



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9562>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9562>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

## A RELEVÂNCIA DO PNE E SUA CONSIDERAÇÃO PELOS ENTES ESTATAIS

### *THE RELEVANCE OF THE PNE AND ITS CONSIDERATION BY THE STATE ENTITIES*

César Augusto **IBAÑEZ**<sup>1</sup>

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

**Resumo:** O artigo teve como propósito evidenciar a relevância do Plano Nacional de Educação (PNE), assim como identificar a consideração dada pelo poder público para o referido Plano. Desta forma, o problema de nosso trabalho girou em torno de como destacar a relevância do PNE e identificar a postura dos entes estatais para com ele. Fundamentalmente, este artigo foi fruto de uma pesquisa documental, que no intuito de enriquecer o debate acerca da importância do PNE, buscou refletir acerca das metas e estratégias desse Plano à luz das quatro dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Na intenção de verificar a postura dos entes estatais para com o Plano, nessa pesquisa documental, confrontou-se suas metas e estratégias com os índices de cumprimento das metas e objetivos constantes no site do INEP. Concluiu-se destacando o que foi possível inferir acerca das informações fornecidas pelos documentos e pelas análises realizadas.

**Palavras-chave:** Plano Nacional de Educação (PNE). Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CDESC). Direito à educação.

**Abstract:** The purpose of the article was to highlight the relevance of the National Plan for Education (PNE), as well as to identify the government consideration for the referred Plan. Thus, the problem of our work was based on how to highlight the relevance of the PNE and identify the attitude of state entities towards it. Essentially, this article was the result of a documentary research, in which, in order to enrich the debate about the importance of the PNE, we sought to reflect on the goals and strategies of the Plan in the light of the four dimensions of the right to education: availability, accessibility, acceptability and adaptability. Aimed at verifying the attitude of state entities towards the Plan, in the documentary research, its goals and strategies were compared with the indexes of accomplishment of the goals and objectives contained in the INEP website. We concluded by highlighting what was possible to infer about the information provided by the documents and the analyses performed.

**Keywords:** National Plan for Education (PNE); Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR). Right to education.

---

<sup>1</sup> Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE (UFPR). E-mail: cesarabnz@gmail.com

## 1 Introdução

Neste trabalho buscamos analisar o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, com duas finalidades: ressaltar sua relevância e identificar a postura dos entes públicos para com ele. Para atingirmos tais objetivos, realizamos uma pesquisa documental que envolveu a análise comparativa entre vários documentos. No afã de atingir o primeiro objetivo, isto é, evidenciar a relevância do PNE, procuramos analisá-lo na perspectiva do que determina a Recomendação nº 13<sup>2</sup> do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1999, acerca do direito à educação. Mais especificamente, interessou-nos o que estabelece o Comitê em relação a esse tema, quando afirma que independente de "como venha a ser aplicado o direito em cada realidade, a educação em todas as suas formas e níveis deve apresentar quatro características fundamentais e inter-relacionadas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade" (XIMENES, 2014, p. 245). Desta forma, buscamos classificar, quando pertinentes, as metas e estratégias do PNE dentro dessas quatro dimensões do direito à educação. Reconhecemos que essa classificação não é de um todo estanque ou impermutável. Dada a inter-relação dessas características do direito à educação, encontramos metas e estratégias que podem ser classificadas em mais de um desses aspectos.

A percepção de que boa parte das metas e estratégias do PNE pode ser enquadrada perfeitamente dentro das recomendações do citado Comitê de 1999 só corrobora a pertinência e correção do Plano. Por outro lado, este artigo tem também o propósito de chamar a atenção para o abandono e desprestígio sofrido pelo citado documento. Não obstante toda a luta para a aprovação do PNE, as conquistas obtidas pela sociedade civil, inscritas nas suas metas e estratégias – audaciosas, mas exequíveis –, tal Plano corre o risco de ser preterido, de não ter cumpridas as propostas nele previstas. Nesse sentido, Dourado (2018, p. 488) observa que “o grande desafio está na materialização do PNE, sobretudo a partir do cenário político Pós-Golpe Parlamentar de 2016, cujos desdobramentos sinalizam para a secundarização do PNE, seus comandos, dispositivos e prazos”.

Tendo em vista o poder indutor do MEC ao propor políticas públicas, assim como sua influência natural sobre os demais entes da Federação, cabe a ele assumir o protagonismo em relação à implantação do referido Plano. Desta forma, ressaltar a necessidade de cumprimento do Plano, para que seja assegurado o direito à educação às gerações atuais e futuras, entendemos ser uma das

---

<sup>2</sup> A Recomendação nº 13 emitida pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, em 1999, trata-se de uma interpretação e esclarecimento do artigo 13, presente no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, realizado em 1966 (ONU, 1966).

maneiras de sensibilizar o MEC e demais esferas, instâncias e conselhos afins, para que voltem a reconhecer o devido valor desse documento.

Feito este preâmbulo, analisemos, portanto, a relação existente nas metas e estratégias do PNE com as respectivas dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade; observadas pelo Comitê DESC de 1999. Ao buscar ampliar a percepção dessas facetas do direito à educação e identificar sua natureza, nosso propósito, como dissemos, será o de evidenciar a relevância do Plano.

