

A implementação do novo plano nacional de educação e seus impactos na qualidade da educação brasileira

The implementation of the new national education plan and its impacts on the quality of brazilian education

La implementación del nuevo plan nacional de educación y sus repercusiones en la calidad de la educación brasileña

DOI: 10.54901/educa.v9-450

Samuel Felipe Weirich¹
Davi José Nicaretta Boufleuher²
Wilson João Zonin³

RESUMO: A educação constitui um direito humano fundamental e um elemento estratégico para a promoção da cidadania e do desenvolvimento sustentável. Este estudo analisou as convergências entre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2026–2036 e os princípios da Educação de Qualidade previstos no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, baseada na análise da Lei nº 15.388/2026 em perspectiva comparativa com a Lei nº 13.005/2014, bem como na literatura especializada sobre políticas educacionais. Os resultados demonstram que o novo PNE mantém o compromisso com a universalização do acesso à educação, ao mesmo tempo em que fortalece dimensões relacionadas à governança, ao monitoramento das metas, à equidade, ao financiamento educacional e à sustentabilidade socioambiental. Destacam-se a institucionalização de mecanismos de cooperação federativa, a ampliação dos instrumentos de avaliação e acompanhamento, a incorporação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e o fortalecimento da transparência pública. Verificou-se, ainda, maior alinhamento entre o planejamento educacional brasileiro e os compromissos assumidos no âmbito da Agenda 2030. Conclui-se que o PNE 2026–2036 apresenta avanços relevantes para a consolidação do Sistema Nacional de Educação e para a efetivação do direito à educação de qualidade, embora sua implementação dependa da articulação entre os entes federados, da estabilidade do financiamento e da continuidade das políticas públicas.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; educação de qualidade; ODS 4; políticas públicas educacionais; Sistema Nacional de Educação.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito humano fundamental e um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, da inclusão social e do desenvolvimento sustentável. Reconhecida

¹Mestrando em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil, E-mail: advocaciaweirich@hotmail.com

²Doutorando em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil, E-mail: daviboufleuher@hotmail.com

³Coordenador do programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil, E-mail: wzonin@yahoo.com.br

internacionalmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a educação passou a ser compreendida não apenas como um mecanismo de acesso ao conhecimento, mas também como um meio de garantia da dignidade humana, da justiça social e do fortalecimento democrático (ONU, 1948; Fagundes et al., 2026). Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos consolidou-se como elemento estratégico para a formação de sujeitos críticos e participativos, sendo incorporada às políticas educacionais de diversos países, inclusive do Brasil (Brasil, 2012).

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 elevou a educação à condição de direito social fundamental e estabeleceu sua oferta como dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A partir desse marco constitucional, a formulação de políticas públicas educacionais passou a ser orientada pela busca da universalização do acesso, da redução das desigualdades educacionais e da melhoria da qualidade do ensino, fundamentadas nos princípios do federalismo cooperativo e da gestão democrática.

Nesse cenário, o Plano Nacional de Educação (PNE) tornou-se o principal instrumento de planejamento estratégico da política educacional brasileira. Previsto no artigo 214 da Constituição Federal e regulamentado por meio de planos decenais, o PNE estabelece metas e estratégias destinadas à articulação entre os diferentes entes federativos, à ampliação do financiamento educacional e à promoção da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino (Dourado, 2018). Além de sua dimensão normativa, o plano representa um mecanismo de coordenação das políticas educacionais em escala nacional, buscando reduzir assimetrias regionais e fortalecer o Sistema Nacional de Educação (SNE).

A aprovação da Lei nº 15.388/2026 inaugura um novo ciclo de planejamento educacional ao instituir o Plano Nacional de Educação para o período de 2026 a 2036. O novo plano apresenta 19 objetivos, 73 metas e 372 estratégias voltadas à ampliação da equidade educacional, ao enfrentamento das desigualdades territoriais, socioeconômicas e raciais, à valorização dos profissionais da educação e ao fortalecimento da cooperação federativa. Ao mesmo tempo, sua implementação ocorre em um contexto marcado por desafios persistentes relacionados ao financiamento educacional, à qualidade da aprendizagem, à permanência escolar e à efetiva institucionalização do Sistema Nacional de Educação.

Paralelamente, a Agenda 2030 das Nações Unidas estabeleceu a Educação de Qualidade como um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), propondo assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). A convergência entre as metas globais

do ODS 4 e os objetivos definidos pelo novo PNE evidencia a necessidade de compreender em que medida o planejamento educacional brasileiro incorpora compromissos internacionais relacionados à inclusão, equidade, qualidade e sustentabilidade educacional.

Embora exista ampla produção científica sobre os processos históricos de formulação dos planos nacionais de educação e sobre os desafios da política educacional brasileira, ainda são incipientes as análises voltadas à compreensão das inovações introduzidas pelo PNE 2026–2036 e de sua articulação com os referenciais internacionais de educação de qualidade estabelecidos pela Agenda 2030. Tal lacuna torna-se particularmente relevante diante da recente aprovação do novo plano e da centralidade que este assume na organização das políticas educacionais da próxima década.

Diante desse contexto, este estudo tem por objetivo analisar a convergência entre as diretrizes do Plano Nacional de Educação 2026–2036 e os princípios da Educação de Qualidade preconizados pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, fundamentada na análise da Lei nº 15.388/2026, em diálogo com a legislação educacional brasileira, documentos internacionais e a literatura especializada. Busca-se identificar avanços, desafios e perspectivas para a consolidação de um sistema educacional mais inclusivo, equitativo e orientado pelos princípios do desenvolvimento sustentável.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre o direito à educação no Brasil exige ultrapassar leituras estritamente normativas ou descritivas, pois sua efetivação não decorre automaticamente da previsão constitucional, nem da simples formulação de metas em documentos oficiais. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha consagrado a educação como direito social fundamental e dever do Estado, sua concretização permanece condicionada a mediações históricas, institucionais, políticas e financeiras que revelam a distância entre reconhecimento jurídico e realização material.

Sob essa perspectiva, a educação não pode ser reduzida a um serviço público entre outros, mas deve ser compreendida como dimensão estruturante da cidadania, da democracia e da própria produção das condições de igualdade em sociedades marcadas por fortes assimetrias sociais e territoriais. O próprio texto-base enviado para este estudo já parte dessa premissa ao situar o direito à educação em articulação com a ordem constitucional de 1988, com o dever de

cooperação entre os entes federativos e com a necessidade de alinhar o novo PNE aos compromissos internacionais da Agenda 2030.

