



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

JULIANA FERREIRA DE OLIVEIRA

**ODS 4 E AGENDA 2030: AVANÇOS E ENTRAVES NA PROMOÇÃO DA  
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA AMÉRICA LATINA E BRASIL**

Brasília, DF

2020

**Juliana Ferreira de Oliveira**

**ODS 4 E AGENDA 2030: AVANÇOS E ENTRAVES NA PROMOÇÃO DA  
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA AMÉRICA LATINA E BRASIL**

Monografia, apresentada à Universidade de Brasília,  
como parte das exigências para a obtenção do título  
de Bacharel em Relações Internacionais.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Gehre Galvão

Brasília, DF

2020

Juliana Ferreira de Oliveira

**ODS 4 E AGENDA 2030: AVANÇOS E ENTRAVES NA PROMOÇÃO DA  
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA AMÉRICA LATINA E BRASIL**

Monografia, apresentada à Universidade de Brasília,  
como parte das exigências para a obtenção do título  
de Bacharel em Relações Internacionais.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Thiago Gehre Galvão  
Instituto de Relações Internacionais

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Cristina Yumie Aoki Inoue  
Instituto de Relações Internacionais

---

Prof. Ma. Fabiana Kent Paiva  
PUC Minas e Visão Mundial

A Deus, que me sustentou até aqui mesmo sem que eu merecesse. Aos meus pais, que com todas as dificuldades fizeram dessa graduação a realização de um sonho. E à minha avó, Dona Rita, que com certeza está festejando essa conquista ao lado de Deus.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me concedido saúde e força para a realização desse trabalho que significa tanto para mim.

Também agradeço à minha família, principalmente aos meus pais, Neuma Oliveira e Francisco Wildevan, por todo amor e cuidado durante todos esses anos e por terem acreditado que a educação provocaria tantas mudanças e realizações na minha vida e, conseqüentemente, em nossa realidade. Aos meus primos, Edson Lucas e Alyne Ingrid que sempre desempenharam um papel importantíssimo de serem exemplos e por terem sido os primeiros de nossa família a se graduarem no Ensino Superior. E agradeço à minha irmã, Ana Júlia, por ter trazido alegria e esperança para uma rotina tão puxada. É por e para vocês!

Declaro minha imensa gratidão a todos os meus amigos, que seguraram a barra comigo, fizeram eu acreditar que eu seria capaz de desenvolver o TCC. Em especial à Letícia Ariane, Mylena Lucena, Raílla Mendes e Luísa Abreu, minhas fiéis escudeiras na vida, por terem sido uma rede de apoio tão necessária. Também agradeço ao Guilherme Vale e Emilli Martins por todo apoio prestado nos últimos meses. Estendo o agradecimento à Beatrice Irene, por tudo e por ter sido minha dupla durante toda a graduação e que se dispôs a corrigir todo o meu texto, parte do meu amor pela academia vem dessa amizade. Também agradeço à Ana Vitali e Janayna Guterres por terem prestado tanto suporte no âmbito pessoal e pelas correções tão valiosas. Thaíssa, Vinícius, Lorrany, Marina(s) e Larissa, meu muito obrigada por todos os momentos divididos pelos cantos dessa UnB, a graduação não teria sido a mesma sem vocês. Ao meu amado Secretariado do AMUN, meu muito obrigada por todo companheirismo e por terem me ensinado tanto. Amo todos vocês, com todo o meu coração.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que proporcionaram a mim uma formação crítica e profunda. Ao entrar na UnB eu pude me tornar uma estudante, profissional e pessoa melhor. É uma honra imensa carregar o peso desse nome em meu currículo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Gehre, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos, mas principalmente por não ter me deixado desistir.

A todo o corpo docente do Instituto de Relações Internacionais, que de alguma forma contribuíram com a elaboração desse trabalho, com os direcionamentos e correções aplicados durante esses 5 anos. Enquanto uma defensora da educação, não posso deixar de reconhecer e agradecer a cada professor que são figuras centrais no poder transformador desta.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

## RESUMO

Em 2015, a Organização das Nações Unidas lançou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, uma agenda global composta por 17 objetivos e 169 metas. O objetivo do presente trabalho é compreender os progressos e as dificuldades na efetivação do ODS 4 – Educação de Qualidade. O contexto global no qual a construção da educação enquanto pauta mundial foi descrito e analisado. Pautado na teoria decolonial, foi realizada uma análise da situação educacional na América Latina e, posteriormente, no Brasil. No nível nacional considerou-se a existência das desigualdades social, econômica, regional e política para uma compreensão mais aprofundada do contexto brasileiro. Para isso, foram realizadas revisão de bibliografias e análise de dados quali-quantitativos acerca da temática. Isto posto, foi observado que a promoção da educação de qualidade na América Latina tem tido pouca expressão desde o início da Agenda. No caso do Brasil, há legislações e políticas educacionais que podem ser fortes ferramentas para o alcance do ODS, mas estas ainda são aplicadas de forma ineficaz. Dessa forma, faz-se necessário que todos os atores, em todos os níveis, tenham responsabilidade e comprometimento, reconhecendo a importância do ODS 4 para a consecução da Agenda 2030.

**Palavras-chave:** educação; ODS; ONU; América Latina; Brasil

## **ABSTRACT**

In 2015, the United Nations launched the Sustainable Development Goals, a global agenda composed of 17 goals and 169 marks. This present study aims at understanding the progress and difficulties in the implementation of the SDG 4 - Quality Education. The global context in which the construction of education as a world issue was described and analysed. Based on the decolonial theory, the educational situation in Latin America was analyzed, then, in Brazil. At the national level, the existence of social, economic, regional, and political inequalities was considered for a deeper understanding of the Brazilian context. Thereunto, a bibliographical revision was realized as well as an analysis of qualitative and quantitative data about the theme. That said, this study argues that the promotion of quality education in Latin America has been inexpressive since the opening of the Agenda. In the case of Brazil, there are legislations and educational policies that could be a strong tool to the aim of SDG 4, but these are still applied ineffectively. Furthermore, it is necessary that all players, at all levels, have responsibility and commitment, recognizing the value of SDG 4 to the achievement of the Agenda 2030.

**Key-words:** education; SDG; UN; Latin America Brazil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO GLOBAL</b>	<b>2</b>
<b>2 AVANÇOS E ENTRAVES NA PROMOÇÃO DA AGENDA 2030 E DO ODS 4 NA AMÉRICA LATINA</b>	<b>13</b>
<b>3 A AGENDA 2030 NO BRASIL E AS DESIGUALDADES QUE LIMITAM</b>	<b>24</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>40</b>

## INTRODUÇÃO

Em 2015, a Organização das Nações Unidas lançou os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), uma agenda global que visa a erradicação da pobreza, a preservação do meio ambiente, a promoção da equidade e inclusão. Também conhecidos por Agenda 2030, os objetivos estão voltados para as pessoas, o planeta, a prosperidade, a paz e a parceria. Dos 17 objetivos que compõem a Agenda, o ODS 4 versa sobre a promoção da educação de qualidade e é composto por 10 metas específicas. Isto posto, a educação vem se consolidando enquanto uma pauta relevante no âmbito global desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual passou a ser entendida como um direito universal e promovida por todos os países.

Dessa forma, entende-se a importância da educação para a sociedade, às entidades públicas e privadas, bem como aos atores nacionais e internacionais e, também, para a promoção da Agenda 2030 e, conseqüentemente, para o alcance dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Dadas a extensão e importância dos ODS enquanto um esforço global que abarca a maior parte dos países-membros, sabe-se que até 2030 muitas discussões acerca da questão estarão em pauta nas Relações Internacionais, que poderão se prolongar pós-2030.

Isto posto, o presente trabalho visa compreender os progressos e as dificuldades na efetivação do ODS 4. Para isso, será abordado o contexto global no qual a Agenda 2030 está inserida e na construção da pauta da Educação Global no âmbito das Nações Unidas. Em seguida, será analisada a conjuntura da América Latina no que tange à temática, a fim de compreender a promoção da educação de qualidade como uma alternativa viável para a superação das desigualdades sociais que assolam o continente. Por fim, o contexto brasileiro será investigado, por meio da identificação breve de políticas educacionais presentes no país, bem como a legislação que contempla a temática. A partir disso, a pergunta de pesquisa é dada pela seguinte indagação: a América Latina e o Brasil têm promovido de forma efetiva o ODS 4 em seus respectivos territórios?

Então, o objetivo geral desta investigação é identificar como está posicionada a efetivação do ODS 4 na América Latina e no Brasil. Para tanto, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: analisar o contexto global da pauta educacional no âmbito das Nações Unidas; examinar os dados disponíveis sobre a educação na América Latina e; compreender as particularidades do contexto brasileiro na promoção da educação de qualidade. A partir disso, é suposto que a América Latina e o Brasil enfrentam dificuldades na promoção da educação de

qualidade devido às fortes desigualdades presentes nesses territórios. Para viabilizar o teste das hipóteses, o presente trabalho será construído por meio de revisão de bibliografias e análise de dados quali-quantitativos acerca da educação.

No primeiro capítulo, serão apresentados os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), a fim de contextualizar a construção dos ODS. Além disso, será realizada a exposição das agendas educacionais promovidas em âmbito global que colaboraram com a construção da educação enquanto uma agenda internacional a ser desenvolvida por e com todos os países. Ademais, serão descritos alguns esforços globais já em andamento para fortalecimento da temática nas relações internacionais, bem como o papel das organizações internacionais na promoção da educação.

No segundo capítulo, será analisada a situação latino-americana na consecução do ODS 4. Para isso, o contexto regional será descrito, a fim de localizar a análise dentro dos parâmetros do Sul Global, buscando evitar examinar a região pelas lentes coloniais que assolaram a maior parte dos países que a compõem. Então, dados quantitativos obtidos por alguns índices mundiais serão destacados e usados como ferramenta para uma compreensão mais completa da situação da América Latina, marcada por fortes desigualdades socioeconômicas dentro e entre os países.

No último capítulo, será investigado como as desigualdades social, política, econômica e regional são compreendidas no Brasil e como estas podem afetar o alcance do 4º Objetivo da Agenda 2030 no país. Isto posto, a construção de algumas políticas públicas e leis serão analisadas a fim de verificar como o ODS 4 poderia ser fortalecido por meio destas ferramentas. Então, serão identificados alguns caminhos que o Brasil pode traçar para efetivação da educação de qualidade e utilizá-la como meio para superar as desigualdades persistentes na história do país.

Ao final, conclui-se que os objetivos propostos no trabalho foram atendidos e a pergunta deve ser respondida com a confirmação da hipótese, indicando que se fazem necessárias ações eficazes para a promoção do ODS 4, visto que por meio deste pode-se atingir os demais objetivos, bem como superar as desigualdades nos níveis regional e nacional. Dessa forma, é necessário esforço dos mais diferentes atores para tornar esses esforços possíveis, dado que esta é uma recomendação de implementação da própria Agenda.

## **1 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO GLOBAL**

Ao falar sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), é preciso lembrar o contexto no qual eles se inserem e de onde eles vêm. Desde sua constituição, a Organização das Nações Unidas (ONU) promove agendas globais a fim de reunir esforços dos países signatários para atingir objetivos específicos, inclusive voltados para o meio ambiente e mudança climática. Há alguns exemplos como: Acordo de Paris e Protocolo de Kyoto, acordos que versam sobre ações para a mudança do clima. Com a chegada no novo milênio, os países-membros se reuniram na Cimeira do Milênio, nos dias de 6 a 8 de setembro de 2000 e assinaram a Declaração do Milênio. O documento conta com 8 seções, que, posteriormente, deram base para a formulação de objetivos para nortear os 15 anos seguintes.

Dito isto, cabe lembrar alguns documentos que antecederam e constituíram agendas educacionais até chegar aos ODS. Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos é o documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. A partir dela, entende-se que mesmo estando presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação não alcançava todas as pessoas, vistos os altos índices de analfabetismo no mundo (SOUZA; KERBAUY, 2018). O documento identifica a disparidade de gênero nos índices e como o problema atinge crianças e adultos. Com isso, a “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” é o centro dos objetivos elencados na Declaração, além de universalizar o acesso à educação e promover equidade (UNICEF, s.d.).

A Declaração Mundial de Educação para Todos simboliza não apenas o entendimento da educação básica como o principal condutor de garantia das necessidades primordiais de aprendizagem, mas, também, “um documento que registra uma concepção ampla de Educação Básica, defendendo sua universalização a partir do acesso e promoção da equidade” (GOMIDE, 2007 *apud* SOUZA; KERBAUY, 2018, p. 674). Assim sendo, 10 anos depois, acontece a Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal, que resultou na Declaração de Dakar, cujo objetivo era reafirmar a visão da Declaração de Jomtien. O documento destaca que “a educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2001, para. 6).