## 2 Disponibilidade no direito à educação

Considerando que a dimensão disponibilidade significa que "deve haver instituições e programas de educação em quantidade suficiente no âmbito do Estado-parte" (XIMENES, 2014, p. 245), entendemos que uma quantidade significativa das metas do PNE apresenta esse compromisso. Certamente, todas as metas que versam sobre a universalização ou ampliação da oferta de ensino, em diferentes níveis, etapas e modalidades, buscam, dentro de suas especificidades, atender essa demanda.

Nesse sentido, encontramos nas metas ou estratégias 1 e 1.1, 2, 3, 4 e 4.2 do Plano (BRASIL, 2014), respectivamente, o compromisso com a universalização ou ampliação do atendimento escolar, para a educação infantil, o ensino fundamental, a população de 15 a 17 anos e para as pessoas com deficiência, transtornos ou superdotação. Desta forma, portanto, o compromisso do Plano com a disponibilidade de vaga para a educação básica, faz-se estendida para toda a população na faixa etária de 0 a 17 anos (sobretudo a partir de 4 anos de idade).

Nas metas ou estratégias 8, 8.4, 9, e 9.1, respectivamente, também encontramos no PNE a preocupação em elevar a taxa de escolaridade da população de 18 a 29 anos, expandir a oferta de educação profissional técnica a essa população, erradicar o analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade, bem como ofertar "educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria". (BRASIL, 2014)

Ainda nessa linha de oferta ou ampliação de vaga, o texto do PNE apresenta nas metas 11, 11.10, 12 e 14, respectivamente, uma preocupação em expandir a educação profissional técnica de nível médio, incluindo também as pessoas com deficiência, transtornos ou superdotação, assim como propõe elevar significativamente o número de vagas na graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

Portanto, encontramos no Plano a busca por universalizar o acesso, ou ampliar o número de matrículas, em todos os níveis de ensino, isto é: para todas as etapas da educação básica até o ensino médio (sobretudo na idade própria desta etapa), para o nível superior, graduação e pós-graduação. Assim como observamos o objetivo de suprir as demandas por vagas das modalidades de ensino que atendam públicos específicos, tais como educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica. Deste modo, entendemos que os idealizadores do PNE atuaram de forma muito plena para suprir a dimensão da disponibilidade. Em outros termos, buscaram garantir a realização do direito à educação na sua dimensão mais básica, isto é, tornar disponível a vaga.

Ainda nessa dimensão da disponibilidade, encontramos no PNE outros aspectos afins. A criação de condições básicas de funcionamento para uma instituição de ensino também é fundamental, pois, evidentemente, elas refletem a possibilidade, ou não, de oferta da vaga. Na estratégia 7.18 está indicado o compromisso de “assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos”. Também consta a preocupação em oferecer “espaços para a prática esportiva”, acesso “a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência”.

Ou seja, a infraestrutura física também compõe a dimensão da disponibilidade, como assinala Ximenes (2014, p. 245, 246). “[...] edifícios ou outra proteção contra fatores externos, instalações sanitárias para ambos os sexos, água potável [...], materiais de ensino, [...] biblioteca” são alguns exemplos de condições básicas para o funcionamento de uma instituição de ensino citadas pelo autor.

Outro aspecto da disponibilidade que observamos no texto do Plano trata-se do público-alvo. Nas estratégias 1.10, 1.11, 2.10, 2.11, 7.24 e 9.8 não podemos ignorar o esforço dos legisladores para contemplarem, como dignos de direito à educação, determinados públicos tão específicos. Desta forma, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotados, crianças surdas, idosos, população do campo, comunidades indígenas, quilombolas, filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante, adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida, e em situação de rua, foram contemplados também pelo PNE, no seu direito ao acesso à educação.

Por fim, ainda sobre a disponibilidade, encontramos uma preocupação nos idealizadores do PNE com a formação dos professores. Naturalmente, assim como não existe a possibilidade de se ofertar uma vaga sem prédios ou infraestrutura, da mesma forma, isso não é possível sem professores aptos a lecionar. Nesse sentido, a meta 15 aborda o compromisso de todas as esferas do Estado

desenvolverem políticas voltadas a assegurarem “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”. Assim como na meta 16, a preocupação é que haja uma formação continuada, e em nível de pós-graduação, para os professores da educação básica.

Também consta no PNE a necessidade de se propiciar formação aos docentes para atender públicos específicos, tais como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, pessoas privadas de liberdade, população do campo e de comunidades indígenas e quilombolas.

O interesse pelo profissional da educação também aparece no PNE nas metas e estratégias 17, 17.3, 18 e 18.4, ao preverem a criação de Planos de Carreira para a educação básica e superior pública; na referência à lei federal sobre o piso salarial nacional, aos profissionais da educação básica; na busca pela equiparação do seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente; no desejo que o profissional da educação básica cumpra jornada de trabalho num único estabelecimento escolar; assim como na previsão de licenças remuneradas objetivando a qualificação profissional.

Essa atenção dada à qualificação, à remuneração e à carreira do professor também compreende a dimensão da disponibilidade do direito à educação, uma vez que, para se ofertar uma vaga, também se requer “docentes qualificados com salários competitivos” (XIMENES, 2014, p. 245).

