonte: Disponível na internet³⁶

³⁴ A Educação Básica completa abrange todo o percurso educacional desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela compreende três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

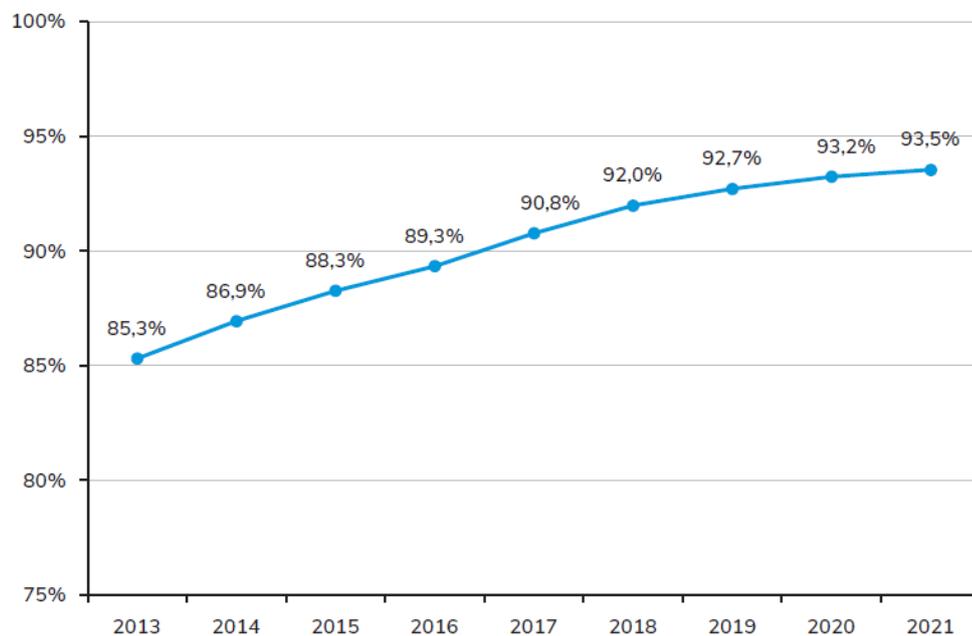
³⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

³⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

No que tangencia o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 estipulou a universalização do atendimento aos estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação.

Assim, ao analisar os Relatórios dos ciclos de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, se depreende que não houve a universalização do acesso em classes comuns de Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência e altas habilidades ou superdotação, atingindo, em 2021, o percentual de 93,5%:

Gráfico 11: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência e altas habilidades ou superdotação

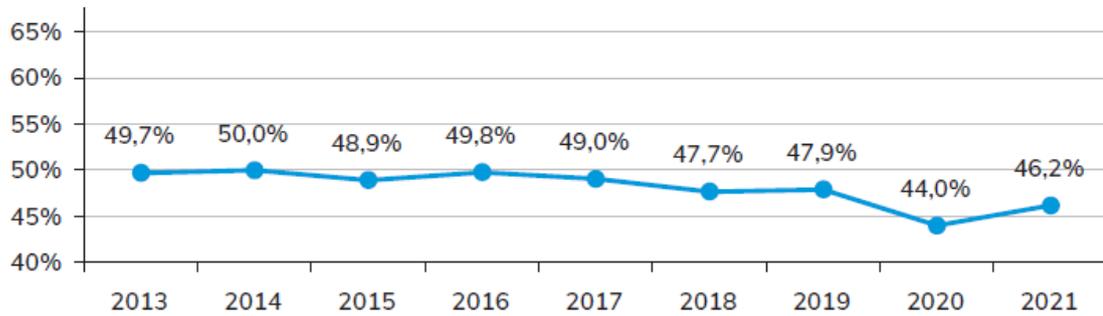


Fonte: Disponível na internet³⁷

Da mesma forma, não houve a universalização quanto ao atendimento educacional especializado aos alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência e altas habilidades ou superdotação, índice inferior aos valores observados no início da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024:

³⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

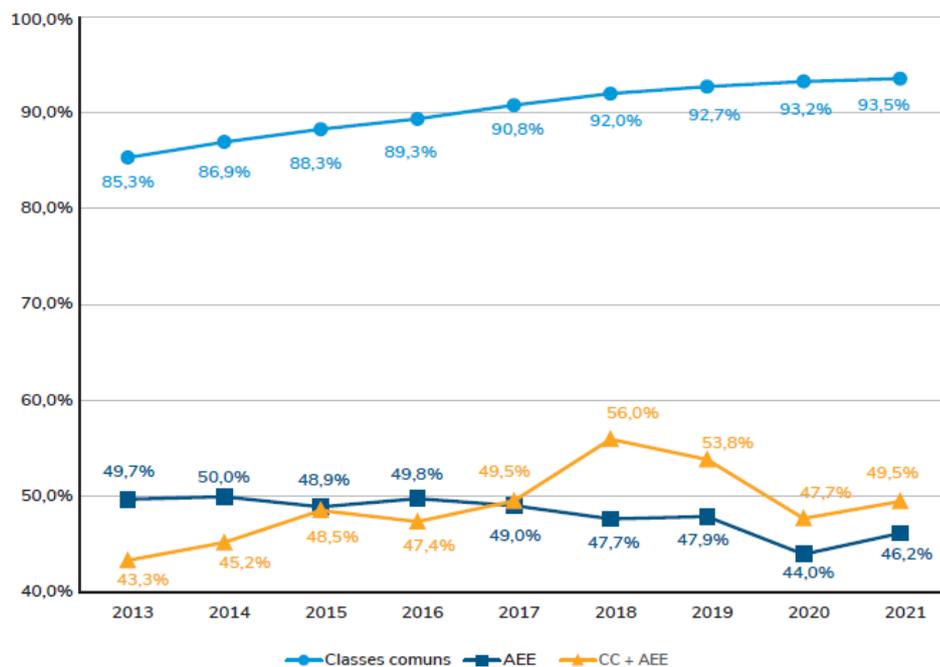
Gráfico 12: Percentual de alunos de 4 a 17 anos com deficiência e altas habilidades ou superdotação atendidas



Fonte: Disponível na internet³⁸

Por fim, o percentual de matrículas em classes comuns na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação e que recebem também atendimento educacional especializado não ultrapassou o percentual de 49,5%. Vejamos:

Gráfico 13: Percentual de alunos de 4 a 17 anos com deficiência e altas habilidades ou superdotação e que recebem também atendimento educacional



Fonte: Disponível na internet³⁹

³⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

³⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

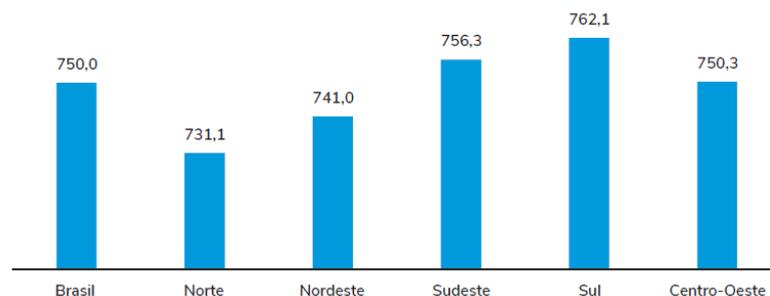
No que diz respeito à Meta 5, o Plano Nacional norteou que, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, toda criança deveria estar alfabetizada. Assim, a parametrização quanto ao atingimento da Meta está em uma escala que vai de maior ou igual a 750 até maior ou igual a 850⁴⁰ e medida por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse ínterim, a partir de 2019, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) reinsere um instrumento diagnóstico voltado especificamente ao ciclo de alfabetização nacional, com foco no 2º ano do Ensino Fundamental, conforme diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2017.⁴¹

Assim, considerando os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 2019, a média nacional na avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental quanto à proficiência em Língua Portuguesa não ultrapassou a escala mínima estipulada pela avaliação.

Isso porque as medições demonstram que a proficiência em Língua Portuguesa no Brasil alcançou nível 5⁴², ou seja, a escola de proficiência em Língua Portuguesa é maior ou igual a 750 e menor que 775.

Gráfico 14: Proficiência média na avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa



Fonte: Disponível na internet⁴³

⁴⁰ Essa faixa de pontuação de 750 até maior ou igual a 850 refere-se aos resultados obtidos na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil. O SAEB é um programa de avaliação educacional que tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas e privadas do país, abrangendo desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A escala de pontuação do SAEB varia de 0 a 1000 pontos, e os resultados são interpretados de acordo com o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento, como Português e Matemática. Pontuações na faixa de 750 até 850, ou superiores a 850, geralmente indicam um desempenho considerado muito bom ou excelente, demonstrando um alto nível de proficiência dos estudantes nessas disciplinas avaliadas.

⁴¹ Para aprofundamentos acerca do histórico da avaliação do ciclo de alfabetização por meio do Saeb e de outras alterações trazidas pela Portaria Inep nº 366/2019, consultar o Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 2: 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil. Inep, 2021).

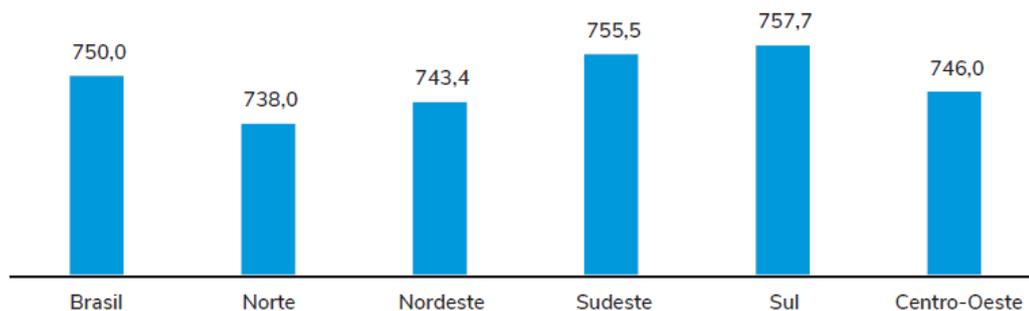
⁴² Estudantes em nível 5 são capazes de: localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; inferir assunto em cartaz; inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal, como cartaz e tirinha; e escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.

⁴³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Igualmente, considerando os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, no ano de 2019, a média nacional na avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental quanto à proficiência em Matemática também não ultrapassou a escala mínima estipulada pela avaliação.

Note-se que as medições demonstram que a proficiência em Matemática alcançou nível 5⁴⁴, ou seja, a escola de proficiência em Língua Portuguesa é maior ou igual a 750 e menor que 775.

Gráfico 15: Proficiência média na avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental em Matemática



Fonte: Disponível na internet⁴⁵

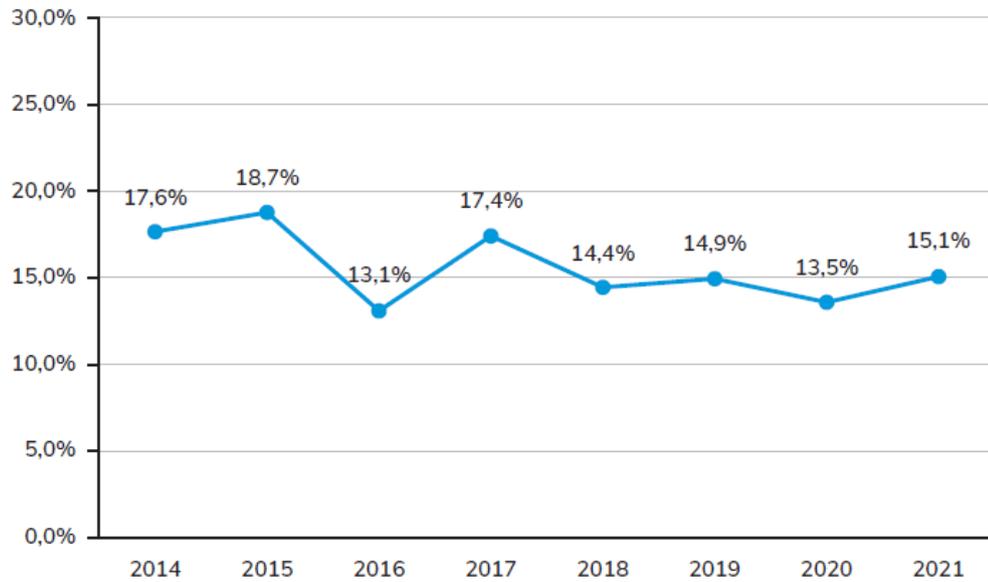
Em sequência, analisando o que dita a Meta 6, restou estipulado que a oferta de educação em tempo integral deveria contemplar, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.

Ocorre que, analisando os dados da série histórica de 2014 a 2021, percebeu-se que apenas 15,1% dos alunos da Educação Básica estavam matriculados em escolas de tempo integral, bem como somente 22,4% das escolas públicas da Educação Básica ofertam o tempo integral, conforme gráficos a seguir colacionados:

⁴⁴ Estudam em nível 5 em proficiência em Matemática são capazes de: os estudantes, provavelmente, são capazes de: i) calcular o resultado da subtração de um número de três ordens por outro de duas ordens em uma conta armada que não envolve reagrupamento; ii) resolver um problema do campo multiplicativo que envolve o significado de formação de grupos iguais em que o produto é desconhecido (proporcionalidade na relação de um para muitos), números de uma ordem e suporte de imagem da quantidade por grupo; iii) resolver um problema do campo multiplicativo que envolve o significado de formação de grupos iguais em que o produto é desconhecido (proporcionalidade na relação de um para muitos), números de uma ordem, sem suporte de imagem, em um item de resposta construída; iv) resolver um problema do campo multiplicativo que envolve o significado de formação de grupos iguais em que a quantidade de grupos é desconhecida (significado de medida da divisão), dividendo de duas ordens e divisor de uma ordem, com suporte de imagem do dividendo (o total a ser utilizado na formação dos grupos), v) reconhecer a imagem de um objeto do mundo físico que tem o formato parecido com o de uma esfera, dado o nome dessa figura geométrica, vi) relacionar um conjunto de moedas (de valores de 5 ou 10 centavos) a uma única moeda de valor equivalente, sem envolver conversão de centavos em reais, vii) determinar a roleta em que há menor chance de o ponteiro parar em um setor circular indicado quando for acionada; viii) representar os dados de uma pesquisa em um gráfico de colunas simples já iniciado, com base em uma tabela simples que apresenta as frequências das categorias, em um item de resposta construída.

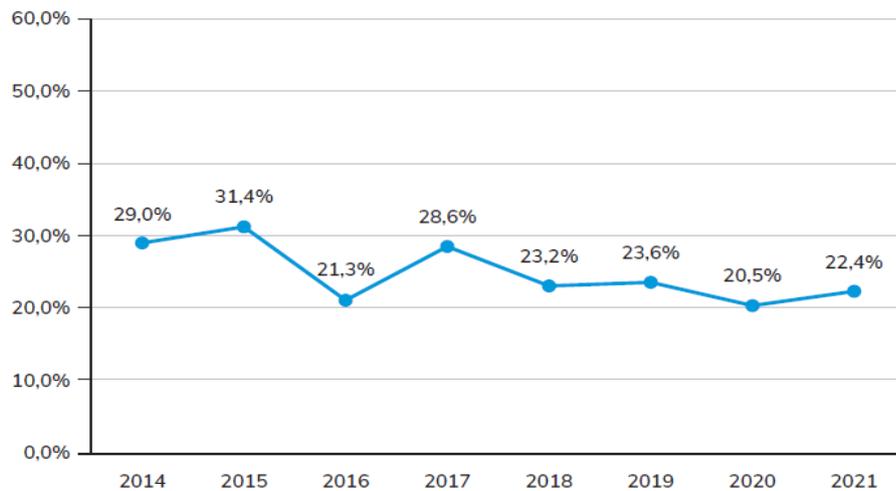
⁴⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Gráfico 16: Percentual de alunos matriculados em tempo integral



Fonte: Disponível na internet⁴⁶

Gráfico 17: Percentual de escolas que ofertam educação em tempo integral



Fonte: Disponível na internet⁴⁷

A mensuração dos dados também permite apontar que as Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) previstas na Meta 7, embora demonstrem tendência de crescimento, também não foram alcançadas em sua integralidade.

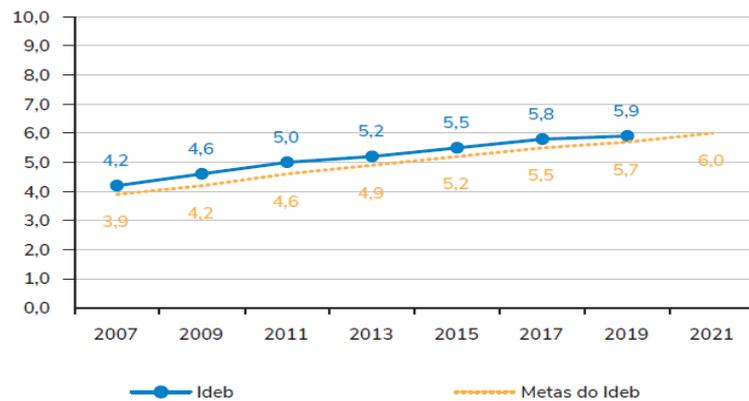
⁴⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

⁴⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Isso porque a Meta do IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental era de 5,7 em 2019, para os anos finais do Ensino Fundamental era de 5,2 e para o Ensino Médio era de 5,0.