Ademais, a Declaração de Dakar reforça “os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90” (UNESCO, 2001, para, 4), período no qual diversas conferências e cúpulas foram realizadas acerca da temática e outras correlatas. Ao todo, a Declaração apresenta 6 objetivos, que visam expandir e melhorar a educação para crianças mais vulneráveis; assegurar as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos; eliminar disparidade de gênero e melhorar os índices de alfabetização. Vale ressaltar

que algumas avaliações regionais e nacionais já haviam sido realizadas no âmbito do Educação Para Todos (EPT) e, com isso, consta na Declaração que “os Estados deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002” (UNESCO, 2001, para. 9). Contudo, o documento estipula o ano de 2015 como prazo para concretização dos esforços e objetivos da Declaração (UNESCO, 2001).

No mesmo ano, com o propósito de reduzir a pobreza extrema, a Organização das Nações Unidas estabeleceu oito objetivos, contando com cerca de 191 países e 23 organizações internacionais, essas metas compõem os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) lançado em 2000. Até 2015, os países deveriam alcançar algumas das seguintes metas: acabar com a fome e a miséria; educação básica de qualidade para todos; igualdade entre sexos e valorização da mulher; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde das gestantes; combater a AIDS, a malária e outras doenças; qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento (ODM Brasil, s.d.).

Os ODM foram muito importantes para implementação de políticas públicas e iniciativas que visavam promover um avanço social a caminho da erradicação da pobreza. Tratando-se do Brasil, programas como *Brasil sem Miséria*, *Bolsa Família*, *Cadastro Único*, que foram implementados ao longo da vigência da agenda, foram fundamentais para o alcance do objetivo 1: acabar com a fome e a miséria. Outro avanço foi o aumento do investimento na educação básica, bem como houveram iniciativas para a promoção do ODM 3 – igualdade entre sexos e valorização da mulher -, como por exemplo, o *Programa de Autonomia Econômica das Mulheres e Igualdade no Mundo do Trabalho*. Entretanto, houveram dificuldades no alcance de alguns objetivos, como o quinto: melhorar saúde da gestante, ao mesmo tempo em que o país foi referência no combate à epidemia de HIV (ODM Brasil, s.d.).

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) estavam voltados para os países mais fragilizados, dessa forma, ao dar continuidade à agenda as Nações Unidas pensaram numa proposta mais ampla e extensa. Com isso, a Agenda 2030 vem sendo promovida a fim de alcançar os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e suas 169 metas. Os ODS atendem as variáveis ambiental, econômica e social e, por meio dessas, buscam erradicar a pobreza em todas as suas formas (PNUD, 2015). Contando com 9 objetivos a mais que os ODM, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável circundam áreas de relevância primordial – os cinco P’s: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria.

Com o lema “não deixar ninguém para trás”, os cinco P’s são os eixos de ação que permeiam os esforços para a promoção do desenvolvimento sustentável, e constituem, também,

os pilares da Agenda 2030. O primeiro P versa sobre as Pessoas, visando acabar com a pobreza e a fome, bem como garantir que os seres humanos possam realizar seu potencial em dignidade e igualdade. Acerca do Planeta, o objetivo é protegê-lo da degradação e tomar medidas urgentes sobre a mudança climática. No âmbito da Prosperidade, almeja-se assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e que o progresso econômico, social e tecnológico ocorra em harmonia com a natureza. Sobre a Paz, pretende-se promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas. Por fim, no que tange à Parceria, é esperado que haja mobilização nos meios necessários para implementar a agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento (UNIC RIO, 2015).

É sabido que não há hierarquia entre os 17 objetivos, embora a erradicação da pobreza em todas suas formas seja central na promoção da Agenda, cabe reconhecer que a promoção de uma educação de qualidade possibilita avanços em quase todos os objetivos. Por meio da educação também é possível promover os ODS de forma mais abrangente, fazendo com que os mais diferentes grupos sociais possam conhecer e promover a Agenda. É preciso que a sociedade apoie e colabore com os esforços empreendidos pelo governo, mas só somos capazes de realizar aquilo que nos é informado e ensinado. Essa é a importância de promover os objetivos nos âmbitos global, regional, nacional e local e, também, de tornar o ODS 4 uma estratégia de alcance das metas e objetivos em 2030. Fazer da educação uma prioridade para construir uma sociedade desenvolvida e sustentável é um passo primordial para o sucesso da Agenda 2030.

Então, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), junto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF - *United Nations Children's Fund*), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ONU Mulheres e a Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) organizaram o Fórum Mundial sobre a Educação 2015 em Incheon (República da Coreia), em maio de 2015. A Declaração de Incheon para Educação 2030 contou com a aprovação de mais de 1600 participantes, dentre eles 120 ministros, chefes e membros de delegações, chefes de organizações e funcionários de organizações multilaterais bilaterais, assim como representantes da sociedade civil, docentes, jovens e setor privado (UNESCO, 2016a).

A Declaração de Incheon firma o compromisso da comunidade educacional com a Agenda 2030 e com a Educação 2030, reconhecendo e reafirmando que a educação possui papel importante como motor principal do desenvolvimento. Com isso, a Educação 2030 tem como base o movimento global Educação Para Todos, e tem como objetivo dar continuidade às

atividades inacabadas daquele período. Para orientar a implementação da Educação 2030, o Marco de Ação da Educação 2030 foi discutido no Fórum Mundial de Educação em 2015, os seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon por 184 Estados-membros. O Marco de Ação tem como meta mobilizar os países e parceiros para promoção do ODS 4 e suas respectivas metas, assim como busca propor estratégias indicativas, meios de implementação, financiamento, coordenação e monitoramento da Educação 2030 (UNESCO, 2016a).

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás (UNESCO, 2016a, p. iii).

Nesse sentido, o quarto objetivo dos ODS foi constituído para assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos, contando com 10 metas ao total. Devido seu cunho equitativo, cabe destacar a meta 4.5 que tem como objetivo eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, é possível compreender que tornar as oportunidades mais igualitárias é o ponto central dessa meta. É interessante que a agenda esteja preocupada em tornar o acesso à educação de qualidade um direito de todos, mas que, além disso, esta venha a ser um meio de superação das desigualdades que são reproduzidas nos mais diversos níveis sociais. Enxergar a educação como um fator crucial para a promoção de oportunidades iguais para todos os cidadãos é que faz dessa meta tão importante para o objetivo.

Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2016a, p. iv).

Em relação ao ODS 4, o investimento em educação pode reduzir a disparidade socioeconômica, uma vez que o acesso à educação de qualidade para alunos de baixa renda

costuma ser dificultado, tal qual alunos oriundos de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social estão mais propensos à interromper os estudos (UNESCO, 2015). Isto posto, entende-se que a erradicação da pobreza precisa continuar sendo a prioridade para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, assim como foi nos ODM, pois esta tende a potencializar outros fatores de exclusão em vários níveis.

Também há uma relação direta entre nível educacional e vitalidade econômica, habilidades para o mercado de trabalho e afins (UNESCO, 2016a). Por isso, o alcance de uma educação de qualidade torna o caminho até a redução das desigualdades mais amplo e acessível. As Nações Unidas compreendem que uma implementação bem sucedida da agenda deve estar sob responsabilidade dos governos, assim como é necessário que haja cooperação, colaboração, coordenação e monitoramento tanto no nível global, quanto no regional. Ainda que tenham um enorme peso na promoção da educação de qualidade, estes fatores precisam ser potencializados por meio de financiamentos para o investimento em educação. (UNESCO, 2016a).

Desde 2016, a UNESCO publica o Relatório de Monitoramento Global da Educação. Na primeira edição, teve como foco a educação para as pessoas e o planeta, tratando de maneira geral sobre como o ODS 4 é importante para a consolidação e alcance de toda a Agenda 2030. Em 2017, trouxe a responsabilização na educação como tema central, visto que é preciso que todos os atores, em todos os níveis, encarem a educação como um compromisso e assumam a responsabilidade em ofertá-la de forma equitativa e com qualidade. No ano seguinte, a temática abordada foi a paridade de gênero, uma vez que o mundo ainda não promove educação de forma igualitária para todos os gêneros. Em 2019, a migração e deslocamento foram abordadas, trazendo perspectivas de como a educação pode auxiliar nesses fenômenos cada dia mais recorrentes no cenário internacional. Por fim, em 2020 foi destacada a inclusão, visando reforçar o compromisso de não deixar ninguém para trás no âmbito educacional.

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016 desenvolvido pela UNESCO, a educação tipicamente se relaciona com os outros ODS. O documento destaca as relações entre o ODS 4 e os outros 16. Estar relacionado em algum nível com todos os outros objetivos reforça a importância de promover uma educação de qualidade. Contudo, é primordial que essa educação alcance todas as pessoas, com ênfase nas meninas e mulheres, pessoas com deficiência e, pessoas não-brancas e nos indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, é ressaltado que a educação, quando acessível de forma igualitária, promove diferença comprovada nas desigualdades sociais e econômicas, bem como é fundamental para tirar as pessoas da pobreza.

Com isso, a Educação 2030 se propõe a ser uma agenda universal, ou seja, não está restrita somente aos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. A educação se encontra no centro da Agenda 2030 e é considerada crucial para o sucesso dos outros ODS. A Declaração de Incheon considera que a educação pode acelerar o progresso dos demais objetivos e, por isso, deve ser encarada como estratégia para o alcance desses. A educação possui papel importante para vários objetivos e metas da agenda, ou seja, na erradicação da pobreza, no alcance da igualdade de gênero e melhoria da saúde, e afins (UNESCO, 2016a).

Compreendendo o mundo globalizado em que vivemos, os entraves sociais, políticos, econômicos e ambientais ainda não superados, a Declaração de Incheon destaca que é essencial uma educação que auxilie a construir sociedades pacíficas e sustentáveis. Todavia, os sistemas educacionais não integram essas abordagens transformativas, que são primordiais para fortalecer as contribuições da educação para a realização dos direitos humanos, da cidadania responsável e da paz, da igualdade de gênero, da saúde e do desenvolvimento sustentável. Para isso, é necessário que o conteúdo dessa educação seja relevante, com foco no aspecto cognitivo da aprendizagem e, também, no não cognitivo. Isto posto, o documento propõe a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a Educação para a Cidadania Global (ECG), que incluem educação sobre paz e direitos humanos, bem como educação intercultural e para a compreensão internacional (UNESCO, 2016a).

Outrossim, é necessário que os indivíduos possuam conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os capacitem a contribuir para o desenvolvimento sustentável. Por isso, a educação é tão fundamental para o alcance da Agenda. No entanto, é reconhecido que nem todos os tipos de educação colaboram com o desenvolvimento sustentável. A educação que por si só promove o crescimento econômico consequentemente pode levar a um aumento nos padrões de consumo insustentáveis. Isto posto, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), proposta pela Declaração de Incheon, possui uma abordagem que capacita os estudantes a tomar decisões informadas e ações responsáveis pela integridade ambiental, viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras (UNESCO, 2017).

Dessa forma, todas as instituições educacionais – da pré-escola à educação superior e na educação formal e informal – podem e devem lidar intensivamente com questões de desenvolvimento sustentável e promover o desenvolvimento de competências de sustentabilidade. Para isso, a EDS oferece uma educação que importa e é verdadeiramente relevante para todos os estudantes à luz dos desafios atuais. Além disso, não integra somente no currículo conteúdos como mudanças climáticas, pobreza e consumo sustentável; ele também

cria ambientes de ensino e aprendizagem interativos e centrados no aluno. O que a EDS propõe é uma mudança do ensino para a aprendizagem e exige uma pedagogia transformativa e orientada para a ação, que firme a aprendizagem autodirigida, a participação e a colaboração, a orientação para os problemas, a inter e transdisciplinaridade e a vinculação da aprendizagem formal e informal. De acordo com a UNESCO (2017, p. 7) “somente tais abordagens pedagógicas possibilitam o desenvolvimento das competências-chave necessárias para promover o desenvolvimento sustentável”.

Nesse sentido, é imprescindível ressaltar a relevância notória da EDS para os demais ODS. Tendo como objetivo geral o desenvolvimento de competências de sustentabilidade transversais nos educandos, a EDS propicia um apoio essencial a todos os esforços para atingir os ODS, permitindo que as pessoas contribuam para o desenvolvimento sustentável por meio da promoção da mudança social, econômica e política, e, também, pela transformação do próprio comportamento. A EDS pode realizar resultados particulares de aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental que permitem aos indivíduos lidar com os desafios específicos de cada Objetivo, a fim de facilitar a sua consecução (UNESCO, 2017).

Atrelado a isso, são necessários profissionais e cidadãos que possuam as habilidades, os conhecimentos e a mentalidade para realizar com eficácia seu papel na consecução dessas mudanças. Como bem destacado pela Sustainable Development Solutions Network (SDSN), as universidades têm um papel crucial e único em ajudar a sociedade a cumprir os ODS. Ou seja, é preciso fornecer aos alunos dentro de sua esfera de influência as ferramentas necessárias para abordar os ODS por meio de suas funções atuais ou futuras (SDSN, 2020). Uma parte considerável da discussão acerca da educação global para a implementação da Agenda 2030 está pautada no papel dos ensinos primário e secundário. Em contrapartida, reconhecer as universidades como componentes-chave do sistema de formação educacional e profissional da sociedade, têm um papel significativo, bem como dispõe de oportunidade e responsabilidade de colaborar para a implementação dos ODS (SDSN, 2020).

