Série | Balanço dos ODS



CADERNOS CEBRAP SUSTENTABILIDADE

Working Papers

A Agenda 2030 e o ODS 4: qual o lugar das metas globais na educação brasileira?

RICARDO HENRIQUES

Vol.7 – N.3 ▪ novembro 2026
ISSN 2764-1937

CEBRAP Sustentabilidade

CEBRAP

O Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - CEBRAP - foi criado em 1969 para ser um espaço de produção de conhecimento crítico e independente no Brasil. O foco da instituição é a análise da realidade brasileira, com um estilo de trabalho que enfatiza a comparação e combina a especialização e a interdisciplinaridade, em diálogo constante entre as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas das áreas de origem de seus pesquisadores: sociologia, política, demografia, direito, filosofia, história, antropologia, economia e geografia.

Presidente
Adrian Gurza Lavalle

Diretor Científico
Arilson Favareto

Diretor Administrativo
Victor Callil

ISSN 2764-1937

O Cebrap Sustentabilidade - Núcleo de Pesquisa e Análises sobre Meio ambiente, Desenvolvimento e Sustentabilidade, dedica-se à produção de conhecimentos voltados a favorecer formas inovadoras de tratamento do tema ambiental e que estejam sintonizadas com os principais avanços realizados pela comunidade científica nacional e internacional. Os estudos, eventos e publicações produzidos pelo núcleo se apoiam em rigor científico e excelência e pela busca em qualificar o debate público no Brasil, tendo como parceiros uma pluralidade de atores favoráveis a uma transição sustentável e inclusiva. Cinco temas concentram as pesquisas do Cebrap Sustentabilidade: Mudanças climáticas; Governança ambiental policêntrica; Biodiversidade, água, alimentos e energia; Cidades e regiões na transição para a sustentabilidade; Epistemologia da sustentabilidade.

Coordenador
Arilson Favareto

https://cebrapsustentabilidade.org
E-mail: sustentabilidade@cebrap.org.br

Cadernos Cebrap Sustentabilidade – *Working Papers*

Publicação seriada que divulga resultados de estudos e pesquisas em desenvolvimento pelo Cebrap Sustentabilidade com o objetivo de fomentar o debate e oferecer subsídios à comunidade científica e aos tomadores de decisão públicos e privados atuando em temas ambientais e suas interfaces com a agenda econômica e política do país.

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Cebrap.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais. são proibidas.

A Agenda 2030 e o ODS 4: qual o lugar das metas globais na educação brasileira?

Ricardo Henriques

Educação inclusiva, equitativa e de qualidade, para todas e todos, ao longo da vida. Mesmo que leigos e até especialistas possam debater por horas como interpretar cada um desses conceitos sem chegar a um consenso, é importante que essas palavras, sabiamente escolhidas para resumir o ODS (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável) 4, sejam explicitadas. Qualidade para poucos não é mais tolerável. Tampouco podemos aceitar que sistemas educacionais se desenvolvam a partir de uma lógica excludente e desconsiderando as diferentes necessidades de cada criança. Além disso, vivenciamos uma era de profundas e rápidas transições, característica que demanda um compromisso coletivo ainda maior com as populações mais vulneráveis, para que ninguém fique para trás, em nenhum momento da vida.

No papel, essas ideias podem soar utópicas, afinal, a lógica que guiou a maioria dos sistemas educacionais até aqui foi bastante distinta. Mas esse exercício de projetar um futuro que hoje pareça extraordinário é fundamental para a construção de um novo pacto social global. Fundamental, mas não suficiente, pois de nada adianta listar os desejos mais generosos e ambiciosos se não tivermos capacidade de realização. Em outras palavras, é necessário conciliar alguma utopia com pragmatismo para que sejamos capazes de, passo a passo, caminhar na direção escolhida.

A utopia sem pragmatismo aumenta o risco de gerarmos apenas frustrações e ressentimentos que tanto alimentam, nos tempos atuais, discursos autoritários ao redor do planeta. Por outro lado, o pragmatismo sem utopia nos induz à acomodação e à naturalização de desigualdades inaceitáveis. Por isso precisamos de uma utopia pragmática, que inspire a comunidade internacional – e cada nação em particular – no momento de pactuarmos metas e definirmos as estratégias necessárias para alcançá-las.