Veja-se que, durante toda a série histórica analisada, as medições do IDEB para o Ensino Fundamental – anos iniciais atingiu a Meta:

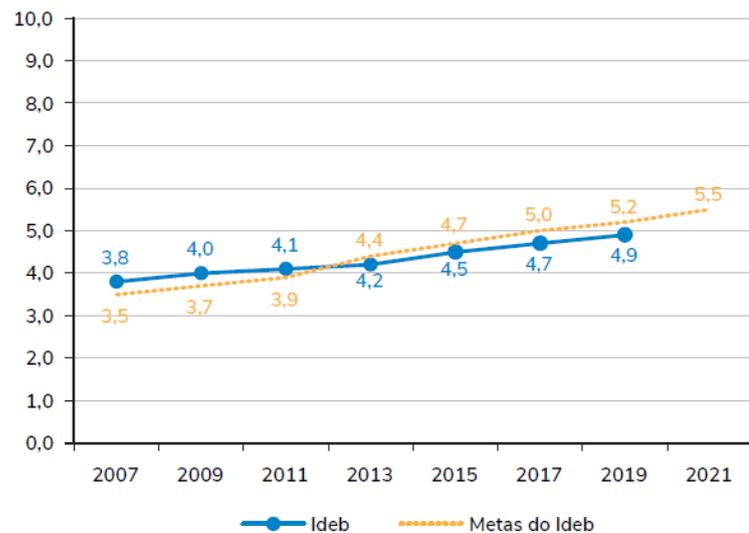
Gráfico 18: IDEB anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Disponível na internet⁴⁸

Lado outro, durante toda a série histórica analisada, as medições do IDEB para o Ensino Fundamental – anos finais ficaram abaixo da Meta desde o início da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024, fator que também se repete nas medições do IDEB para o Ensino Médio:

Gráfico 19: IDEB anos finais do Ensino Fundamental

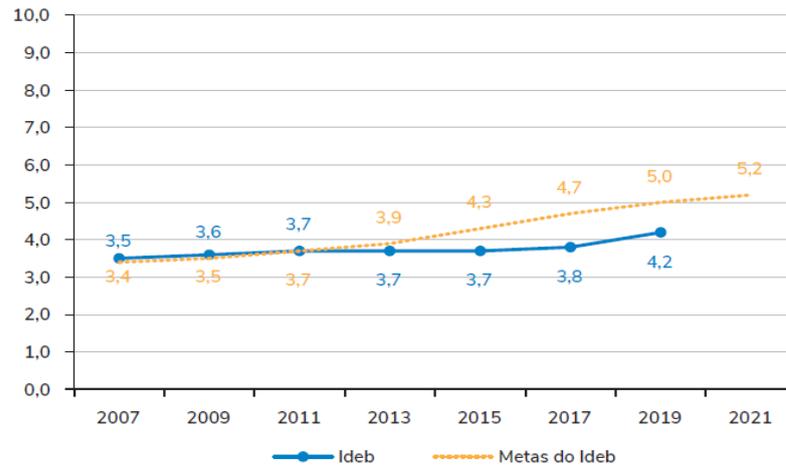


Fonte: Disponível na internet⁴⁹

⁴⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

⁴⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Gráfico 20: IDEB Ensino Médio

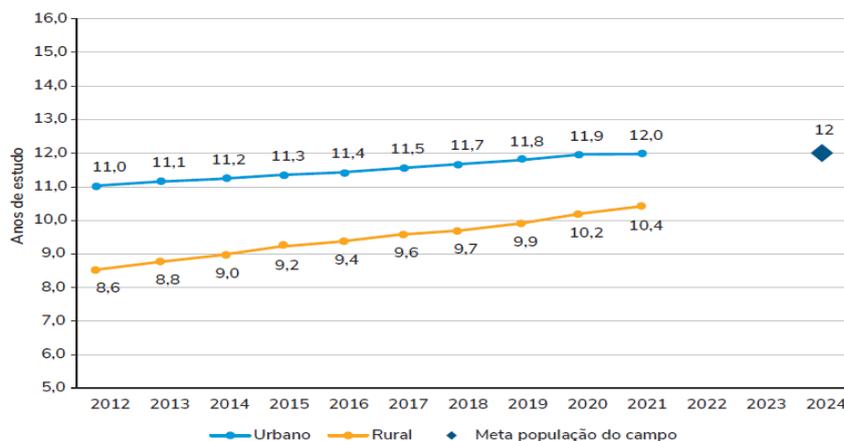


Fonte: Disponível na internet⁵⁰

Ao voltar os olhos para a Meta 8, tem-se que, pela Lei 13.005/2014, determinou-se a elevação da média de escolarização da população do campo e dos 25% mais pobres na faixa etária de 18 a 29 com, no mínimo, 12 anos de estudo até o último ano de vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a igualdade na escolaridade média entre negros e não negros compreendida nessa faixa etária.

Observando os dados, percebe-se que não houve a equiparação de escolaridade da população rural em detrimento da população urbana, ao passo que em 2021 a escolarização da população da área rural na faixa etária de 18 a 29 foi de 10,4 anos.

Gráfico 21: Idade média de escolarização da população do campo



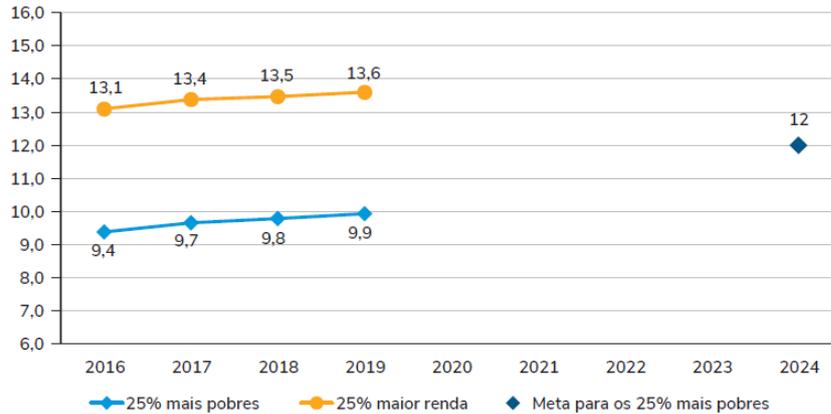
Fonte: Disponível na internet⁵¹

⁵⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

⁵¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Essa discrepância é ainda maior quando analisados os dados de escolarização dos 25% da população mais pobre em relação aos 25% de maior renda, quando a escolaridade média da população entre 18 e 29 anos pertencente aos 25% mais pobres é de apenas 9,9 anos de estudo.

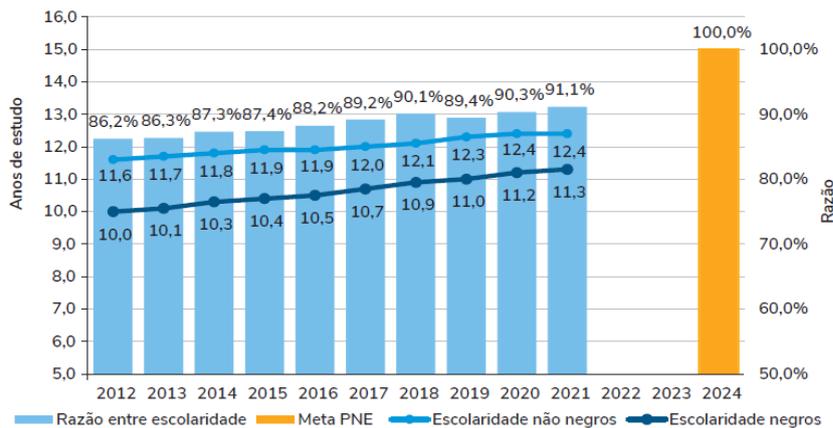
Gráfico 22: Idade média de escolarização dos 25% mais pobres



Fonte: Disponível na internet⁵²

Ademais, também não se atingiu a Meta estipulada no Plano Nacional de Educação 2014-2024 quando se observa a escolaridade entre não negros e negros, vez que a escolarização média dos não negros ultrapassa a marca de 12 anos, ao passo que a escolarização média dos negros chega a 11,3 anos. Veja-se:

Gráfico 23: Razão entre a idade média de escolarização dos não negros em relação aos negros



Fonte: Disponível na internet⁵³

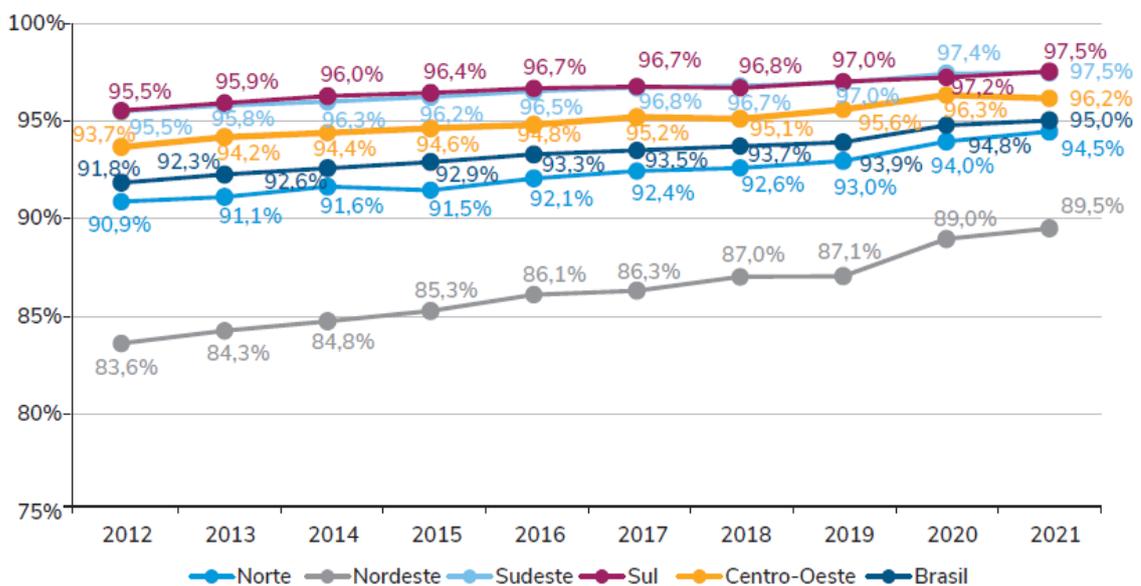
⁵² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

⁵³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Na Meta 9, estipulou-se que, até 2015, deveria ser elevada a taxa de alfabetização da população para o percentual de 93,5% e, até o final da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

No que diz respeito à taxa de alfabetização, obtempera-se que o Brasil atingiu o patamar de 92,9% em 2015 e de 95% da população alfabetizada em 2021, conforme se depreende do gráfico a seguir:

Gráfico 24: Taxa de alfabetização da população

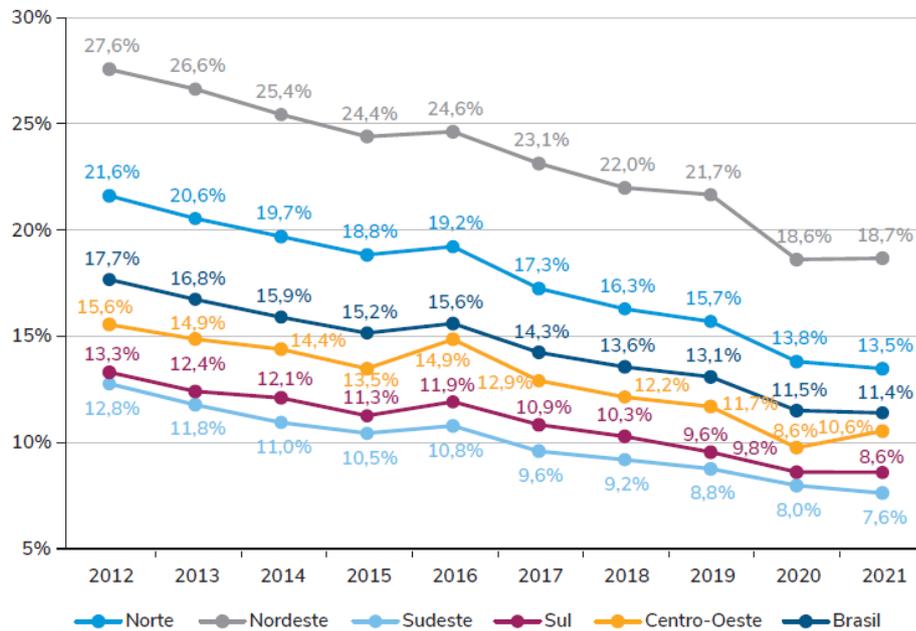


Fonte: Disponível na internet⁵⁴

No que diz respeito ao analfabetismo funcional, no ano de 2014, quando o Plano Nacional de Educação entrou em vigência, a taxa de analfabetismo funcional no Brasil era de 15,9% e, no ano de 2021, observou-se que a taxa de analfabetismo anotada era de 11,4%, ou seja, houve uma redução de apenas 4,5%, muito inferior ao que foi estipulado na Meta 9. Veja-se:

⁵⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

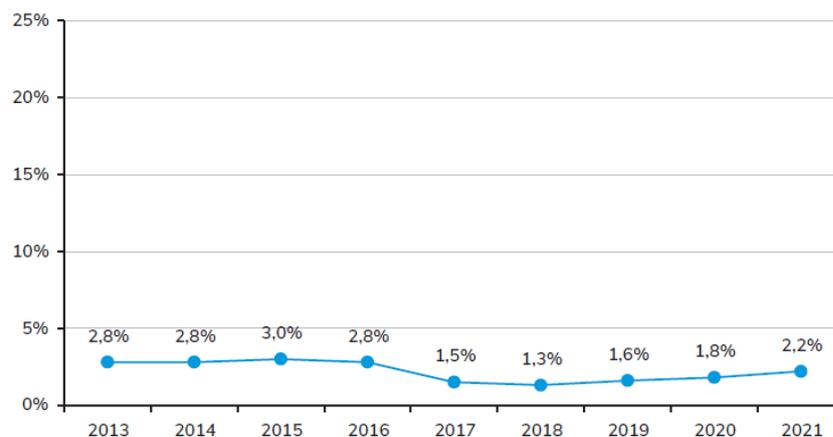
Gráfico 25: Taxa de analfabetismo funcional



Fonte: Disponível na internet⁵⁵

A Meta 10 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 prevê oferecer 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional até o final da vigência do Plano, índice que, no ano de 2021, foi de 2,2%, a propósito, inferior àquele percentual observado no início da vigência do Plano.

Gráfico 26: Percentual de matrículas de Educação de Jovens e Adultos integradas à educação profissional



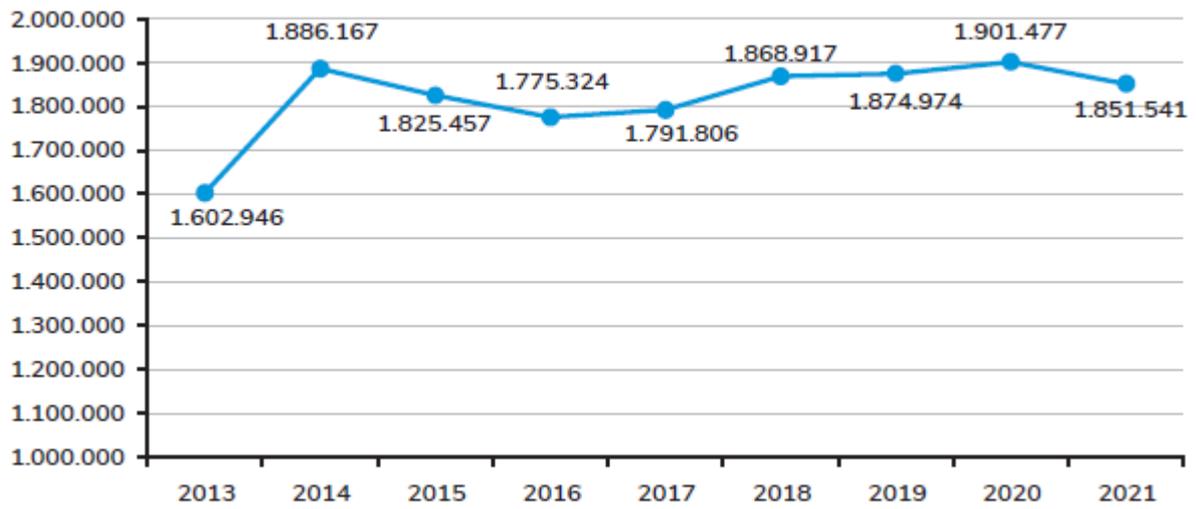
Fonte: Disponível na internet⁵⁶

⁵⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

⁵⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

A Meta 11 do Plano Nacional de Educação prevê a expansão da oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio, propondo triplicar o número de matrículas até o final da vigência do Plano. Ocorre que, em 2013, o número de matrículas era de 1.602.946 e esse número chegou a 1.851.541 matrículas em 2021, ou seja, no decorrer da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024, o número de matrículas foi de 248.595. Veja-se:

Gráfico 27: Matrículas em Educação Profissional Técnica de nível médio



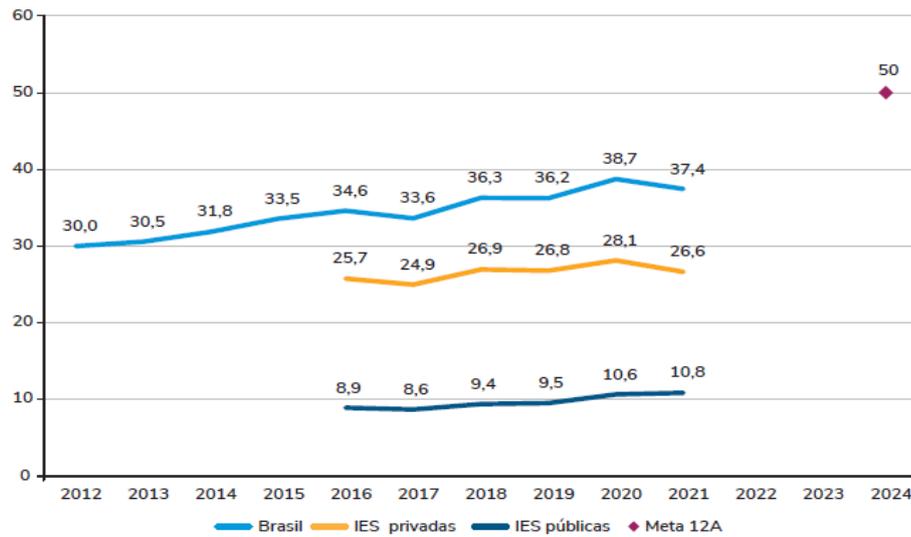
Fonte: Disponível na internet⁵⁷

A Meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 tem como escopo a Educação Superior. A Meta pretende i) elevar a taxa bruta de matrícula para 50%; ii) elevar a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos; e iii) expandir em, ao menos, 40% as novas matrículas no segmento público.