Ademais, existem diversas maneiras pelas quais as universidades podem implementar a Educação para os ODS (ESDGs, sigla em inglês), e muitas já realizam algumas dessas iniciativas. No entanto, para a sociedade abordar com sucesso os ODS, é preciso que as universidades maximizem a amplitude e a profundidade de suas ofertas de ESGDs para a maior quantidade de alunos possível dentro de sua esfera de influência. Contudo, não é uma tarefa simples, visto que requer que as universidades adicionem novas atividades ou modifiquem suas atividades existentes. Embora existam muitas abordagens para que isso seja possível, não há

uma abordagem única que alcance todos os alunos e forneça todos os elementos de ESDGs para eles e, por consequência, cada universidade precisará identificar a combinação de abordagens e o caminho que melhor se adapta ao seu próprio contexto (SDSN, 2020).

Por outro lado, existem megatendências previstas para 2030, dentre elas o aumento populacional ultrapassando os 8 bilhões de pessoas; redistribuição do poder global; avanço da ciência e tecnologia; crise financeira global; mudança climática; etc. Atrelado a isso, Okado e Quinelli (2016) realizaram uma análise para verificar o alinhamento dos ODS com as megatendências 2030, o objetivo do estudo é checar como a Agenda vai ser impactada por esses eventos. Entretanto, os ODM foram criticados por configurar uma imposição da cultura do “ocidente” como o modelo ideal a ser seguido por todo o globo. Outra crítica é a de que os países em desenvolvimento não foram consultados de forma adequada acerca da agenda, gerando uma certa imposição dos ODM (BANDEIRA, 2014), o que acabou tornando-a numa agenda de países desenvolvidos para países considerados “pobres”.

Como os autores destacam, “as megatendências mundiais 2030, por exemplo, ainda que sejam eventos em curso e com alta probabilidade de ocorrência e/ou de intensificação, não traduzem uma ideia estanque de futuro” (OKADO; QUINELLI, 2016, p. 125). Okado e Quinelli (2016) expõem que os ODS aparentemente não estão fundamentados em um estudo prospectivo e apontam a falta de parâmetros minimamente comuns e específicos para um modelo de desenvolvimento sustentável e a falta de abordar a problemática da governança global como as duas principais lacunas Agenda 2030.

Ainda que os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável tenham sido elaborados a partir de sua agenda antecedente com a intenção de aprimorá-la e ampliá-la, é preciso considerar que é a segunda agenda global promovida pela ONU que trata diversas áreas e que se propõe a promover um esforço coletivo dos Estados que a elaboraram. Seria quase impossível não identificar lacunas ou falhas em sua elaboração, o mais importante disso é identificar esses pontos e encontrar meios de resolvê-los durante a agenda vigente e, ainda, numa posterior. Somente identificá-los para elaborar críticas e contrapontos não é o bastante para aprimorar a proposta das agendas que vêm sendo promovidas, é preciso ação efetiva da ONU, dos governos e da sociedade civil para preencher essas lacunas e estabelecer caminhos para o desenvolvimento sustentável. O meio mais eficaz seria instruir os Estados acerca dessas lacunas e indicar meios para superá-las.

Isto posto, o trabalho de identificar e reconhecer possíveis brechas na Agenda 2030 precisa ser replicado para o ODS 4, considerando sua importância para o sucesso dos demais

objetivos. Para isso, é necessário levar em consideração as particularidades dos sistemas educacionais dos países, os diferentes níveis de desenvolvimento, a capacidade de investimento e afins. A partir do que foi exposto acima, a educação está em pauta nas agendas internacionais desde 1990 e, ainda assim, é um ponto que precisa ser exaustivamente reforçado devido aos obstáculos encarados nos níveis regional, nacional e local que determinam como a questão se posiciona globalmente. Esse ponto é central, também, para a promoção da educação de qualidade no mundo.

Dito isto, surge a seguinte questão: porque a educação deve ser uma questão internacional e não somente dos Estados? De acordo com Akkari (2017), o debate internacional sobre o direito à educação se refere a um movimento oriundo do advento da globalização e, com isso, as organizações internacionais passam a contribuir para a formulação de políticas nacionais voltadas à educação. Além disso, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelece a educação como um direito humano e, assim, ficou ainda mais latente a necessidade da educação como uma questão global. Cabe ressaltar que a designação dos direitos humanos perpassa a universalidade, indivisibilidade e interdependência, e ao garantir o direito de todas as pessoas à educação, garante-se a base para a implementação de todo o conjunto de direitos humanos (SOUZA; KERBAUY, 2018).

As organizações internacionais não são entidades autônomas, e sim financiadas pelos Estados, o que, segundo Akkari (2017), faz com que esses exerçam influência para validar suas agendas domésticas no que tange à educação. Além disso, o autor aponta que é notável uma tentativa de padronização da prestação de contas e da privatização, por exemplo, no setor da educação. Com isso, Akkari traz uma questão muito pertinente: os Estados-Membros das Nações Unidas constituem efetivamente uma agenda internacional? Para ele, a resposta depende do poder dos Estados e seu lugar na geopolítica global. Isso se dá porque, para os Estados mais ricos, a agenda possui impacto limitado sobre as suas políticas educacionais. Por outro lado, para os países mais fragilizados, a adesão às diretrizes da agenda equivale a financiamento internacional para o desenvolvimento ou, simplesmente, a manutenção de seus sistemas educacionais (AKKARI, 2017, p. 942).

Como já exposto, os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio formavam uma agenda voltada para os países em desenvolvimento, que em sua maioria estão localizados no Sul Global. Ainda que os ODS sejam uma proposta que abrange todos os países signatários, o significado de estar alinhado com os objetivos difere de um Estado para o outro, assim como de um continente para o outro. A verdade é que mesmo sendo uma agenda universal, seu

impacto está diretamente relacionado com o poder econômico e político que o país ou região possui no sistema internacional. As desigualdades entre esses entes podem representar entraves para o sucesso da Agenda 2030 e, ainda, determinar se o alcance local dos objetivos é tangível ou não.

Aqui retornamos às críticas feitas aos ODM em relação a direcionar seus esforços, principalmente, para países mais pobres. Essa é uma lógica colonialista que permeia a maior parte das relações interestatais ainda nos tempos contemporâneos. Tal fato configura uma dinâmica de poder que ainda é vigente, especialmente para reforçar a ideia de Norte e Sul Global, onde o primeiro se destaca pelos ótimos indicadores sociais e econômicos e o segundo representa os países que ainda não cresceram e se desenvolveram de acordo com a lógica ocidental. Apesar dos ODS tentarem superar essa problemática na formulação da agenda, essa é uma questão que perdura há séculos. Contudo, não é papel dos países em desenvolvimento encontrar meios para inverter essa lógica, essa é uma missão dos países ditos desenvolvidos, que, por muito tempo, basearam seus processos de desenvolvimento na exploração do Sul Global.

Entretanto, é preciso reconhecer que o desenvolvimento perpassa a promoção de uma educação de qualidade, equitativa, pública e que alcance todas as pessoas. As Declarações de Dakar, Jontiem e Icheon destacam essa premissa e os ODS apontam quais são as metas necessárias para promover esse objetivo de forma eficaz e abrangente. É necessário que os países adotem essa iniciativa como estratégia de crescimento econômico e social para promoverem o desenvolvimento, superar as desigualdades em todos os níveis e formar uma sociedade apta a promover a agenda em conjunto com o Estados, as organizações regionais, os organismos internacionais e demais entes envolvidos.

Porém, apontar o caminho ou somente a chegada não é o bastante. A meta 10.b do ODS 10 – redução das desigualdades – compreende que é preciso um comprometimento da comunidade internacional para financiar os países em desenvolvimento, que assumam esse compromisso entendendo que, se mais países possuírem condições de promover uma educação de qualidade, a agenda de fato se torna global. Também é necessário elaborar planos estratégicos que levem em consideração o contexto regional e nacional no qual os países estão inseridos, realizar encontros e eventos que visem reforçar o compromisso com a Agenda 2030. Essas são algumas formas de “globalizar”, de fato, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Ao compreender o contexto global no qual a Agenda 2030 e o ODS 4 estão inseridos, no próximo capítulo será elucidado acerca do posicionamento de ambos na América

Latina, bem como será realizada uma análise dos avanços – e entraves – educacionais compreendidos na região.

## **2 AVANÇOS E ENTRAVES NA PROMOÇÃO DA AGENDA 2030 E DO ODS 4 NA AMÉRICA LATINA**

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável estabelece um plano de ação que busca promover a paz e os direitos humanos, erradicar a pobreza – reconhecendo que esse é o principal desafio da agenda – e garantir o desenvolvimento local, nacional e global de forma sustentável. Porém, é sabido que cada país possui suas limitações e seus próprios desafios, e, com isso, é necessário que os esforços estejam alinhados com a resolução dos principais problemas enfrentados pelos seus governos e sua população. Além disso, as Nações Unidas reconhecem que os países mais vulneráveis e menos desenvolvidos precisam de atenção especial, tal qual os países em situações de conflito e pós-conflito, da mesma forma em que as minorias e as pessoas mais vulneráveis precisam ser empoderadas para que as desigualdades sejam superadas neste sentido (ONU, 2015).

O Marco de Ação da Educação 2030<sup>1</sup> propõe quatro níveis de indicadores para que os esforços realizados sejam monitorados e avaliados durante e após o período da agenda. A nível global há um conjunto pequeno de indicadores para todos os ODS e que podem ser comparados globalmente, desenvolvido por um processo consultivo comandado pela Comissão Estatística das Nações Unidas. O nível temático se refere a um conjunto mais amplo de indicadores globalmente comparáveis sugeridos pela comunidade educacional, dessa vez, para observar as metas relacionadas à educação entre os países. Regionalmente, os indicadores podem ser desenvolvidos para serem capazes de abarcar os contextos regionais e prioridades políticas que costumam ser mais específicos. Em relação ao nível nacional, os indicadores devem destacar os contextos nacionais de acordo com os respectivos sistemas educacionais, tal qual agendas e planos políticos (UNESCO, 2016a).

Além disso, faz-se essencial promover uma abordagem multidimensional, multinível e com multiatores para atingir os ODS. Multidimensional porque a Agenda 2030 enfatiza

---

<sup>1</sup> “O Marco de Ação da Educação 2030 foi adotado por 184 Estados-membros da UNESCO, em 4 de novembro de 2015, em Paris. Esse documento é resultado de um esforço coletivo que envolveu consultas profundas e abrangentes, que foram conduzidas e assumidas pelos países e facilitadas pela UNESCO, bem como por outros parceiros. O desenvolvimento do Marco de Ação foi guiado pelo Comitê Diretivo da Educação para Todos (EPT), convocado pela UNESCO, e finalizado por meio do Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 (UNESCO, 2016, p. 16).

interconexões e interdependências entre os diversos objetivos e metas, de tal forma que para avançar em grande parte deles será necessário alcançar conquistas simultâneas em muitos outros; multinível porque o alcance dos ODS atribui um papel fundamental aos Estados, mas também exige a existência de estruturas de governança regional e global, bem como o envolvimento e participação dos governos estaduais e locais; e, por último, com multiatores, pois a concretização dos objetivos não pode ser alcançada com a participação exclusiva dos poderes públicos, mas deve integrar os esforços dos mais diversos atores – como ONGs, empresas, universidades, organizações sociais ou fundações – e capitalizar as contribuições que cada uma delas pode dar em função da sua especificidade e potencialidade (HUITRÓN; SANTANDER, 2018).

Entretanto, as implicações oriundas dos ODS para a região da América Latina e do Caribe não estão relacionadas, somente, com o fato de que esta agenda responde melhor às demandas de desenvolvimento existentes nesses países, mas também com suas capacidades de valorizar as contribuições que essas nações também podem dar para o cumprimento da nova agenda por meio da cooperação Sul-Sul e triangular (SANTANDER, 2017 *apud.* HUITRÓN; SANTANDER, 2018). Dessa forma, a Agenda 2030 exige a superação da lógica excessivamente rígida e dual – entre doadores e receptores – e unidirecional – de Norte a Sul – vigente no sistema de cooperação internacional. Os ODS requerem estabelecimento de um sistema de cooperação mais afinado com o princípio de “responsabilidades partilhadas, embora diferenciadas” entre os vários países que se conectam (HUITRÓN; SANTANDER, 2018).

Em oposição aos ODM, a Agenda 2030 se mostra mais adequada à realidade dos países latino-americanos, uma vez que visando aprimorar a proposta anterior, os ODS possuem perspectiva mais ampla. Ademais, se observa como resultado das mudanças nas relações internacionais, respondendo, de forma mais adequada e inclusiva, às realidades e necessidades de progresso, não apenas nos países em desenvolvimento, mas também nos desenvolvidos. Com isso, há maior conexão com os desafios presentes na América Latina e no Caribe. No que tange à educação, enquanto os ODM focam na universalização do ensino fundamental, os ODS também tratam da universalização do ensino médio ou de questões como a qualidade e o fortalecimento dos sistemas educacionais, que sem dúvida afeta plenamente as sociedades latino-americanas (HUITRÓN; SANTANDER, 2018).