### **3 Acessibilidade no direito à educação**

Outra das dimensões pertencentes ao direito à educação diz respeito à acessibilidade. Esta, por sua vez, envolve vários aspectos, tendo as condições físicas de acesso como o fator mais destacado. Nesse sentido, compreende não somente “a distância entre as instituições escolares e a residência dos estudantes”, mas também “as condições de transporte até a escola, as condições de seu entorno relativas à segurança e à salubridade e as condições físicas de acesso às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida” (XIMENES, 2014, p. 247).

Todavia, além dos aspectos físicos, para que haja acessibilidade faz-se necessário que não exista nenhuma forma de discriminação impedindo ou dificultando o acesso à escola para o educando. Ou seja, “a educação deve ser acessível a todos, especialmente aos grupos mais vulneráveis de fato e de direito, sem discriminação por nenhuma razão proibida” (XIMENES, 2014, p. 246).

Também é requisito para acessibilidade, indubitavelmente, a gratuidade do ensino. Ainda que, no caso do Brasil, as várias etapas da educação básica sejam gratuitas, não significa necessariamente que elas são acessíveis. Na educação infantil, sobretudo de 0 a 3 anos, as vagas são insuficientes ou inacessíveis aos pais, em função da localização. No ensino médio, por sua vez, existem várias outras razões que tornam a escola inacessível. Potenciais estudantes dessa etapa de ensino, que pertencem à população de baixa renda, são forçosamente inclinados ao mercado de trabalho, na maioria das vezes para o subemprego, em detrimento dos estudos. E, no ensino superior, apesar de gratuitas, as universidades públicas são em número extremamente insuficiente à demanda.

### 3.1 Acessibilidade física

Encontramos em algumas estratégias do PNE compromissos assumidos que dizem respeito mais especificamente à acessibilidade física. Na estratégia 1.5, ao constar que seja mantido e ampliado o “programa nacional de construção e reestruturação de escolas, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil”, observa-se a preocupação do legislador do PNE para que sejam “respeitadas as normas de acessibilidade”.

No interior da meta 4, que aborda a educação especial, a estratégia 4.6 contempla de forma mais evidente, sobretudo, a acessibilidade física. Indica a necessidade de se “manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, [e] da oferta de transporte acessível [...]” (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a estratégia 7.13 também retrata o compromisso do Plano em “garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, [...] visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local” (BRASIL, 2014).

Portanto, existe no PNE a preocupação em tornar as escolas acessíveis, fisicamente falando, quer seja pela ampliação da rede física, pela atenção dada para que haja transporte gratuito, ou pela adequação arquitetônica, pensando nas pessoas com deficiência. Observa Ximenes (2014, p. 246) que “a educação deve estar livre de obstáculos físicos”, possuir “uma localização geográfica de acesso razoável”, além de atentar-se às condições de oferta de transporte e de acesso para as pessoas com deficiência.

### 3.2 Acessibilidade econômica

Outro aspecto que determina a garantia da acessibilidade diz respeito às condições socioeconômicas que se requer do indivíduo, para que ele possa ter acesso ao ensino. Não obstante o fato de que a oferta do ensino é gratuita, pode-se afirmar que existe igualdade de oportunidade somente no ato da matrícula. Ou seja, se não houver ações do Estado voltadas para reparar a situação dos educandos de baixa renda, isto é, daqueles que se encontram em condições socioeconômicas precárias, a desigualdade continuará existindo, uma vez que se perpetuará o resultado escolar frustrante, isto é, o cenário de um alto número de alunos reprovados ou evadidos. Tal situação, portanto, revela a ausência de acessibilidade econômica. (MELCHIOR, 1997, p.8 apud XIMENES, 2014, p. 248).

Dessa forma, tomando como referência que acessibilidade econômica significa, num sentido mais amplo, o dever do Estado de propiciar a gratuidade ativa, ou seja, tomar medidas para suprir as demandas socioeconômicas que impedem o educando de estudar, investigamos no PNE alguns compromissos que vão nesse sentido.

Nas estratégias 1.14, 2.4, 3.8 e 4.9 constata-se a preocupação em “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência” (BRASIL, 2014) no sistema de ensino, dos educandos que se encontram em condições socioeconômicas mais desfavoráveis, destacando os beneficiários de programas de transferência de renda. Espera-se, para o cumprimento desses cuidados, a colaboração de órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude. Desta forma, subentende-se, nesse amparo, que deverá ser prestado ao educando também uma forma de gratuidade ativa.

Do mesmo modo, evidencia-se por parte do legislador do PNE, nas estratégias 7.17, 9.4, 9.7 e 10.9, a intenção de fazer o Estado exercer a gratuidade ativa. Nelas encontramos a determinação de ampliar ações de atendimento ao(a) aluno(a), implantando programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos. Assim como o empenho de “criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização” (BRASIL, 2014). E, ao abordar a educação profissional para jovens e adultos, o texto do Plano traz o compromisso de institucionalizar um programa nacional de assistência ao estudante, inclusive financeira.

Portanto, as ações propostas pelos formuladores do Plano vão além da oferta da gratuidade passiva, na qual o Estado apenas oferece a vaga, pois almejam uma gratuidade ativa, isto é, aquela em que o ente estatal cria condições efetivas de frequência para o educando.