Todavia, a taxa bruta de matrículas na Educação Superior alcançou, na série histórica analisada, o percentual de 37,4%. As matrículas em instituições de ensino privadas detêm o maior número de matrículas, ao passo que as instituições públicas ampliaram o número de matrículas. Veja-se:

⁵⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

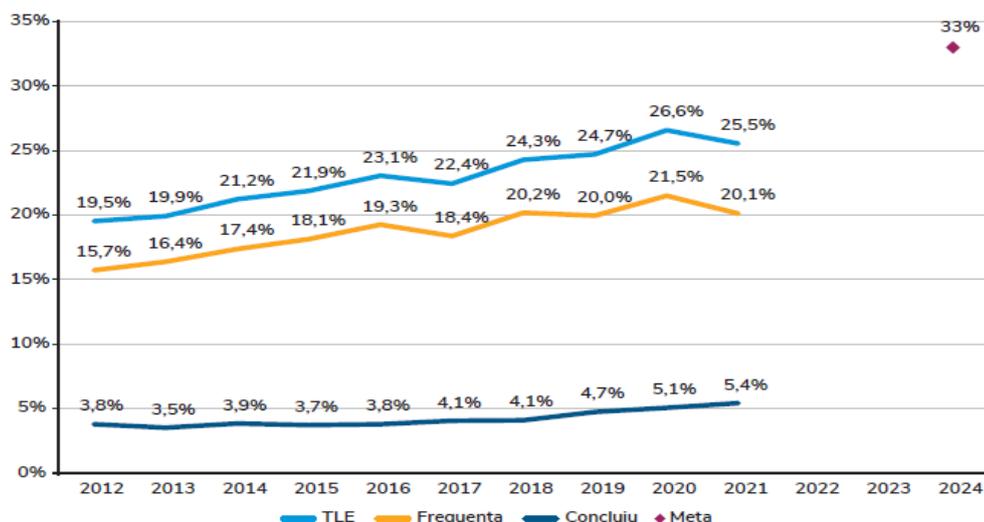
Gráfico 28: Taxa bruta de matrículas na Graduação



Fonte: Disponível na internet⁵⁸

No que diz respeito à taxa de escolarização na Graduação, o índice é medido pela soma do percentual da população de 18 a 24 anos que frequenta cursos de Graduação e do percentual da população de 18 a 24 anos que concluiu cursos de Graduação. Se observa que o indicador não atingiu os índices estabelecidos na Meta, sendo que, no último ano da medição da série histórica, a taxa de escolarização na Graduação era de 25,5%:

Gráfico 29: Taxa líquida de escolarização na Graduação



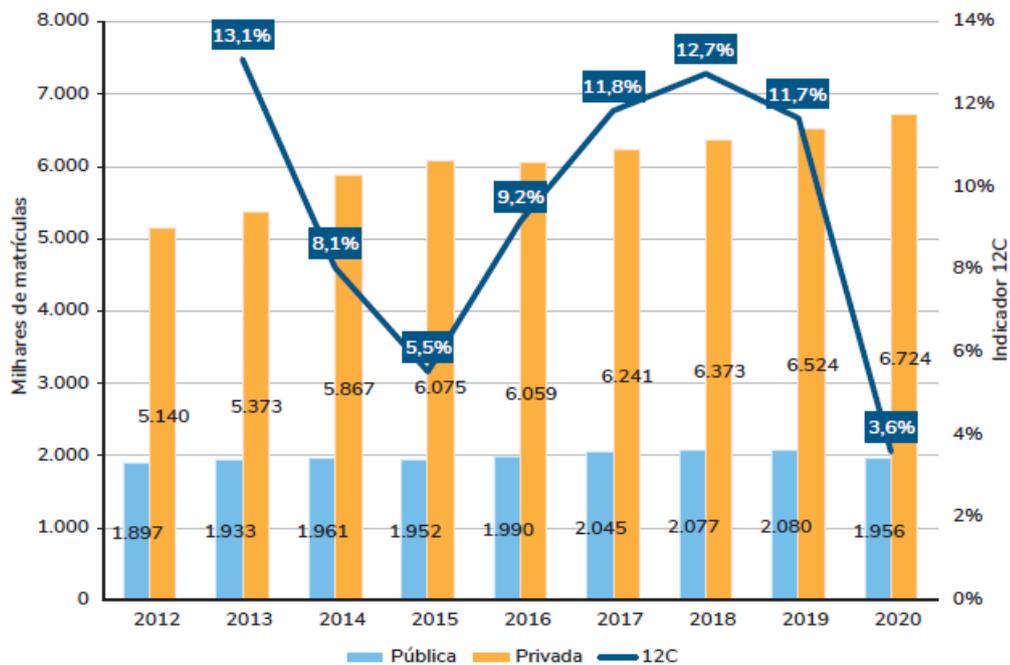
Fonte: Disponível na internet⁵⁹

⁵⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

⁵⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Ainda, é preciso referir que a participação do segmento público na expansão das matrículas de Graduação é irrisória. Se observa que, no decorrer da série histórica, as instituições privadas conseguiram triplicar os números de matrículas, enquanto as instituições públicas permanecem praticamente com os mesmos números de matrículas do início da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Veja-se:

Gráfico 30: Participação do segmento público na expansão das matrículas de Graduação



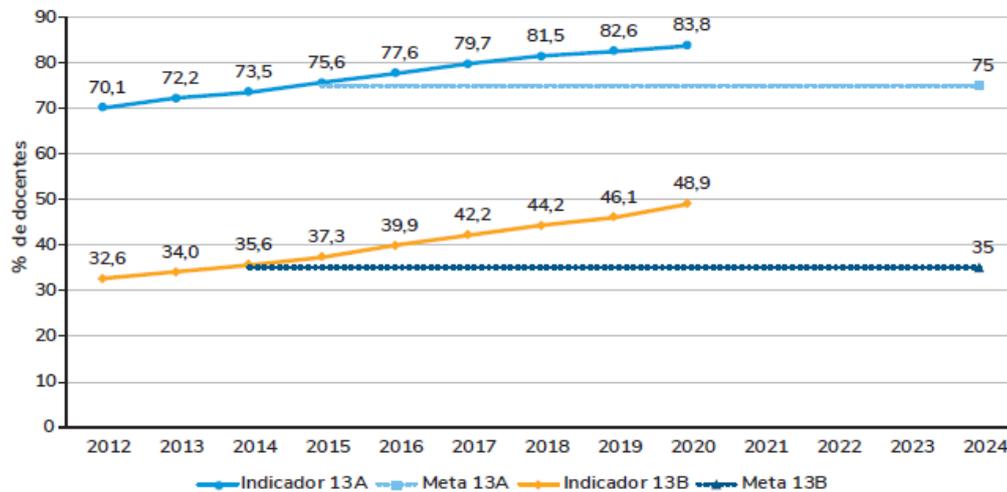
Fonte: Disponível na internet⁶⁰

Em relação à Meta 13, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu como objetivos a elevação da qualidade da Educação Superior por meio da ampliação da proporção de mestres e doutores em efetivo exercício na docência na Educação Superior para 75%, sendo que, destes, no mínimo 35% doutores.

Ao final da série histórica observada, tem que os índices indicados no Plano Nacional de Educação 2014-2024 foram alcançados ainda nos primeiros anos de vigência do Plano e continuaram em elevação. Veja-se:

⁶⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Gráfico 31: Docentes na Educação Superior com Mestrado e Doutorado

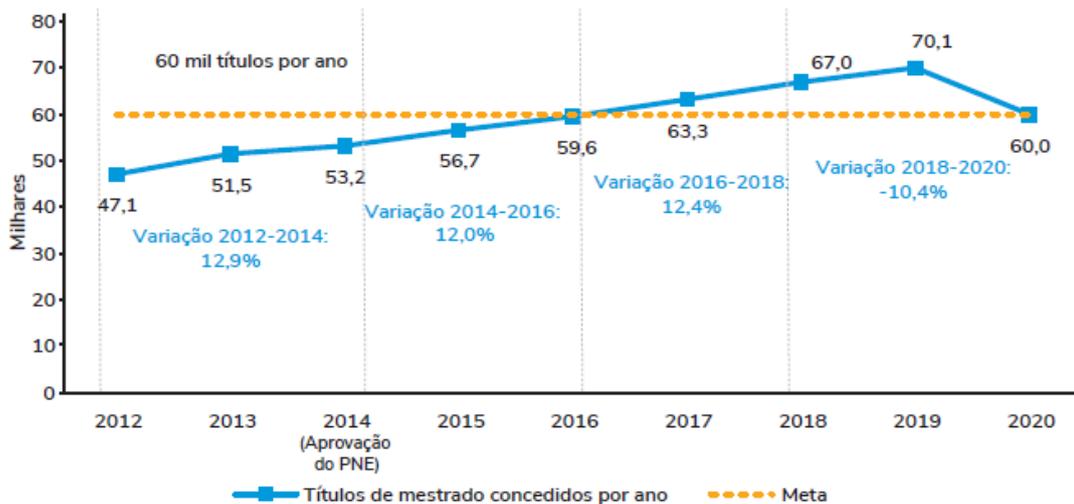


Fonte: Disponível na internet⁶¹

Ainda no que se refere à Educação Superior, a Meta 14 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 prevê a elevação do número de matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu*, para atingir ao final da vigência do Plano o número de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

Houve um crescente avanço na concessão de títulos de Mestrado, superando os índices da Meta no ano de 2019, quando esse patamar chegou a 70 mil títulos de Mestrado concedidos e apresentando uma queda em relação ao ano de 2020.

Gráfico 32: Títulos de Mestrado concedidos



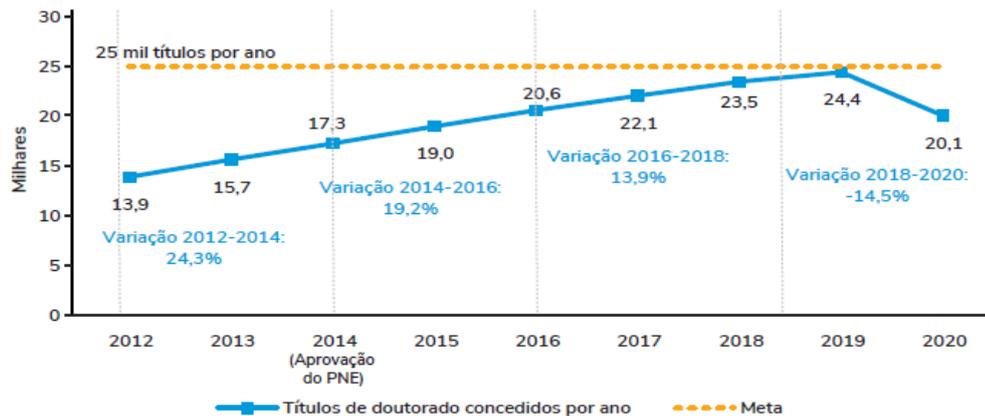
Fonte: Disponível na internet⁶²

⁶¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

⁶² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Situação contrária ocorre com os dados relativos aos títulos de Doutorado concedidos, que, embora tenham apresentado aumento na série histórica, não atingiram o patamar estipulado no Plano Nacional de Educação.

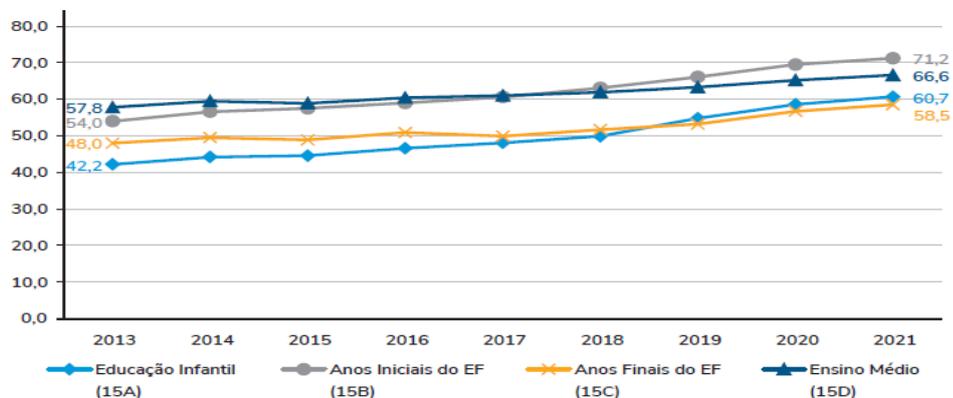
Gráfico 33: Títulos de Doutorado concedidos



Fonte: Disponível na internet⁶³

O objetivo da Meta 15 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 é garantir, no prazo de um ano de sua vigência, uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, assegurando que todos os professores e professoras atuem com a formação adequada para a área do conhecimento que lecionam. Embora a Meta 15 não estabeleça índices numéricos, é possível verificar avanços quanto à formação dos professores e professoras na área do conhecimento em que atuam. Veja-se:

Gráfico 34: Percentual de formação adequada à área de atuação



Fonte: Disponível na internet⁶⁴

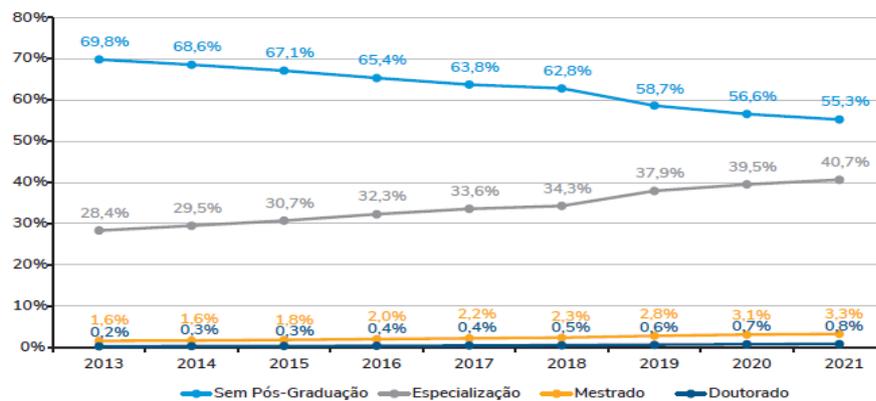
⁶³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

⁶⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Seguindo a linha de formação dos profissionais da educação, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 estipulou como objetivo a formação de 50% dos professores e professoras da Educação Básica em nível de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu* até o final da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Analisando a série histórica, é possível elencar que o número de professores e professoras da Educação Básica com formação na Pós-Graduação em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado atingiu o patamar de 44,8%.

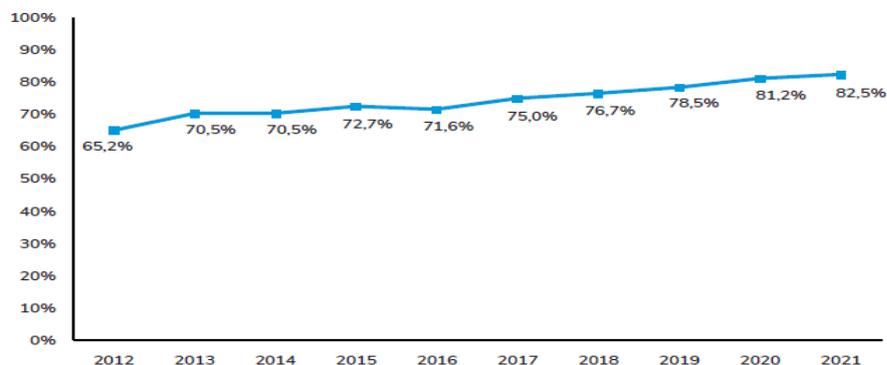
Gráfico 35: Percentual de formação dos professores de nível de Pós-Graduação



Fonte: Disponível na internet⁶⁵

Por sua vez, a Meta 17 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu o objetivo de equiparar os rendimentos dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica com o rendimento dos demais profissionais com a mesma escolaridade, índice que, atualmente, alcança 82,5%.

Gráfico 36: Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal



Fonte: Disponível na internet⁶⁶

⁶⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

⁶⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

A Meta 18 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 propôs, no prazo de dois anos de sua vigência, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e da Educação Superior pública, considerando para os profissionais da Educação Básica a implementação do piso salarial nacional.

Pelos dados extraídos, o que se observa é que em 2018 todos os Estados brasileiros possuíam Plano de Carreira para o Magistério, 85,2% reservavam 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades com os alunos, 70,4% tinham o piso salarial definido em lei estadual e 81,5% possuíam Plano de Carreira vigente para os profissionais da educação não docentes.