A partir disso, o presente capítulo se propõe a analisar o desenvolvimento da educação de qualidade na América Latina e Caribe, uma região com forte desequilíbrio na distribuição de renda no mundo, o que gerou avanço bastante lento nas últimas décadas. Provavelmente, a

variável de contexto mais relevante para observar a evolução da situação educativa da região seja a condição de pobreza das famílias, uma vez que essa afeta tanto a participação na educação como o aproveitamento que os alunos têm das oportunidades educativas. A pobreza na América Latina vem sendo um enorme obstáculo para a expansão e melhoramento da educação da população de crianças e jovens, afetando cerca de um terço da população de cada país.

A América Latina é uma região cujos países se diferenciam quantitativa e qualitativamente em diversos aspectos. No entanto, um dos denominadores comuns presentes é a forte desigualdade econômica e social, sendo esse um fator fortemente ligado à realidade dos Estados, interna e externamente. Dessa forma, partindo da compreensão de que a formação política, social e econômica dos países latino-americanos possui características próprias e que uma análise extremamente profunda seria necessária para encontrar uma maneira de superar as desigualdades sociais em seus diversos níveis em cada país da região. Dito isto, o presente trabalho compreende a promoção da educação de qualidade como uma alternativa viável para a superação das desigualdades sociais que assolam o continente. Tal relação já é consolidada pela academia<sup>2</sup>.

Sendo uma das regiões mais desiguais do mundo, a América Latina nas décadas de 80 e 90 enfrentou períodos de crise com a piora do bem-estar da população, o que ocasionou a rejeição de importantes setores da sociedade. Tal fato conduziu a região a um novo sistema de governo, distanciado das políticas neoliberais (LAMANA; BRAVO, 2019). Ademais, a maior parte dos países da região passaram por progressos importantes durante a década de 2000. Mesmo assim, a persistência de altos níveis de desigualdade e pobreza, assim como a alta proporção da população rural, acarretam em dificuldades adicionais para expansão da educação de qualidade, que na região permanece sendo uma realidade (UNESCO, 2016b). Contudo, sabe-se que uma sociedade que encara a desigualdade diariamente nas suas mais diversas formas tem suas estruturas afetadas por essa condição.

Para além de identificar a desigualdade como uma condição característica da América Latina, é necessário entender o que está atrelado a essa conjuntura. Além de todo o histórico de colonização e exploração da região, a maioria dos países enfrenta profundos níveis de desigualdade em decorrência de fatores como: concentração de renda e riqueza, heterogeneidade nas estruturas de produção e acesso limitado a bens e serviços. Por isso, a Agenda 2030 é tão importante para a América Latina (ÁLVAREZ, 2016). Um princípio norteador dos debates atuais na região é o alcance da convergência na diversidade, aceitar que

---

<sup>2</sup> Algumas obras acerca da discussão: COSTA, 2015; GONÇALVES; SANTOS; SODRÉ, 2015 e UNESCO, 2004.

prevaleçam diferentes modelos de integração e cooperação e explorar espaços de coordenação (CEPAL, 2014 *apud*. ÁLVAREZ, 2016), o que pode ser uma importante contribuição para os ODS.

Outro fator determinante na análise da América Latina é a forte presença da corrupção nos governos dos países que a compõem. Durante a consolidação da democracia na região, sua governança foi afetada pelo descontentamento social, que é agravado, atualmente, por graves denúncias de atos de corrupção. Não obstante, a corrupção é um dos principais obstáculos para o cumprimento dos objetivos, que buscam o crescimento econômico e a redução da pobreza, pois são recursos que se desviam. Com isso, a desigualdade é ainda mais acentuada e o crescimento sustentável e inclusivo é prejudicado (LAMANA; BRAVO, 2019). Como consequência da corrupção, a promoção de uma educação de qualidade torna-se cada vez mais fragilizada, justamente pelo desvio de recursos que, normalmente, já não chegam nas políticas educacionais, o que tende a tornar os caminhos para suas efetivações mais árduos.

A análise dessa conjuntura estará baseada na teoria decolonial, uma vez que, olhar para o Sul Global com as lentes coloniais que ainda permeiam a visão de mundo atual não é a proposta deste trabalho. É necessário romper com a lógica eurocêntrica e ocidental para compreender o que realmente se passa e o que se passou na América Latina, para isso é preciso aprender que o Sul existe; aprender a ir para o Sul; aprender como Sul e com o Sul (SANTOS, 1995). Essa corrente de pensamento questiona a dominação epistemológica ocidental que excluiu e descontextualizou, durante séculos, o conhecimento dos povos e nações colonizadas. É uma visão epistemológica conhecida como “epistemologia do sul” que se caracteriza por propor um diálogo horizontal com o saber dos “subalternos” colonizados em uma ecologia de saberes (RUANO, 2016).

Dito isto, também não é coerente traçar uma linha de comparação única entre o Norte e Sul Global, como ocorre com o atual discurso cultural imposto pelo Ocidente capitalista ao afirmar que todo crescimento econômico é bom em si mesmo. Na realidade, presumir que os níveis de qualidade humana são medidos pelo Produto Interno Bruto (PIB) e Produto Nacional Bruto (PNB) de um país é cometer uma fraude intelectual com consequências perigosas na era da crise ecológica global (RUANO, 2016). Entretanto, também é necessário romper com as lógicas econômicas e de produção que predominam no capitalismo atual, visto que não há meios de sustentá-la e garantir às gerações seguintes. Como Ruano (2016) expõe, a competição econômica, baseada no crescimento irracional das sociedades industriais, tem mostrado a insustentabilidade do sistema de produção capitalista para as gerações futuras. A exploração

desenfreada dos recursos naturais é uma questão de preocupação internacional, na qual diferentes atores geopolíticos – internacionais, regionais, nacionais e locais – investigam e analisam, há décadas, os fenômenos transfronteiriços que afetam a vida humana (RUANO, 2016).

Para encarar novos desafios globais, os países latino-americanos precisam explorar espaços e desenvolver políticas comuns. A diversidade de recursos naturais, capital humano, instituições regionais em progresso e agendas ambiciosas de comércio e desenvolvimento são pontos de partida relevantes para discussões acerca da convergência em integração e cooperação regional (ÁLVAREZ, 2016). Reconhecer os pontos fracos e fortes da região é uma etapa de grande importância para implementação e alcance regional da Agenda 2030, bem como compreender a particularidade dos países, nos âmbitos político, econômico e social, para, então, pôr em prática os planos de ação sugeridos. Analisar o contexto, investigar possíveis obstáculos e definir caminhos são passos indispensáveis para promover o desenvolvimento sustentável em todos os lugares, especialmente na América Latina.

Álvarez (2016) destaca que um dos maiores desafios é aprimorar os canais institucionais que conectam os sistemas de produção e as iniciativas de cooperação entre países, visto a diversidade das agendas de negociações bilaterais e regionais, além da necessidade de enfrentar desafios internos e globais. Para Álvarez, a experiência latino-americana levanta questões importantes: Como esses países podem encontrar pontos de convergência para melhorar comércio intra-regional, integração e cooperação, e desenvolver parcerias estratégicas? Como as mega-regionais impactam os países latino-americanos que participam e os que estão fora? (ÁLVAREZ, 2016) Além disso, também questiono: Como promover cooperação e integração sem pensar nas desigualdades enfrentadas pelos países e entre eles? Como podemos superar os entraves socioeconômicos a fim de promover um desenvolvimento verdadeiramente sustentável em uma região tão plural e complexa?

É indispensável o fortalecimento das instituições nacionais e regionais existentes, dos marcos normativos e instrumentais para otimizar a produtividade obtida dos recursos naturais em desenvolvimento, bem como a busca de convergência e articulação entre os países e mecanismos de integração para gestão de recursos e garantia de melhores condições de vida para seus cidadãos, conforme previsto na Agenda (ÁLVAREZ, 2016). Também é necessário fortalecer os sistemas políticos vigentes nos países, pois a implementação dessas soluções perpassa o cenário político, bem como é afetada por este. Além disso, a diplomacia presidencial possui papel importante sobre os mecanismos de integração da América Latina e Caribe, visto

que os regionalismos da América Latina dependem em grande medida da dinâmica entre presidentes e não de supranacionalidade (MALAMUD; GARDINI, 2012).

A existência de vários organismos e instituições regionais é um ponto forte para que a América Latina supere os obstáculos do desenvolvimento e alcance dos ODS. Para isso, o fortalecimento desses entes e da cooperação na região são ações necessárias a serem desenvolvidas por todos os atores inseridos nesse contexto. No mundo multipolar emergente, os recursos financeiros para apoiar países e regiões são cruciais, conforme indicado na Agenda 2030. Atrelado a isso, os blocos regionais devem atuar como uma base para capitalizar os ativos regionais disponíveis, sejam eles de natureza econômica, comercial, histórica ou cultural. Por exemplo, o Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF) oferece operações de crédito, recursos não reembolsáveis e apoia a estruturação técnica e financeira dos setores público e privado. Os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) para apoiar a promoção da cooperação Sul-Sul contribuíram com a criação do Novo Banco de Desenvolvimento dos BRICS (ÁLVAREZ, 2016).

Do ponto de vista econômico, González e Rondán (2018) analisaram em que medida as políticas econômicas dos países latino-americanos têm se orientado para a promoção do desenvolvimento sustentável. Também apresentam exemplos de algumas medidas tomadas até o momento e discorrem sobre até que ponto essas podem fazer parte de uma política econômica sustentável na América Latina que contribua para a consecução dos ODS. A respeito dos gastos públicos, os Estados devem fornecer aos países bens de qualidade que tenham um impacto direto no bem-estar social: redução da pobreza, educação, transporte, inovação, etc. Em relação à arrecadação de impostos, se fosse mais justa e equilibrada, a base tributária seria mais ampla e, portanto, favoreceria o aumento dos gastos públicos. Na América Latina, o imposto de renda pessoal constitui apenas 4% da arrecadação de impostos, ou seja, apenas uma em cada três pessoas paga imposto de renda. A má distribuição da renda e inexistência de uma classe social de renda média são fatores que contribuem para essa realidade (GONZÁLEZ; RONDÁN, 2018).

Nesse sentido, seria desejável, primeiramente, saber o que se entende por política econômica sustentável. E para isso, a referência é a “economia como se as pessoas importassem” (SHUMACHER, 1973 *apud*. GONZÁLEZ; RONDÁN, 2018, p. 10). Ou seja, uma forma de compreender a economia a serviço da humanidade e da escala do homem. Em outros termos, as políticas econômicas devem ser implementadas de forma sustentável não só do ponto de vista econômico e financeiro, mas também para que seus efeitos não comprometam

o futuro dos recursos naturais e promovam um desenvolvimento inclusivo e equitativo das pessoas (GONZÁLEZ; RONDÁN, 2018).

Este desenvolvimento sustentável implica promover a melhoria das oportunidades, a redução das desigualdades, o alcance de padrões básicos de vida para que, uma vez alcançada a igualdade nas áreas necessárias, seja possível trabalhar para o crescimento econômico sustentado e sustentável. E mais ainda, o uso de tecnologias deve respeitar o meio ambiente e apoiar sua implementação na formação da sociedade, adquirida graças ao desenvolvimento da educação. Com isso, de acordo com o Índice de Metas de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o Relatório de Painéis de 2017, a América Latina deve melhorar significativamente nos seguintes objetivos: ODS 2: Fome zero; ODS 3: Saúde e bem-estar; ODS 4: Educação de qualidade; ODS 8: Trabalho decente e crescimento econômico; ODS 9: Indústria, inovação e infraestrutura; ODS 10: Redução das desigualdades e ODS 16: Paz, justiça e instituições fortes (GONZÁLEZ; RONDÁN, 2018).

No tocante ao ODS 4, González e Rondán (2018) expõem que esse objetivo poderia ser alcançado por meio de gastos públicos ativos que favoreçam a educação e a aquisição de capital humano. Embora seja verdade que existam estudos empíricos que mostram correlações negativas entre gastos com educação e resultados de aprendizagem, ganhos nos resultados de aprendizagem podem ser encontrados quando os gastos com educação aumentam em países que gastam abaixo do valor mínimo garantido fornecer insumos essenciais, como professores, escolas e materiais de aprendizagem (VEGAS; COFFIN, 2015 *apud*. GONZÁLEZ; ROLDÁN, 2018). Segundo os autores, há avanços em iniciativas, como alfabetização e cobertura da educação básica, mas os gastos com educação não garantem instrumentos mínimos adequados em algumas áreas.

De que maneira a desigualdade socioeconômica influencia a promoção de uma educação gratuita e de qualidade? Se comprovado que as desigualdades sociais e econômicas são fortes impedimentos para a promoção de uma educação de qualidade, os países poderão estudar alternativas que possibilitem superar as desigualdades por meio da educação, ao mesmo tempo em que estuda medidas que garantam que essa condição não seja uma entrave para o incentivo educacional. É uma problemática ambígua que exige soluções complexas, mas que só serão possíveis se houver investigações que comecem tratando das alternativas mais palpáveis.