Paulo Freire (1967) compreende a educação como um processo de emancipação humana e de construção da consciência crítica. Para o autor, a escola não deve limitar-se à transmissão mecânica de conhecimentos, mas promover a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade social e atuar na sua transformação. Nessa perspectiva, a educação configura-se como prática da liberdade, permitindo que os indivíduos desenvolvam autonomia, participação cidadã e compromisso com a justiça social. Assim, o direito à educação ultrapassa a garantia formal de acesso à escola, envolvendo também a construção de condições que favoreçam o desenvolvimento integral da pessoa e sua atuação como sujeito histórico na sociedade.

A compreensão da educação como instrumento de transformação social também encontra respaldo nas contribuições de Darcy Ribeiro. Para o autor, a escola pública desempenha papel fundamental na construção de um projeto nacional de desenvolvimento, sendo capaz de promover inclusão social, cidadania e redução das desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira (Ribeiro, 1986).

Em perspectiva semelhante, Florestan Fernandes argumenta que a democratização do ensino constitui condição indispensável para a consolidação da democracia e para a ampliação das oportunidades sociais. Segundo o autor, a educação pública deve contribuir para a superação das desigualdades estruturais que historicamente limitam o acesso de diferentes grupos sociais aos bens culturais e ao exercício pleno da cidadania (Fernandes, 1975).

Complementando essa reflexão, Gaudêncio Frigotto defende que a qualidade da educação não pode ser reduzida à preparação para o mercado de trabalho ou aos indicadores de desempenho escolar. Para o autor, a educação deve promover a formação humana integral, articulando conhecimentos científicos, valores éticos, cultura e participação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável (Frigotto, 2010).

As contribuições desses autores reforçam a compreensão da educação como direito social fundamental e como elemento estratégico para a promoção da cidadania, da democracia e do desenvolvimento sustentável, aspectos que dialogam diretamente com os objetivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação e pela Agenda 2030.

A Educação de Qualidade constitui o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pelos Estados-membros das Nações Unidas em 2015. O ODS 4 estabelece o compromisso de “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Nações Unidas Brasil, 2025). Diferentemente de abordagens restritas

à ampliação do acesso escolar, esse objetivo reconhece que a efetivação do direito à educação depende da garantia de condições adequadas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. Para tanto, contempla metas relacionadas à universalização da educação básica, à alfabetização, à igualdade de gênero, à inclusão de grupos vulneráveis, à qualificação docente e à ampliação do acesso ao ensino técnico, profissional e superior, reafirmando a educação como elemento central para a redução das desigualdades e para a promoção do desenvolvimento humano sustentável.

Sob essa perspectiva, a Educação de Qualidade assume papel estratégico na construção de sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis, uma vez que contribui para o fortalecimento da cidadania, da participação social e da capacidade crítica dos indivíduos. As Nações Unidas Brasil (2025) destacam que a educação está diretamente relacionada ao alcance dos demais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, atuando como vetor de transformação social, econômica e ambiental. Nesse sentido, a promoção de uma educação inclusiva e equitativa não se limita à transmissão de conhecimentos formais, mas envolve a formação de sujeitos capazes de enfrentar desafios contemporâneos, como a pobreza, as mudanças climáticas, as desigualdades sociais e a discriminação. Dessa forma, o ODS 4 consolida a compreensão de que investir em educação de qualidade significa investir no desenvolvimento sustentável e na construção de oportunidades para as presentes e futuras gerações.

A discussão sobre educação de qualidade exige ultrapassar concepções restritas à eficiência administrativa, ao desempenho em avaliações padronizadas ou à mera ampliação do acesso escolar. Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos propõe uma crítica aos modelos hegemônicos de produção do conhecimento, historicamente fundamentados em uma racionalidade eurocêntrica que tende a invisibilizar saberes produzidos por grupos sociais marginalizados. Em *Epistemologias do Sul*, o autor argumenta que a construção de sociedades mais democráticas depende do reconhecimento da pluralidade epistemológica existente no mundo, valorizando conhecimentos produzidos por povos indígenas, comunidades tradicionais, agricultores familiares, movimentos sociais e outros sujeitos historicamente excluídos dos espaços formais de produção científica (Santos; Meneses, 2010). Sob essa ótica, a educação de qualidade deve ser compreendida como um processo formativo capaz de promover o diálogo entre diferentes saberes, contribuindo para a construção de uma cidadania crítica, intercultural e socialmente comprometida.

Nessa chave, a negação da educação de qualidade representa não apenas deficiência administrativa, mas limitação concreta da cidadania e da democratização da vida social. Assim, ler o PNE 2024–2034 sob a ótica do direito social à educação implica reconhecer que seu

sentido não reside apenas no estabelecimento de metas, mas na capacidade de estruturar condições objetivas para uma educação pública que seja inclusiva, equitativa, crítica e socialmente referenciada.

A análise das políticas educacionais, por sua vez, demanda situá-las no interior das relações entre Estado, sociedade e projetos em disputa. Dourado assinala que a relação entre Estado, educação e políticas educacionais é marcada por processos complexos, atravessados por condicionantes estruturais e conjunturais, nos quais se expressam prioridades sociais, orientações ideológicas e formas concretas de regulação pública (Dourado, 2010, p. 678-681).

A política educacional, portanto, não pode ser lida como resultado neutro de racionalidade técnica, mas como expressão de conflitos em torno dos sentidos da escola pública, do papel do Estado, da distribuição de recursos e do próprio modelo de desenvolvimento social. É precisamente nessa direção que o PNE deve ser interpretado: não como peça meramente normativa, mas como condensação institucional de disputas sobre qualidade, financiamento, equidade, governança e participação.

Essa leitura é particularmente importante para o exame do Projeto de Lei n. 2.614/2024, pois impede que o novo plano seja tomado apenas como atualização formal do PNE anterior, recolocando-o como tentativa de reorganização do planejamento educacional brasileiro em um cenário de permanências históricas e de novos desafios políticos. A literatura sobre os planos nacionais de educação mostra, de modo consistente, que o planejamento educacional no Brasil foi historicamente atravessado pela tensão entre o plano como política de Estado e o plano como instrumento conjuntural de governo.

Ao avaliar o PNE 2001–2009, Dourado observa que sua tramitação e aprovação expressaram disputas de concepções de educação e de Estado, bem como limites estruturais que comprometeram sua capacidade de operar como política pública efetiva (Dourado, 2010, p. 681-689). Entre esses limites, destacam-se a fragilidade dos mecanismos de financiamento, a baixa articulação entre o plano nacional e os planos subnacionais, a ausência de regulamentação adequada do regime de colaboração e a dificuldade de transformar metas em diretrizes vinculantes para o conjunto da gestão educacional.