Tabela 1: Planos de Carreira e Remuneração para a carreira do Magistério e dos não docentes

UF	18A Plano de Carreira para o Magistério	18B Limite de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos	18C Piso salarial da carreira do magistério público definido em lei estadual	18D Plano de Carreira vigente para os profissionais da educação não docentes
Acre	✓	✓	✓	✓
Alagoas	✓	✓	–	✓
Amapá	✓	✓	✓	✓
Amazonas	✓	✓	✓	✓
Bahia	✓	✓	–	✓
Ceará	✓	✓	✓	–
Distrito Federal	✓	✓	✓	✓
Espírito Santo	✓	✓	✓	✓
Goiás	✓	–	–	✓
Maranhão	✓	✓	✓	✓
Mato Grosso	✓	✓	✓	✓
Mato Grosso do Sul	✓	✓	✓	✓
Minas Gerais	✓	✓	✓	✓
Pará	✓	–	✓	–
Paraíba	✓	✓	✓	✓
Paraná	✓	✓	–	✓
Pernambuco	✓	✓	✓	✓
Piauí	✓	✓	–	✓
Rio de Janeiro	✓	–	✓	–
Rio Grande do Norte	✓	✓	✓	✓
Rio Grande do Sul	✓	–	–	✓
Rondônia	✓	✓	✓	✓
Roraima	✓	✓	✓	–
Santa Catarina	✓	✓	✓	✓
São Paulo	✓	✓	✓	✓
Sergipe	✓	✓	–	–
Tocantins	✓	✓	–	✓
Brasil	27	23	19	22
Brasil (%)	100%	85,2%	70,4%	81,5%

Fonte: Elaborada pela Direção/Inep com base em dados da Estadística/BGE (2018).

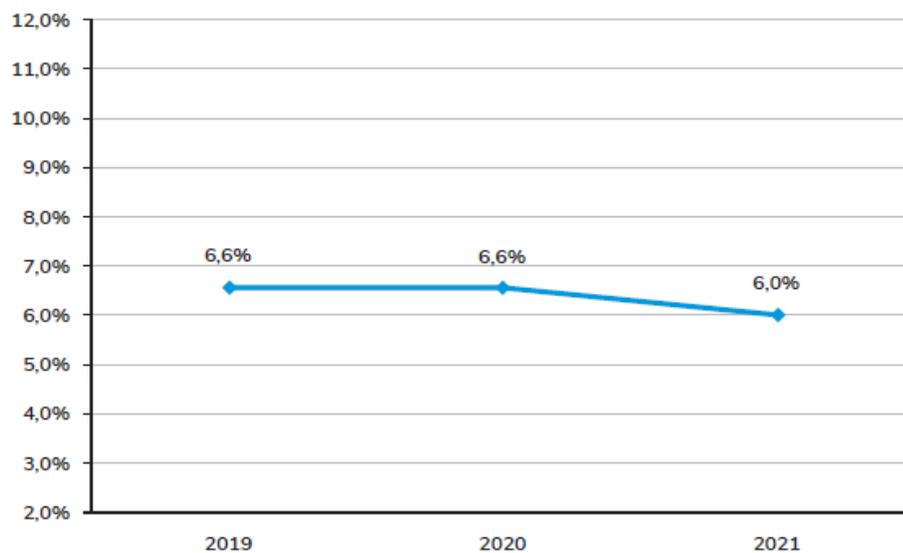
Fonte: Disponível na internet⁶⁷

⁶⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

A Meta 19 é atinente à gestão escolar democrática, ou seja, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 prevê a necessidade de estratégias para assegurar, no prazo de dois anos, a efetivação da gestão democrática na educação, por meio de processos de consulta pública à comunidade escolar associada a critérios técnicos de mérito e desempenho para escolha dos diretores e diretoras das escolas públicas.

Nesse sentido, o período histórico analisado demonstra que a seleção de diretores e diretoras associada a critérios técnicos de mérito e desempenho ocorre em apenas 6% das escolas públicas do País, senão vejamos:

Gráfico 37: Percentual de escolas que selecionam diretores e diretoras por meio de critérios de mérito e desempenho

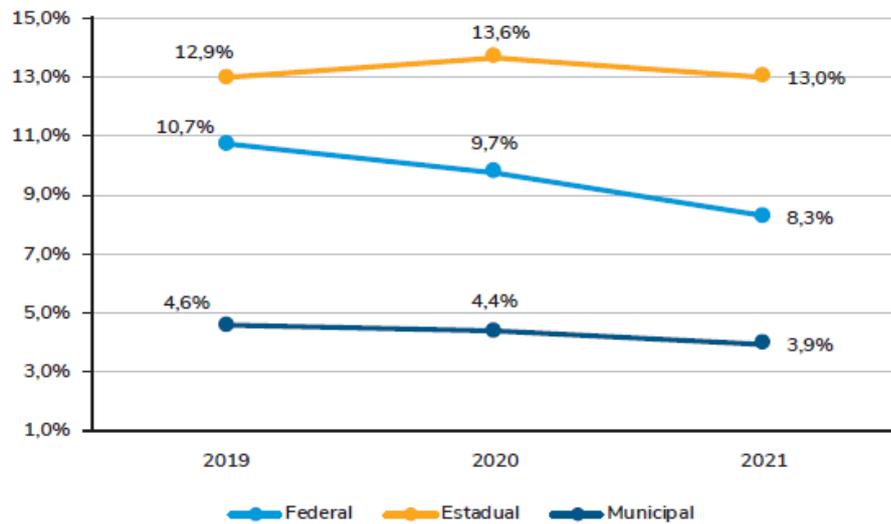


Fonte: Disponível na internet⁶⁸

Esse número é também reduzido quando analisado o percentual de escolas que selecionam seus diretores e diretoras por meio de critérios técnicos de mérito e desempenho associados à consulta pública à comunidade (eleição).

⁶⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

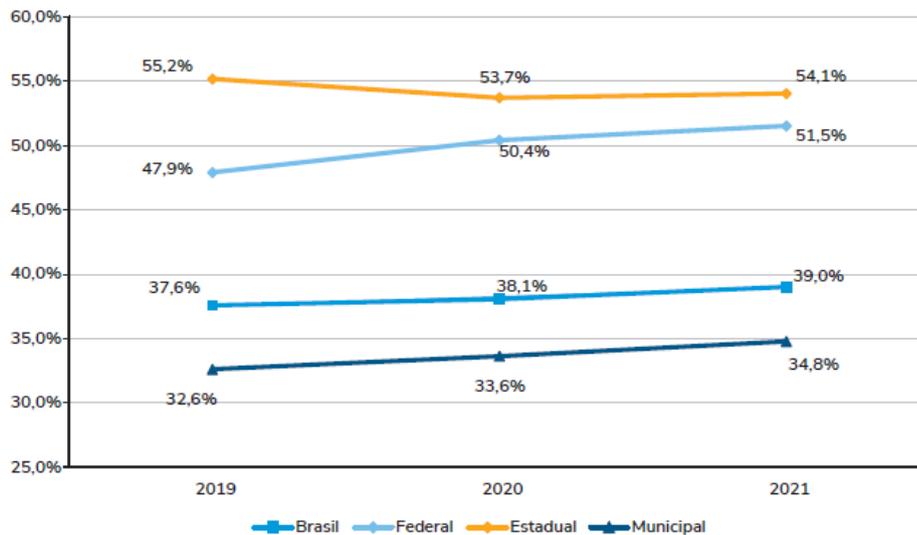
Gráfico 38: Percentual de escolas que selecionam diretores e diretoras por meio de critérios de mérito e desempenho associado à consulta à comunidade



Fonte: Disponível na internet⁶⁹

Quando a gestão democrática é analisada sob a ótica da existência de colegiados escolares como Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis, esse percentual não chega a 50% das Instituições de Ensino do País:

Gráfico 39: Percentual de escolas com Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis



Fonte: Disponível na internet⁷⁰

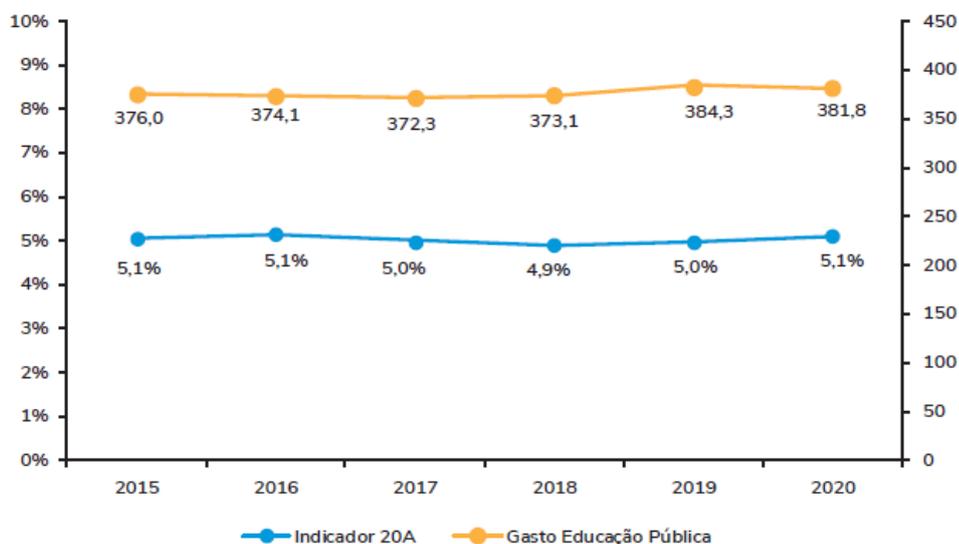
⁶⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

⁷⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

Por fim, de nada adianta a existência de um Plano Nacional de Educação sem financiamento para sua implementação. Por isso, a Meta 20 estabeleceu a necessidade de ampliar o investimento público na Educação Pública ao patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência do Plano.

Note-se que o gráfico a seguir destacado demonstra que, mesmo com a necessidade de implementação das Metas do Plano Nacional de Educação, o gasto público em Educação Pública ficou estagnado em patamar igual ou inferior a 5,1% do Produto Interno Bruto do País:

Gráfico 40: Gastos públicos em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB)



Fonte: Disponível na internet⁷¹

Tendo chegado ao final deste escrutínio detalhado dos dados relativos aos indicadores e resultados das Metas, é possível apontar que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 se revela como um documento ambicioso, com Metas bem definidas e que visam à melhoria da qualidade da educação no Brasil, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Durante a coleta desses dados, foi possível compilar uma variedade de informações que incluem taxas de alfabetização, taxas de abandono escolar, qualificações dos professores e infraestruturas das instituições educativas.

Os dados obtidos nos permitem verificar um quadro abrangente sobre o estágio de cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, elucidando as áreas bem-sucedidas, as que precisariam de mais atenção e melhorias e as que representam aspectos negativos.

⁷¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

O próximo passo desta pesquisa será dedicado à categorização dos resultados destes dados, que serão estruturados e organizados de acordo com as seguintes categorias analíticas: (i) Metas cumpridas, (ii) Metas parcialmente cumpridas e (iii) Metas não cumpridas.

Esta divisão em categorias ajudará a discernir melhor os avanços e os desafios em cada Meta estabelecida no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e permitirá, ao final da análise, elucidar ao questionamento que permeia a presente pesquisa.

5.2 CATEGORIZAÇÃO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A análise de dados referente às Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi conduzida com base nos princípios metodológicos de Bardin (2010), que enfatiza a importância de uma análise criteriosa e estruturada para identificar padrões e avaliar resultados, proporcionando uma compreensão clara e detalhada do progresso alcançado.

Neste contexto, os dados foram categorizados em três grupos distintos: (i) *Metas Cumpridas*, (ii) *Metas Parcialmente Cumpridas* e (iii) *Metas Não Cumpridas*, utilizando parâmetros específicos para essa classificação.

Para fins deste estudo, considerou-se cumpridas aquelas Metas que atingiram o percentual igual ou superior a 90% do marco constante nos indicadores das Metas. Considerou-se parcialmente cumpridas ou em cumprimento aquelas Metas que atingiram o percentual de 40% a 89% do marco constante nos indicadores das Metas. E, por fim, considerou-se como não cumpridas aquelas Metas que não atingiram ou ficaram abaixo do patamar de 39% do marco constante nos indicadores das Metas.

É preciso considerar que, para as Metas analisadas, o resultado considera os dados da última medição apresentada na série histórica constante nos Relatórios de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, observando a relação entre o marco constante nos indicadores das Metas e os resultados obtidos, por meio de regra de três simples⁷².

Dessa forma, as Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 ficaram assim categorizadas:

⁷² É usada quando há uma relação direta ou inversa entre duas variáveis.

Tabela 2: Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 categorizadas

RESULTADOS POR CATEGORIAS DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO				
CATEGORIA	META	DESCRIÇÃO	RESULTADO⁷³	PERCENTUAL⁷⁴
METAS CUMPRIDAS	Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos	95,9%	95,9%
	Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos	95,3%	95,3%
	Meta 4	Universalizar o acesso em classes comuns para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação	93,5%	95,3%
	Meta 7	IDEA anos iniciais do Ensino Fundamental - Meta 5,7	5,9	96,6%
	Meta 7	IDEA Ensino Fundamental Anos Finais – Meta 5,2	4,9	94,2%
	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	92,9%	99,3%
	Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento)	83,8%	111,7%
	Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres 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	48,9%	139,7%

⁷³ Corresponde ao valor em cada indicador da meta, conforme extraído dos Relatório de Monitoramento.

⁷⁴ Corresponde ao valor obtido pela regra de três.

	Meta 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres	60.000 títulos concedidos	100%
	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	100%	100%
METAS PARCIAL CUMPRIDAS	Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade	84,9%	84,9%
	Meta 1	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.	37%	74%
	Meta 2	Garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE	81,1%	85%
	Meta 3	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).	74,5%	87,6%
	Meta 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	Nível 5	77,5%
	Meta 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas	22,4%	44,8%
	Meta 6	Atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica em tempo integral	15,1%	60,4%
	Meta 7	IDEB Ensino Médio – Meta 5,0	4,2	84%
	Meta 8	Idade média de escolarização da população do campo – Meta 12 anos	10,4 anos	86,6%
	Meta 8	Idade média de escolarização dos 25% mais pobres – Meta 12 anos	9,9 anos	82,5%

	Meta 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento)	37,4%	74,8%
	Meta 12	Elevar a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos	25,5%	77,2%
	Meta 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 25.000 (vinte e cinco mil) títulos de doutorado	20.100 títulos concedidos	80,4%
	Meta 15	Percentual de Professores e Professoras com formação adequada em atuação na Educação Infantil	60,7%	60,7%
	Meta 15	Percentual de Professores e Professoras com formação adequada em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental	71,2%	71,2%
	Meta 15	Percentual de Professores e Professoras com formação adequada em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental	58,5%	58,5%
	Meta 15	Percentual de Professores e Professoras com formação adequada em atuação no Ensino Fundamental	66,6%	66,6%
	Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) 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, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	44,8%	89,6%
	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.	82,5%	82,5%

	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 (não-docentes)	81,5%	81,5%
	Meta 18	Piso salarial nacional.	70,4%	70,4%
	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.	5,1%	71,4%
METAS NÃO CUMPRIDAS	Meta 9	Reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.	11,4	22,8%
	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.	2,2%	4,4%
	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.	248.595 matrículas ⁷⁵	15%
	Meta 12	Assegurar a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	3,6%	9%
	Meta 19	Gestão democrática - Percentual de escolas que selecionam diretores e diretoras por meio de critérios de mérito e desempenho	6%	6%
	Meta 19	Gestão democrática - Percentual de escolas que selecionam diretores e diretoras por meio de critérios de mérito e desempenho associado à consulta à comunidade.	8,3%	8,3%

⁷⁵ Em 2013, o número de matrículas era de 1.602.946, e esse número chegou a 1.851.541 matrículas em 2021, ou seja, no decorrer da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024, o número de matrículas foi de 248.595.

	Meta 19	Gestão democrática - Percentual de escolas com Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis	39%	39%
--	----------------	--	-----	-----

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A categorização das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 revela um cenário misto de avanços e de desafios. Assim, dentro dos parâmetros estabelecidos na presente pesquisa, observa-se que apenas a Meta 13 foi cumprida em sua integralidade e apenas a Meta 19 não foi integralmente cumprida. Ou seja, das 20 Metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024, 18 delas estão em estágio de cumprimento parcial, com alguns indicadores enquadrados em Metas cumpridas, conforme parâmetro dessa pesquisa.

Embora algumas Metas tenham sido cumpridas quase que em sua totalidade, como a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e a inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns, outras, como a expansão da Educação em Tempo Integral e a erradicação do analfabetismo funcional, ficaram aquém das expectativas.

Se, de um lado, Metas como a universalização do atendimento escolar para adolescentes de 15 a 17 anos e a melhoria do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental demonstram progresso significativo, de outro, muitas Metas ainda não atingiram os índices desejados, a exemplo da implementação da gestão democrática, cujos indicadores demonstram que a Meta não foi cumprida.

Em suma, a categorização das Metas indica a urgência de reforçar políticas públicas e garantir recursos adequados para assegurar que todas as Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 sejam atingidas, promovendo uma educação de qualidade e equitativa para todos, o que será analisado na seção seguinte.

5.3 ANÁLISE DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

O presente estudo se propõe a uma análise do cumprimento das Metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024. No entanto, a investigação não se limita a identificar falhas ou destacar Metas não atingidas. O objetivo central é compreender como as ações e estratégias delineadas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 contribuem para assegurar o Direito Intersubjetivo à Educação, contemplando uma abordagem que transcende a mera avaliação quantitativa.

Para a análise do cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, considerou-se um parâmetro específico: Metas foram classificadas como cumpridas quando atingiram um percentual igual ou superior a 90% do marco estabelecido pelos indicadores; Metas que alcançaram entre 40% e 89% foram consideradas parcialmente cumpridas; já aquelas que não atingiram ou ficaram abaixo de 39% foram categorizadas como não cumpridas.