Na obra “América Do Sul: a Educação como um Fator para a Redução das Desigualdades” de Luísa C. Costa (2015) encontramos uma argumentação acerca da

desigualdade externa e interna do continente que está inserido na AL. Nesse sentido, a autora expõe que as camadas mais pobres da população tendem a receber os serviços públicos mais deficitários, incluindo a educação. Ademais, ela sustenta que esse fator nos leva à reprodução do ciclo da pobreza, no qual os mais pobres têm menos chances de ascenderem social e economicamente justamente por não terem acesso a serviços de qualidade. Dessa forma, a autora acredita que “geração após geração, se reproduz condições desiguais para acesso à educação e a qualificação, permanecendo a maioria dos trabalhadores das camadas mais pobres com as piores ocupações e baixa renda do trabalho” (COSTA, 2015, p. 31).

Outrossim, temos o artigo “Breve Análise sobre o Direito à Educação na América do Sul”, de Émilly S. A. Sodré, Joeltherman Santos e Hortência A. Gonçalves (2015). Os escritores apresentam a realidade da educação partindo do contexto sul-americano, que é uma amostra relevante para análise da América Latina, bem como indicam um ponto inicial para compreender o que é necessário e o que já foi realizado acerca da promoção de uma educação de qualidade. Nessa obra, os autores apresentam um panorama da educação enquanto um direito na Argentina, Brasil e Chile. Para tanto, foram analisadas as constituições e demais materiais jurídicos e legislativos que tratam da educação como responsabilidade estatal. Os autores concluem que o direito à educação não está limitado somente ao acesso amplo às instituições de ensino, “sendo fundamental assegurar na Constituição e nas leis a garantia do padrão mínimo de qualidade” (GONÇALVES; SANTOS; SODRÉ, 2015, p. 16). Faz-se necessário assegurar na Constituição e nos demais códigos legislativos meios de garantir o padrão mínimo de qualidade. Dessa forma, os países da América do Sul já se aproximam da universalização plena da educação. Por outro lado, o grande desafio do direito à educação no continente está pautado na dificuldade de promover uma educação de qualidade de fato.

Para compreender a realidade da América Latina, será avaliado se há existência de uma educação universal, gratuita e de qualidade até o nível fundamental nos países escolhidos e, a partir disso, compará-los. Para tanto, considera-se, a partir de extensa revisão bibliográfica, a promoção da educação sob os parâmetros de avaliação, tais como nota do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), dada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e taxa de alfabetização. O PISA é, em suma, um exame realizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo objetivo é medir as habilidades de estudantes ao redor do mundo em ciências, matemática e leitura. Nesse sentido, a prova é aplicada a cada três anos para alunos no Ensino Médio, na faixa etária dos 15 anos, e os dados aqui demonstrados fazem referência aos PISA de 2015 e 2018.

Esses índices são maneiras factíveis de definir a educação de qualidade, analisar se o serviço é público e se as mais diversas camadas sociais dos países em questão estão sendo alcançadas.

Adicionalmente, foram considerados o regime governamental, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice de Gini. O IDH corresponde à média dos avanços de desenvolvimento humano básico em um país a partir de três dimensões: renda, saúde e educação. Atualmente, os três pilares são medidos pela expectativa de vida, no âmbito da saúde; pela média de anos de educação de adultos a partir de 25 anos e a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, no que se refere à educação; e, por fim, o padrão de vida é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em paridade de poder de compra (PPC) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência (PNUD, s.d.). O índice foi criado com o objetivo de trazer um contraponto a outro indicador, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que contempla apenas a dimensão econômica do desenvolvimento (PNUD, s.d.).

Ademais, o Índice de Gini se refere à uma ferramenta para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele revela a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Em termos numéricos, varia de 0 a 1, no qual 0 corresponde a total igualdade e 1 de desigualdade absoluta (IPEA, 2004). Já o PIB constitui a soma de todos os bens e serviços finais produzidos dentro de um país nas suas respectivas moedas (IBGE, s.d.). A partir disso, será analisado, também, o valor investido em educação em relação ao PIB, para avaliar a prioridade que esses países dão ao setor educacional. O regime governamental é apenas uma variável para fins de contextualização da realidade de cada país.

Foram escolhidos os seguintes países: Chile, Uruguai, Venezuela, Panamá, Brasil, México e Costa Rica. A seleção se deu a partir do PIB per capita de 2019 desses países, que estão entre 10.000 e 15.100 dólares, para tornar a comparação mais equilibrada. O PIB per capita corresponde ao valor do PIB dividido pelo número de habitantes desses países.

	Sistema de governo democrático?	Possui educação pública e gratuita?	Índice de Gini	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	PIB per capita(\$USD)
Chile	Sim	Sim	0,44 (2017)	0,832	15.092
Brasil	Sim	Sim	0,53 (2018)	0,755	11.122
Venezuela	Sim	Sim	0,45 (2006)	0,762	14.025

Uruguai	Sim	Sim	0,40 (2018)	0,793	14.597
Panamá	Sim	Sim	0,49 (2018)	0,78	11.910
México	Sim	Sim	0,45 (2018)	0,756	10.276
Costa Rica	Sim	Sim	0,48 (2018)	0,766	10.047

Tabela 1: Sistema de governo, educação pública, Índice de Gini, IDH e PIB per capita dos países selecionados

Visto que todos os países estão sob regime de governo democrático<sup>3</sup>, baseado na eleição de representantes a partir do voto e que possuem educação pública e gratuita no ensino básico, nota-se também que esses entes possuem um índice de desigualdade que está entre 0,40 e 0,53 do parâmetro estabelecido pelo Índice de Gini. São níveis razoáveis de desigualdade, se posicionando próximo do ponto médio da escala. Estes Estados também se assemelham no que tange o nível de desenvolvimento humano, localizados no intervalo entre 0,832 e 0,755, sendo o Chile o mais desenvolvido e o Brasil, o menos. Houveram inconsistências dos dados, já que não foi possível obter os Índices de Gini do mesmo ano para todos os países, uma vez que Chile e Venezuela tinham como mais atuais os Índices de Gini de 2017 e 2006, respectivamente.

As fontes utilizadas para realizar esse comparativo são, em sua maioria, bancos de dados referentes à educação nos países em questão, realizados tanto por instituições internacionais, como a UNESCO e a OCDE, quanto pelos governos estudados, instituições e ONGs nacionais. Já as evidências a serem analisadas, e que irão compor a variável dependente, serão a taxa de alfabetização dos países e a nota no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em leitura e matemática. A fim de tornar a visualização e compreensão dos dados mais dinâmica, os números em vermelho indicam piora no ano de 2018 em relação a 2015, enquanto a cor verde indica melhora. Para tanto, os seguintes dados serão avaliados:

	2015			2018		
	Taxa de alfabetização (%)	Nota em Matemática	Nota de Leitura	Taxa de alfabetização (%)	Nota em Matemática	Nota de Leitura
Chile	96,9	423	459	96,4	417	452

<sup>3</sup> O conceito de governo democrático foi pautado na definição da “democracia poliárquica que busca as condições da ordem democrática não em expedientes de caráter constitucional, mas em pré-requisitos sociais, isto é, no funcionamento de algumas regras fundamentais que permitem e garantem a livre expressão do voto, a prevalência das decisões mais votadas, o controle das decisões por parte dos eleitores, etc” (BOBBIO, 2007, p. 328).

Brasil	92,1	377	407	94,4	384	413
Venezuela	96,6	-	-	97,1	-	-
Uruguai	98,5	418	437	98,6	418	427
Panamá	94 (2010)	-	-	95	353	377
México	94,5	408	423	94,9	409	420
Costa Rica	97,4 (2011)	400	427	97,8	402	426
Média OCDE	-	490	493	-	489	487

Tabela 2: Notas do PISA e Taxa de Alfabetização dos países selecionados

Esses resultados serão analisados visando definir se os países a serem estudados possuem educação de qualidade, universal e pública. O PISA constitui, ainda, um valioso conjunto de dados de avaliação e pesquisa (DORN, 2017). No entanto, como todos os testes padronizados, o PISA possui suas deficiências, uma vez que não consegue medir habilidades e inteligências não acadêmicas. Não obstante, a avaliação integra um dado extremamente relevante acerca do desempenho de alunos ao redor do mundo, uma vez que, apesar de constituir um teste padronizado, não é pautado pela memorização de fatos, e sim pela compreensão e aplicação de ideias (DORN, 2017).

Outrossim, as médias globais fornecidas pela OCDE no PISA em leitura são de 493 e 487 pontos, e em matemática, de 490 e 489 pontos, em 2015 e 2018, respectivamente. Dessa forma, a classificação de resultados é a seguinte (DORN, 2017):

1. Excelente: maior que 560 pontos
2. Ótimo: entre 520 e 560 pontos
3. Bom: entre 480 e 520 pontos
4. Regular: entre 440 e 480 pontos
5. Fraco: menor que 440 pontos

A partir disso, conclui-se que nenhuma das notas no PISA em qualquer área dos países analisados atinge níveis excelente, ótimo ou bom, todas se posicionando, assim, entre regular e fraco, em ambos os anos. Por outro lado, observa-se uma melhora nas taxas de alfabetização na maioria dos países, com exceção do Chile, onde houve uma queda de aproximadamente 0,5%. O país também apresentou piora nas notas de leitura e matemática no PISA de 2018. Já o Brasil, foi o único dos países analisados a obter melhora em ambas as notas, os demais apresentaram piora em pelo menos uma. Novamente, houve uma inconsistência nos dados, uma vez que a

Venezuela foi selecionada pelo intervalo definido do PIB per capita, mas não foi avaliada pelo PISA em nenhum dos dois anos. Além disso, o Panamá não fez parte da avaliação de 2015, com isso, não foi possível comparar e concluir se houve melhora ou piora no país.

Contudo, ainda que os índices aqui analisados possuam falhas e lacunas, visto que são elaborados a partir da lógica ocidental, são um dos poucos meios existentes para verificar como os países estão posicionados nas questões de desenvolvimento humano, desigualdade e educação. Mesmo que os dados não estejam totalmente padronizados, é notório que a região tem dado passos curtos rumo à melhoria da educação em seus respectivos países. Os países que compõem a amostra analisada não atingiram a média da OCDE para os dois anos analisados, o que indica uma insuficiência no aprendizado dos e das estudantes, que pode estar relacionado com diversas outras vertentes, como baixo financiamento e investimento na educação, estruturas deficitárias das escolas, a ausência de formação contínua de professores, valorização da classe docente, e afins. Ademais, os níveis de desigualdade nesses países corroboram para os resultados insatisfatórios no índice proposto pela OCDE. A partir dessa análise, a seguir será explorada a realidade brasileira no que se refere aos avanços e entraves para o alcance do ODS 4.

### **3 A AGENDA 2030 NO BRASIL E AS DESIGUALDADES QUE LIMITAM**

Ao entender o contexto regional da promoção da educação de qualidade na América Latina, nota-se que a preocupação da Agenda 2030 não está voltada apenas para os países, mas para as sociedades que os compõem. Dessa forma, a promoção e divulgação dos ODS deve perpassar os âmbitos regional, nacional e global. No que tange ao Brasil, se compreende que os objetivos só serão alcançados globalmente se promovidos e trabalhados dentro de cada município, de modo em que os estados consigam avançar no alcance das metas, para que, então, o país possa contribuir para o alcance global dos Objetivos. De acordo com Marcelo B. Diniz e Marcos M. Diniz (2009), no caso dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio houveram discrepâncias no desempenho de regiões e estados. É interessante que o país esteja trabalhando em unidade para que os Objetivos sejam alcançados de forma igualitária, caso contrário haveria desigualdades dentro do escopo nacional.

Contudo, deve-se considerar que o Brasil é um país de dimensão continental e que enfrenta diversas dificuldades em relação às diferenças regionais, principalmente no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano. Portanto, vários esforços são necessários para

possibilitar a superação das diferenças inter-regionais no Brasil. A divulgação e promoção dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável a partir dos municípios, por exemplo, é uma maneira de tentar solucionar a problemática em questão. Assim como os ODM, a Agenda 2030 pode criar um senso comum na criação de medidas e índices (DINIZ; DINIZ, 2009), não somente entre os países, mas, também, entre as regiões de cada um desses, e, assim, superar o grau de arbitrariedade entre os parâmetros de avaliação do desenvolvimento sustentável.

De acordo com Barros, Henrique e Mendonça (2002) a sustentabilidade do desenvolvimento socioeconômico se relaciona diretamente com a velocidade e a continuidade do processo de expansão educacional. Essa associação se dá a partir de duas vias de transmissão distintas. Por um lado, a expansão da educação aumenta a produtividade do trabalho e, conseqüentemente, contribui para o crescimento econômico, o aumento de salários e a diminuição da pobreza. Por outro, a expansão educacional viabiliza maior igualdade e mobilidade social, uma vez que a condição de “ativo não-transferível” torna a educação um ativo de distribuição mais fácil do que a maioria dos ativos físicos (BARROS; HENRIQUE; MENDONÇA, 2002).