Aguiar (2010), em análise convergente, mostra que o PNE 2001–2010 se situou no centro de disputas de projetos socioeducacionais e que sua operacionalização encontrou barreiras importantes justamente pela distância entre formulação legal e capacidade concreta dos entes federados de realizar os objetivos propostos. O exame crítico dessas experiências é fundamental para a análise do PNE 2024–2034, pois evidencia que a eficácia de um plano

decenal não depende apenas da sofisticação de sua redação, mas de sua inserção em uma arquitetura institucional capaz de coordenar, financiar, monitorar e induzir a ação pública.

Essa dimensão histórica também aparece nas contribuições de Bollmann (2010), ao reconstruir o papel do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e da chamada “Proposta da Sociedade Brasileira” na elaboração de alternativas ao planejamento educacional oficial. A autora demonstra que o PNE, longe de constituir mero instrumento técnico, sempre foi também espaço de disputa entre concepções de democracia, participação e qualidade social da educação. Ao destacar o processo coletivo de formulação de propostas pela sociedade civil, Bollmann evidencia que a legitimidade do planejamento educacional não decorre apenas de sua aprovação legal, mas também da amplitude democrática de sua construção e da capacidade de incorporar diagnósticos socialmente referenciados sobre os problemas educacionais do país (Bollmann, 2010).

Sob esse ponto de vista, a análise do novo PNE não deve restringir-se ao seu conteúdo programático; ela deve considerar igualmente se o plano se constitui, de fato, como síntese de um pacto educacional mais amplo ou se permanece como formulação normativa cuja implementação pode ser enfraquecida por discontinuidades políticas e por assimetrias federativas persistentes.

O problema da articulação federativa ocupa, nesse debate, um lugar central. Saviani oferece contribuição decisiva ao argumentar que a construção de um Sistema Nacional de Educação não é incompatível com a forma federativa do Estado brasileiro; ao contrário, é precisamente a federação que exige um sistema nacional capaz de articular, coordenar e integrar os diferentes níveis e redes de ensino sem converter diversidade em fragmentação (Saviani, 2010).

Para Saviani (2010), o sistema não significa mera reunião de partes autônomas sob um mesmo rótulo, mas unidade de elementos intencionalmente organizados em torno de objetivos comuns. Daí resulta que a efetivação do direito à educação requer muito mais que distribuição formal de competências entre União, estados, Distrito Federal e municípios: exige cooperação estruturada, regras estáveis de coordenação, definição clara de responsabilidades e mecanismos que impeçam que desigualdades fiscais e institucionais locais se convertam em desigualdades educacionais permanentes.

Esse argumento é crucial para o presente artigo, porque o PNE 2024–2034 se apresenta precisamente como tentativa de conferir maior densidade sistêmica ao planejamento educacional, assumindo a visão sistêmica da política educacional, a pactuação federativa, a

articulação entre monitoramento e implementação e a futura institucionalização do Sistema Nacional de Educação como elementos estruturantes do novo decênio.

De fato, o Projeto de Lei n. 2.614/2024 incorpora, entre suas diretrizes, a visão sistêmica do planejamento, a intersetorialidade, a pactuação federativa, o equilíbrio entre responsabilidades e fluxo adequado de recursos, a qualidade e a equidade, o uso de evidências, a integração entre monitoramento, avaliação e implementação, além da promoção dos direitos humanos, do respeito à diversidade e da sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2024).

Nos objetivos gerais, o projeto reafirma a garantia do direito à educação, a superação das desigualdades educacionais, a universalização do atendimento escolar de 4 a 17 anos, a melhoria da qualidade em suas múltiplas dimensões e a consolidação da gestão democrática do ensino público (Brasil, 2024, art. 4º). Também prevê atuação em regime de colaboração, instâncias permanentes de pactuação entre os entes, monitoramento pelo Inep e a edição de lei específica para instituição do Sistema Nacional de Educação em até dois anos da entrada em vigor do novo PNE.

Em termos normativos, há, portanto, avanço importante em relação a parte das insuficiências diagnosticadas nos planos anteriores. Contudo, a bibliografia especializada adverte que esse avanço declaratório somente se converterá em efetividade se houver condições institucionais e políticas para transformar diretrizes em coordenação real. Em outras palavras, o novo PNE parece responder, em sua arquitetura formal, a déficits historicamente apontados pela literatura; a questão analítica decisiva é saber se essa resposta será suficiente para alterar as bases concretas de implementação da política educacional brasileira.

Essa indagação conduz diretamente ao tema do financiamento, talvez a dimensão mais recorrente e mais sensível das avaliações críticas sobre os PNEs. O histórico brasileiro mostra que metas educacionais ambiciosas, quando desacompanhadas de financiamento estável, redistributivo e tecnicamente parametrizado, tendem a permanecer como compromissos retóricos.

Dourado (2010) assinala que um dos traços do PNE de 2001 foi justamente sua fragilidade material, dada a ausência de mecanismos suficientemente robustos para assegurar organicidade orçamentária ao plano. Para Vieira (2010), ao discutir as propostas da CONAE 2010 para a educação infantil, reforça que a expansão do atendimento e a melhoria da qualidade dependem de um novo pacto federativo sustentado por parâmetros mínimos de qualidade e pelo custo aluno-qualidade.

O documento “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” sintetiza esse entendimento ao reconhecer que, em um país

profundamente desigual, qualidade e equidade demandam articulação entre financiamento, gestão, cooperação federativa e institucionalização do Sistema Nacional de Educação. O PL 2.614/2024 procura enfrentar esse problema ao estabelecer que o financiamento da educação básica observará a equidade na capacidade de financiamento, o padrão nacional de qualidade pactuado e o Custo Aluno Qualidade, além de prever o monitoramento da relação entre investimento público e melhoria da oferta educativa, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2024).

Também determina compatibilização entre as leis orçamentárias e as diretrizes, objetivos, metas e estratégias do PNE (Brasil, 2024, art. 16). Em perspectiva comparada com a tradição recente do planejamento educacional brasileiro, esses dispositivos revelam tentativa de superar o hiato entre previsão normativa e base material de execução.