Vale ressaltar que, apesar de existir uma série de estratégias e de indicadores que, dentro dos parâmetros adotados na pesquisa, sugerem o avanço no cumprimento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, apenas a Meta 13 foi integralmente cumprida. Por outro lado, a Meta 19 é a única que não foi atingida em sua integralidade.

Assim, mesmo que parte das Metas tenham sido categorizadas como cumpridas, o que sugere um avanço em relação às Metas incluídas no Plano Nacional de Educação 2014-2024, é preciso compreender que a maioria das Metas se encontra em um estágio de cumprimento parcial ou em cumprimento, revelando, à primeira vista, que, à exceção da Meta 13, nenhuma das demais Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi cumprida em sua totalidade, deixando de atingir os objetivos traçados anteriormente.

A análise dos dados foi desenvolvida dentro do período 2014-2022, uma vez que os Relatórios bienais de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2014 se limitam a este intervalo. É preciso fazer uma observação importante: grande parte dos dados oficiais colhidos nos Relatórios de Monitoramento são defasados⁷⁶.

Embora as limitações e os desafios tenham sido identificados, o levantamento sobre o cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi feito com uma perspectiva positiva para o futuro. A pesquisa visa não apenas traçar a situação atual, mas também pensar nas possibilidades e melhorias contínuas que as políticas educacionais podem proporcionar para promover o Direito Intersubjetivo à Educação no Brasil.

5.3.1. METAS CUMPRIDAS

De plano, é preciso destacar que a Meta 13, que estabelece a elevação da qualidade da Educação Superior e a ampliação da proporção de mestres do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento),

⁷⁶ A escolha desta data-fim está vinculada ao último Relatório de Monitoramento disponível e analisado nesta pesquisa, divulgado pelo Ministério da Educação até a data-limite de defesa desta Dissertação. Embora o Relatório de 2024 tenha sido publicado posteriormente, sua exclusão resultou em uma ligeira defasagem dos dados apresentados, pois não foi possível incorporá-lo a tempo para esta análise.

sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores foi a única Meta que atingiu o patamar estipulado no Plano.

Morosini (2009) enfatiza que a presença de professores altamente qualificados não apenas eleva o padrão acadêmico das instituições de ensino, mas também enriquece a experiência educacional dos estudantes. Em suas palavras “a qualificação é considerada a ponte entre o desenvolvimento do conhecimento pela educação e as demandas advindas do mundo do trabalho” (Morosini, 2009, p. 180).

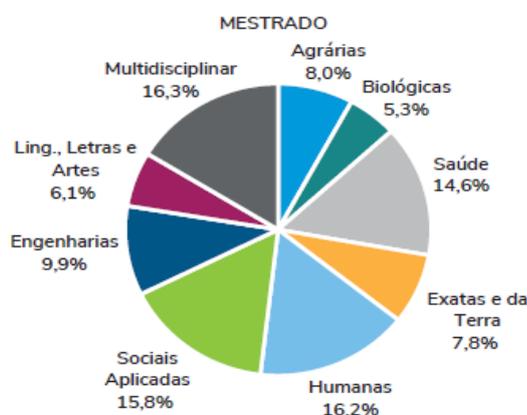
Assim, se pode contextualizar que professores com maior nível de formação são mais aptos a incorporar práticas pedagógicas inovadoras, realizar pesquisas de qualidade e contribuir de maneira mais eficaz para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos.

Portanto, o aumento da proporção de mestres e doutores no corpo docente das Universidades e centros acadêmicos reflete um avanço importante na busca por Educação Superior de qualidade.

Alinhada a isso, destaca-se o cumprimento da Meta 14 em relação à titulação anual de mestres. O cumprimento da Meta de elevar o número de matrículas na Pós-Graduação para 60.000 mestres demonstra um avanço na formação de recursos humanos qualificados, essencial para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

É de se destacar que, em atenção à própria área de conhecimento que a presente pesquisa se enquadra, que é a grande área multidisciplinar, seguida da grande área de humanas, são as grandes áreas que concentram o maior percentual de concessão de títulos de mestres no país, senão veja-se:

Gráfico 41: Percentual de títulos de Mestrado por grande área do conhecimento



Fonte: Disponível na internet⁷⁷

⁷⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

A Meta 18 também merece destaque quando se trata de percentual de cumprimento, ao passo que o indicador relacionado à existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino (docentes) foi cumprido em sua integralidade, atingindo o patamar de 100% em detrimento aos demais indicadores da Meta.

Nesse sentido, a implementação de Planos de Carreira para 100% dos profissionais da Educação Básica e da Educação Superior representa grande avanço quanto à valorização dos profissionais da educação, pois lhe são assegurados elementos de progressão e valorização da carreira, criando uma identidade entre saberes profissionais e carreira.

Tardif (2015, p. 99) argumenta que “a relação entre os saberes profissionais e a carreira comporta diferentes facetas e que essa relação está fundamentalmente associada ao tempo”, ou seja, o estabelecimento de planos de carreira aos profissionais da Educação Básica e da Educação Superior possibilita “que o professor regular assumira um compromisso durável com a profissão” (Tardif, 2015, p. 100).

Assim, em Tardif (2015), Planos de Carreira bem-estruturados oferecem incentivos para o desenvolvimento profissional contínuo, melhoram a motivação dos professores e ajudam a atrair e reter talentos na área da educação. Além disso, os Planos de Carreira promovem um reconhecimento formal e material do trabalho docente, contribuindo para uma maior satisfação e estabilidade na profissão.

Entre as Metas cumpridas, conforme parâmetros deste estudo, destaca-se ainda a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns, alcançando 93,5%, o que é essencial para a equidade educacional.

Como apontado por Mantoan (2003, p. 18):

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão de alunos com deficiência em ambientes educacionais regulares promove a convivência e a interação entre estudantes com diferentes necessidades, enriquecendo o processo de aprendizagem para todos. Além disso, essa prática ajuda a combater preconceitos e a criar uma cultura de respeito e de valorização da diversidade.

Na verdade, quando se observa que a Meta 4 atingiu 95,3%, indica que houve um avanço significativo na integração dos estudantes com deficiência no sistema educacional, permitindo que esses estudantes tenham as mesmas condições que seus colegas sem deficiência.

Além disso, se extrai dos dados categorizados que a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população dos 6 aos 14 anos previstos na Meta 4 atingiu uma cobertura de 95,9%.

Assim, se a universalização da educação é considerada por Freire (1987) como um aspecto essencial que permite a cada indivíduo ter bem definidos os seus direitos e deveres como cidadão, pode-se dizer que, ao atingir esse patamar, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 tem garantido, nesse aspecto, o direito à educação a essa parcela da população.

Logo, se educação universal é o único passo em direção a uma sociedade mais justa e democrática, na qual cada indivíduo possa desenvolver-se em toda a sua capacidade e, mais tarde, contribuir significativamente para o bem comum, somente através da paridade na obtenção do ensino básico um governo promove não apenas a inclusão social (pessoas que conhecem os seus direitos), mas também uma cidadania forte e ativa.

Ademais, segundo Hernández (2018), a Educação Básica é o que estabelece as bases para que as pessoas possam desenvolver as suas capacidades críticas e serem atores ativos da sua sociedade. Arroyo (2015) complementa esta informação pontuando que a igualdade no acesso ao Ensino Fundamental implica em equidade nas esferas sociais, fator que diminui a disparidade social e econômica e promove um ambiente mais justo e inclusivo.

Consequentemente, atingir uma taxa de 95,9% de cumprimento da Meta 2 representa mais do que apenas cumprir um direito básico. Assim, alcançar a universalização do atendimento permitirá a construção de um sistema de ensino equitativo e participativo, que promova a cidadania e a equidade social.

Da mesma forma, a universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, com uma cobertura de 95,3%, indica uma ampla inclusão dos adolescentes no sistema educativo que faz parte de programas integrais de formação para jovens.

No entanto, para além da universalização, também é importante analisar a qualidade do ensino oferecido. Assim, ao analisar os resultados da Meta 7, se verifica que houve o cumprimento da Meta de alcançar um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na Meta, restou estabelecido o alcance de 5,7 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que, após a análise dos dados, os resultados indicam que o índice da Meta foi superado, alcançando o numerário de 5,9, patamar que pode indicar a eficácia das políticas educacionais na melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais.

Na mesma seara, importa destacar que, dentro dos parâmetros estabelecidos neste estudo, embora a Meta de 5,2 relativo ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais do Ensino Fundamental não tenha sido alcançado, a nota de 4,9 representa que 94,2% deste indicador foi cumprido, igualmente, refletindo um avanço quanto à qualidade do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental.

Soares (2016) observa a importância dos indicadores educacionais externos como elementos para avaliar a qualidade do ensino. Ele destaca que a adoção de métricas como o IDEB permite acompanhar o avanço para garantir o aprimoramento. Todavia, argumenta que avaliações internas também impactam favoravelmente na evolução da qualidade do ensino.

Para Soares (2016, p. 148):

Com a criação do Ideb, o Brasil passou a contar com um indicador-síntese dos resultados dos alunos de cada escola. Como se trata apenas de um indicador de resultados gerais, se ele estiver em nível baixo, como sintetizado na Tabela 2, há alunos que não aprenderam. A escola precisará buscar explicações para esse fato em seus processos internos, insumos, infraestrutura, gestão e ação dos profissionais, ou seja, descobrir quais processos internos precisam ser aperfeiçoados para que esses resultados indesejados não mais ocorram. Como o aprendizado depende de variáveis de alunos, a solução da escola deve dialogar com aquela proposta para os alunos. Essa avaliação interna não é simples, e a maioria das escolas precisa de ajuda para a realização dessa tarefa. A inexistência dessa ajuda é uma das explicações para o pouco impacto das avaliações externas na rotina dos estabelecimentos de ensino.

Desta feita, utilizando os ensinamentos de Soares, para concluir quanto à qualidade do ensino, é necessário considerar uma ampla gama de fatores, incluindo processos internos, qualidade dos insumos, adequação da infraestrutura, eficiência da gestão escolar e a atuação dos profissionais de educação.

Além disso, para uma mediação adequada da qualidade do ensino, importante considerar que o grau de aprendizado dos alunos é influenciado por diversas variáveis, incluindo fatores socioeconômicos, motivacionais e contextuais.

Assim, as avaliações externas dão uma ideia sobre o desempenho escolar, mas, sem mecanismos de acompanhamento adequados e apoio que ajudem a transformar esses dados em ações palpáveis destinadas a impulsionar a melhoria, as escolas não podem fazer quaisquer progressos significativos a partir das avaliações.

Logo, para além de utilização exclusiva dos índices do IDEB, a qualidade da educação também deve ser analisada por meio de avaliações internas. Todavia, a maioria das escolas não possui capacidades técnicas ou recursos necessários para realizar análises autônomas, e a falta de apoio especializado para conduzir essas avaliações e implementar mudanças baseadas nos resultados obtidos é um dos fatores que explica o impacto limitado das avaliações externas, como o IDEB, na melhoria efetiva da qualidade educacional nas escolas.

Para uma verdadeira melhoria da qualidade da educação, significa que deve haver um investimento contínuo para garantir que as escolas estejam bem equipadas com apoio técnico, de modo a realizar análises detalhadas e implementar mudanças com recursos e de forma sustentável.

Ao concluir essa seção, é crucial reconhecer que, embora os parâmetros da pesquisa indiquem que essas Metas foram atingidas, elas ainda não alcançaram o patamar de 100%. Este detalhe aparentemente pequeno diz muito, sugerindo que, mesmo no âmbito dos objetivos supostamente alcançados, há sempre oportunidades de melhoria e de aperfeiçoamento quando se trata do direito à educação.

5.3.2. METAS PARCIALMENTE CUMPRIDAS

Nesta seção específica, o foco estará nas Metas que, dentro dos parâmetros da pesquisa, foram categorizadas como parcialmente cumpridas. Estas Metas enquadram-se no intervalo de 40% a 89% de cumprimento dos indicadores estabelecidos.

A análise das Metas parcialmente cumpridas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 é fundamental para compreender o impacto das políticas educacionais no Brasil. Assim, utilizando o método de Análise de Conteúdo, de Bardin (2010), esta seção visa examinar o progresso e os desafios nas Metas estabelecidas, correlacionando aspectos jurídicos e educacionais.

O que se observa é que a maioria das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 encontra-se neste estágio, demonstrando uma combinação do progresso alcançado até agora e das dificuldades contínuas que persistem e impedem o alcance das Metas e, portanto, impacta a garantia da educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo.

Quando analisamos a Meta 1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que trata da universalização da Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos, tem-se que foram alcançados 84,9% da Meta, enquanto a ampliação da oferta em creches atingiu apenas 37%, o que representa 74% do objetivo total previsto na Meta 1.

Embora esses números indiquem progresso, a Meta de 50% ainda está distante. Assim, na perspectiva de Saviani (2010), a Educação Infantil é crucial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, e essa etapa necessita de maior investimento e políticas mais efetivas.

Significa dizer que a não universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos e a baixa oferta de vagas em creches refletem de forma negativa no desenvolvimento

cognitivo e social das crianças e, conseqüentemente, impedem a concretização do direito à educação previsto no artigo 206 da Constituição Federal, principalmente no diz respeito às condições de acesso à escola.

Avançando para a Meta 2, o segundo indicador objetiva garantir que, além da universalização, 95% dos alunos concluam o Ensino Fundamental na idade recomendada. Assim, embora a universalização tenha sido cumprida, conforme arrolado na seção anterior, a análise dos dados mostrou que apenas 81,1% dos alunos matrículas concluem o Ensino Fundamental na idade recomendada, implicando em uma defasagem significativa em relação ao valor da Meta estabelecida, ou seja, ainda há grande evasão escolar nos anos finais do Ensino Fundamental.

Soares (2016) argumenta que a evasão escolar é resultado de uma combinação de fatores socioeconômicos, culturais e institucionais, ou seja, a pobreza, a falta de infraestruturas adequadas nas escolas e a baixa qualidade da educação são fatores que contribuem para que os alunos nessa faixa etária abandonem a escolar.

Isto sublinha o apelo de Soares para intervenções políticas abrangentes e bem coordenadas para abordar o abandono escolar, conforme observado nas suas considerações, que podem ser consideradas muito importantes para alcançar este objetivo. O fracasso em atingir a Meta pode ser atribuído à não tomada em consideração de fatores estruturais e sociais destacados pelo autor que dificultam a retenção dos alunos na escola, prejudicando, assim, os esforços para reduzir o abandono escolar.

No que se refere ao Ensino Médio, Schwartzman (2016, p. 12) aponta que o Brasil “avançou muito, nos últimos 30 anos, em dar acesso à educação para a grande maioria de sua população, porém com qualidade extremamente baixa, frustrando milhões de jovens em sua esperança de, por meio da formação escolar, conseguir um lugar digno na sociedade e no mercado de trabalho”.

Ao analisar a Meta 3, os dados apontam que a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio chegou a 74,5%, representando 87,6% do objetivo total constante no Plano Nacional de Educação 2014-2024, o que se aproxima da elucidação de Schwartzman de que é essencial adotar políticas que não apenas aumentem as matrículas, mas também melhorem a qualidade do ensino e ofereçam suporte abrangente aos alunos.

No que tange à alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, os dados indicam que 77,5% das crianças foram alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, o que mostra que a Meta 5 não foi plenamente atingida.

Conforme discutido por Ferreiro e Teberosky (1999), é fundamental que as políticas educacionais priorizem a alfabetização precoce, garantindo que as práticas pedagógicas sejam alinhadas ao desenvolvimento cognitivo das crianças e que proporcionem experiências ricas em linguagem escrita.

Ao refletir sobre os dados, embora deva se considerar os avanços, é crucial alertar quanto à necessidade de implementar políticas educacionais que priorizem a alfabetização precoce e sejam baseadas em pesquisas e diagnósticos sobre a alfabetização, priorizando a criação de programas de alfabetização que sejam significativos e eficazes, contribuindo para o sucesso acadêmico futuro das crianças e para o cumprimento da Meta que estabelece a alfabetização adequada dos alunos, elevando os níveis atuais.

Em relação à Meta 6, os dados mostram que a oferta de educação em tempo integral atingiu 22,4% das escolas públicas, o que representa 44,8% do objetivo total e que o atendimento de 25% dos alunos da Educação Básica chegou a 15,1%, correspondente a 60,4% do objetivo total.

Assim, dentro dos parâmetros estabelecidos para a pesquisa e que colocam a Meta da educação em tempo integral no quadro das Metas parcialmente cumpridas, o que se deve considerar é que, para além do aumento do tempo que os alunos permanecem na escola, a educação em tempo integral deve abordar diversas dimensões do desenvolvimento humano, proporcionando oportunidades de aprendizagem em diferentes contextos e formas.

Moll (2012) defende que a educação integral é essencial para o propósito de promover a equidade e a inclusão social, que consiste em oferecer a todos os alunos, independentemente da sua origem socioeconômica, uma educação de qualidade que favoreça o desenvolvimento de múltiplas competências. Moll (2012) salienta que um dos principais obstáculos a enfrentar na implementação da educação a tempo inteiro é a falta de infraestruturas adequadas, de formação contínua de professores e de mecanismos financeiros sustentáveis.

Assim, o cumprimento parcial da Meta 6 é reflexo da precária oferta de espaços escolares que possibilitem atividades diversas e integradas, da falta de capacitação dos educadores para trabalharem com uma abordagem integral e interdisciplinar, que abranja não apenas o currículo acadêmico, mas também atividades culturais, esportivas e sociais e da falta de recursos financeiros suficientes e sustentáveis para a manutenção e a expansão do modelo de educação integral.