Como Barros, Henrique e Mendonça (2002) discutiram, o valor de mercado da educação é essencialmente influenciado pela distribuição da educação na população adulta e, com isso, releva a escassez relativa de trabalhadores qualificados. Assim sendo, “um aumento na proporção de trabalhadores com maior nível de escolaridade tenderia a reduzir o valor de mercado da educação, tendo em vista que estaria sendo reduzida a escassez de trabalhadores qualificados na força de trabalho” (BARROS; HENRIQUE; MENDONÇA, 2002, p. 7). A partir disso, surge um dilema acerca da expansão educacional e da desigualdade educacional ao reconhecer que existe um *trade-off* potencial entre acelerar a expansão educacional e reduzir a desigualdade educacional, visto que priorizar a redução na desigualdade educacional pode reduzir a velocidade da expansão educacional (BARROS; HENRIQUE; MENDONÇA, 2002).

O ideal seria conseguir conciliar a promoção de ambas, contudo, de acordo com os autores, a ação pública precisa definir os graus de importância que concederá a essas duas alternativas de políticas. Isto posto, há real efetividade na redução da desigualdade socioeconômica por meio da perpetuação da desigualdade educacional? Como as políticas públicas poderiam tentar amenizar esse cenário? O único caminho para reduzir uma desigualdade é fortalecendo outra? Bruno (2011) dialoga com essa percepção ao argumentar que mesmo que produção de capacidade de trabalho esteja demandando mais anos de

escolaridade e conhecimentos mais profundos, essa produção está distante de integrar o domínio de um pensamento teórico crítico e fundamentado.

Em contrapartida, a intenção do ensino ofertado é apenas garantir o conhecimento meramente instrumental e as competências trabalhadas são adaptadas às exigências do sistema. Para a autora, esse é o sentido da massificação da educação<sup>4</sup>, visto que não requer “necessariamente universalização do acesso a todos os níveis de ensino num mesmo patamar de complexidade, pois se rege por uma lógica que lhe é própria” (BRUNO, 2011, p. 554). Ademais, os investimentos voltados para a educação no Brasil não alteraram o quadro de estagnação ou, ainda, a degradação dos processos educacionais, mesmo quando as qualificações mais complexas passaram a ser requisitadas pela introdução da economia brasileira nos meios mais dinâmicos de acumulação de capital (BRUNO, 2011).

No que se refere ao impacto da desigualdade na aquisição da educação no Brasil, é válido ressaltar que muitos jovens começam a trabalhar cedo devido aos baixos salários recebidos pelos familiares. Tal fato resulta no afastamento da escola, ao mesmo tempo em que torna o processo de aprendizagem mais difícil para aqueles que conseguem permanecer. Adicionalmente, existe uma perpetuação da pobreza para essas famílias, uma vez que encontram grandes adversidades de formar e até de proteger seus filhos. E é justamente sobre elas que “recai a maior responsabilidade pela sua formação, já que as políticas sociais do Estado são precárias e os sistemas de ensino têm se mostrado inoperantes para esses segmentos mais pobres da população” (BRUNO, 2011, p. 550). Se na prática a responsabilidade pela formação de alunos está alocada nas pessoas e não no Estado, há muito o que repensar e refazer nas políticas educacionais.

Atrelado a isso, com a massificação, a educação já não é mais um privilégio dos filhos das famílias ricas, mas passou a ser um processo geral de produção de capacidade de trabalho e de controle social. Para isso, foi reorganizado o trabalho escolar observado em todo o mundo, na qual as diretrizes nascem de organizações supranacionais. Isto posto, a premência dessa reorganização almeja a redução do tempo de trabalho para formar as novas gerações de trabalhadores, para assim elevar os lucros a partir disso (BRUNO, 2011).

---

<sup>4</sup> “A massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino” (BRUNO, 2011, P. 551).

Nesse sentido, Frigotto (2010) argumenta que as reformas neoliberais que ocorreram, principalmente durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, se pautaram no liberalismo conservador que reduz a sociedade a um conjunto de consumidores. Dessa forma, o indivíduo está referido ao mercado, não mais à sociedade, conseqüentemente, a educação deixa de ser um direito social e subjetivo e passa a ser um serviço mercantil. A lógica se mantém para o desenvolvimento sustentável, que segundo Hobsbawm, não pode funcionar por meio do mercado, mas deve operar contra ele (HOBSBAWM, 1992 *apud*. FRIGOTTO, 2010). Ademais, estruturalmente é necessário que as reformas alterem a herança histórica do Brasil, que concede caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade (FRIGOTTO, 2010).

Se as estruturas que reforçam e perpetuam privilégios não forem combatidas, as desigualdades não serão superadas e a educação não alcançará a todos, ainda que inúmeras políticas educacionais sejam criadas e promovidas pelo Estado. Frigotto (2010, p. 244) expõe que “há diferenças no que tange à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática”. O autor adiciona que o Estado segmenta os esforços em políticas focais que mitigam os efeitos, mas que não buscam resolver suas causas, ao invés de expandir o fundo público em prol do atendimento a políticas públicas de caráter universal. Ou seja, há grande preocupação com os processos de avaliação de resultados definidos pelo produtivismo e a sua filosofia mercantil (FRIGOTTO, 2010). A mercantilização da educação traz reflexos fortes para a promoção de políticas públicas, nas quais a principal meta é a obtenção de resultados convertidos em números. Essas políticas precisam atender às necessidades estruturais de uma sociedade desigual que são refletidas no âmbito educacional, talvez, em sua forma mais concreta.

Em “Educação como Prática da Liberdade”, Paulo Freire (1967) antecipa sobre essa questão considerando a sociedade cujo centro de decisão de sua economia está fora dela, ou seja, é comandada por um mercado externo. Dessa forma, a sociedade reverbera na sua economia e na sua cultura e por isso é alienada. Atrelado a isso, o autor considera a sociedade “atrasada e comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada” (FREIRE, 1967, p. 48). Com isso, a mobilidade social ascendente é dificultada, tendo também índices estarrecedores de analfabetismo que se perpetua pelos anos seguintes. Nesse sentido, Freire afirma que

"Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações

tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas” (FREIRE, 1967, p. 88).

No que tange às políticas e gestão da educação, é imprescindível ressaltar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais decorrentes dos marcos regulatórios oriundos de “orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial –, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas” (DOURADO, 2007, p. 922). No entanto, é primordial lembrar que o processo educativo perpassa o contexto sociocultural, as condições em que o ensino-aprendizagem é efetivado, os aspectos organizacionais e, conseqüentemente, a dinâmica com o projeto político-pedagógico é construído e os processos de organização e gestão da educação básica são materializados (DOURADO, 2007).

Com isso, sabe-se que a educação não está limitada, somente, ao ambiente escolar. O processo educacional está permeado por diversas nuances sociais, econômicas e políticas, e isso é primordial para compreender a complexidade na qual a promoção de uma educação de qualidade está envolvida. Para Dourado (2007, p. 923), a concepção de educação é compreendida como prática social, “constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade”. Ou seja, é um processo extenso de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, mas é na escola que políticas, gestão e processos se ordenam, de forma coletiva ou não, a fim de promover formação (DOURADO, 2007).

Dessa forma, as ações ligadas à organização da educação nacional devem levar em conta a riqueza e a diversidade de experiências, bem como as condições e particularidades com as quais processos formativos para professores e estudantes são realizados (DOURADO, 2007). A gestão educacional brasileira é composta por políticas fundadas na lógica da descontinuidade e pela falta de planejamento a longo prazo em que seja evidenciado políticas de Estado e não de governo. Ademais, os organismos multilaterais possuem papel importante na elaboração de políticas educacionais, principalmente a partir da década de 1990, período caracterizado pela forte atuação destes entes e das conferências multilaterais. Também foi o momento em que novos modelos de gestão eram implementados, cujo objetivo político-ideológico era introduzir

noções de eficiência, produtividade e racionalidade, característicos da lógica capitalista, na esfera pública (OLIVEIRA, 2000 *apud*. DOURADO, 2007).

Entre algumas das políticas educacionais para educação básica no Brasil, pode-se destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>5</sup>, o Plano de Desenvolvimento da

Escola (PDE)<sup>6</sup>, o FUNDESCOLA<sup>7</sup> e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>8</sup>. Essas iniciativas nasceram no contexto de promoção de políticas focalizadoras, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>9</sup> é outra política emblemática no âmbito educacional, porém não foi adotado como referência-base para a promoção das políticas de educação, visto que havia o financiamento de programas e ações priorizadas pela esfera federal. Entretanto, as políticas federais de educação básica, permeadas por diferentes concepções, por vezes contraditórias, destacam o cenário incoerente das ações governamentais. Com isso, há necessidade de maior concordância entre as políticas, ações e programas (DOURADO, 2007).

Em um país tão extenso e plural, a elaboração de políticas nacionais revela que nem sempre um modelo geral de educação será útil para todos os estados. Por outro lado, é necessário que o governo federal esteja presente no financiamento e apoio para que estes sejam capazes de promover educação de forma efetiva e condizente com suas realidades. É preciso entender as políticas educacionais como políticas de Estado e não de governo, para que elas sejam pensadas e implementadas pautadas na perpetuação e aperfeiçoamento pelos anos que se passam. Atrelado a isso, Dourado (2010), discorre que é preciso ter mediação entre o Estado, demandas sociais e o setor produtivo, uma vez que o cenário brasileiro é

---

<sup>5</sup> Os PCN são um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental no Brasil, cujo objetivo é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997).

<sup>6</sup> O PDE é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2006).

<sup>7</sup> O FUNDESCOLA é um programa resultante de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos estados envolvidos. O propósito do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, a fim de melhorar a qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005)

<sup>8</sup> O PDDE tem por objetivo prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de colaborar para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, para elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar. Para isso, os repasses dos recursos são efetivados em duas parcelas anuais (FNDE, s.d.a)

<sup>9</sup> O PNE é uma lei que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 (PNE EM MOVIMENTO, s.d.)

“(…) demarcado pela fragmentação e/ou superposição de ações e programas, o que resulta na centralização das políticas de organização e gestão da educação básica no país. Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira” (DOURADO, 2010, p. 928).

Dessa forma, no início do milênio, diversas dessas políticas nacionais foram reorientadas, nas quais o governo federal direcionou seus esforços pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a fim de promover inclusão e democratização. Dentre essas, cabe destacar as políticas de ação afirmativa e a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos (DOURADO, 2010). Ademais, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) merece ênfase devido aos desdobramentos recentes. O FUNDEB constitui um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado quase exclusivamente por recursos oriundos dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios. Esses recursos são vinculados à educação em decorrência do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Também compõe o Fundo uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito estadual, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente (FNDE, s.d.b). Na legislação federal, o FUNDEB foi implementado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente (FNDE, s.d.b).

Recentemente, uma nova proposta de emenda à constituição passou a tramitar no Legislativo, devido a expiração do fundo em 2020. A PEC 15/2015, de autoria da deputada federal Raquel Muniz (PSD-MG), visava tornar o Fundo instrumento permanente de financiamento da educação básica pública, incluir o planejamento na ordem social e inserir novo princípio no rol daqueles com base nos quais a educação será ministrada (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020). Posteriormente, a PEC recebeu novo número em 2020, também foi debatida e votada em ambas as casas legislativas entre 2019 e 2020, até que foi promulgada como Emenda Constitucional 108/2020.

O principal objetivo do FUNDEB é diminuir a desigualdade de recursos entre as redes de ensino e, assim, “faz com que a diferença entre a rede que mais investe por aluno e a que menos investe caia consideravelmente” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, para. 4). O Fundo

se torna ainda mais necessário porque foi excluído da Emenda Constitucional 95, que estipula o teto de gastos. Em outros termos, sua ampliação não afeta o limite de despesas primárias e a meta de resultado primário do governo federal (SENADO, 2017). Durante a tramitação, a EC dos tetos de gastos se tornou um ponto de preocupação principalmente no tocante à educação e saúde, visto que os investimentos nessas e outras áreas seriam reduzidos. A garantia do FUNDEB em relação a sua duração e efetivação tornam o caminho para o alcance do ODS 4 menos árduo e mais equitativo, contudo não garante que o Brasil cumprirá o objetivo até 2030.

Nesse sentido, Pimentel (2019) afirma que os currículos escolares devem ser revistos e adaptados às demandas educacionais e à diversidade dos estudantes. Para isso, deve ser pautado em competências, a fim de unir os conhecimentos formais e a utilização em situações concretas. Assim, as competências-chave para enfrentar os desafios complexos da sustentabilidade são: competências de pensamento sistêmico; antecipatória; normativa; estratégica; de colaboração; de pensamento crítico; de autoconhecimento; e de resolução integrada de problemas. Essas competências configuram a transversalidade de idade, de mundo, de amplitude, de responsabilidade e de contexto. Dessa forma, é primordial que o conhecimento social aconteça paralelamente à aprendizagem para a cidadania, por meio da reflexão crítica dos problemas e dos desafios para resolvê-los (PIMENTEL, 2019).