Ainda assim, a mera menção ao CAQ ou à equidade financeira não elimina, por si só, os obstáculos de implementação. A literatura acumulada sugere que o nó crítico está na capacidade de converter tais princípios em arranjos federativos vinculantes, critérios redistributivos efetivos e mecanismos de responsabilização capazes de reduzir desigualdades territoriais na oferta educacional. Assim, o novo PNE poderá representar inflexão relevante apenas se o financiamento deixar de ser variável subordinada à conjuntura fiscal e passar a funcionar como condição estruturante do direito à educação.

A gestão democrática constitui outro eixo indispensável para uma leitura teoricamente robusta do plano. O tema não deve ser reduzido a técnica administrativa ou escolha gerencial, uma vez que diz respeito à própria forma de institucionalização do direito à educação em regimes democráticos. Desta forma, a gestão democrática envolve participação social, deliberação pública, controle social, transparência e construção coletiva de prioridades, configurando-se como dimensão substantiva da qualidade educacional. Bollmann já havia mostrado que a construção participativa do PNE foi reivindicada como expressão de uma escola pública democrática e socialmente referenciada (Bollmann, 2010).

Vieira e Vidal (2019), ao discutirem liderança e gestão democrática na educação pública brasileira, indicam que, embora o princípio esteja consolidado no vocabulário normativo da política educacional, sua efetivação permanece tensionada por tradições administrativas centralizadoras, por fragilidades formativas e por dificuldades de consolidação de culturas institucionais participativas.

O próprio Projeto de Lei n. 2.614/2024 incorpora a gestão democrática como objetivo geral da educação nacional e prevê participação social no monitoramento do plano por meio do Fórum Nacional de Educação e das conferências nacionais, estaduais e municipais. Ainda

assim, a literatura sugere que a presença do princípio no texto legal não basta; é necessário que ele se traduza em práticas concretas de governança, sob pena de a participação permanecer como elemento simbólico de legitimação e não como engrenagem efetiva do planejamento educacional.

Outra contribuição importante da bibliografia mobilizada é mostrar que o direito à educação não se realiza de maneira homogênea entre etapas, modalidades e territórios. A crítica à universalização abstrata torna-se evidente quando se observam grupos historicamente mais vulnerabilizados, cujas necessidades específicas desafiam modelos padronizados de política educacional.

Santos, ao examinar a Educação do Campo nos PNEs de 2001 e 2014, demonstra que houve avanços na incorporação formal dessa pauta, mas persistiram fortes tensões entre reconhecimento jurídico e efetivação concreta do direito educacional para as populações camponesas (Santos, 2018). A autora evidencia que a permanência de fechamento de escolas do campo, a insuficiência de estratégias territorialmente sensíveis e a baixa centralidade dessa temática no planejamento educacional expressam a convivência entre garantia e negação do direito.

Em linha semelhante, Rigo e Oliveira mostram que a operacionalização da meta da inclusão escolar nos planos municipais tende a concentrar a formação continuada no atendimento educacional especializado, em detrimento da transformação mais ampla dos sistemas de ensino em direção à inclusão, o que revela os limites da tradução do PNE em políticas locais efetivas (Rigo; Oliveira, 2021).

Essas contribuições são relevantes para o presente artigo porque reforçam a ideia de que a eficácia do PNE 2024–2034 dependerá de sua capacidade de enfrentar desigualdades concretas, e não apenas de reafirmar, em termos gerais, princípios universalistas. No caso da educação infantil, Vieira observa que as discussões da CONAE recolocaram a etapa inicial da educação básica em associação direta com financiamento, valorização profissional, pacto federativo e definição de padrões mínimos de qualidade, recusando a ideia de que ampliação de matrículas, por si só, esgote o conteúdo do direito à educação da criança pequena (Vieira, 2010).

Essa chave analítica é útil para a leitura do PNE 2024–2034 porque ajuda a perceber que um plano educacional consistente deve articular acesso, permanência, qualidade pedagógica, condições institucionais e valorização dos profissionais. O novo projeto de lei, ao incorporar qualidade, equidade, evidências, intersetorialidade, desenvolvimento integral e

sustentabilidade socioambiental, sugere uma concepção mais complexa do planejamento educacional.

Ainda assim, o acúmulo histórico da política educacional brasileira recomenda cautela hermenêutica: avanços discursivos não necessariamente produzem avanços materiais, sobretudo em contextos marcados por desigual capacidade administrativa entre os entes federados e por recorrente descontinuidade de políticas públicas.

É precisamente nesse ponto que a aproximação com a Agenda 2030 e com o ODS 4 ganha densidade analítica. O ODS 4 não se limita à expansão quantitativa do acesso escolar; ele articula educação inclusiva, equitativa, de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Esse enquadramento amplia a noção de direito à educação e permite avaliar o novo PNE não apenas pelo número de metas ou pela abrangência de suas estratégias, mas pela forma como ele incorpora os princípios de inclusão, equidade, qualidade social e sustentabilidade.

O texto do projeto de lei expressa essa aproximação ao incluir, entre suas diretrizes, os direitos humanos, o respeito à diversidade e a sustentabilidade socioambiental, além de associar qualidade a acesso, permanência, processos educativos, aprendizagem e desenvolvimento. O resumo inicial do artigo enviado pelo autor já indica essa convergência ao propor uma leitura do PL 2.614/2024 à luz do ODS 4 e ao sustentar que a estipulação de metas quantitativas é insuficiente para assegurar a efetividade do direito à educação.

Essa articulação pode ser aprofundada com aportes teóricos mais amplos sobre sustentabilidade e interdependência. Boff (2014) argumenta que a sustentabilidade deve ser compreendida como princípio ético de cuidado com a vida, com a Terra e com a comunidade humana, recusando visões fragmentadas do desenvolvimento e exigindo responsabilidade coletiva diante das crises contemporâneas. Nesse contexto, Capra (2002), por sua vez, enfatiza uma perspectiva sistêmica segundo a qual os fenômenos sociais, ambientais, econômicos e institucionais se organizam em redes complexas e interdependentes, o que torna inadequadas abordagens setoriais e lineares para problemas estruturalmente conectados.

Embora não tratem especificamente do PNE, tais autores oferecem base conceitual fecunda para interpretar a presença da sustentabilidade socioambiental no novo plano não como adorno retórico, mas como sinal de uma exigência contemporânea de reconfiguração do planejamento público em chave integrada. Sob esse prisma, o direito à educação, especialmente em sua formulação atual, não diz respeito apenas à escolarização em sentido estrito, mas à formação de sujeitos aptos a participar de sociedades democráticas, plurais e ambientalmente responsáveis.