Sabemos que uma boa meta, para induzir transformações, precisa ser ao mesmo tempo alcançável e desafiadora. Num sistema de governança global – ou mesmo em fóruns nacionais – a busca desse equilíbrio torna-se ainda mais complexa, pois objetivos comuns precisam ser pactuados por uma diversidade de atores, com distintas prioridades, capacidades, e em diferentes pontos de partida. Qualquer análise sobre a evolução de metas propostas na Agenda 2030, portanto, deve considerar essa complexidade.

Ricardo Henriques é Superintendente Executivo do Instituto Unibanco e Professor Associado da Fundação Dom Cabral.

A análise, em específico, do caso brasileiro traz lições que são valiosas também para a reflexão sobre como aprimorar os mecanismos de pactuação e indução à ação em escala global. Um primeiro ponto a ser destacado na experiência brasileira é a significativa consonância da Agenda 2030 da ONU, em seu ODS 4, com o Plano Nacional de Educação, um mecanismo previsto na Constituição e que estabelece metas e estratégias decenais com o objetivo de articular e orientar políticas públicas de todos os entes federativos em busca da melhoria da qualidade para todos.

Um relatório do Ipea publicado em 2024[1] com o objetivo de monitorar o avanço do ODS 4 no Brasil constatou, por exemplo, que "se as metas do PNE de atendimento, desempenho, gestão e formação de professores fossem cumpridas até 2024, grande parte das metas do ODS 4 também teriam sido atingidas". Eis uma primeira lição importante, ainda que óbvia: é fundamental que os objetivos acordados em fóruns internacionais sejam coerentes com as políticas planejadas em nível nacional. E, no caso de um país de dimensão continental como o Brasil, é crucial também que metas nacionais se traduzam em objetivos a serem alcançados pelos gestores locais, respeitando a sua autonomia e diversidade.

Cabe destacar ainda que o Brasil, além de ter um Plano Nacional de Educação (PNE) com diretrizes e objetivos próximos aos estabelecidos na Agenda 2030, realizou, em 2018, de forma pioneira, um esforço de adequação das metas globais do ODS 4 à realidade brasileira. Esse exercício é relevante, pois algumas metas globais, que precisam considerar a realidade de países em distintos níveis de desenvolvimento humano, podem ser pouco ambiciosas para nações em estágios mais avançados. As novas metas propostas nesse esforço evidenciam que há ainda muito a caminhar para aproximar o país das nações em estágio mais alto de desenvolvimento.

Olhando para a evolução dos indicadores, é possível resumir a situação do Brasil separando o filme do retrato. Analisando o filme em movimento, o Brasil avançou positivamente em todos os indicadores que puderam ser mensurados no PNE e nos ODS 4. O retrato estático, porém, revela que esses avanços foram insuficientes.

As melhorias mais notáveis no caso brasileiro aconteceram no acesso. Hoje, praticamente todos os brasileiros (99,4%) na faixa etária de 6 a 14 anos (adequada ao ensino fundamental) têm acesso à escola. Em todas as outras etapas (a educação infantil, o ensino médio e o superior) também registramos uma ampliação significativa das matrículas, ainda que em nenhuma delas tenhamos alcançado as metas previstas no PNE ou nos ODS 4.

A universalização do acesso no ensino fundamental, porém, não garante que, uma vez no sistema educacional, a trajetória dos estudantes esteja adequada. Aos 16 anos de idade, por exemplo, deveríamos ter, pelo PNE, 95% de crianças já com o fundamental completo. Pelo ODS

[1] INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Agenda 2030: objetivos de desenvolvimento sustentável: avaliação do progresso das principais metas globais para o Brasil: ODS 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Brasília: Ipea, 2024. 17 p. (Cadernos ODS, 4).

4, até 2030 precisaríamos universalizar a conclusão desta etapa. No entanto, em 2023, o percentual de jovens com o fundamental concluído nessa idade era de 83%, patamar que sobe para 94% entre os 20% mais ricos e cai para 71% entre os 20% mais pobres.

Essa desigualdade na trajetória só aumenta no ensino médio. Fazendo esse mesmo exercício, mas agora olhando para a população de 19 anos de idade, temos 70% de jovens com o ensino médio completo. Entre os 20% mais ricos, essa proporção é de 88%, mas ela é de apenas 50% entre os 20% de menor renda. Ou seja, metade dos jovens de maior vulnerabilidade econômica não completa uma etapa que, por lei, é obrigatória a todos. A desigualdade se manifesta também em recortes raciais, regionais ou de gênero, evidenciando que temos uma dívida histórica significativa com grupos que tiveram seus direitos negligenciados por séculos.