É importante compreender que educação é um direito humano e as políticas educacionais de cada Estado devem considerar, que além de assegurar o acesso, precisa fornecer espaços de aprendizagem que colaborem para o desenvolvimento de práticas sustentáveis, fundamentadas nos princípios da equidade e da inclusão. De acordo com Pimentel (2019), o Brasil progrediu na universalização do acesso da educação básica, entretanto ainda são necessários mais investimentos para garantir a aprendizagem dos estudantes, na idade certa. A autora argumenta que o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são as principais ferramentas para o alcance do ODS 4. Além disso, é indispensável a formulação de “indicadores educacionais confiáveis para o monitoramento e a implantação de políticas públicas essenciais para a garantia do direito fundamental” (PIMENTEL, 2019, p. 31).

Nesse sentido, Matijascic e Rolon (2019) argumentam que no caso brasileiro, ações governamentais em andamento nos âmbitos federal, estadual e municipal previram as metas que compõem o ODS 4. Dentre estas, o PNE é o instrumento central de apoio ao Objetivo e para o estabelecimento de diretrizes às políticas públicas educacionais no Brasil. O Plano está vinculado a recursos para seu financiamento, com ênfase sobre os Planos Plurianuais (PPA), e,

desempenha a função de articular o Sistema Nacional de Educação (SNE). Com isso, o PNE e os planos de educação estaduais e municipais devem estruturar um conjunto integrado e articulado, para que seus direitos sejam garantidos. Isto posto, 70% das metas do ODS 4 seriam garantidas se houvesse cumprimento das metas do PNE (MATIJASCIC; ROLON, 2019).

Os autores destacam que das dez metas do ODS 4, sete foram previstas pelo PNE. Ademais, “entre as três restantes, a meta 4.7<sup>10</sup> pode ser realizada mediante a inserção de seu conteúdo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (MATIJASCIC; ROLON, 2019, p. 6). As outras metas tratam da infraestrutura das escolas, que está referida na meta 4.a<sup>11</sup>, e dos dados do Censo Escolar elaborados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Adicionalmente, é necessário que os professores estejam preparados para ensinar os conteúdos referente às questões de sustentabilidade (MATIJASCIC; ROLON, 2019). Contudo, nove das dez metas previstas pelo ODS 4

“podem ser consideradas como aplicáveis à realidade brasileira e uma delas não se encaixa nessa definição: a 4.b; pois, em sua formulação original, estava prevista a concessão de bolsas para países com graves carências em seu contexto econômico e social – ou seja, seriam os países mais desenvolvidos que forneceriam apoio internacional” (MATIJASCIC; ROLON, 2019, p. 6).

O Relatório Luz da Sociedade Civil sobre a Agenda 2030, publicado em 2020 pelo Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030 (GTSC Agenda 2030) dialoga com essa percepção. Para o GTSC, o Brasil não tem avançado no ritmo necessário para atingir as metas do PNE até 2024, e tal fato se replica para os ODS. Dentre os principais problemas identificados, pode-se destacar o aumento da taxa de analfabetismo de 27% para 29% entre 2012 e 2019 e o desmonte das políticas de implementação da Educação em Direito Humanos (EDH), ocasionado principalmente pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a desvinculação do Comitê Nacional de EDH do MEC. Ademais, a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino foi retirada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que representa um forte

---

<sup>10</sup> Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

<sup>11</sup> Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos (Ibid.).

retrocesso no acesso à informação no que tange pauta ambiental. Outros entraves se referem à mensuração da qualidade e disponibilidade das instalações físicas devido à ausência de parâmetros nacionais e às fortes disparidades no atendimento ao direito das pessoas com deficiência (GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030, 2020)

A partir da identificação das dificuldades, o Grupo de Trabalho conclui que o Brasil tem se distanciado cada vez mais de uma educação de qualidade e “sofre ameaça de retrocesso na oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, e no fomento à pesquisa desde o advento da Emenda Constitucional 95” (GTSC Agenda 2030, 2020, p. 28). A partir disso, algumas recomendações foram elaboradas pelo GT, dentre elas: revogar a Emenda Constitucional 95 e implementar o Plano Nacional de Educação; aprovar definitivamente o novo Fundeb, ampliando a complementação da União ao Fundo de 10% para 40%, com recursos novos; criar indicador e coleta de informações para acesso às informações sobre o desenvolvimento da educação em todos os níveis; revogar todas as leis que proibam ou inibam a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas; contemplar as questões de raça, regionalidade, pertencimento religioso e local de moradia nas ações pedagógicas, para superar as desigualdades de acesso, desenvolvimento e; outras (GTSC Agenda 2030, 2020).

Isto posto, cabe ressaltar que o parlamento desempenha um papel crucial na promoção dos ODS, principalmente pela premissa de representar os cidadãos e seus anseios para o país. A fim de não repetir o fato de que os parlamentares foram incluídos relativamente tarde para o processo de implementação e monitoramento dos ODM, desta vez houve um visível reconhecimento das contribuições que o envolvimento dos parlamentares para a implementação da Agenda 2030. Todavia, os parlamentares participaram da avaliação de “lacunas, oportunidades e prioridades para ação durante o desenvolvimento da Agenda por meio de agrupamentos globais, regionais e nacionais” (PNUD, 2018, p. 14). Ainda que o compromisso de um país em implementar os ODS esteja a cargo do poder executivo, o parlamento deve estar incluído nos aspectos do planejamento para a implementação (PNUD, 2018).

A respeito do âmbito nacional, o Ministério das Relações Exteriores lançou, em 2014, os elementos orientadores da posição brasileira acerca da agenda pós-2015. Em relação à inclusão, equidade e o enfoque de direitos, o Brasil destaca a relevância dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável estarem de acordo com essa perspectiva de equidade e inclusão, para isso é importante que o conceito de igualdade não esteja restrito somente à igualdade de oportunidades, mas também esteja incorporado o conceito de igualdade de resultados. Além

disso, o Brasil também defende a incorporação da participação da sociedade como parte integrante dos ODS.

Nesse sentido, foi criada em outubro de 2016 a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável (CNODS), via Decreto 8.892/2016, ligada à estrutura da Secretaria de Governo da Presidência da República. A Comissão possuía natureza consultiva e partidária, cujo objetivo era coordenar os entes federativos e a sociedade civil para a implementação e incremento dos ODS no país. No entanto, foi extinta pelo Presidente Jair Bolsonaro em 2019, indicando que o governo federal não considera a Agenda 2030

“um compromisso de Estado, que deve estar acima de governos, partidos, ideologias, o que foi comprovado com o veto presidencial que exclui a concretização das metas dos ODS de um dos principais instrumentos de planejamento das políticas públicas do governo federal a médio prazo – o Plano Plurianual 2020-2023” (GTSC Agenda 2030, 2020, p. 6).

Tratando-se da educação, o Brasil almeja superar as desigualdades educacionais e ampliar a acessibilidade, a inclusão e a garantia da qualidade de educação, principalmente da educação básica; reconhecer o direito à educação baseado na igualdade de oportunidade e na não-discriminação. Além disso, visa valorizar os profissionais da educação e difundir os princípios da equidade e do respeito à diversidade; ampliar a cobertura de atendimento em creches e das escolas em período integral; promover a universalização do direito à educação, respeitadas as especificidades de povos indígenas e comunidades tradicionais e itinerantes; e outros (BRASIL, 2014).

Adicionalmente, temos a expansão da capacidade institucional para o estabelecimento de indicadores das atividades de ensino no país. O projeto visa consolidar o Instituto de Estudos e Pesquisa (INEP) como órgão de excelência reconhecido, tanto no âmbito nacional como no internacional, pela produção de estudos, pesquisas, avaliações e indicadores educacionais, na perspectiva da melhoria da qualidade educacional no Plano Nacional de Educação (PNE). Dessa forma, é esperado que sejam estabelecidos novos padrões de excelência nas avaliações, exames e estudos que o INEP tem realizado, compreendendo o poder transformador da educação por meio dos diversos projetos que vêm sendo desenvolvidos.

Com o objetivo de orientar formuladores de políticas, desenvolvedores de currículo e educadores na elaboração de estratégias, currículos e cursos para promover a aprendizagem para os ODS, a UNESCO elaborou um documento com diretrizes para a educação, e em especial

a EDS, na consecução dos ODS. Foram identificados os objetivos de aprendizagem, além da sugestão de temas e atividades de aprendizagem para cada objetivo, e descreve a implementação em diferentes níveis, desde a formulação de um curso até estratégias nacionais (UNESCO, 2017). Todavia, o documento pode ser útil para a formulação de políticas por considerar as ideias centrais dos objetivos de aprendizagem para os ODS na construção de políticas ou estratégias de educação (UNESCO, 2017). Se integrada às políticas já existentes, a EDS pode ser um caminho possível para o alcance da Agenda 2030 no Brasil e, adicionalmente, pode orientar novas políticas e iniciativas educacionais para os anos futuros. Dessa forma, o país teria ao seu alcance ferramentas eficazes para avançar na promoção dos ODS e, conseqüentemente, na consecução dos objetivos e metas que os compõem.

Para além de todos os fundos e políticas educacionais, é preciso repensar o processo de ensino e aprendizagem para alcançar a vertente qualitativa do ODS 4. Ou seja, não somente reproduzir e reafirmar os modelos eurocêntricos de escola e conteúdo, é necessário olhar, também, para os saberes produzidos no Brasil e no Sul Global. Além disso, muito mais do que somente incluir algumas temáticas africanas, indígenas e latino-americanas nos programas de ensino, é preciso romper com a rejeição de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, chamado de colonialidade do saber por Quijano. Nessa lógica, o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por pertencerem a outra raça, são reduzidos à categoria de primitivos e irracionais (QUIJANO, 2009). Dessa forma, a geopolítica do conhecimento é entendida como “a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

Pensar uma educação decolonial para o Brasil é sinônimo de valorizar sua história e contá-la pela perspectiva de um país que foi completamente assolado pelo colonialismo, que, por sua vez, deixou de herança uma lógica racista, escravocrata e desigual para as gerações seguintes. Romper com a colonialidade do saber é, principalmente, um meio para superar as desigualdades que até hoje excluem pessoas e inviabilizam o acesso a uma educação de qualidade. Para isso, é indispensável propor outros conhecimentos e cosmovisões num diálogo crítico aos saberes e maneiras ocidentais de pensar. Assim, pode-se constituir como um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder. Para Walsh (2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010) a pedagogia decolonial poderia aprofundar os debates em torno da interculturalidade no âmbito educacional. De acordo com a autora, a interculturalidade “constitui um projeto social, cultural, educacional, político, ético e

epistêmico em direção à decolonização e à transformação” (WALSH, 2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.27).

Para pensar em superação da desigualdade é preciso pensar em superar o racismo, a disparidade de gênero e romper com a perpetuação da pobreza para as classes mais pobres. Se as oportunidades não alcançarem todas as pessoas de forma equitativa, sempre haverá desigualdade. E isso se estende para o acesso à educação, a exclusão social de mulheres, pessoas com deficiência, pessoas não-brancas e pobres de espaços sociais e geográficos impedem que esses indivíduos recebam uma educação plural, profunda e eficaz. Isso se dá porque o Estado não chega nas periferias e áreas rurais do mesmo modo que alcança o centro. É imprescindível lembrar que o “ir para a escola” possui significado diferente entre centro e periferia. Para o primeiro, é parte do processo de formação e capacitação para alcançar objetivos profissionais e/ou pessoais. Para a periferia, é a oportunidade de mudar a realidade da família, ter a única refeição do dia por meio da merenda, estar distante da violência que cerca o ambiente. Entretanto, onde mais é necessário, as políticas e ações públicas são – quando são – implementadas de forma precária e isso já configura e reforça inúmeras desigualdades.

De acordo com o estudo realizado por Matijascic e Rolon (2019), há a possibilidade de acompanhamento das desigualdades no acesso, na permanência e no êxito às diversas fases do sistema de ensino no que refere a gênero, raça, renda, local e região de residência. A análise apresentou os indicadores das metas 4.1<sup>12</sup>, 4.2<sup>13</sup> e 4.4<sup>14</sup> desassociados por gênero, raça, renda, local (rural ou urbano) e região (Norte e Nordeste ou Sul, Sudeste e Centro-Oeste) de residência. A partir disso, é possível notar que há desigualdades em todos os níveis, principalmente nos dois extremos do sistema de ensino: o acesso à creche de crianças de 0 a 3 anos e ao ensino superior. O mesmo se estende para os negros, os pertencentes ao quarto mais pobre da população e os moradores rurais e das regiões Norte e Nordeste (MATIJASCIC; ROLON, 2019).

Dessa forma, o Brasil conta com a Lei 12.771 de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como a Lei de Cotas. A matéria legislativa determina que 50% de suas vagas das instituições de ensino superior (IES) sejam reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o

---

<sup>12</sup> Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes (MATIJASCIC; ROLON, 2019).

<sup>13</sup> Até 2030, assegurar a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância e acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental (Ibid.).