Desse modo, a leitura do PNE 2024–2034 proposta neste artigo afasta-se de abordagens meramente descritivas ou celebratórias. O novo plano apresenta avanços normativos significativos ao incorporar visão sistêmica, cooperação federativa, monitoramento, participação social, CAQ, uso de evidências, qualidade, equidade e sustentabilidade socioambiental.

No entanto, à luz da literatura mobilizada, esses avanços só poderão ser considerados efetivos se forem capazes de alterar padrões históricos de fragmentação, subfinanciamento, desigualdade territorial, baixa institucionalidade sistêmica e descontinuidade das políticas educacionais. Em outros termos, o problema central não é saber apenas se o PNE 2024–2034 enuncia princípios adequados, mas se sua arquitetura normativa e político-institucional possui densidade suficiente para converter tais princípios em política de Estado duradoura, distributivamente justa e socialmente apropriada.

É nesse sentido que o novo PNE deve ser compreendido como ponto de partida, e não de chegada: sua relevância histórica dependerá da capacidade de reorganizar o Estado educador em bases efetivamente cooperativas, democráticas e financeiramente sustentáveis, para que a educação de qualidade deixe de ser promessa recorrente e se converta em realidade concreta para o conjunto da população brasileira.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A investigação fundamentou-se na análise do Plano Nacional de Educação 2026–2036, instituído pela Lei nº 15.388/2026, em perspectiva comparativa com o Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014), buscando identificar convergências, avanços e desafios relacionados à promoção da Educação de Qualidade no contexto brasileiro.

Para tanto, foram analisados documentos legais, normativos e institucionais, incluindo a Constituição Federal de 1988, resoluções do Conselho Nacional de Educação, documentos do Ministério da Educação e das Nações Unidas referentes ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), além de literatura científica especializada sobre políticas públicas educacionais, planejamento educacional, financiamento da educação, gestão democrática, federalismo cooperativo e sustentabilidade. A análise dos dados foi realizada por meio de interpretação documental e análise temática de conteúdo, permitindo a sistematização das principais mudanças introduzidas pelo novo PNE e sua articulação com os referenciais teóricos

e normativos relacionados ao direito à educação, à equidade educacional e ao desenvolvimento sustentável.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A comparação entre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, e o novo Plano Nacional de Educação 2026–2036, instituído pela Lei nº 15.388/2026, evidencia uma importante mudança na concepção de planejamento educacional adotada pelo Estado brasileiro. Embora ambos os planos estejam fundamentados na garantia do direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988, observa-se uma transição de um modelo predominantemente orientado pela expansão do acesso e pela universalização da educação básica para uma abordagem mais centrada na qualidade, na equidade, na governança federativa e na gestão baseada em evidências. Tal transformação revela o amadurecimento institucional das políticas educacionais brasileiras e reflete críticas formuladas pela literatura especializada ao longo da implementação do plano anterior.

Tabela 1. Principais diferenças entre o PNE 2014–2024 e o PNE 2026–2036

Dimensão	PNE 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014)	PNE 2026–2036 (Lei nº 15.388/2026)
Estrutura e Planejamento		
Estrutura normativa	Organização baseada em metas e estratégias com menor distinção conceitual	Diferencia diretrizes, objetivos, metas e estratégias de forma articulada
Organização das metas	20 metas de abrangência ampla	Metas vinculadas a objetivos estruturados e indicadores de acompanhamento
Planejamento operacional	Não previa atualização sistemática dos instrumentos de gestão	Exige planos de ação bienais com metas, recursos e mecanismos de avaliação
Flexibilidade do plano	Estrutura mais rígida	Possibilidade de revisão das metas após cinco anos
Monitoramento e Avaliação		
Monitoramento	Relatórios periódicos com limitações metodológicas	Monitoramento bienal realizado pelo Inep com indicadores padronizados
Uso de evidências	Utilização limitada e pouco integrada de indicadores	Integra bases nacionais e internacionais de avaliação educacional
Avaliação internacional	Participação pouco articulada ao planejamento	Incorpora indicadores internacionais (Pisa, TIMSS, PIRLS, entre outros)
Transparência	Divulgação limitada de informações	Ênfase em dados abertos, microdados e plataformas públicas
Responsabilização	Baixa capacidade de responsabilização dos gestores	Exige justificativas formais para metas não alcançadas
Governança e Participação		
Regime de colaboração	Previsto legalmente, porém pouco operacionalizado	Institui instâncias permanentes de pactuação federativa (Cite e Cibes)
Participação social	Conferências e fóruns de educação	Ampliação da integração da participação social ao monitoramento do plano
Gestão pública	Ênfase na formulação das metas	Ênfase na governança orientada por resultados e evidências
Financiamento e Equidade		

Vinculação orçamentária	Previsões gerais de financiamento	Obrigatoriedade de vinculação entre metas, recursos e execução
Financiamento	Ampliação do investimento público (% do PIB)	Qualidade do gasto, implementação do CAQ e redistribuição federativa
Condicionalidade de recursos	Ausência de mecanismos robustos	Vinculação parcial dos recursos ao cumprimento de metas e indicadores
Equidade	Presente como princípio geral	Eixo estruturante com foco em desigualdades territoriais e sociais
Qualidade e Desenvolvimento Sustentável		
Educação socioambiental	Abordagem transversal e difusa	Reconhecida como diretriz e objetivo específico do plano
Infraestrutura escolar	Menor detalhamento das ações	Programa Nacional de Infraestrutura Escolar com metas progressivas
Abordagem pedagógica	Predominantemente normativa e programática	Orientação baseada em indicadores, evidências e resultados
Síntese Geral	Prioridade na expansão do acesso e universalização da educação básica	Prioridade na qualidade, equidade, governança e efetividade das políticas educacionais

Fonte: Elaborado pelos Autores com base nas Leis nº 13.005/2014 e nº 15.388/2026.

Uma das mudanças mais significativas refere-se à própria estrutura normativa do plano. Enquanto o PNE 2014–2024 organizava-se em torno de 20 metas e respectivas estratégias, muitas vezes apresentadas de forma ampla e com limitada articulação entre planejamento e execução, o PNE 2026–2036 estabelece uma diferenciação mais clara entre diretrizes, objetivos, metas e estratégias. Essa reorganização aproxima o planejamento educacional de uma lógica sistêmica e integrada, aspecto defendido por Saviani (2010) ao argumentar que a construção de um Sistema Nacional de Educação exige articulação intencional entre os diversos componentes da política educacional. Sob essa perspectiva, o novo plano busca superar a fragmentação histórica das ações educacionais, conferindo maior coerência entre formulação, implementação e avaliação.