É no recorte de qualidade, porém, que os avanços ficam mais tímidos, ou até mesmo inexistentes. Nos anos iniciais do ensino fundamental, e com um pouco menos de intensidade nos anos finais, até registramos algum incremento no Ideb, indicador que sintetiza o desempenho de alunos em testes com taxas de aprovação. No ensino médio, porém, isso não foi visível. Apesar de termos ampliado, entre 2013 e 2023, de 71% para 81% a proporção de jovens de 15 a 17 anos matriculados nesta etapa, apenas 3,2% dos estudantes da rede pública se formam nela com aprendizagem considerada adequada tanto em matemática quanto em língua portuguesa[2].

Em resumo, tomando o PNE e os ODS 4 como norte, conseguimos razoáveis avanços no acesso, ainda que insuficientes. Mas o mesmo não pode ser dito sobre a aprendizagem. De novo aqui cabe uma constatação para o cenário brasileiro, que se aplica ao contexto global: a melhoria da qualidade é um desafio em escala ainda maior de complexidade em comparação à universalização do acesso.

É relativamente simples entender por que isso acontece: a ampliação do acesso depende basicamente de políticas que garantam vagas, o que pode ser resolvido, *grosso modo*, com financiamento adequado para construção e manutenção de escolas e contratação de profissionais da educação. Para muitos países com baixo nível de desenvolvimento humano, esta pode ainda ser uma barreira significativa a ser superada. No contexto brasileiro, podemos dizer que ao menos já temos instrumentos adequados para alcançar esse objetivo, faltando torná-los mais eficazes, eficientes e equitativos.

Já a melhoria da qualidade depende de uma outra camada de intervenções. Algumas delas, por exemplo, mesmo sendo absolutamente essenciais, tendem a apresentar resultados apenas no médio e longo prazo. É o caso da melhoria da formação inicial e da atratividade da carreira docente, medidas que afetam principalmente futuros professores, que ainda nem estão em sala de aula. Outras requerem um conjunto de ações profundas, coerentes e estruturadas, pois visam impactar positivamente as práticas dos atuais professores e gestores. Aqui estamos falando de uma cadeia de transformação que passa por revisão curricular, materiais didáticos,

[2] Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024.

avaliações, apoio, infraestrutura, clima escolar, formações continuadas e uma estrutura de carreira não apenas atrativa, mas que induza ao aprimoramento profissional constante.

No caso do PNE, vários balanços – oficiais e organizados pela sociedade civil – destacam que a maioria das metas não foram alcançadas até aqui. É um fato a ser lamentado, mas que não deve ser interpretado como um fracasso completo, afinal, houve esforço significativo de todo o campo educacional de alinhamento em torno das diretrizes do plano. Isso se traduziu em planos municipais e estaduais, e em várias iniciativas de monitoramento e fiscalização das ações, até por órgãos de controle. Ao fim, avançamos, mas não no ritmo previsto.

Olhando em retrospectiva, há algumas razoáveis hipóteses que podem ajudar a explicar por que não alcançamos as metas na velocidade almejada. É preciso lembrar, por exemplo, que atravessamos uma pandemia, com impactos profundos – e até hoje persistentes – na educação, especialmente nos países – caso do Brasil – que suspenderam aulas presenciais por mais tempo, e sobretudo em populações mais vulneráveis.

No contexto brasileiro, é preciso destacar também que o cenário político e econômico foi muito turbulento no período de vigência do último PNE. Vivenciamos uma recessão em 2015 e 2016, seguida de um crescimento econômico muito modesto quando comparado ao da década anterior. Atravessamos ainda o *impeachment* – fortemente questionável do ponto de vista jurídico e institucional – da presidente eleita Dilma Rousseff, além do período de descalabro nas políticas educacionais durante o governo Jair Bolsonaro. Tudo isso resultou em descontinuidade de políticas públicas.

Um indicador que resume o tamanho do esforço e, ao mesmo tempo, o quanto ainda estamos atrasados e fomos afetados por essas turbulências é o de investimento público anual por aluno. Entre 2001 e 2021, esse valor mais que triplicou, saltando de R$ 3.035 para R$ 10.322, já considerando a inflação do período. Esse movimento positivo foi impulsionado sobretudo pela melhoria do financiamento na educação básica, com destaque para o Fundeb, fundo que ampliou o investimento por aluno e trouxe mais equidade ao sistema. Não esqueçamos que o Fundef (1996) e sua evolução para toda educação básica com o Fundeb (2007) representam uma relevante inovação institucional desenvolvida pelo Brasil, sobretudo quando consideramos o cenário global de financiamento da educação.