<sup>14</sup> Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo (Ibid.).

ensino médio em escolas públicas. Ademais, destas vagas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Isto posto, os estudantes que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas possuem preferência no preenchimento destas vagas. Desde sua aprovação, a Lei de Cotas contribuiu muito para impulsionar o acesso ao ensino superior de jovens negros, que era 2%, em 1995, e 12,5%, em 2015. Por outro lado, não há dados oficiais sobre o acesso, a permanência e o êxito de grupos em situação de vulnerabilidade, nos quais estão incluídas “as pessoas com deficiência, as populações itinerantes, os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e a população em situação de rua ou em privação de liberdade” (MATIJASCIC; ROLON, 2019, p. 16).

Outro ponto de desigualdade no sistema educacional brasileiro está atrelado à infraestrutura das escolas. Os autores argumentam que há municípios que recebem a mesma quantia de recursos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que outro município próximo, mas um funciona bem e o outro não funciona tão bem. A gestão desses gastos e a formulação das prioridades a serem tratadas no âmbito escolar podem variar de escolas para escolas, bem como de município para município. Se tratarmos da infraestrutura para estudantes com deficiência, a realidade é ainda mais dura, visto que se apresentou como um problema extremamente sério em todo o país, principalmente nas regiões ao norte no ensino fundamental (MATIJASCIC; ROLON, 2019). A região acumula maior parte dos entraves educacionais enfrentados pelo Brasil, tendo, também, resultados inferiores no que tange às condições de formação dos professores. Esses resultados são reflexos das condições econômicas e sociais mais vulneráveis. Com isso, fica evidente que os piores resultados costumam ser consequência do acúmulo “de diferentes problemas superpostos, pois as regiões ao norte dispõem de menores níveis de renda e maior participação de populações em áreas rurais” (MATIJASCIC; ROLON, 2019, p. 23).

Por fim, o Brasil possui ferramentas importantes em sua legislação e políticas educacionais para promover uma educação de qualidade. Entretanto, é preciso enfrentar a perpetuação de desigualdades sociais, econômicas, étnicas e regionais para que ninguém seja deixado para trás. Dada a complexidade e extensão do país, é sabido que a missão de alcançar o ODS 4 até 2030 tem sido lenta, mas pode se tornar mais expressiva se houver comprometimento com a Agenda 2030 como um todo, principalmente se o Objetivo for encarado como elemento fundamental para isso. Somente pela educação poderemos capacitar governos, organismos, sociedade e demais atores para promover um desenvolvimento

sustentável, que visa erradicar a pobreza e superar as diversas desigualdades entre os países e dentro deles.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dado o início do presente trabalho, constatou-se que a Agenda 2030 é uma agenda global para o desenvolvimento sustentável, que almeja a erradicação da pobreza, a preservação do meio ambiente, a promoção da equidade e inclusão. Dentre os 17 objetivos, o ODS 4 trata da promoção da educação de qualidade. Dessa forma, a importância da educação para promoção da Agenda 2030 foi entendida como crucial para o alcance de todos os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Dessa forma, fez-se necessário compreender os progressos e as dificuldades na efetivação do ODS 4 na América Latina e no Brasil.

Diante disso, a investigação teve como objetivo geral identificar como está posicionada a efetivação do ODS 4 na América Latina e no Brasil. Constata-se que o propósito foi alcançado, visto que foram observados os indicadores educacionais na América Latina e identificadas políticas públicas e legislações voltadas para a educação no Brasil. Além disso, o primeiro objetivo específico visava analisar o contexto global no qual a educação foi entendida enquanto pauta global. Com a análise dos diversos documentos e agendas que permearam a discussão educacional no âmbito das Nações Unidas, pode-se considerar que o objetivo foi alcançado

Depois, o segundo objetivo específico correspondia a examinar os dados disponíveis sobre a educação na América Latina. Com a coleta de dados quali-quantitativos referente ao Índice de Gini, IDH, PIB per capita, notas do PISA e taxa de alfabetização, foi possível compreender as particularidades da região e como os países estão posicionados na promoção da educação de qualidade em seus territórios. Ademais, o último objetivo visava compreender como as desigualdades social, política e econômica poderiam representar entraves para o alcance do ODS 4 no Brasil e como a promoção de uma educação de qualidade poderia ser um instrumento para a superação dessas dessemelhanças. Com análise de literatura sobre a temática e das políticas públicas e legislativas educacionais, foi possível atender ao objetivo.

A partir disso, o presente trabalho partiu de que a América Latina e o Brasil enfrentam fortes dificuldades em promover a educação de qualidade devido às desigualdades persistentes em seus territórios. Dessa forma, a hipótese foi confirmada por meio da análise de dados e de literaturas que abordam as desigualdades e particularidades presentes nos territórios brasileiro

e latino-americano. Além disso, foi constatado que a educação pode ser uma ferramenta poderosa para superar os desequilíbrios sociais, econômicos e políticos e para o alcance da Agenda 2030. Por isso, os esforços para o alcance do ODS 4 devem ser reforçados e apoiados tanto no nível regional, quanto no âmbito local.

Acerca da metodologia foi avaliado se todos os países estavam sob regime de governo democrático e havia existência de uma educação universal, gratuita e de qualidade até o nível fundamental. Além disso, as notas do PISA referente à matemática e português, bem como a taxa de alfabetização foram outros dados utilizados para a comparação entre os países selecionados a partir do intervalo entre 10.000 e 15.100 dólares. Adicionalmente, foram considerados o regime governamental, o IDH e o Índice de Gini. Entretanto, houve inconsistências dos dados, já que não foi possível obter os Índices de Gini do mesmo ano para todos os países, visto que Chile e Venezuela tinham como mais recentes os Índices de Gini de 2017 e 2006, respectivamente.

As fontes utilizadas para realizar esse comparativo foram, majoritariamente, bancos de dados referentes à educação nos países selecionados, realizados tanto por instituições internacionais, como a UNESCO e a OCDE, quanto pelos governos estudados, instituições e ONGs nacionais. Outra dificuldade em relação aos dados coletados se refere à seleção da Venezuela, que não foi avaliada pelo PISA em nenhum dos dois anos e ao Panamá não fez parte da avaliação de 2015, com isso, não foi possível concluir se melhora ou piora no país.

Dada a extensão e tempo de realização do trabalho, foi utilizada uma amostra para avaliar o cenário regional do ODS 4 na América Latina. Seria ideal que todos os países pudessem ser comparados para obter uma análise mais completa e real da região no tocante à educação. Além disso, as políticas públicas brasileiras poderiam ter sido ainda mais destrinchadas para compreender as complexidades, falhas e vantagens na efetivação dessas no contexto nacional. Também teria sido muito valiosa uma comparação entre os Relatórios de Monitoramento Global da Educação, publicados de 2016 até 2020, para averiguar como o mundo está caminhando em relação ao ODS 4. Por fim, visto que a Agenda ainda está em andamento, é necessário que esta questão continue sendo pesquisada e investigada até a conclusão dos ODS em 2030, para que os avanços e entraves na promoção dos Objetivos sejam identificados com minuciosidade para a construção de agendas posteriores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, A. A Agenda Internacionais para Educação 2030: consenso frágil ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/371poxJ>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ÁLVAREZ, A. Retos de América Latina: Agenda para el Desarrollo Sostenible y Negociaciones del Siglo XXI. **Problemas del Desarrollo**, v. 47, n. 186, jul./set, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/35VZL26>>. Acesso em: 23 nov. 2020

BANDEIRA, Luiza. *Objetivos do Milênio trouxeram avanços, mas são alvo de críticas*. BBC Brasil. 2014. Disponível em: <<https://bbc.in/2Ka35sB>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BARROS, R.; HENRIQUE, R.; MENDONÇA, R. **Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil**. Rio de Janeiro. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/39qlBgD>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BOBBIO, N. Democracia. In: BOBBIO, Norberto; Matteucci, Nicola; Pasquino, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/3pvtRP>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/3nYyqmh>>. Acesso em: 24. nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE - Como funciona**. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2KHragl>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores. **Negociações da Agenda de Desenvolvimento pós-2015: elementos orientadores da posição brasileira**. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/1BEVkmk>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 16, n. 48, p. 545-562, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3funrOe>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Conheça o novo Fundeb, que amplia gradualmente os recursos da educação**. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/377mDLC>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

COSTA, Lucia. América do sul: a educação como um fator para a redução de desigualdades. **Pensamento educacional**, Cidade, v. 10, n. 26, p. 24-40, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/36Xw7Jk>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DINIZ, Marcelo B.; DINIZ, Marcos M. **Um indicador comparativo de pobreza multidimensional a partir dos objetivos do desenvolvimento do milênio**. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2ArizJ2>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DORN, E. et al. **Fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina**. Mckinsey&company. 2017. Disponível em: <<https://mck.co/3kVvwNc>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DOURADO, L. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/33aeNQb>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3fuoldA>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sobre o PDDE**. s.d.a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Fundeb**. s.d.b. Disponível em: <<https://bit.ly/2UYcs6j>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **IV Relatório Luz da Sociedade Civil para a Agenda 2030**. 2020 Disponível em: <<https://bit.ly/38zAvzY>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

LAMANA, R.; BRAVO, A. América Latina y los objetivos de desarrollo sostenible análisis de su viabilidad. **Revista de Ciencias Sociales**, Zulia, v. 25, n. extra 1, p. 12-24, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/36ZtkiQ>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GONÇALVES, H.; SANTOS, J.; SODRÉ, É. **Breve análise sobre o direito à educação na América do Sul**. Universidade de Tiradentes. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3nF16R4>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

GONZÁLEZ, N.; RONDÁN, C. **El desarrollo socioeconómico en Latinoamérica: Un análisis a la luz de los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas**. 2018. Disponível em: <<https://www.econstor.eu/handle/10419/213772>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

HUITRÓN, A; SANTANDER, G. La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe: implicaciones, avances y desafíos. **Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo**, v. 5, n. 1, p. 3-11, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3pVH1YE>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

INEP. **Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/396FZD2>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O que é o PIB**. s.d. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **O que é? - Índice de Gini**. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2KwCXhb>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MATIASCIC, M.; ROLON, C. **Caderno ODS: o que mostra o retrato do Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/33brx8X>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

MALAMUD, A.; GARDINI, G. Has Regionalism Peaked? The Latin American Quagmire and its Lessons; **The International Spectator: Italian Journal of International Affairs**, v. 47 n. 1, 116-133, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3pW56yE>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

OCDE. **Program for International Student Assessment (PISA)**. Disponível em <<http://www.oecd.org/pisa/>> Acesso em: 22 nov. 2020.

ODM BRASIL. **O Brasil e os ODM**. s.d. Disponível em: <<https://bit.ly/3lVDSpn>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

OKADO, G; QUINELLI, L. Megatendências Mundiais 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): uma reflexão preliminar sobre a "Nova Agenda" das Nações Unidas. **Revista Brasileira de Assuntos Regionais e Urbanos**, v. 2, n. 2, p. 111-129, jul./dez., 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3fwbcAL>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3l3pKJa>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

OLIVEIRA, J.; FONSECA, M.; TOSCHI, M. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/3luc9Lx>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3l05OXV>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

PIMENTEL, G. O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na Agenda 2030 da ONU. **Rev. Nova Paideia**, Brasília, v. 1, n. 3, Núm. Esp. p. 22-33, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/39eWT2C>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PNE EM MOVIMENTO. **Planos Subnacionais de Educação**. s.d. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/335AtwA>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **O Papel dos Parlamentos para a Implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3pYHGsf>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **O que é o IDH**. s.d. Disponível em: <<https://bit.ly/3nUOzsD>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2KYWirG>>. Acesso em: 01 dez. 2020

RUANO, J. Epistemología del Sur: una visión descolonial a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. **Revista Sankofa**, São Paulo, v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2Hy3fyC>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SANTOS, B. **Toward a New Common Sense: Law, Science, and Politics in the Paradigmatic Transition.** New York: Routledge. 1995.

SENADO FEDERAL. **Fora do teto de gastos, Fundeb recebe R\$ 1,5 bilhão do relator-geral.** 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2UVK9W8>>. Acesso em: 24. nov. 2020.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK. **Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions.** Nova York, USA. 2020

SOUZA, K.; KERBAUY, M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3lWcEif>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que é e como funciona o Fundeb?** 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/33aXILi>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2mVXay6>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Disponibilidade de información para el cálculo de los indicadores ODS 4 - Educación 2030:** diagnóstico para América Latina y el Caribe. 2016b. Disponível em: <<https://bit.ly/2vp392h>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/392T1Sd>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos na américa latina:** um objetivo a nosso alcance. 1 ed. Santiago: Editorial Trineo S.A., 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável:** Objetivos de aprendizagem. 2017a. Disponível em: <<https://bit.ly/2Htjlte>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Monitoramento Global da Educação - Resumo.** 2016a. Disponível em: <<https://bit.ly/2AUHy02>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

UNIC RIO. **PNUD explica a transição dos Objetivos do Milênio aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2lZKogv>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** s.d. Disponível em: <<https://uni.cf/2UNeFBu>>. Acesso em: 22 nov. 2020.