No campo da governança educacional, as mudanças também são expressivas. Dourado (2010; 2018) assinala que uma das principais fragilidades dos planos anteriores consistia na limitada operacionalização do regime de colaboração entre União, estados e municípios. Em resposta a esse desafio, o PNE 2026–2036 prevê a institucionalização de instâncias permanentes de pactuação interfederativa, por meio da Comissão Intergestores Tripartite da Educação (CITE) e das Comissões Intergestores Bipartites da Educação (CIBES). Tal inovação representa um avanço em direção ao fortalecimento do federalismo cooperativo e à consolidação do Sistema Nacional de Educação, historicamente reivindicado por pesquisadores da área educacional como condição indispensável para a redução das desigualdades regionais e para a coordenação efetiva das políticas públicas.

Outra inovação relevante encontra-se nos mecanismos de monitoramento e avaliação. A experiência do PNE 2014–2024 evidenciou limitações relacionadas à produção de

indicadores, à periodicidade das avaliações e à utilização dos resultados na formulação de políticas públicas. Conforme apontado por Dourado (2010), a ausência de instrumentos robustos de acompanhamento comprometeu a capacidade do plano de atuar como política de Estado. O novo PNE busca enfrentar essa limitação ao estabelecer monitoramento bienal conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com utilização de indicadores padronizados, notas metodológicas, dados abertos e integração com bases estatísticas nacionais e internacionais. Essa orientação aproxima o planejamento educacional brasileiro das tendências contemporâneas de governança pública baseada em evidências, fortalecendo a capacidade de diagnóstico e de correção de rumos ao longo da implementação das políticas educacionais.

No que se refere ao financiamento, observa-se uma mudança de enfoque. O PNE 2014–2024 priorizou o aumento do investimento público em educação, especialmente por meio da meta de ampliação dos recursos aplicados em relação ao Produto Interno Bruto (PIB). Embora essa estratégia tenha sido fundamental para o fortalecimento da educação básica, a literatura especializada demonstrou que o aumento dos investimentos, por si só, não garante melhoria da qualidade educacional (Dourado, 2010; Vieira, 2010). Nesse contexto, o PNE 2026–2036 incorpora de forma mais explícita o conceito de Custo Aluno-Qualidade (CAQ), associando financiamento, equidade e padrões mínimos de qualidade. A preocupação desloca-se da ampliação quantitativa dos recursos para sua distribuição equitativa e sua efetividade na promoção da aprendizagem, aproximando-se das reivindicações históricas formuladas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) e pelos movimentos em defesa da educação pública.

A centralidade conferida à equidade constitui outro elemento distintivo do novo plano. Embora o PNE 2014–2024 já reconhecesse a necessidade de reduzir desigualdades educacionais, sua operacionalização mostrou-se limitada em diversos contextos. Estudos sobre Educação do Campo, inclusão escolar e desigualdades territoriais evidenciaram que o reconhecimento formal de direitos nem sempre se traduziu em efetividade das políticas educacionais (Santos, 2018; Rigo; Oliveira, 2021). O PNE 2026–2036 procura enfrentar essa lacuna ao incorporar mecanismos de financiamento redistributivo, critérios de priorização territorial e estratégias voltadas ao enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e educacionais. Trata-se de uma mudança que dialoga diretamente com o ODS 4 da Agenda 2030, cujo foco não se limita à universalização do acesso, mas inclui a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Essa reflexão ganha especial relevância diante dos desafios contemporâneos relacionados à sustentabilidade, à justiça social e à redução das desigualdades educacionais. Para Santos (2011), a universidade do século XXI precisa superar o modelo tradicional de transmissão unilateral do conhecimento e assumir um papel mais ativo na articulação entre ciência, sociedade e transformação social. O autor defende a construção de uma “ecologia de saberes”, entendida como um processo de interação horizontal entre diferentes formas de conhecimento, sem hierarquias previamente estabelecidas. Nesse sentido, a educação deixa de ser apenas um mecanismo de formação profissional para tornar-se um instrumento de emancipação social, fortalecimento da democracia e enfrentamento das múltiplas formas de exclusão. Tal perspectiva converge com os princípios do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), ao reforçar a necessidade de uma educação inclusiva, equitativa e comprometida com a valorização da diversidade cultural, social e epistemológica.

A gestão democrática também assume maior relevância na nova configuração do planejamento educacional brasileiro. Embora o princípio já estivesse presente na legislação educacional e no PNE anterior, Vieira e Vidal (2019) destacam que sua implementação permaneceu marcada por limitações institucionais e por práticas administrativas centralizadoras. O novo plano reforça os mecanismos de participação social por meio do fortalecimento das conferências de educação, dos fóruns permanentes de acompanhamento e da integração desses espaços ao sistema de monitoramento das metas. Tal perspectiva converge com as análises de Bollmann (2010), para quem a legitimidade dos planos nacionais de educação depende não apenas de sua aprovação legal, mas também da capacidade de incorporar processos participativos e socialmente referenciados de formulação e acompanhamento das políticas públicas.

Outro aspecto inovador refere-se à incorporação explícita da sustentabilidade socioambiental ao planejamento educacional. Diferentemente do PNE 2014–2024, que tratava a temática de forma transversal e pouco sistematizada, o novo plano reconhece a sustentabilidade como diretriz estruturante e a incorpora em objetivos específicos. Essa mudança revela uma aproximação mais consistente com os princípios da Agenda 2030 e com as discussões contemporâneas sobre desenvolvimento sustentável. Sob a perspectiva de Boff (2012), a sustentabilidade constitui um princípio ético voltado à preservação da vida e à construção de sociedades mais justas e solidárias. Da mesma forma, a abordagem sistêmica proposta por Capra (1996) permite compreender a educação como elemento articulador de dimensões sociais, econômicas, ambientais e culturais, reforçando a necessidade de políticas

educacionais integradas e orientadas para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade.

Por fim, observa-se que o PNE 2026–2036 amplia significativamente os mecanismos de transparência e responsabilização pública. O acesso a microdados, a disponibilização de plataformas abertas de acompanhamento e a exigência de justificativas formais para o descumprimento das metas representam inovações importantes em relação ao plano anterior. Essas medidas buscam reduzir a distância entre planejamento e implementação, fortalecendo a *accountability* educacional e ampliando a capacidade de controle social sobre a execução das políticas públicas.