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, diferentemente dos resultados dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, o índice do Ensino Médio alcançou um patamar de 4,2, o que representa 84% do objetivo de 5,0.

Assim, retomando os ensinamentos de Soares (2016), somente a combinação de reformas curriculares, investimento na formação de professores, melhorias na infraestrutura e engajamento comunitário pode criar um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes, possibilitando o avanço no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e, via de consequência, o atingimento da Meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Por sua vez, a análise da escolarização da população revela disparidades significativas no acesso à educação, especialmente entre a população do campo e os 25% mais pobres. A idade média de escolarização foi de 10,4 anos para a população do campo (86,6% da Meta de 12 anos) e de 9,9 anos para os 25% mais pobres (82,5% da Meta).

Esses dados refletem que ainda há uma disparidade significativa no acesso à educação para esses grupos e sublinham a necessidade urgente de políticas específicas para grupos vulneráveis. Para reduzir as disparidades educacionais e garantir que todos os grupos tenham acesso igualitário à educação, é crucial implementar políticas específicas e integradas.

Com base em Delors (1998), a análise dos dados fornecidos sobre a escolarização da população do campo e os 25% mais pobres revela a necessidade de ações concretas para reduzir as disparidades educacionais.

Assim, infere-se que é importante investir nas infraestruturas escolares para garantir a acessibilidade física de todas as crianças, especialmente as que vivem em zonas rurais. Isto envolve a construção e o equipamento adequado de escolas e criar estratégias para que as famílias mais pobres recebam programas de apoio financeiro.

Igualmente significativo é o desenvolvimento contínuo de capacitações para os professores que trabalham em comunidades rurais e vulneráveis: os programas de formação não devem apenas ser abrangentes, mas também proporcionar incentivos suficientes para os professores permanecerem nestas áreas.

Quando voltamos os olhos para as taxas de matrícula na Educação Superior, tem-se que a taxa bruta de matrícula foi de 37,4% e a taxa líquida foi de 25,5%. Para abordar essa questão e analisar a efetivação do Direito Intersubjetivo à Educação no tange ao cumprimento parcial da Meta 12, atentar-se-á aos ensinamentos de Schwartzman.

Schwartzman (2005) destaca a importância de programas de financiamento, como o Fundo de Financiamento Estudantil e o Programa Universidade para Todos para elevação da taxa de matrículas na Educação Superior, por serem mecanismos que proporcionam bolsas de estudo e financiamentos a juros baixos para estudantes de baixa renda e, portanto, cruciais para aumentar a taxa de matrícula na Educação Superior.

Certamente, para atender à crescente demanda por Educação Superior, é necessário expandir a infraestrutura das universidades e faculdades, especialmente nas regiões mais carentes. Isso inclui a construção de novas instituições, a ampliação de *campi* existentes e a melhoria das condições de ensino.

No mesmo sentido, a Meta 14 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 previu a necessidade de elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-Graduação de modo a atingir a titulação anual de 25.000 (vinte e cinco mil) títulos de doutorado, índice que atingiu 20.100 títulos de doutorados conferidos no ano de 2020, o que reflete 80,4% da Meta estabelecida no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Sguissardi (2006) destaca que o crescimento na titulação de doutorados está ligado à expansão e à consolidação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, e esse fortalecimento é resultado de políticas públicas voltadas para o incentivo à pesquisa e à formação de recursos humanos altamente qualificados.

Apesar dos avanços, Sguissardi (2006) aponta alguns desafios, como a necessidade de financiamento contínuo para a pesquisa, a melhoria das condições de trabalho dos docentes e pesquisadores, e a internacionalização dos Programas de Pós-Graduação.

A leitura da Meta 15, a partir de Nóvoa (1991), permite inferir que os percentuais de professores com formação adequada variando entre 58,5% e 71,2% indicam que ainda há uma necessidade premente de investimento em formação continuada, para garantir que os professores estejam atualizados com as práticas pedagógicas e conteúdos curriculares mais recentes.

Nóvoa (1991) afirma que, embora a formação inicial de professores seja importante, ela deve ser aliada a uma formação contínua consistente, porque só assim os educadores poderão responder às mudanças permanentes na educação e só assim poderão melhorar a sua prática profissional docente ao longo da carreira.

Pontue-se que o cumprimento parcial da Meta 15 reflete que qualificação adequada dos professores está diretamente ligada à qualidade da educação oferecida nas escolas e aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação. Assim, professores bem-preparados tendem a impactar positivamente o desempenho acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos.

Na mesma linha de interpretação, a Meta 18 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabelece a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério, índice que alcançou 82,5% e o piso salarial nacional alcançou 70,4%.

O aumento na equiparação do rendimento médio é um passo positivo, mas que é fundamental continuar implementando políticas que garantam salários justos e condizentes com a importância da função educacional.

Além da remuneração, as condições de trabalho dos profissionais do magistério, como carga horária adequada, suporte pedagógico e infraestrutura escolar, são fundamentais para a qualidade do ensino e para atrair e reter talentos na profissão.

Por fim, no que contempla o investimento público em educação, os dados da Meta 20 revelam que o financiamento em educação atingiu 5,1% do Produto Interno Bruto, sendo que a Meta contemplava um investimento de 7% em relação ao Produto Interno Bruto.

Velloso (1987) enfatiza que o nível de investimento, mesmo alcançando 5,1% do Produto Interno Bruto, ainda está abaixo da Meta estabelecida de 7% e muito aquém do objetivo final de 10% do Produto Interno Bruto. Isso limita a capacidade do sistema educacional de melhorar infraestrutura, remuneração dos professores, acesso equitativo e qualidade ao ensino e, conseqüentemente, de cumprir integralmente com as Metas dispostas no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Assim, a Meta 20 está vinculada às demais Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Logo, deve-se ter em mente que a provisão de recursos financeiros adequados não apenas facilita, mas também mantém e solidifica a execução das políticas educacionais estabelecidas no Plano.

A crítica ao financiamento considerado como última Meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024 pode implicar que, a princípio, as Metas foram definidas sem um planejamento orçamentário adequado, embora tenham sido estabelecidas com um objetivo claro.

Isto significaria que, embora os objetivos tenham sido definidos com um plano bem definido em mente, a provisão de recursos pode não ter recebido atenção suficiente inicialmente.

A análise crítica do cumprimento parcial das Metas educacionais revela um impacto multifacetado sobre o Direito Intersubjetivo à Educação. Esse direito, que transcende à mera titularidade individual, requer uma análise que considere o conjunto de interações e de responsabilidades entre os diversos agentes sociais e institucionais.

A concretização das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, ainda que parcialmente, pode ser interpretada como um passo positivo no caminho para a concretização do direito à educação.

De fato, quando estes objetivos são parcialmente alcançados, significa que houve progresso, e isso pode levar à geração de benefícios adicionais de forma incremental. Por exemplo, melhorar os níveis de alfabetização ou aumentar as taxas de matrícula ou reduzir o abandono escolar são avanços importantes que podem mudar significativamente a vida de muitos estudantes.

No entanto, uma análise crítica exige que não percamos de vista a profundidade e a perplexidade do direito à educação. Alcançar parcialmente as Metas pode mascarar desequilíbrios entre regiões, classes e gêneros, alimentando, assim, as desigualdades estruturais que permeiam a realidade do país, uma vez que ambas devem ser alcançadas simultaneamente. Por exemplo, um aumento global nas taxas de matrícula pode camuflar a contínua não inclusão (e até mesmo o agravamento da situação) de grupos marginalizados, como minorias étnicas ou pessoas com deficiência.

Além disso, a parcialidade no cumprimento das Metas pode refletir a inadequação ou a ineficiência das políticas públicas implementadas. Pode sinalizar, por exemplo, uma insuficiência de recursos adequados ou uma fraca supervisão da gestão de recursos (ou mesmo a falta de qualquer planejamento estratégico eficaz). Portanto, analisando criticamente os resultados obtidos na categorização dos dados, em especial os resultados que indicam que a maioria das Metas estabelecidas foram parcialmente cumpridas, questiona-se se de fato existe um verdadeiro compromisso com o direito à educação.

A resposta talvez esteja evidente, sobretudo quando evidenciamos que a vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi prorrogada para 2025⁷⁸. Ora, se houvesse, verdadeiramente, um compromisso com o direito à educação e com o cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, essa prorrogação não seria necessária, ao passo que o próximo Plano Nacional de Educação já deveria ter sido discutido e elaborado.

Logo, a prorrogação pode ser vista como uma medida paliativa que posterga a resolução de problemas estruturais na educação brasileira e levanta questionamentos sobre a efetividade das políticas implementadas e o real compromisso dos gestores públicos com o direito à educação.

No que diz respeito ao Direito Intersubjetivo à Educação, é importante levar em conta quem são os atores envolvidos nessa matriz: as comunidades escolares, as famílias e os alunos.

⁷⁸ <https://www.camara.leg.br/noticias/1079890-camara-aprova-prorrogacao-do-plano-nacional-de-educacao-ate-31-de-dezembro-de-2025>.

O cumprimento, ainda que parcial, das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 pode revelar baixo engajamento ou desvalorização da participação ativa desses agentes nas políticas públicas educacionais implementadas.

Além disso, a educação como Direito Intersubjetivo implica em um compromisso contínuo e dinâmico. Ou seja, as Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 não devem ser vistas como um fim em si mesmas, mas como parte de um processo mais amplo de transformação social e desenvolvimento humano. O cumprimento parcial pode ser um indicativo de avanço, mas também deve ser um ponto de partida para uma reflexão crítica sobre como avançar de maneira mais inclusiva e equitativa.

Assim, o cumprimento parcial das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 deve ser avaliado em sua capacidade de promover uma educação de qualidade para todos. Essa abordagem exige políticas públicas robustas que considerem as diversidades e as singularidades próprias de cada contexto, envolvendo uma gestão participativa e transparente. Só através deste caminho o Direito Intersubjetivo à Educação será plenamente efetivo.

5.3.3. METAS NÃO CUMPRIDAS

Até o momento, a presente pesquisa abordou as Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que foram plenamente cumpridas, destacando os progressos significativos alcançados em diversas áreas, bem como as Metas parcialmente cumpridas, onde os objetivos foram atingidos em parte, refletindo avanços importantes, mas ainda insuficientes para alcançar a totalidade dos resultados esperados.

Nesta seção, o estudo analisará as Metas que, dentro dos padrões definidos na pesquisa, foram categorizadas como não alcançadas, destacando claramente os principais desafios que impedem a sua realização e propondo possíveis formas através das quais tais problemas persistentes podem ser resolvidos.

Para os padrões deste estudo, considerou-se como não cumpridas aquelas Metas que não atingiram ou ficaram abaixo do patamar de 39% do marco constante nos indicadores das Metas, ou seja, cinco Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 foram enquadradas como não cumpridas.

A Meta 9, que visa reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, alcançou apenas 11,4%, o que representa 22,8% do objetivo total. A leitura desse resultado merece ser feita com base em Freire (1996), que enfatiza que o analfabetismo funcional é um obstáculo significativo para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal.

Para abordar o analfabetismo funcional, Freire (1996) defende a implementação de políticas públicas que não apenas promovam a alfabetização básica, mas também atendam às necessidades específicas dos adultos. Isso inclui programas educacionais adaptados às realidades locais, com metodologias que valorizem a experiência de vida dos aprendizes.

O dado de que a Meta 9 alcançou apenas 11,4% da redução planejada no analfabetismo funcional destaca a urgência de investimentos e políticas mais eficazes na educação de adultos, priorizando o aumento das oportunidades individuais, mas também fortalecendo as comunidades e contribuindo para um desenvolvimento social mais inclusivo e equitativo.

Este resultado preocupante revela uma lacuna significativa nas estratégias e nas ações implementadas até o momento, indicando que medidas mais robustas e direcionadas são necessárias para enfrentar este desafio. A alfabetização de adultos é uma peça fundamental no mosaico educacional, pois não apenas aumenta as oportunidades individuais de inclusão no mercado de trabalho e participação cívica, mas também fortalece as comunidades e contribui para um desenvolvimento social mais inclusivo e equitativo.

As contribuições de Paulo Freire permitem inferir que o não atingimento da Meta relacionada à redução do analfabetismo decorre da ausência de programas que atendam às necessidades específicas dos adultos, considerando suas realidades socioeconômicas e culturais, o que importa no aprofundamento da incapacidade dos indivíduos de participar ativamente na sociedade e de exercer seus direitos e deveres.

Na mesma toada, ao analisar os resultados da Meta 10, o que se observa é que apenas 2,2% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos estão integradas à educação profissional, o que ressalta a necessidade de políticas educacionais mais robustas e inclusivas. Esse número é muito distante daquele previsto na Meta, que indicava a necessidade de oferecer 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à educação profissional.

No geral, o alcance surpreendentemente fraco desta Meta exige uma reação enérgica e claramente definida. Políticas inclusivas, maior alocação de recursos, programas de qualificação profissional adaptados ao contexto e incentivos financeiros são fundamentais para promover programas de educação de adultos.

Em relação à Meta 11, o objetivo descrito no Plano Nacional de Educação 2014-2024 era triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio. Todavia, o número de matrículas alcançou o percentual de 15% da Meta. Isso porque o número de matrículas, que era de 1.602.946, chegou a 1.851.541 matrículas em 2021, ou seja, no decorrer da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024, o número de matrículas foi de 248.595.

A partir de Ramos (2014), se obtempera que o aumento da empregabilidade entre os estudantes através do fornecimento de competências práticas e teóricas é uma forma segura de o ensino técnico ajudar a quebrar os ciclos de pobreza e de exclusão social. Tais políticas, que são igualmente essenciais para garantir que todas as pessoas no Brasil possam participar ativamente no seu desenvolvimento econômico, precisam também promover a equidade no acesso a estas oportunidades.

Assim, a defasagem no cumprimento desta Meta não apenas compromete o desenvolvimento de uma força intelectual qualificada, mas também perpetua a exclusão de grandes parcelas da população das oportunidades que a educação técnica pode proporcionar.

Sobre a Meta 12, restou estabelecido assegurar a qualidade da oferta e da expansão para 40% das novas matrículas no segmento público. Todavia, a oferta de novas matrículas no segmento público alcançou o patamar de 3,6%, que, em comparação com a Meta de 40%, indica uma lacuna significativa na implementação de políticas públicas eficazes.

Nesse ponto, Libâneo (2006) aponta que a educação pública é uma das grandes promotoras da democratização da Educação Superior e enfatiza o papel essencial do Estado na oferta de uma educação pública de qualidade, indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Isto inclui não apenas aumentar quantitativamente o número de vagas nas universidades públicas, mas também melhorar continuamente a infraestrutura educacional, os recursos didáticos e a formação de educadores. Tais medidas são importantes para garantir que as instituições públicas cumpram eficazmente a sua missão como agentes de transformação social e econômica.

Segundo Libâneo (2006), o Estado tem papel fundamental na oferta de educação pública de qualidade. Faz parte da construção de uma sociedade mais justa e solidamente equilibrada. Este esforço exige a expansão não apenas em número, mas também a melhoria da qualidade, através da melhoria constante do ensino e dos recursos de infraestrutura física, bem como da formação de professores.

Por fim, a Meta 19, que trata da gestão democrática nas escolas, apresenta três indicadores críticos: o percentual de escolas que selecionam diretores por critérios de mérito e desempenho representa apenas 6%; já o percentual de escolas que selecionam diretores por critérios de mérito e desempenho associado à consulta à comunidade é de 8,3%; ainda, o percentual de escolas com Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis é de 39%.

Notadamente, esses resultados indicam uma baixa implementação de práticas democráticas na gestão escolar, que, na visão de Arroyo (2000), são fundamentais para a construção de um ambiente escolar participativo e inclusivo, onde a comunidade escolar pode contribuir efetivamente para a melhoria da educação.

Consequentemente, o desenvolvimento e a melhoria destas práticas democráticas na gestão escolar contribuem muito para melhorar a governança das instituições educativas. Isto melhora igualmente a formação dos estudantes na boa cidadania e na criação de um sistema educativo que seja participativo e orientado para as necessidades locais e sociais.

Além disso, para além do acima detalhado sobre a valorização e a capacitação das Escolas, a Associação de Pais e Professores e a União de Estudantes são componentes centrais que garantem a diversidade. Estas instituições estão envolvidas na formulação de políticas em questões educativas, desempenham um papel essencial na mobilização e gestão de recursos e também na promoção de um clima democrático dentro da escola.

Assim, a adoção de tais práticas democráticas para a administração escolar não só solidifica a governança das instituições educativas, mas também promove uma cultura de boa cidadania entre os estudantes. Isto levaria ao desenvolvimento de um sistema educativo mais participativo e que respondesse diretamente aos imperativos locais e sociais.

Resumindo, ao examinar os objetivos não alcançados do Plano Nacional de Educação 2014-2024, torna-se evidente que existem obstáculos consideráveis que devem ser enfrentados para melhorar o calibre e a justiça da educação no Brasil. A integração entre Direito e Educação é crucial para garantir o sucesso da execução das políticas públicas e a garantia dos direitos educacionais de cada indivíduo. Isto exige um esforço colaborativo para superar os desafios identificados e promover uma educação que seja simultaneamente de alta qualidade e inclusiva, ao mesmo tempo que defende os princípios democráticos.

O não cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 gera consequências profundas e multifacetadas sobre o Direito Intersubjetivo à Educação, revelando falhas estruturais e sistêmicas que comprometem a concretização deste direito humano fundamental. Assim, para realizar uma análise aprofundada, é crucial considerar que o impacto destas falhas reflete não apenas nos indivíduos, mas na coletividade e na dinâmica entre todos os atores do processo educacional.