Apesar disso, em perspectiva internacional, seguimos muito atrás da média dos países desenvolvidos. O relatório *Education at a Glance* de 2024, por exemplo, indica que nosso gasto médio anual por aluno em todas as etapas da educação é de 3.668 dólares ajustados ao poder de paridade de compra da moeda. Isso representa menos de um terço do valor médio (11.914) registrado nos países da OCDE. O mesmo relatório identifica, após um período de aproximação, uma tendência preocupante de distanciamento do Brasil em relação a essas nações a partir de 2015, resultado da diminuição no ritmo de crescimento do financiamento por aluno no Brasil.

Pandemia ou crises econômicas e políticas, porém, são fatores externos à educação. Na busca dos motivos pelos quais não chegamos mais próximos das metas acordadas, é fundamental olhar também para características do sistema educacional que limitaram nosso

potencial de melhoria. Um deles é a dificuldade de promover a articulação entre diferentes entes federativos. O Brasil é peculiar nesse quesito por suas dimensões continentais e pelo fato de as responsabilidades educacionais serem distribuídas entre o governo federal, 27 unidades da federação e 5.570 municípios.

A sobreposição de esforços e a dificuldade de definir responsabilidades ficam mais evidentes no segundo ciclo do ensino fundamental, onde, em alguns Estados (caso do Ceará), chegamos a ter 98% das matrículas da rede pública com municípios, conforme preconizado pelas diretrizes do regime de colaboração, enquanto em outros (exemplo do Paraná) a situação é inversa e a rede estadual concentra quase todas (99%) das matrículas públicas.

Além disso, a tentativa de dividir responsabilidades em cada etapa educacional entre os entes federativos pode resultar num sistema em que municípios, Estados e União atuem de forma descoordenada. Temos nesse caso um bom exemplo a servir de inspiração: o Ceará, onde o governo estadual estruturou um regime de colaboração com apoio e incentivos aos municípios para a melhoria da qualidade educacional desde a alfabetização. A melhoria dos indicadores desde a educação infantil e o ensino fundamental foi, aos poucos, sendo percebida também no ensino médio, de responsabilidade principal da rede estadual.

No entanto, mesmo que o regime de colaboração esteja previsto na Constituição Federal, esse modelo não é de simples replicação, de maneira eficaz, em todo o território nacional. Daí por que é fundamental discutirmos e viabilizarmos a criação de um Sistema Nacional de Educação, projeto que ainda tramita no Congresso Nacional.

Ainda que também enfrente problemas de subfinanciamento e de qualidade nos serviços, temos no campo da saúde pública o exemplo do Sistema Único de Saúde (SUS), que organiza de maneira mais eficiente as responsabilidades de cada ente federativo, criando instâncias de decisão em que gestores municipais, estaduais e federais tomam decisões em conjunto, orientados por uma política nacional. Essa estrutura de governança inexiste no campo educacional, e é justamente essa uma das lacunas que o Sistema Nacional de Educação pode ajudar a preencher.

Um exemplo de como a existência de instâncias formais de cooperação é importante pôde ser visto durante a pandemia, quando, agravado com a ausência de liderança do governo federal na época, cada ente federativo buscou se adequar à situação emergencial sem uma diretriz nacional clara. Se já houvesse um Sistema Nacional de Educação, provavelmente as ações teriam sido melhor coordenadas, com mais troca de experiências entre gestores e identificação mais célere de desafios comuns a serem endereçados, conforme ocorreu na Saúde. Para além dos ganhos de coordenação, a definição de atribuições e governança entre os entes federados permite, potencialmente, reduzir custos operacionais (avaliações externas, pesquisas, transportes, compra de merenda etc.) e aumentar a efetividade das ações a partir do alinhamento entre bases de dados, protocolos de funcionamento, uso de tecnologias e sistemas de monitoramento. Essa estrutura é fundamental não apenas em momentos de emergência, pois pode e deve funcionar ao longo de todo o planejamento e execução das ações

que visam garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, independentemente do local onde residem.