Em outros termos, a gratuidade de fato só existirá se as ações do Estado vierem a suprir as deficiências econômicas básicas do educando, o que implica reconhecer o “dever estatal de fornecer material didático, vestuário, alimentação, transporte e assistência médica, odontológica e hospitalar a todos os estudantes da escola pública” (XIMENES, 2014, p. 248).

### 3.3 Acessibilidade por não discriminação

Outro aspecto relacionado com a dimensão acessibilidade circunscreve-se à questão da discriminação. Nesse sentido, o Comitê DESC toma como referência o que é definido por discriminação proibida na Convenção da UNESCO de 1960. Naquela oportunidade, tal Convenção debruçou-se sobre a luta contra as discriminações na esfera do ensino. Em seu artigo primeiro, estipulou-se o seguinte:

§1. Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas;
- d) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

§2. Para os fins da presente Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições a que é subministrado. (UNESCO, 1960).

Tendo como referência essa definição de discriminação proibida, analisemos agora algumas estratégias do PNE que, de uma forma direta ou indireta, também versam a respeito.

Como já abordamos na dimensão da disponibilidade, convém frisar que aquelas estratégias que buscam abarcar uma vasta gama de público-alvo também indicam o combate à discriminação a que esses contingentes populacionais estão sujeitos. Desta forma, grupos minoritários, tais como: alunos com deficiência, transtornos ou superdotação; crianças surdas; idosos; populações do campo

e das comunidades indígenas e quilombolas; filhos(as) de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante; e pessoas privadas de liberdade são contemplados pelo Plano, provavelmente no afã de que não sejam discriminados, sequer pelo esquecimento.

Por outro lado, encontramos no PNE estratégias que combatem a discriminação, abordando outras situações. Na estratégia 3.13, ao tratar do propósito de universalizar o atendimento escolar para o público de 15 a 17 anos, o Plano propõe ações no sentido de “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2014). Já na estratégia 4.9, que trata do público com deficiência, transtorno ou superdotação, o documento também prescreve medidas similares. Propõe o PNE que as ações voltadas para fortalecer o acompanhamento, permanência e desenvolvimento desses educandos no ambiente escolar sejam realizadas “juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência” (BRASIL, 2014).

Nas estratégias 7.25, 12.13 e 14.5, por sua vez, encontramos a preocupação em se combater a discriminação mais em função das peculiaridades culturais ou da formação étnica de determinadas populações. O fato de o PNE referenciar-se à lei 11.645, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, e solicitar ações que possibilitem a inclusão das populações do campo, indígenas e quilombolas no ensino superior e na pós-graduação é sinal da sua intenção de combater a discriminação étnico-racial, por local de origem, ou de outra natureza, a que essas populações também estão sujeitas.

Ximenes (2014, p. 246), acerca deste tópico, assinala que "a educação deve ser acessível a todos, especialmente aos grupos mais vulneráveis de fato e de direito, sem discriminação por nenhuma razão proibida". Nesse sentido, podemos observar que o texto do PNE é muito abrangente no combate à discriminação. Ao determinar que não seja negada vaga para essas populações invisibilizadas, abordadas aqui; que o ensino não lhes seja de qualidade inferior, se comparado ao ofertado ao restante da população; assim como que essas pessoas sejam tratadas com dignidade e respeito, valorizando-se a cultura e o histórico de vida que trazem, sobretudo aquelas com formação étnica ou cultural distinta, os formuladores do Plano evidenciam o propósito de cumprirem a Convenção da UNESCO, de 1960. Isto é, o que ela dispõe no seu artigo primeiro, que citamos acima.

#### **4 Aceitabilidade no direito à educação**

A aceitabilidade, por sua vez, compreende o aspecto que revela se a educação ofertada corresponde a um nível de qualidade aceitável, quanto à “forma e o conteúdo da educação, incluindo

os currículos e os métodos pedagógicos, [...] (por exemplo, relevantes, adequados culturalmente e de boa qualidade)" (XIMENES, 2014, p. 246). Nesse sentido, elencamos alguns compromissos do PNE que abordam a aceitabilidade.

Destacaremos estratégias do PNE que enfocam, mais especificamente, aspectos sobre as condições de ensino que, se fossem considerados, indicariam uma qualidade de educação aceitável. Na estratégia 1.6, por exemplo, encontramos no legislador a preocupação de que a avaliação da educação infantil seja baseada em “parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (BRASIL, 2014).

Assim como já tratamos na dimensão acessibilidade física, convém ressaltar que a estratégia 4.6 também compreende o aspecto da aceitabilidade. Uma vez que, caso não haja programas suplementares que “promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica [...] e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2014), com certeza, essa educação oferecida não será digna de ser aceitável, sobretudo para esse público com essas características específicas.

Por outro lado, incluindo também as pessoas com necessidades especiais, mas pensando em se avaliar a qualidade institucional de forma mais global, encontramos ações prescritas com essa intenção, nas estratégias 4.14 e 7.3 do Plano. Nelas, ao ser proposta a criação de indicadores de qualidade que possibilitem uma avaliação de âmbito institucional, voltada para avaliar as condições de infraestrutura, os recursos pedagógicos disponíveis e outras dimensões relevantes, evidencia-se o compromisso com a aceitabilidade das condições do ensino prestado, expresso no texto do PNE.