Em primeiro lugar, o cumprimento parcial e o não cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 indicam uma incapacidade ou insuficiência na eficácia das políticas públicas implementadas. Quando estes objetivos não são alcançados, expõem-se deficiências no desenvolvimento, na implementação e na avaliação das políticas educativas, e

isso pode ser o resultado de uma alocação inadequada de recursos, de uma administração abaixo da média ou de uma falta de dedicação política e social ao campo da educação.

Se a educação é um direito intersubjetivo que depende da interação e do compromisso de vários atores, incluindo governos, educadores, estudantes, famílias e comunidades, o não cumprimento das Metas educacionais tem um impacto negativo na confiança da sociedade nas instituições educacionais e no próprio sistema de ensino.

Assim, quando as Metas não são cumpridas, ou são cumpridas parcialmente, tais resultados implicam em um ciclo prejudicial de exclusão, onde a ausência de oportunidades educativas de qualidade prejudica o progresso econômico e social destas comunidades, perpetuando, em última análise, a pobreza e a desigualdade.

O Direito Intersubjetivo à Educação abrange não só a aquisição de conhecimentos, mas também a formação de indivíduos tanto para a cidadania ativa quanto para o mercado de trabalho. Quando as Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 não são alcançadas, muitos jovens são privados das competências e capacidades essenciais necessárias para se envolverem plena e eficazmente na sociedade.

As consequências disto são de grande alcance, impactando o crescimento econômico a longo prazo do país e a sua capacidade de inovar e competir a nível mundial. Portanto, o não cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 revela a falta de compromisso da sociedade e do governo para garantir a educação como um direito básico.

Reverter esse quadro exige um exame aprofundado das políticas educativas, uma reavaliação dos métodos de implementação e uma maior alocação de recursos para a educação. Além disso, é necessário o envolvimento ativo da sociedade, abrangendo o reconhecimento dos educadores, o envolvimento das famílias no percurso educativo e o fortalecimento das comunidades escolares.

É através destas medidas que podemos avançar na defesa plena do Direito Intersubjetivo à Educação, garantindo que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a uma educação de qualidade, que promova a justiça social e a equidade.

5.4. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A GARANTIA DO DIREITO INTERSUBJETIVO À EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 é o marco regulatório fundamental da política educacional brasileira e estabelece 20 Metas destinadas a melhorar a qualidade, a acessibilidade e a equidade no campo da educação, reavaliada e renovada a cada 10 anos.

Além desses objetivos de melhoria da qualidade, cria um roteiro para políticas públicas relacionadas à educação com o objetivo geral de garantir o direito à educação para todos os cidadãos.

Tem-se, portanto, que o Direito Intersubjetivo à Educação, conforme descrito por Hervada (2006), transcende apenas garantir que cada indivíduo tenha acesso à educação. Ele salienta que é importante criar oportunidades onde todos os membros da sociedade sejam participantes capazes dos processos educativos, levando ao desenvolvimento mútuo entre os membros, o que pode ser refletido por meio do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

O Direito Intersubjetivo à Educação, conceituado por Hervada (2006), ressalta que a educação não deve ser vista apenas como um direito individual, mas também como um direito que se manifesta nas relações sociais. Ou seja, a concretização da educação enquanto um Direito Humano Intersubjetivo está além de dar a cada um o que é seu, e sim em garantir acesso e oportunidade de aprendizado a todos.

Essa leitura do Direito Humano Intersubjetivo a partir de Hervada (2006) sublinha que através da educação a sociedade deve assegurar-se como uma entidade justa e equitativa. Isto implica que todos os membros do sistema político devem ter paridade quando se trata de oportunidades de educação, que, por sua vez, lhes permitam contribuir para o desenvolvimento coletivo.

Esta linha marcada por Hervada afirma que a oferta de educação deve ser vista principalmente como um veículo fundamental para a construção de uma sociedade justa e equitativa. Um esforço que apela a que todos os cidadãos tenham paridade no acesso às oportunidades educacionais, para que a contribuição individual seja realizada em prol do desenvolvimento coletivo.

Ao revisar as Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 sob a ótica das epistemologias sulistas e do pensamento decolonial elaborado por Santos (2002) e Mignolo (2005), é possível reconhecer a urgência de reestruturar nosso sistema educacional. Esta reorganização procura não só questionar, mas também derrotar as dominações, ainda hoje em vigor, que são herdeiras das estruturas de poder coloniais, pelo que o Plano Nacional de Educação deveria representar este ideal.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, em sua concepção, reflete essa tentativa do Estado em reestruturar o sistema educacional brasileiro, considerando a educação como um direito humano fundamental e uma ferramenta insubstituível para o desenvolvimento social, econômico e cultural da nação.

Através das Metas e estratégias descritas, o Plano Nacional de Educação pretende fornecer pontos seguros que nortearão as ações de educação pública, que garantam a todas as pessoas, em todos os níveis de modalidade, uma educação de qualidade, com equidade e inclusão.

Todavia, um exame atento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 sob a ótica do Direito Intersubjetivo à Educação revela um cenário de avanços e de obstáculos, ao passo que, no entendimento de Souza (2003), a lógica colonizadora ainda constitui o núcleo da educação brasileira que precisa ser desmantelada se almejarmos uma educação transformacional inclusiva.

Somente adotando uma abordagem decolonial e interdisciplinar, que valorize as epistemologias do Sul, se pode promover uma educação que aprecie igualmente a diversidade nos sistemas de conhecimento e nas experiências humanas. Isto exige a promoção de uma educação constituída por diferentes formas de conhecer e de viver no mundo.

O Plano Nacional de Educação, em seu início, retrata a garantia à educação como um direito humano fundamental e uma ferramenta vital para o progresso social, econômico e cultural do país.

Para Sarlet (2007), os direitos fundamentais não são meras normas abstratas, mas garantias concretas que devem ser eficazes na prática cotidiana das pessoas. Isso implica não apenas reconhecer o direito à educação como um direito subjetivo individual, mas também assegurar condições reais para o seu exercício, especialmente em contextos em que as desigualdades socioeconômicas e culturais são marcantes.

No entanto, a concretização do Direito Intersubjetivo à Educação continua a estar repleta de desafios. Estes desafios vão desde a garantia do acesso à educação, mas também da própria qualidade da educação e da garantia da dignidade humana.

Souza e Kerbauy (2018, p. 3) esclarecem que:

O reconhecimento da educação como um direito humano demonstra a sua importância enquanto aspecto fundamental para a promoção da dignidade humana, em especial, pelo seu caráter de imprescindibilidade para o exercício da cidadania. A dignidade da pessoa humana constitui valor crucial para a natureza e progressividade dos direitos humanos. Desse modo, o seu reconhecimento deve ser garantido pelos direitos capazes de promovê-los.

De fato, a análise realizada nos Relatórios de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 retrata um cenário desafiador: uma mistura de progressos e retrocessos que afetam a garantia do Direito Intersubjetivo à Educação, bem como a efetivação deste direito fundamental, com implicações na dignidade de cada cidadão.

Neste contexto, o Plano Nacional de Educação não deve ser apenas um documento de intenções, mas uma ferramenta eficiente na mudança da sociedade. Esta tarefa implica a necessidade de um compromisso genuíno dos governos na disponibilização de financiamento adequado à educação, com opções políticas prioritárias orientadas para a redução das disparidades educativas e para o reforço da incorporação de todos os segmentos da sociedade sem discriminação.

Diante desse panorama, surge a questão central: o Plano Nacional de Educação garante o Direito Intersubjetivo à Educação? A resposta a essa pergunta não é simples, pois envolve uma análise multifacetada das políticas educacionais, das práticas sociais e das relações de poder que permeiam o sistema educacional brasileiro. Como argumenta Mignolo (2000), é necessário descolonizar o conhecimento e repensar as estruturas epistêmicas dominantes que perpetuam hierarquias e exclusões.

Em última análise, é, portanto, indispensável garantir a participação ativa da sociedade civil no processo de formulação, de execução e de monitoramento das políticas educativas com paridade, garantindo que as vozes dos alunos, pais, professores e comunidades sejam ouvidas e respeitadas. Somente um esforço conjunto e coordenado permitirá superar os desafios. Somente a superação dos desafios levaria à garantia do Direito Intersubjetivo à Educação.

Nesse sentido, a efetivação do Direito Intersubjetivo à Educação requer não apenas o cumprimento das Metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, mas também uma transformação profunda nas estruturas sociais, políticas e culturais que perpetuam desigualdades e exclusões. É necessário promover políticas educacionais mais inclusivas e equitativas, que valorizem a diversidade cultural e os saberes locais e que garantam o acesso e a permanência de todos os indivíduos no sistema educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como tema central o Direito Intersubjetivo à Educação a partir dos parâmetros definidos como Metas e estratégias no Plano Nacional de Educação 2014-2024. O problema investigado buscou responder: o que dizem os Relatórios de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 em relação ao cumprimento das Metas e os impactos na consolidação do Direito Humano Intersubjetivo à Educação?

Portanto, o objetivo principal desta Dissertação foi analisar o que dizem os Relatórios de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2014 em relação ao cumprimento das Metas na perspectiva do Direito Intersubjetivo à Educação.

Para viabilizar esse objetivo, foram definidos objetivos específicos, quais sejam: a) compreender a educação enquanto Direito Humano Intersubjetivo; b) relacionar o Plano Nacional de Educação 2014-2024 enquanto instrumento regulamentador da política educacional brasileira e a importância deste como instrumento de planejamento dos rumos da educação; c) monitorar o cumprimento das Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 a partir de um conjunto de indicadores e fontes oficiais; e d) investigar o que dizem os Relatórios de Monitoramento em relação ao cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na perspectiva do Direito Intersubjetivo à Educação.

A pesquisa combinou a revisão bibliográfica sobre o Direito Intersubjetivo à Educação, o Estado do Conhecimento sobre a temática e a análise documental com base no Relatório do 1º ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação: biênio 2014/2016, no Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018, no Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020 e no Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022.

A revisão de literatura possibilitou definir a Educação como um Direito Humano Subjetivo, ou seja, algo que é inerente ao ser humano pela sua própria natureza. A partir de uma leitura decolonial, foi tecido o conceito de Direito Humano Intersubjetivo à Educação, trazendo à tona a necessidade de significação e ressignificação dos Direitos Humanos.

Por sua vez, o Estado do Conhecimento permitiu conhecer o que estava sendo publicado sobre o assunto e apontar em que medida o presente trabalho avança em relação ao que já foi dito sobre tal temática. Assim, demonstrou que o presente estudo se dedica à análise de todas as 20 Metas constantes no Plano Nacional de Educação 2014-2024, ressaltando a relevância acadêmica da pesquisa, justamente por promover uma análise integrada da totalidade das Metas, o que não ocorre nas publicações analisadas.

O tratamento dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin, permitindo apontamentos e inferências sobre o tema proposto de forma sistemática, superando a métrica cartesiana. Desta feita, a análise dos dados centrou-se na interpretação de significados, motivações, intenções, conceitos, opiniões, teses e convicções morais, além de atitudes, indo assim além do que é tipicamente medido em termos quantificáveis.

Para isso, os dados oriundos da análise das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 foram categorizados em Metas cumpridas, Metas parcialmente cumpridas e Metas não cumpridas. Considerou-se cumpridas aquelas Metas que atingiram o percentual igual ou superior a 90% do marco constante nos indicadores das Metas. Considerou-se parcialmente cumpridas ou em cumprimento aquelas Metas que atingiram o percentual de 40% a 89% do marco constante nos indicadores das Metas. E, por fim, considerou-se como não cumpridas aquelas Metas que não atingiram ou ficaram abaixo do patamar de 39% do marco constante nos indicadores das Metas.

Assim, os resultados obtidos na análise das Metas cumpridas permitem inferir que a Meta 13, que se refere à elevação da qualidade da Educação Superior por meio da elevação do número de mestres e doutores no corpo docente foi plenamente alcançada. Isso significa que a presença de professores qualificados pode não só melhora os padrões acadêmicos das instituições de ensino, mas também pode enriquecer a experiência educativa dos alunos. Da mesma forma, professores com níveis de formação elevados tendem a ser mais capazes de integrar práticas de ensino inovadoras, realizar investigação de alta qualidade e podem contribuir de forma mais eficaz para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos.

É possível apontar o cumprimento da Meta 14, que se refere à elevação gradual do número de matrículas na Pós-Graduação por meio da concessão de 60.000 títulos de Mestrado. Esse quantitativo representa progressos significativos na formação superior, ao passo que o aumento de títulos de Mestrados é crucial para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Ainda, o cumprimento da Meta 18, que se refere a assegurar a existência de Planos de Carreira com a implementação de Planos de Carreira para 100% dos profissionais da Educação Básica e Superior pública, pode representar avanços no tocante ao desenvolvimento profissional dos professores e profissionais da Educação Superior.

Há que se considerar também que o cumprimento da Meta 14, dimensão que prevê a inclusão de alunos com deficiência em ambientes educacionais regulares, promove a convivência e a interação entre alunos com diferentes necessidades, enriquecendo o processo de aprendizagem para todos.

Quanto aos resultados das Metas categorizadas como parcialmente cumpridas, o que se conclui é que a maior parte das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 se encontra nesta fase, refletindo uma combinação de avanços e de dificuldades contínuas que impedem a plena realização das Metas e afetam a concretização da Educação como um Direito Humano Intersubjetivo.

Veja-se que a Meta 1, que compreende a universalização da Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos, atingiu 84,9% da Meta, enquanto a expansão da oferta de creches atingiu apenas 37%, representando 74% da Meta total. Logo, a falta de acesso universal e a oferta insuficiente de vagas em creches têm um impacto negativo no desenvolvimento das crianças e nas oportunidades educacionais.

Quanto à Meta 2, que visa garantir que 95% dos alunos concluam o Ensino Fundamental na idade recomendada, apenas 81,1% dos alunos concluem na idade correta, deixando uma lacuna significativa nas taxas de abandono do ensino causado por fatores socioeconômicos, culturais e institucionais, como a pobreza e a falta de infraestrutura, mazelas que não foram enfrentadas adequadamente no momento da implementação das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

No Ensino Médio, a pesquisa aponta que a Meta 3 apresenta uma taxa líquida de matrícula de 74,5%, representando 87,6% da Meta total. Apesar do progresso, além do aumento das matrículas, devem ser adotadas políticas para melhorar a qualidade do ensino.

A Meta 5 refere-se à taxa de alfabetização no final do terceiro ano do ensino primário, que atingiu 77,5%, indicando que a Meta ainda não foi totalmente alcançada. Nesse ponto, a análise permite concluir a importância de uma alfabetização significativa e a necessidade de políticas educacionais que integrem as práticas instrucionais ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

A Meta 6 visa proporcionar educação em tempo integral, abrangendo 22,4% dos alunos da escola pública e 15,1% dos alunos da educação básica, o equivalente a 44,8% e 60,4% da Meta total, respectivamente. O resultado destaca a falta de infraestruturas adequadas e de formação contínua de professores como barreiras significativas para a implementação da Meta.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica previsto na Meta 7, o resultado aponta para a necessidade de uma reforma curricular, de investimento na formação de professores e da implementação de melhorias na infraestrutura como pontos fundamentais para alcançar melhorias na qualidade do ensino.

Ainda, no tocante às Metas parcialmente cumpridas, a análise da Meta 18, relacionada à escolaridade da população do campo e negra, revela disparidades significativas, especialmente entre as populações rurais e os 25% mais pobres da população, refletindo a necessidade de políticas específicas dirigidas aos grupos desfavorecidos.

Em termos de Educação Superior, a Meta 12 tem uma taxa bruta de matrícula de 37,4% e uma taxa líquida de matrícula de 25,5%. A Meta 14 visa aumentar o número de doutoramentos por ano para 25.000 e atingir 20.100 títulos profissionais, correspondendo à Meta de 80,4%. Ambos os resultados enfatizam a importância do financiamento de programas e da expansão dos Programas de Pós-Graduação. Também refletem a necessidade de mais investimentos e melhores condições de formação.

Em relação à Meta 15, que prevê a formação adequada de professores, o cumprimento parcial indica a importância da formação contínua para garantir que os educadores estejam constantemente atualizados e capazes de melhorar a sua prática profissional.

Na Meta 18, a equalização média da renda dos professores chega a 82,5% e o piso salarial nacional chega a 70,4%. O resultado reflete que o aumento da igualdade de rendimentos é positivo, mas devem ser garantidos salários justos e boas condições de trabalho para manter a qualidade da educação.

Finalmente, a Meta 20 visa aumentar o investimento público na educação em percentagem do PIB para 7%, atingindo 5,1%. Esse resultado demonstra a falta de investimentos, o que implica de forma negativa no próprio cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Além disso, enfatiza a necessidade de mais recursos para melhorar a infraestrutura, a remuneração e a qualidade da educação.

No que tange às Metas não cumpridas, os resultados obtidos a partir da análise da Meta 9, que visava reduzir o analfabetismo funcional em 50%, apontam que só se conseguiu uma redução de 11,4%, representando apenas 22,8% da Meta total. Tal resultado é um obstáculo significativo à inclusão social e ao desenvolvimento pessoal.

Para resolver este problema, é necessário implementar políticas públicas que não só promovam a alfabetização básica, mas também desenvolvam programas adaptados às necessidades dos adultos, tendo em conta as suas experiências e realidades locais.

Ademais, a baixa percentagem alcançada destaca a urgência de investimentos e políticas mais eficazes na educação de adultos, que são fundamentais para aumentar as oportunidades individuais e fortalecer as comunidades para um desenvolvimento social mais inclusivo e equitativo.