A ideia de colaboração e de corresponsabilização conjunta em prol dos resultados, precisa ser aplicada em todas as instâncias. No nível da escola, por exemplo, é forçoso reconhecer que o desempenho de um aluno ao longo de sua trajetória é resultado do esforço de vários profissionais que interagiram com ele em sua caminhada. É sem dúvida necessário melhorar a atuação individual de cada professor e gestor, mas esse esforço será limitado caso não haja cooperação, compartilhamento e a criação de uma comunidade de aprendizagem profissional, em que todos se apoiem e busquem o melhor para os estudantes.

No nível das redes, é fundamental também repensar estruturas de apoio hierarquizadas e baseadas apenas na cobrança. A principal função da burocracia em secretarias de educação precisa ser a de orientar e apoiar as escolas para que tenham as condições adequadas para realizar o seu trabalho. Não seremos capazes de realizar mudanças sustentáveis sem que essas estruturas estejam funcionando de forma coordenada e direcionada ao avanço contínuo.

É forçoso ainda reconhecer o quanto precisamos avançar em políticas intersetoriais, reconhecendo as evidências robustas de que os resultados de aprendizagem e bem-estar dos alunos são profundamente influenciados por fatores externos à escola. Sem integração da educação com a saúde, assistência social e outros equipamentos públicos, o esforço de profissionais da escola tende a ficar limitado por condicionantes que não estão sob sua alçada de resolução.

Neste caso, a experiência do Plano Nacional de Educação tem muito a aprender com a forma como a ONU organizou seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, comunicando de forma clara que é preciso avançar em todas as áreas, de maneira integrada.

Temos muito a avançar ainda na ciência de implementação de políticas públicas. Isso vale para todas as áreas, mas essa carência é especialmente visível no campo educacional. De largada, das políticas públicas às práticas pedagógicas, é preciso dar espaço para a inovação, mas, ao mesmo tempo, incentivar que as decisões sejam tomadas baseadas nas melhores evidências disponíveis.

Em seguida, é fundamental o monitoramento das ações, para checar se estão sendo realizadas da forma como foram idealizadas, e se estão trazendo os resultados esperados para cada momento. No nível da escola, isso se traduz, por exemplo, no acompanhamento constante do aluno, de modo a identificar lacunas e agir para remediá-las. O mesmo ocorre com uma macro política pública. Mesmo que seja baseada nas melhores evidências disponíveis, é comum que, no processo de implementação, surjam dificuldades ou potencialidades que não eram previstas.

Esse processo só é sustentável caso tenhamos instrumentos de avaliação e monitoramento adequados, capazes de fornecer diagnóstico em tempo hábil para que

professores, gestores ou qualquer outro profissional responsável pela implementação de uma política pública possam reavaliar suas ações enquanto elas estiverem em curso.

No caso do monitoramento, é preciso reconhecer que aferir as metas apenas a partir de indicadores genéricos não viabiliza termos uma governança minimamente consequente, pois, ao generalizar a realidade, pode-se deixar de lado as especificidades locais, dificultando uma compreensão mais sólida sobre a aferição das metas em nível local. Porém, se tivermos um razoável sistema de monitoramento e um bom processo de avaliação, pode-se chegar a decisões articuladas entre os entes federados sobre custo e efetividade.

O compartilhamento de aprendizados ao longo desse processo é outra etapa fundamental para o desenvolvimento contínuo e sustentável. Isso não significa apenas disseminar boas práticas, mas, também, refletir sobre o que não funcionou, em busca das razões para isso. Quando essas aprendizagens são sistematizadas e compartilhadas, o sistema todo aprende e se move na direção do aperfeiçoamento contínuo. Além disso, o aprendizado a partir das práticas permite estabelecer instrumentos, processos e tecnologias adequadas ao bom desenvolvimento profissional em serviço dos educadores, reconhecendo o momento em que estão na carreira e os engajando para aumentar a quantidade e a qualidade das competências que precisam mobilizar no cotidiano da escola.

É claro que esse não é um desafio simples. É preciso mecanismos de gestão que induzam nessa direção, além de forte apoio e capacitação profissional para desenvolver a competência analítica de cada agente responsável por alguma etapa da política pública. É preciso também calibragem de incentivos e atribuições adequados. O que os municípios têm que fazer? O que os estados têm que fazer? Como têm que fazer? Quais repertórios técnicos e institucionais precisam ser mobilizados? Quais processos e tecnologias devem ser estruturados e aplicados? Essas respostas não virão de mentes iluminadas, ainda que o papel de especialistas externos seja muito relevante, mas, principalmente, do conhecimento acumulado por aqueles que executam a política pública na ponta.