Pensando-se mais especificamente no desenvolvimento educacional a ser atingido pelo educando, encontramos, nas estratégias 2.2, 3.2, 3.3 e 7.1 do Plano, o compromisso de fomentar a qualidade da educação básica com esse propósito. Em síntese, elas contemplam a preocupação do legislador no tocante a garantir direitos e objetivos de aprendizagem, assim como a criação de uma base nacional comum curricular, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio. Naturalmente, essa preocupação em elevar a qualidade da educação também repercute na sua aceitabilidade.

Outro aspecto que podemos entender como próprio de um ensino aceitável diz respeito a garantir a alfabetização plena e na idade certa para todas as crianças. Essa preocupação os formuladores do Plano demonstraram na meta 5 e na sua respectiva estratégia 5.1. Do mesmo modo,

a proposta presente na estratégia 20.11, de se aprovar uma “Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino” (BRASIL, 2014), também revela o compromisso com a aceitabilidade do ensino ofertado.

A preocupação com a qualidade da educação promovida no ambiente escolar também está presente nas estratégias 7.4 e 7.8 do PNE. Nelas encontramos a orientação para que seja realizada nas escolas da educação básica uma autoavaliação, bem como a necessidade de se desenvolverem indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação ofertada para alunos com necessidades especiais.

No tocante ao ensino superior, a busca por “ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%” (BRASIL, 2014), presente na meta 13, evidencia a preocupação dos legisladores em elevar a qualidade da educação nesse nível de ensino.

Portanto, todos esses compromissos estão vinculados à aceitabilidade, haja vista que essa pressupõe “um padrão básico (aceitável) de qualidade para todos”. Isso significa que o Estado deve observar, em termos de insumos, infraestrutura, capacitação profissional, conteúdos, processos, objetivos e resultados, um padrão mínimo de qualidade em todos esses aspectos que envolvem a educação (XIMENES, 2014, p. 253).

## 5 Adaptabilidade no direito à educação

No último nível de realização do direito à educação temos a adaptabilidade. Ela pode ser verificada quando uma educação possui a “flexibilidade necessária para adaptar-se às necessidades de sociedades e comunidades em transformação e para responder às necessidades dos estudantes dentro da diversidade de seus contextos sociais e culturais” (XIMENES, 2014, p. 246).

Nesse sentido, analisemos agora algumas estratégias no PNE que expressam essa intenção do legislador, isto é, criar condições para que a oferta do ensino seja adaptável às necessidades do educando.

Observamos nas estratégias 1.10, 2.7 e 3.11 a preocupação em adaptar as condições de oferta de ensino, redimensionando sua distribuição, em termos territoriais e de turno, sobretudo, pensando-se nas turmas de ensino médio, nas populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, assim como possibilitando a “adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região” (BRASIL, 2014).

Nas estratégias 1.11, 4.3, 4.7 e 5.7, e na meta 4, que tratam da oferta de ensino e da alfabetização de pessoas com deficiência, transtornos ou superdotação, quer seja educandos de escolas urbanas, do campo, indígenas ou de comunidades quilombolas, percebe-se a adaptabilidade ao ser proposto atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, formação qualificada dos professores e oferta de salas de recursos multifuncionais. Da mesma forma, busca-se garantir a alfabetização bilíngue para pessoas surdas, em Libras e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, e a adoção do sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Ainda acerca da meta 5, no tocante à alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental, encontramos na estratégia 5.5 outras preocupações em adaptar as condições de ensino para os públicos distintos. Nas populações rurais, étnicas e itinerantes, pensou-se na “produção de materiais didáticos específicos, e [em] desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014).

A intenção do legislador em adaptar as condições de oferta do ensino “para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante” (BRASIL, 2014) constatamos, tanto na estratégia 2.11 como na 3.12, que tratam da universalização do ensino fundamental e médio.

Na meta 7, que trata da qualidade da educação básica, encontramos, na estratégia 7.24, uma preocupação no Plano em criar condições de inclusão e de permanência no sistema escolar aos jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua. Da mesma forma, como também abordamos na dimensão disponibilidade, podemos entender como um esforço do documento em direção à adaptabilidade, a disposição da estratégia 9.8, na qual se busca “assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais” (BRASIL, 2014).

Assim como no esforço que se encontra na meta 9, de se elevar a taxa de alfabetização de jovens e adultos, a dimensão da adaptabilidade é percebida na preocupação do legislador do Plano apontada na estratégia 9.12, de que sejam consideradas, nas políticas públicas, as necessidades dos idosos.

Tanto na estratégia 10.3 como na 11.3, onde se constata a intenção do legislador do Plano em oferecer uma educação profissional para o nível médio, ou para alunos da educação de jovens e adultos, evidencia-se o caráter de adaptabilidade ao se propor essa educação na modalidade à

distância. Encontramos também a proposta dessa modalidade de ensino na meta 14.4, quando o Plano trata da busca por ampliar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*. Não obstante o fato de que o desejável seja sempre se priorizar a ampliação da educação presencial, não se pode negar que, em determinados casos, como em localidades de difícil acesso, por exemplo, a gestão pública da educação não pode prescindir desses recursos tecnológicos, que propiciam a educação à distância.

Se considerarmos que adaptabilidade "[...] impõe que a definição de conteúdos, métodos, processos e resultados educacionais levem em conta a participação dos estudantes e dos demais atores sociais [...]" (XIMENES, 2014, p. 254), verificamos que ela é contemplada também nas estratégias 19.4 e 19.6, pois nelas encontramos a preocupação do legislador do PNE em incentivar “a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais” (BRASIL, 2014). Da mesma forma, orienta a participação de toda a comunidade escolar “na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares” (BRASIL, 2014).