Em relação à Meta 10, que visa integrar 25% das matrículas na Educação de Jovens e Adultos no ensino profissional, a taxa de integração real é de apenas 2,2%. Assim, o resultado aponta que são necessárias políticas educativas mais fortes e inclusivas para promover qualificações profissionais adequadas ao local e fornecer incentivos financeiros. O fraco desempenho nessa Meta exige medidas de resposta ativa para criar oportunidades de educação de adultos, incluindo formação profissional, promoção do emprego e da inclusão social.

A Meta 11 visa triplicar as matrículas no ensino secundário técnico e profissional, mas, segundo os Relatórios analisados, apenas 15% da Meta declarada foi alcançada. Todavia, as matrículas aumentaram de 1.602.946 para 1.851.541, um aumento de 248.595 alunos. Os atrasos na consecução desta Meta prejudicarão o desenvolvimento de uma força de trabalho qualificada e perpetuarão a exclusão de grandes segmentos da população.

A Meta 12 visa garantir 40% das novas matrículas na rede pública, mas a oferta de novas matrículas atingiu apenas 3,6%. O baixo percentual alcançado indica uma lacuna significativa na implementação de políticas públicas eficazes para expandir e melhorar a educação pública.

Por fim, a Meta 19, que trata da gestão democrática das escolas, apresenta percentagens mais baixas: 6% para seleção de diretores com base em critérios de desempenho, 8,3% relacionado com consulta à comunidade, 39% para escolas com conselhos escolares, associações de pais e professores. Esse resultado revela que as práticas democráticas na gestão escolar estão sendo pouco implementadas, o que resulta na construção de ambientes menos participativos e inclusivos. A baixa taxa de implementação de práticas democráticas afeta a governança das instituições de ensino e a formação de uma cidadania ativa entre os estudantes.

Ao refletir sobre os resultados da pesquisa, apesar de algumas áreas terem registrado progressos significativos, ainda existem grandes desafios a enfrentar. As taxas de cumprimento são mais elevadas no ensino básico e na formação de professores, por exemplo, o que indica avanços na garantia do acesso e da qualidade da educação. No entanto, as Metas relacionadas com o Ensino Técnico, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos apresentam obstáculos importantes ainda por ultrapassar. Isso ressalta as desigualdades estruturais inerentes ao sistema educacional brasileiro e destaca as futuras reformas necessárias para resolver essas disparidades.

Na análise dos resultados, percebeu-se que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 teve grande importância na elaboração de políticas educacionais que tivessem como objetivo melhorar a qualidade, a acessibilidade e a equidade da educação brasileira. Embora esses avanços desiguais e desafios persistentes sejam apresentados na situação, com dificuldades a

serem superadas, isto indica claramente que esferas de disparidades socioeconômicas e culturais também estão implicadas na contradição da educação.

Os resultados foram apresentados na discussão para mostrar que, mesmo com todos os esforços realizados pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, ainda existem impedimentos estruturais e culturais que não permitem a plena concretização do Direito Intersubjetivo à Educação. Nesse passo, as epistemologias do Sul, agregadas ao pensamento decolonial, surgem como bases de superação das dominações históricas e, a partir deles, pode ser promovida uma educação verdadeiramente diversa e inclusiva.

Considerando esta questão, a análise dos Relatórios de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 sob a ótica das epistemologias do Sul e dos autores decoloniais revelou que, apesar dos avanços, existem desafios importantes a serem enfrentados para que a educação seja plenamente reconhecida e estabelecida como um Direito Humano Intersubjetivo.

O estudo ressaltou a importância de estar sempre atento às Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. Enfatizou a necessidade de ter vontade política e social para transformar as estruturas da educação para que possam garantir, sem quaisquer dúvidas, uma educação de qualidade para todos. Além disso, para uma horizontalidade das políticas educativas (políticas educativas horizontais) que sejam orientadas pela equidade e pela justiça social, está a valorização dos conhecimentos e experiências de todos os alunos, sem qualquer discriminação relativamente aos seus antecedentes sociais, culturais ou econômicos.

A investigação revelou efeitos profundos que exigem alterações transformadoras nas políticas educativas para se basearem mais em epistemologias locais e práticas pedagógicas que garantam a inclusão. Na sua contribuição para a teoria, torna-se parte da discussão que visa decolonizar o conhecimento e promover uma educação que reconheça a diversidade cultural e epistêmica como componentes valiosos da aprendizagem.

Contudo, acredita-se que o Brasil possui os recursos e a capacidade humana necessários para superar as disparidades educacionais. A emergência de um sistema educativo que melhore os índices e resultados da educação depende de um compromisso revitalizado, com a justiça e a equidade, para que cada cidadão seja capaz de adquirir conhecimento em paridade com todos os outros e que, por sua vez, contribua significativamente para um desenvolvimento sustentável da nossa sociedade, mais inclusivo no futuro.

Um aspecto interessante deste trabalho é considerar a abordagem intersubjetiva da educação como um direito humano, na perspectiva do impacto das políticas na vida das pessoas e na vida das comunidades. Eis aqui uma abordagem diferente daquela que observa a educação

apenas através de indicadores tradicionais. O ponto de vista decolonial revelado indica que, além de serem apenas destinatários da educação, os sujeitos devem estar ativamente envolvidos no processo e que a sua contribuição deve refletir uma inclinação para a diversidade cultural e um valor para a variedade cultural.

Os resultados deste estudo destacam a necessidade de maior alocação de recursos financeiros em políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade na educação, bem como o reconhecimento e a capacitação contínua de profissionais na área da educação. Somente nessas condições será possível atingir as Metas do Plano Nacional de Educação e garantir, por meio de uma perspectiva intersubjetiva, que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Deve-se reconhecer que as limitações deste estudo se devem possivelmente à indisponibilidade de dados precisos e à dificuldade em medir os efeitos a longo prazo das medidas de política educacional. Além disso, a análise prestou maior atenção à política nacional, deixando de fora as investigações sobre como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi implementado a nível local e regional.

A investigação futura deverá considerar uma exploração da implementação local do Plano Nacional de Educação e como este impacta as comunidades marginalizadas. Além disso, seria apropriada uma investigação sobre como os novos planos nacionais de educação podem combinar as epistemologias do Sul de uma forma que seja eficaz com práticas pedagógicas inclusivas para promover uma educação mais equitativa e transformadora.

Ademais, como Secretário Municipal de Educação que participou ativamente do processo de implementação do Plano Nacional de Educação, este pesquisador encontrou diversos desafios e surpresas ao longo da condução desta pesquisa. A experiência revelou achados inesperados e momentos de esperança, como a identificação de boas práticas e iniciativas exitosas em diferentes contextos regionais.

No entanto, a pesquisa também permitiu uma reflexão sobre o trabalho e a implementação das Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024, despertando inquietações acerca da necessidade de maior diligência na implementação das Metas e, acima de tudo, se o trabalho realizado naquele momento realmente foi suficiente e se contribuiu para a efetivação da educação enquanto um direito humano intersubjetivo.

Por último, identificou-se que os desafios não são poucos, mas o Brasil é rico tanto em recursos materiais quanto em recursos humanos. São estas desigualdades que historicamente têm impedido o desenvolvimento da educação. No entanto, com foco numa educação de qualidade para todos, estes desafios podem ser superados.

Num futuro em que todas as pessoas tenham oportunidades iguais e uma forma decente de acesso ao conhecimento, seremos capazes de construir, através das suas contribuições, esforços de desenvolvimento sustentável e inclusivo destinados a toda a sociedade.

Concluindo, pode-se dizer que o cumprimento integral das Metas do Plano Nacional de Educação não depende apenas de questões técnicas e administrativas, mas requer uma abordagem holística que considere a educação como um direito entre as pessoas e como uma prática cultural. O atingimento dos índices das Metas previstas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 vai exigir vontade política contínua, investimentos financeiros e uma gestão capaz de mobilizar todos os que compõem a comunidade educativa.

REFERÊNCIA

ARROYO, Miguel Gonçalves. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, v.17, n.35, p. 21-40, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052>. Acesso em: 30 jul. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AVRITZER, Leonardo. Democracia na América Latina: da inovação institucional ao velho problema do equilíbrio entre os poderes. **Revista USP**, São Paulo, n. 109, p. 75-86, abril/jun., 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2219712&forceview=1>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2010.

BENEDET, Giovana. A valorização do professor do ensino médio integrado à educação profissional: desafios e complexidades. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/15249>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jul. 2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018**. 2 ed. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020 [recurso eletrônico]**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de>

atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 05 jun. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das Metas do PNE - 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 jun. 2024

BRASIL. **Lei de Diretrizes. Bases da Educação Nacional – LDBEN - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Cadernos Planejando a Próxima Década: Plano Municipal de Educação: caderno de orientações**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORIO, João Carlos. Gasto aluno em creches diretas: estudo de caso em três municípios paulistas. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112015-142029/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Zenaida; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejando a educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011. p.11-34.

CAMPOS, Dário Marques. A reprovação como obstáculo ao Plano Nacional de Educação: estudo de caso em Minas Gerais. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12223>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CARDOSO, Caroline Cristiano. Direito à educação de jovens e adultos na tessitura das políticas públicas de financiamento. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/193643>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CAVALIERI FILHO, Sergio. Direito, Justiça e Sociedade. Revista da EMERJ, v.5, n.18, 2002. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista18/revista18.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

CHAGAS, Wilson. O Chamado Direito Natural: Em que consiste. **Revista USP**, v.1, n.1, 1966. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/download/66499/69109>. Acesso em: 30 maio 2023.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o Direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2012.

COLVERO, Ronaldo Bernardino. Avaliação in itinere de política pública: o plano municipal de educação de São Borja em movimento. 2020. 210 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/5926>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CORRÊA, Maria Lúcia. Uma intervenção pedagógica na educação básica com potencial de ampliar a visibilidade da produção científica feminina. 2016. 260 f. Tese. (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/15692>. Acesso em: 15 jun. 2023.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Revista Fronteiras e Debates**, Macapá, v.4, n.7, 2017, p. 159-175. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3635/larissav4n1.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

DALLARI, Dalmo. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2016.
DMITRUK, Hilda Beatriz. (org.). **Cadernos metodológicos: diretrizes do trabalho científico**. 8. ed. Chapecó: Argos, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

DOMBROSKI, Luciane. Destinação orçamentária e oferta da educação de jovens e adultos: uma análise com base nos resultados dos indicadores das metas do Plano Nacional de Educação. 2020. Dissertação – Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/69844>. Acesso em: 15 jun. 2023.

DUARTE, Clarisse Seixas. **A educação como um Direito fundamental de natureza social**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005.

ENDLER, Kellen Dayelle. Otimização na localização de centros públicos de educação infantil: caso de Curitiba – PR. 2016. Dissertação - Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/42734>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FAZENDA, Ivani. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERNANDES, Julio Cesar Naves. A construção de jogos digitais como forma de promover a interdisciplinaridade. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.cruzeirosul.edu.br/jspui/handle/123456789/809>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIO, Roberta Cortez; CARVALHO, Rodrigo Baroni de; SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, Roberta Cortez (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Lusiane Ferreira. Atuação da Defensoria Pública do Paraná para a garantia do direito ao acesso à creche no município de Curitiba. Dissertação - Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/55791>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 383-418.

GUIMARÃES, Cristiane de Azevedo. Habilidades sociais educativas de professores de pré-escolares com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal São Carlos, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11518>. Acesso em: 15 jun. 2023.

HENNING, Ana Clara Correa; BARBI, Milena; APOLINÁRIO, Marcelo Nunes. **Para Uma Compreensão de Decolonização Jurídica Latino-Americana**. 2016. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/01/decolonizacao.html> Acesso em: 26 jun. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

HERVADA, Javier. **O que é o Direito?** a moderna resposta do realismo jurídico: uma introdução ao Direito. Tradução Sandra Marta Dolinsky. Revisão da tradução Elza Maria Gasparotto. Revisão técnica Gilberto Callado de Oliveira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, v. IV, n. 3, 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7401>. Acesso em: 30 jul. 2023.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. 7. ed. Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LAFER, Celso. **Direitos Humanos: um percurso no Direito no século XXI**. São Paulo: Atlas, 2015.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. [online]. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005, p. 8-23.

LIBÂNIO, José C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIMA, Nazareth Junília de. A licenciatura em pedagogia e as metas do Plano Nacional de Educação: oferta e perspectivas. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.cruzeirosul.edu.br/handle/123456789/316>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LUMIA, Giuseppe. **Elementos de Teoria e Ideologia do Direito**. Trad. Denise Augustinetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAGRIN, Natália Papacídero. O corpo/corporeidade na Educação em tempo integral - Ciclo I. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://btdt.ufm.edu.br/handle/tede/232>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MAIA, Maurício Holanda. Regime de colaboração no PNE: antecedentes, propostas, perspectivas e desafios. In: GOMES, Ana Valeska Amaral (org.). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: olhares sobre o andamento das Metas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATEUS, Roshni Mariana de. A utilização das publicações do Inep relativas ao monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação na formulação e avaliação de políticas públicas. 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juíz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12394>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MELLO, Estefania Tumenas. Educação superior no Brasil. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3551>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MICOANSKI, Marinês Limberger. Os Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024: análise comparativa sobre as categorias sustentadoras das metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4237>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MIGNOLO, Walter D. A Colonialidade de Cabo a Rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, Washington de Barros. **Curso de Direito Civil: Parte Geral**. 36. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1487/1487.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MOTA Sobrinho, Alexsandro. Os limites e as possibilidades do Programa Reuni: um estudo de caso da experiência da UFT. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/236>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MOURA, Fernanda Colmenero Melo. Burocracia de nível de rua no Programa Novo Mais Educação: a discricionariedade de quem re(desenha) o programa na ponta. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=60005@1>. Acesso em: 15 jun. 2023.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001 – 2010. 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18072012-153649/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

OLIVEIRA, Claudinéia da Silva de. A valorização do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Paraná. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3541>. Acesso em: 15 jun. 2023.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Análise de Conteúdo Temático Categorial**: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro, 2008. Acesso em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-512081>. Acesso em: 02 jun. 2023.

OLIVEIRA, Rodrigo Lima de. O federalismo e a política pública para a educação profissional e tecnológica a distância: análise da rede e-Tec Brasil. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32801>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 30 jul. 2023.

ORLANDI, Tatiana. Positivismo jurídico: compreendendo o movimento. **Revista Jus Navigandi**, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/52552/positivismo-juridico-compreendendo-o-movimento>. Acesso em: 22 jun. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução à crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa. **Educação e cidadania**: reflexões sobre um debate contemporâneo. **Gavagai**: revista interdisciplinar de humanidades/Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Erechim, v. 3, n. 1. Erechim: 2016. Acesso em 22 jun. 2023.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Campus de Foz do Iguaçu, v. 10. n. 1, Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 30 jul. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RAMALHO, Artevaldo da Silva; COSTA, Higo Thayrone da Silva; ARAÚJO, Josélia Carvalho de. Interdisciplinaridade e decolonialidade em diferentes tempos e espaços. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022111, 2022. e-ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17125/14365>. Acesso em: 30 jul. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. **Identidade!**. São Leopoldo, v. 22, n. 1, jan.-jul. 2017, p. 42-56. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2985>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SACHERI, Carlos Alberto. **A Ordem Natural**. São Paulo: Edições Cristo Rei, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil**: situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. **Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Ed. McGraw Hill, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10789/1/Para%20al%c3%a9m%20do%20Pensamento%20Abissal.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Diego Josafá dos. O ensino médio no PNE: metas, diagnóstico e estudo de caso. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) –

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11419>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, Gicélia Maria de Oliveira. Um olhar sobre a política de formação de professores de Física no Brasil. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7791>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. Escola de tempo integral e currículo: desafios e perspectivas do núcleo gestor sobre o Programa do Sistema Municipal de Educação de Mogi das Cruzes SP, no período de 2009 a 2013. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9814>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SARLET, Ingo W. **A eficácia dos Direitos Fundamentais**. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SENA, Flávia Sousa de. A Educação de Jovens e Adultos e suas possibilidades no Plano Municipal de Educação do Conde/PB (2015-2025). 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19867>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SIDEKUM, Antonio; WOLMER, Antonio Carlos; RADAELLI, Samuel Manica (org.). **Enciclopédia Latino-americano dos Direitos Humanos**. Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016.

SILVA, Edna maria da. Educação em museu: a experiência do museu do homem do nordeste. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11735>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras, 2001.

SILVA, Mônica de Moraes Sampaio. A universalização do ensino médio com qualidade social: uma reflexão nos estados de Alagoas e Goiás. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/21424>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2018, p. 233-257. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29814>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SOARES, José Francisco. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 141-152, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3157/2892>. Acesso em: 22 jun. 2024

SOUZA, Sandra. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 199, p. 175-190, jul. 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/523>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 668–681, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.mai/ago.2018.11679. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679>. Acesso em: 14 jul. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TREVISAN, Thais Antonia Pires Salla. Razões e expectativas da escolha pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio por jovens de 18 a 24 anos na área de saúde e bem-estar. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20573>. Acesso em: 15 jun. 2023.

VERGARA, Silvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VELLOSO, Jacques. Financiamento das Políticas Públicas: A Educação. **Políticas Públicas & Educação**, 1987.

VITÓRIA, Paulo Renato. Por um mundo onde caibam muitos mundos: propostas para um debate em torno da descolonização dos Direitos humanos. **Hendu**, Belém, v. 6, n. 1, p. 103-123, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/2464>. Acesso em: 30 jul. 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_%C3%89POCA. Acesso em: 01 jul. 2023.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; COSTA, Anderson Alves. Educação e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais desde o litoral norte do Rio Grande do Sul. **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 36-51, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.16526>. Acesso em: 01 jul. 2023.