A experiência brasileira e internacional mostra, portanto, que é fundamental na nova rodada de pactuação de metas nacionais (caso do PNE) ou internacionais (caso dos ODS) pensar em mecanismos que monitorem e avaliem continuamente os objetivos propostos, compreendendo especificidades locais e peculiaridades entre diferentes países.

A Agenda 2030 e os ODS são o resultado de uma negociação internacional, o que lhes confere legitimidade global. No entanto, justamente por se constituir numa agenda multilateral, os mecanismos de implementação, por vezes, podem ser mais frágeis, sem gerar consequências aos países signatários. Nesse sentido, é preciso aprimorar os mecanismos de governança já existentes, definindo responsabilidades mais nítidas para diferentes níveis de governo.

No desenho atual, a agenda de governança, com atribuições de responsabilidades e formas de corresponsabilização para aferir consequências, é muito frágil. É fundamental sublinhar que a boa governança é um fator crucial para o progresso da Agenda 2030. Nesse

sentido, é necessário elaborar uma agenda de governança mais coerente e harmônica nos níveis global, nacional e subnacional, envolvendo stakeholders do campo educacional e cultivando o apoio dos cidadãos.

Para isso, é preciso fortalecer mecanismos de monitoramento e avaliação – já mencionados neste artigo –, bem como a capacidade de aprendizagem e adaptação a partir da experimentação, de forma que esses processos informem a governança, tornando as atribuições mais nítidas e as consequências pactuadas de forma transparente. Precisamos, portanto, investir numa estrutura de monitoramento que seja, por um lado, adequada, e, por outro, consequente. Ao fazer isso, seremos mais capazes de traduzir as ambições globais da Agenda 2030 em ações concretas "na ponta".

Em um cenário em que discutimos um novo PNE, novas oportunidades se abrem. Por exemplo, o plano precisa estar ainda mais alinhado à Agenda 2030, articulando as metas nacionais às ambições pactuadas globalmente, mas sem se limitar a ela, pois novas competências essenciais para o exercício da cidadania e inserção qualificada no mercado de trabalho demandam uma revisão profunda e constante do que ambicionamos na educação.

Por fim, a grande lição da experiência brasileira e internacional é a de que, cada vez mais, é preciso fortalecer a colaboração. O diagnóstico sobre a necessidade de apoio aos entes federativos com menor capacidade técnica instalada e de compartilhamento entre todos vale também em escala nacional e global. No caso desta última, é preciso reconhecer que a complexidade é muito maior. Ainda que os ventos recentes soprem em direção contrária, vide o exemplo dos Estados Unidos sob Trump, é fundamental fortalecer mecanismos de cooperação internacional, garantindo financiamento e apoio técnico às nações que mais precisam.

O agravamento da crise climática e o trauma da pandemia explicitaram ainda mais, para aqueles que teimavam em não perceber, que não haverá um futuro sustentável se não soubermos trabalhar juntos, de forma solidária para enfrentarmos desafios comuns num mundo em que a qualidade de vida de cada um depende, cada vez mais, do bem-estar de todos.

Referências

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Agenda 2030: objetivos de desenvolvimento sustentável: avaliação do progresso das principais metas globais para o Brasil: ODS 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos*. [S. l.]: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 28 jun. 2024. DOI: 10.38116/ri2024ODS4. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/14127/1/Agenda_2030_ODS_4_Assegurar_a_educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

MATIJASCIC, Milko; ROLON, Carolina Esther Kotovicz. *Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos: o que mostra o retrato do Brasil?* Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2019. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9349. Acesso em: 1 maio 2025.

OECD. *Governance as an SDG Accelerator: Country Experiences and Tools*. [S. l.]: OECD, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/governance-as-an-sdg-accelerator_0666b085-en.html. Acesso em: 19 abr. 2025.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report, 2024/5, Leadership in Education: Lead for Learning*. [S. l.]: GEM Report UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406. Acesso em: 25 mar. 2025.

UNESCO. *Monitoring SDG 4: Quality Education*. Paris: UNESCO. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/en/monitoring-sdg4. Acesso em: 11 maio 2025.



https://cebrapsustentabilidade.org