Tabela 2. Síntese comparativa das metas e prioridades do PNE 2014–2024 e do PNE 2026–2036

Eixo Estratégico	PNE 2014–2024	PNE 2026–2036	Mudança Principal
Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio)	Ênfase na universalização do acesso e ampliação das matrículas	Manutenção da universalização com foco em aprendizagem, permanência e fluxo escolar	Transição do acesso para a qualidade educacional
Alfabetização e EJA	Combate ao analfabetismo e alfabetização na idade adequada	Metas mais monitoráveis e articuladas a políticas intersetoriais	Maior controle e acompanhamento dos resultados
Educação Especial e Inclusão	Ampliação da inclusão em escolas regulares	Monitoramento por grupos específicos e indicadores de equidade	Fortalecimento da inclusão baseada em evidências
Educação Profissional e Superior	Expansão da oferta e das matrículas	Ênfase na permanência, qualidade e alinhamento ao desenvolvimento territorial	Menor foco quantitativo e maior atenção à efetividade
Pós-Graduação e Pesquisa	Ampliação do número de mestres e doutores	Valorização da inovação, produção científica e impacto social	Qualificação dos resultados da formação avançada
Valorização dos Profissionais da Educação	Planos de carreira e equiparação salarial	Vinculação entre financiamento, valorização e cumprimento de metas	Maior responsabilização institucional
Gestão Democrática e Governança	Participação social e fortalecimento da gestão democrática	Integração entre governança, monitoramento e pactuação federativa	Maior institucionalização da gestão educacional
Financiamento da Educação	Ampliação do investimento público (% do PIB)	Qualidade do gasto, CAQ e equidade federativa	Mudança do volume para a efetividade dos recursos
Avaliação e Monitoramento	Predomínio do IDEB e relatórios periódicos	Sistema integrado de indicadores nacionais e internacionais	Ampliação da capacidade de avaliação e controle
Equidade Educacional	Reconhecida como princípio geral	Metas vinculadas a desigualdades sociais, territoriais e raciais	Centralidade da equidade no planejamento
Infraestrutura Escolar	Tratamento indireto nas metas	Programa Nacional de Infraestrutura Escolar com metas específicas	Fortalecimento da dimensão estrutural da educação
Sustentabilidade e Educação socioambiental	Abordagem transversal	Inclusão como diretriz e objetivo específico do plano	Maior institucionalização da temática socioambiental

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas Leis nº 13.005/2014 e nº 15.388/2026.

A Tabela 2 evidencia que o PNE 2026–2036 não representa uma ruptura com o plano anterior, mas uma reorientação estratégica das políticas educacionais brasileiras. De modo geral, observa-se a manutenção dos principais compromissos históricos relacionados à universalização do acesso à educação básica, à valorização dos profissionais da educação e à expansão das oportunidades educacionais. Entretanto, o novo plano desloca o foco das políticas educacionais de uma lógica predominantemente quantitativa para uma perspectiva orientada pela qualidade, equidade, governança e monitoramento dos resultados.

Essa mudança é particularmente visível nas metas relacionadas à educação básica. Enquanto o PNE 2014–2024 priorizou a ampliação do acesso e da cobertura escolar, o novo plano incorpora de forma mais explícita dimensões ligadas à aprendizagem, à permanência e ao fluxo escolar. Tal orientação aproxima-se das reflexões de Dourado (2010), para quem a efetividade das políticas educacionais depende não apenas da expansão da oferta, mas da capacidade de assegurar condições adequadas para a permanência dos estudantes e a qualidade dos processos educativos.

No campo do financiamento, a comparação revela uma das transformações mais significativas entre os dois planos. O PNE 2014–2024 concentrou-se na ampliação do investimento público em educação, especialmente por meio da meta de aplicação de recursos em proporção ao Produto Interno Bruto (PIB). Já o PNE 2026–2036 enfatiza a qualidade do gasto, a implementação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e a redução das desigualdades educacionais. Essa mudança converge com as análises de Vieira (2010), que destaca a necessidade de associar financiamento, qualidade e equidade para garantir o efetivo direito à educação.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento dos mecanismos de avaliação e monitoramento. O novo plano amplia a utilização de indicadores nacionais e internacionais, integrando diferentes bases de dados e reforçando a gestão baseada em evidências. Essa inovação procura enfrentar limitações identificadas na implementação dos planos anteriores, marcadas pela insuficiência de mecanismos de acompanhamento e pela dificuldade de transformar metas em resultados concretos (Dourado, 2018).

A centralidade atribuída à equidade também merece destaque. Diferentemente do PNE 2014–2024, no qual as desigualdades educacionais apareciam de forma mais genérica, o novo plano estabelece metas e indicadores voltados ao enfrentamento de disparidades regionais, socioeconômicas, raciais e territoriais. Essa orientação dialoga diretamente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que preconiza uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (ONU, 2015). Além disso, aproxima-se das discussões de Santos (2018)

sobre a necessidade de políticas educacionais capazes de responder às especificidades de grupos historicamente vulnerabilizados, como as populações do campo.

Por fim, destaca-se a incorporação mais explícita da sustentabilidade socioambiental ao planejamento educacional. Embora a temática estivesse presente de forma transversal no PNE anterior, o novo plano a reconhece como objetivo específico, evidenciando uma aproximação mais consistente com os princípios da Agenda 2030. Sob a perspectiva de Boff (2012) e Capra (1996), essa inclusão representa um avanço ao reconhecer a educação como instrumento fundamental para a construção de sociedades mais sustentáveis, democráticas e socialmente justas.

Em síntese, os resultados demonstram que o PNE 2026–2036 procura responder a diversas limitações identificadas na execução do plano anterior, fortalecendo dimensões relacionadas à qualidade, à equidade, ao financiamento, à governança e à sustentabilidade. Todavia, conforme alertam Saviani (2010) e Dourado (2018), a efetividade dessas inovações dependerá da capacidade de articulação entre os entes federativos, da disponibilidade de recursos adequados e da consolidação de mecanismos permanentes de monitoramento e participação social. Assim, os avanços normativos observados constituem uma condição necessária, mas não suficiente, para a efetivação do direito à educação de qualidade no Brasil.

Em síntese, os resultados da análise comparativa indicam que o PNE 2026–2036 procura responder a diversos desafios historicamente identificados pela literatura especializada. As mudanças observadas refletem uma tentativa de superar limitações relacionadas à fragmentação institucional, às fragilidades do financiamento, à insuficiência dos mecanismos de monitoramento e às dificuldades de coordenação federativa.