Do mesmo modo, esses compromissos pertencem à esfera da adaptabilidade, haja vista que podemos entender esta como sendo o nível de realização do direito à educação, em que ele "deve ser também adaptável às exigências de diversidade, pluralismo e participação". Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de a escola deixar de se preocupar em fazer o educando adaptar-se a ela, mas, pelo contrário, ela, sim, deve buscar adaptar-se às demandas dele. (XIMENES, 2014, p. 253 e 254).

## 6 Refletindo sobre o que foi implantado, efetivamente, do PNE

Após essas reflexões que desenvolvemos relacionando o PNE com a Recomendação do Comitê DESC, convém verificar se o que consta disposto no texto do Plano efetivamente tornou-se prática, em termos de cumprimento dos quatro níveis do direito à educação. Ao nos debruçarmos sobre os dados fornecidos pelo MEC, mais especificamente pelos Relatórios produzidos pelo INEP, deparamo-nos com a seguinte realidade.

Na perspectiva da dimensão disponibilidade do direito à educação, encontramos a situação. Quanto à meta 1 do PNE, o Relatório do INEP, baseando-se em dados de 2016, revela problemas na oferta de vagas, sobretudo para a etapa da educação infantil, de 0 a 3 anos. Mesmo a meta sendo baixa, atender 50% dessa população até 2024, ainda se está muito longe de ser alcançada. Apenas pouco mais de 30% das crianças nessa faixa etária frequentam uma creche (INEP, 2018a).

No tocante à meta 2 e 3, os dados de 2017 apontam o seguinte cenário. Pode-se dizer que praticamente toda a população na faixa etária de 6 a 14 anos está frequentando a escola. Todavia, já adentrando a meta 3, se considerarmos a população de 15 a 17 anos que frequenta a escola, independente de em qual etapa se encontra, temos o percentual de 91,3% para uma meta de 100%, que era para ser atingida em 2016. No entanto, se considerarmos apenas a taxa líquida, isto é, a população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio, o percentual atinge apenas 70,1% (INEP, 2018a).

Portanto, circunscrevendo-se à educação básica, verifica-se que o Estado brasileiro não está cumprindo satisfatoriamente com a dimensão disponibilidade, sobretudo para a população de 0 a 3 anos, haja vista a grande demanda por vagas em creche que ainda persiste.

E, para o segmento que, em tese, deveria estar frequentando o ensino médio, isto é, a população de 15 a 17 anos, ocorre um paradoxo. Mesmo com o advento da aprovação da Emenda Constitucional de 2009, que determinou a obrigatoriedade da inclusão no sistema escolar da população nessa faixa etária, observou-se uma diminuição no número de matrículas no ensino médio. Tal paradoxo é explicado pela professora Monica Ribeiro da Silva, em pesquisa que realiza sobre o ensino médio. Silva constatou “que a diminuição, ano a ano, da matrícula incide sobre as pessoas de 18 anos ou mais, que já se encontram fora da idade escolar obrigatória”. Ou seja, a professora está se referindo à distorção idade-série que permanece nessa etapa de ensino. O número de pessoas com 18 anos ou mais cursando o ensino médio ainda é muito significativo. “Em 2016, somavam 1.854.000 ou 22,8% [...]” (SILVA, 2019).

Mas, focando especificamente na população de 15 a 17 anos, o Relatório do INEP (2018a), com dados de 2017, destaca o grande gargalo observado nessa faixa etária, fruto da evasão escolar, apontando que cerca de 900 mil jovens iniciaram sua escolarização na idade adequada, entretanto, encontram obstáculos durante o percurso que os impedem de concluir a educação básica. Dada a complexidade do tema, não podemos afirmar categoricamente que haja falta de disponibilidade de vaga. Entretanto, evidencia-se que outros níveis de realização do direito à educação, por exemplo, a acessibilidade econômica, não estão sendo atendidos.

Quanto à universalização para o público com necessidades especiais, na faixa etária de 4 a 17 anos, presente na meta 4 do PNE, o Relatório registra a seguinte realidade, com base nos dados de 2017. Cerca de 90% do montante da população com deficiência, transtornos ou superdotação frequentam a escola. Não obstante, na nota técnica produzida sobre esse dado, o INEP destaca “que esse indicador informa apenas o percentual de matrículas desses alunos que estudam em classes

comuns do ensino regular e/ou da EJA da educação básica, não captando outros fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino [...]” (INEP, 2018a).

Portanto, pode-se deduzir dessas informações que, dado o percentual alto, cerca de 10% fora do sistema escolar, devem estar ocorrendo problemas com a disponibilidade de vaga; por outro lado, como as matrículas oferecidas são para salas comuns, pode acontecer de outra dimensão do direito à educação não estar ocorrendo, no caso, a aceitabilidade, haja vista que não há dados sobre a qualidade dessa educação oferecida, se ela está ocorrendo com o devido atendimento especializado, previsto no PNE.