Todavia, conforme alertam Dourado (2010; 2018), Saviani (2010) e Bollmann (2010), a efetividade de um plano nacional de educação não depende exclusivamente da sofisticação de sua arquitetura normativa. Seu sucesso estará condicionado à capacidade do Estado brasileiro de transformar diretrizes e metas em políticas efetivamente implementadas, sustentadas por financiamento adequado, cooperação federativa, participação social e compromisso político de longo prazo. Nesse sentido, o PNE 2026–2036 representa uma oportunidade relevante de fortalecimento da educação brasileira, mas seus resultados concretos dependerão da capacidade institucional de converter avanços normativos em garantias efetivas do direito à educação de qualidade para toda a população.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as convergências entre o Plano Nacional de Educação 2026–2036 e os princípios da Educação de Qualidade preconizados pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), buscando identificar avanços, desafios e perspectivas para a consolidação do direito à educação no Brasil. A partir da análise documental da Lei nº 15.388/2026, em perspectiva comparativa com o PNE 2014–2024, constatou-se que o novo plano representa um importante avanço no processo de planejamento educacional brasileiro, especialmente ao incorporar mecanismos mais robustos de governança, monitoramento, financiamento e promoção da equidade.

O referencial teórico demonstrou que a efetivação do direito à educação ultrapassa a dimensão normativa e depende de condições institucionais, políticas e financeiras capazes de transformar princípios legais em direitos concretamente exercidos. Nesse sentido, as contribuições de Freire (1967), Ribeiro (1986), Fernandes (1975), Frigotto (2010), Saviani (2010), Dourado (2010; 2018), Bollmann (2010) e Vieira (2010) evidenciam que a qualidade educacional está diretamente associada à construção de políticas públicas articuladas, democráticas e socialmente referenciadas, capazes de enfrentar desigualdades históricas e promover justiça social.

Os resultados revelaram que o PNE 2026–2036 mantém compromissos estruturantes do plano anterior, como a universalização da educação básica, a valorização dos profissionais da educação e a ampliação das oportunidades educacionais. Contudo, observa-se uma mudança significativa de enfoque, com maior centralidade atribuída à qualidade da aprendizagem, à equidade educacional, à governança federativa e à gestão baseada em evidências. Destacam-se, nesse contexto, a institucionalização de mecanismos permanentes de pactuação interfederativa, a ampliação dos instrumentos de monitoramento e avaliação, a incorporação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) como referência para o financiamento educacional e a valorização da transparência e da responsabilização pública.

Outro aspecto relevante refere-se à aproximação do novo plano com os compromissos internacionais da Agenda 2030. A incorporação explícita da sustentabilidade socioambiental, dos direitos humanos, da diversidade e da redução das desigualdades reforça a convergência entre o PNE 2026–2036 e o ODS 4, ampliando a compreensão da educação para além do acesso escolar e reconhecendo sua função estratégica na formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável.

Entretanto, a análise também evidencia que os avanços normativos e institucionais presentes no novo plano não garantem, por si só, sua efetividade. A literatura examinada demonstra que um dos principais desafios históricos da política educacional brasileira reside justamente na distância entre formulação legal e implementação concreta. Questões relacionadas à coordenação federativa, à capacidade administrativa dos entes subnacionais, à estabilidade do financiamento educacional e à continuidade das políticas públicas permanecem como fatores determinantes para o sucesso do plano ao longo da próxima década.

Dessa forma, conclui-se que o PNE 2026–2036 apresenta potencial para fortalecer a consolidação do Sistema Nacional de Educação e ampliar a efetividade do direito à educação de qualidade no Brasil. Entretanto, sua relevância histórica não dependerá apenas da consistência de suas metas, objetivos e estratégias, mas, sobretudo, da capacidade de promover a articulação e o alinhamento entre as políticas públicas educacionais desenvolvidas nos âmbitos nacional, estadual e municipal. A efetivação das diretrizes estabelecidas pelo plano exige que os sistemas de ensino atuem de forma coordenada, compartilhando responsabilidades, recursos, mecanismos de monitoramento e estratégias de implementação capazes de reduzir desigualdades territoriais e assegurar padrões mínimos de qualidade em todo o território nacional. Nesse sentido, o fortalecimento do regime de colaboração e a consolidação de instâncias permanentes de pactuação federativa constituem condições indispensáveis para que o planejamento educacional transcenda a esfera normativa e produza resultados concretos na realidade escolar.

Mais do que um instrumento legal de planejamento decenal, o novo PNE deve consolidar-se como uma política de Estado capaz de integrar esforços institucionais, orientar investimentos públicos e harmonizar ações educacionais entre os diferentes entes federados. Somente por meio dessa governança colaborativa será possível transformar os princípios de inclusão, equidade, qualidade e sustentabilidade em práticas efetivas, assegurando que o direito à educação seja exercido de forma plena e igualitária. Assim, o êxito do PNE 2026–2036 estará diretamente relacionado à capacidade de construir uma agenda educacional compartilhada, capaz de articular as especificidades locais às diretrizes nacionais e aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil no âmbito da Agenda 2030 e do ODS 4.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras acompanhem a implementação das metas e estratégias previstas no PNE 2026–2036, especialmente no que se refere à operacionalização do Sistema Nacional de Educação, à efetivação do Custo Aluno-Qualidade, aos mecanismos de governança interfederativa e aos impactos das políticas voltadas à redução das desigualdades educacionais. Tais investigações serão fundamentais para compreender se os avanços previstos

no plano serão capazes de produzir transformações concretas na garantia do direito à educação e no alcance dos compromissos assumidos pelo Brasil no âmbito da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300002>. Acesso em: 8 abr. 2026.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é, o que não é*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10871-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 7 abr. 2026.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>. Acesso em: 6 abr. 2026.

FAGUNDES, A. C. et al. A educação como direito humano: a função social da escola na construção de sociedades plurais. *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-16, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775067522>. Acesso em: 24 abr. 2026.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de Qualidade*. Brasília, DF: ONU Brasil, 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 22 jun. 2026.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIGO, Neusete Machado; OLIVEIRA, Morgana Maciel de. Inclusão escolar: efeitos do Plano Nacional de Educação nos planos municipais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e07304, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147304>. Acesso em: 5 abr. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>. Acesso em: 2 abr. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>. Acesso em: 1 abr. 2026.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RsDCWhhr7rCMjD8wBPrxGts/>. Acesso em: 3 abr. 2026.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Educação & Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 203-221, 2019.

WEIRICH, Samuel Felipe; NERES, Marcela Abbado. Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior e o 4º Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável: análise dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Marechal Cândido Rondon – PR, Brasil. *RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, Brasil, v. 1, n. 2,

2025. DOI: <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2025.1877>. Disponível em:
<https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1877>. Acesso em: 24 abr. 2026.