No tocante à meta 8, encontramos os seguintes resultados no Portal PNE em Movimento, que se baseou em dados de 2010 a 2015. Numa média nacional, temos que 78,6% da população, entre 18 a 29 anos, possuem menos que 12 anos de escolaridade. Estratificando esse dado, temos que 93,3% da população do campo, 95,7 % pertencentes aos 25% mais pobres da população, e 86,1% da população negra encontram-se com menos de 12 anos de escolaridade. Esses dados indicam, por si só, a existência de uma grande demanda reprimida por vaga (INEP, 2018b).

Quanto à meta 9, não obstante os registros indicarem que mais de 90% da população, com 15 anos ou mais, encontram-se alfabetizadas, o problema persiste na taxa de analfabetismo funcional<sup>3</sup>. Numa meta prevista de redução para 9,2%, a situação de 2016 ainda indicava 16,6% nessa condição. Indiscutivelmente, caso houvesse interesse em uma diminuição significativa, e mais rápida, na taxa de analfabetismo funcional, equacionar a demanda por disponibilidade de vaga seria uma das primeiras preocupações dos responsáveis (INEP, 2018a).

Na meta 11, levando em consideração apenas o indicador que diz respeito à rede pública, os dados apontam que numa meta a ser atingida em 2024, de 1,6 milhão de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, registrou-se, até 2017, apenas cerca de 155 mil novas matrículas (INEP, 2018a).

Quanto a formar profissionais no ensino superior, e aí também se inclui professores para atuar na educação básica, temos a seguinte realidade. Na meta 12, que pretendia elevar a taxa bruta de matrícula para 50%, na educação superior, apenas cerca de 34% desse número foi atingido, até 2017 (INEP, 2018a).

Acerca da carreira do magistério, os dados de 2017 mostram a seguinte realidade. Apontam que a remuneração média dos professores da educação básica da rede pública (não federal)

<sup>3</sup> De acordo com o Relatório em análise, baseando-se no IBGE, são consideradas analfabetas funcionais as pessoas de 15 anos de idade ou mais com menos de quatro anos de escolaridade, ou que declaram não saber ler nem escrever (INEP, 2018a, p. 167).

corresponde a cerca de 74% do salário médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Na meta 17, previa-se que até o ano de 2020 a equiparação salarial ocorreria, o que, como podemos constatar, não ocorreu. No tocante aos seguintes indicadores da meta 18, acerca do magistério na educação básica: criação de plano de carreira, limite de 2/3 da carga horária para interação com alunos e garantia do piso salarial nacional; cerca de 33%, ou 9 unidades da federação, não atendem integralmente à meta.

Portanto, esses dados que apontamos até aqui, de uma forma ou de outra, têm implicação na dimensão disponibilidade, pois ou referem-se à criação de vagas ou abordam a valorização da carreira do professor.

Os dados das metas, a seguir, entendemos que tenham mais relação com a dimensão aceitabilidade do direito à educação, pois, predominantemente, estão vinculados à qualidade de ensino.

Acerca da meta 5, que diz respeito à alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, os dados do Relatório (INEP, 2018a) nos mostram a seguinte situação, com base nos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016. Em torno de 55% dos estudantes apresentam proficiência insuficiente (nível 1 e 2) em leitura. Na escrita, o percentual de insuficiência (níveis 1, 2 e 3) chega a 33%. E, em matemática, a proficiência insuficiente (níveis 1 e 2) atinge em torno de 54% (INEP, 2016)<sup>4</sup>.

No tocante à capacitação dos professores, presente na meta 5, onde se determina que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, a situação é a seguinte. Os dados de 2016 indicam que apenas 60,4% foram atingidos de um alvo de 100% que deveria ter ocorrido logo no primeiro ano de vigência do PNE. E, no que estipula a meta 16, formar ao menos 50% desses professores em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, o escore de 2017 aponta um índice de apenas 36,2% (INEP, 2018a).

Quanto à adaptabilidade, buscávamos dados nos Relatórios do INEP que ao menos tangenciassem essa dimensão do direito à educação. Todavia não os encontramos. Tínhamos como certo que os encontraríamos na meta 19, que diz respeito à gestão democrática. Entretanto, no Relatório constam informações apenas acerca de eleição para diretores. Não obstante sua importância, a informação que procurávamos, isto é, a participação de alunos em grêmios estudantis e a de pais em associações escolares – que poderiam nos indicar com maior probabilidade o quanto a escola se adapta aos anseios da comunidade escolar – não consta nos Relatórios do INEP.

<sup>4</sup> Fonte de onde extraímos a relação dos níveis de (in)suficiência.

E, por fim, trataremos de uma meta que é difícil enquadrá-la em uma única dimensão. Trata-se da meta 20, que diz respeito a se atingir o investimento de gasto público em educação pública, em relação ao PIB, de 7% até 2019 e 10% até 2024. Os dados de 2015 apontam um valor de investimento em torno de 5% do PIB. Reconhecendo toda a discussão que envolve a relação investimento *versus* desempenho educacional, ou a questão da gestão e eficiência da verba pública, é fato evidente o sucateamento da educação, assim como que boa parte das demandas da educação requer investimento. Resumidamente, como abordamos aqui, várias dimensões do direito à educação, tais como disponibilidade (pensando em termos de construções de prédios e insumos), acessibilidade (recursos materiais e construções arquitetônicas adequadas) e aceitabilidade (qualificação, formação continuada e remuneração satisfatória de professores) dependem de investimentos públicos.

Em outros termos, todas “as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica”, que as outras metas trazem, “à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática”, dependem do cumprimento da meta 20 (RIGHI AITA *et al*, 2017).

## 7 Considerações finais

Por fim destas reflexões, destacamos o seguinte. Apesar de os dados fornecidos pelos Relatórios do INEP não nos fornecerem informações mais completas, acerca de todas as metas e estratégias previstas no PNE, algumas conclusões eles nos permitem inferir. Pudemos constatar que, a continuarem nesse ritmo de cumprimento, sobretudo as dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade e aceitabilidade; dificilmente serão atendidos os objetivos de forma satisfatória, até o final da vigência do Plano, em 2024.

O baixo cumprimento das metas, demonstrado na insuficiente universalização ou ampliação de vagas, em creches, para públicos de EJA com baixa escolaridade ou para analfabetos funcionais, para a educação profissional técnica de nível médio e para o ensino superior; no investimento insuficiente do PIB em educação para que pudesse ser implantado o Custo Aluno Qualidade – CAQ; e na falta de valorização da carreira do magistério, só revelam o descaso do poder público, nas três esferas de poder, para com a relevância do Plano.

Por outro lado, ao enfocarmos as metas e estratégias do PNE pelo filtro das quatro dimensões que compreendem a realização do direito à educação (indicadas na Recomendação nº 13 do Comitê

DESC), ficaram evidentes o espírito da lei, as virtudes do Plano e a nobreza de propósito dos legisladores, ampliando nossa convicção sobre a relevância desse documento.

Praticamente em todas as dimensões: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade; encontramos metas e estratégias que buscam a igualdade, a equidade e a justiça, no cumprimento do direito à educação. Chamou-nos a atenção, por exemplo, a busca por abranger um público-alvo mais amplo possível. Pessoas com deficiência, crianças surdas, idosos, população do campo, filhos(as) de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante, adolescentes e jovens em situação de rua, pessoas privadas de liberdade, entre outras, foram contempladas pelo Plano.

Dessa forma, observamos que o Plano em si, ao menos enquanto designios dos legisladores, possui uma série de virtudes que devem ser valorizadas, quer seja pela abrangência e profundidade das questões abordadas, ou por propor medidas muito ousadas e progressistas para os problemas atuais.

Entretanto, tendo em mente o dever do Estado de proteger, realizar e promover o direito à educação, fica patente que todas as ações adotadas pelos entes estatais, que impedem, desestimulam ou dificultam a realização do PNE, são, sem sombra de dúvidas, equivocadas, mesmo que quando bem intencionadas, pois, se tivermos em mente o paradoxo socrático, "ninguém faz o mal voluntariamente, mas por ignorância, pois a sabedoria e a virtude são inseparáveis" (BLANC, 2016, p. 30) e a percepção atribuída ao ex-reitor da Universidade Harvard, Derek Bok, um governo que acha caro investir na educação não sabe o preço da ignorância, entenderemos o equívoco que se comete ao se desprezar o Plano.

Dessa forma, desejamos que as reflexões aqui realizadas possam contribuir para enriquecer o debate acerca referente à problemática que envolve o Plano, assim como, sensibilizar os órgãos de governo acerca da relevância e necessidade de se colocarem em prática as metas e estratégias traçadas no PNE.

## Referências

BLANC, Cláudio. **Guia História da Filosofia**. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Q2FIDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=snippet&q=a%20virtude%20e%20a%20sabedoria&f=false>. Acesso em: 15/11/2020

BRASIL. Lei nº 13.005 de 2014. **Plano Nacional de Educação de 2014**. Presidência da República. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L1\\_3005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L1_3005.htm) Acesso em: 6 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 95.** Teto dos gastos públicos. Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) Acesso em: 6 out. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 143, p.477-498, abr.- jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE.** 2018a. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829). Acesso em: 6 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **PNE em movimento.** Relatório Linha de Base 2018 – INEP. 2018b. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php - detail0002](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php - detail0002). Acesso em: 9 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar.** 2018c. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2019/apresentacao\\_coletiva\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 10 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** 2018d. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 20 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** 1966. Disponível em: <https://acnudh.org/load/2014/10/CoreTreatiessp.17-29.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Convenção da UNESCO relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino.** 1960. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por). Acesso em: 30 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Comitê DESC. **Recomendação nº 13.** 1999. Disponível em: [https://www.right-to-education.org/sites/righttoeducation.org/files/resourceattachments/ONU\\_Observaci%C3%B3n\\_General\\_13\\_Derecho\\_Educaci%C3%B3n\\_es.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/righttoeducation.org/files/resourceattachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf). Acesso em: 3 out. 2019.

RIGHI AITA, S. M.; ANTUNES, J.; CARNEIRO SARTURI, R.; LAZARO LORENTE, L. M. Plano nacional de educação (PNE) no Brasil: premissas da educação para o desenvolvimento. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, ano 8, nº 11, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/K-53/Downloads/Dialnet-PlanoNacionalDeEducacaoPNENoBrasil-6564339.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, set. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362019005001012&lng=pt&nrm=isoCompartilho#fn\\_ast1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019005001012&lng=pt&nrm=isoCompartilho#fn_ast1). Acesso em: 14 out. 2019.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica.** São Paulo: Quartier Latin, 2014.