

**INDICADORES DE SUCESSO E FRACASSO NO DESEMPENHO ESTUDANTIL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PERÍODO DE 2014 A 2024**

**INDICATORS OF SUCCESS AND FAILURE IN STUDENT PERFORMANCE IN THE HISTORY OF BASIC EDUCATION IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE PERIOD FROM 2014 TO 2024**

**INDICADORES DE ÉXITO Y FRACASO EN EL DESEMPEÑO ESTUDIANTIL EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL: UN ANÁLISIS DEL PERÍODO DE 2014 A 2024**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-123>

**Data de submissão:** 11/05/2025

**Data de publicação:** 11/06/2025

**Josefa Lustosa Lobato e Silva**

Mestranda em Educação  
Universidade Católica de Brasília (UCB)

**Alexandra Lins de Oliveira**

Mestranda em Educação  
Universidade Católica de Brasília (UCB)

**Valdivina Alves Ferreira**

Professora Doutora em Educação  
Universidade Católica de Brasília (UCB)

## **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo analisar os indicadores de sucesso e fracasso na educação brasileira de 2014 a 2024, abordando o contexto histórico e estrutural das desigualdades educacionais no país. Desde os primórdios, marcados pela exclusão no período colonial, até as políticas modernas de universalização do ensino, a educação reflete as disparidades sociais e regionais persistentes. A pesquisa destaca a criação de sistemas de avaliação como o SAEB e a Prova Brasil, que, embora relevantes para diagnóstico, não capturam integralmente a complexidade do processo educacional devido à influência de fatores extrínsecos como capital cultural e desigualdade socioeconômica. O estudo foca nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), avaliando avanços e lacunas em áreas como alfabetização, inclusão de estudantes com necessidades especiais e universalização do ensino. A perspectiva crítica de teóricos como Anísio Teixeira e Bourdieu sugere que o sistema educacional reproduz desigualdades e carece de abordagens formativas mais amplas. Por fim, ressalta a necessidade de políticas públicas que transcendam a quantificação de resultados e promovam equidade, inclusão e desenvolvimento integral, com foco na redução de desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Desigualdade educacional. Plano Nacional de Educação.

## **ABSTRACT**

This article aims to analyze the indicators of success and failure in Brazilian education from 2014 to 2024, addressing the historical and structural context of educational inequalities in the country. From its early days, marked by exclusion in the colonial period, to modern policies for universal education,

education reflects persistent social and regional disparities. The research highlights the creation of assessment systems such as SAEB and Prova Brasil, which, although relevant for diagnosis, do not fully capture the complexity of the educational process due to the influence of extrinsic factors such as cultural capital and socioeconomic inequality. The study focuses on the goals of the National Education Plan (PNE), assessing progress and gaps in areas such as literacy, inclusion of students with special needs, and universal education. The critical perspective of theorists such as Anísio Teixeira and Bourdieu suggests that the educational system reproduces inequalities and lacks broader training approaches. Finally, it highlights the need for public policies that transcend the quantification of results and promote equity, inclusion and comprehensive development, with a focus on reducing social inequalities.

**Keywords:** Educational inequality. National Education Plan.

## RESUMEN

Este artículo busca analizar los indicadores de éxito y fracaso de la educación brasileña entre 2014 y 2024, abordando el contexto histórico y estructural de las desigualdades educativas en el país. Desde sus inicios, marcados por la exclusión en el período colonial, hasta las políticas modernas de educación universal, la educación refleja persistentes disparidades sociales y regionales. La investigación destaca la creación de sistemas de evaluación como SAEB y Prova Brasil, que, si bien son relevantes para el diagnóstico, no captan plenamente la complejidad del proceso educativo debido a la influencia de factores extrínsecos como el capital cultural y la desigualdad socioeconómica. El estudio se centra en los objetivos del Plan Nacional de Educación (PNE), evaluando los avances y las brechas en áreas como la alfabetización, la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y la educación universal. La perspectiva crítica de teóricos como Anísio Teixeira y Bourdieu sugiere que el sistema educativo reproduce las desigualdades y carece de enfoques formativos más amplios. Finalmente, destaca la necesidad de políticas públicas que trasciendan la cuantificación de resultados y promuevan la equidad, la inclusión y el desarrollo integral, con un enfoque en la reducción de las desigualdades sociales.

**Palabras clave:** Desigualdad educativa. Plan Nacional de Educación.

## 1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada por processos de exclusão e esforços de democratização que refletem mudanças sociais, econômicas e políticas ao longo dos séculos. Desde o período colonial, quando a catequese e a difusão de valores cristãos predominavam no sistema de ensino, até as reformas mais recentes voltadas para a universalização do acesso, o país tem enfrentado desafios contínuos na construção de um sistema educacional inclusivo e equitativo. No entanto, a trajetória educacional do Brasil revela que os indicadores de sucesso e fracasso sempre foram influenciados pelas desigualdades sociais, regionais e estruturais que caracterizam o desenvolvimento nacional.

Com a transição democrática e as reformas educacionais do período pós-ditadura militar, a educação tornou-se um direito garantido pela Constituição de 1988, estabelecendo o dever do Estado de promover o acesso e a qualidade do ensino para todos os cidadãos (Saviani, 2008).

A criação de mecanismos de avaliação em larga escala é relativamente recente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) seguido do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional de Curso (ENC), conhecido como "Provão" foram instrumentos idealizados com o intuito de dimensionar os problemas relativos ao desempenho de estudantes brasileiros para assim fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas.

Entretanto, apesar dos avanços institucionais, os resultados das avaliações revelaram persistentes disparidades regionais, principalmente entre o Norte/Nordeste e o Sudeste/Sul, refletindo desigualdades que se manifestam na qualidade da educação oferecida (Soares, 2004).

A análise dos indicadores educacionais no período de 2014 a 2024 evidencia que, embora tenha havido esforços para melhorar a qualidade do ensino, ainda persistem lacunas significativas no que tange à equidade e à inclusão. O debate sobre os indicadores de sucesso e fracasso na educação brasileira levanta questões críticas quanto à efetividade das políticas públicas em lidar com as múltiplas dimensões do desempenho escolar e com os fatores que influenciam o aprendizado.

De acordo com teóricos como Bourdieu e Passeron (1992), o sistema escolar tende a reproduzir as desigualdades sociais, favorecendo os indivíduos que já possuem capitais culturais e sociais valorizados pela instituição. Tal perspectiva sugere que os resultados dos testes padronizados são influenciados por variáveis externas ao ambiente escolar, limitando sua capacidade de refletir com precisão a qualidade do ensino.

Este artigo tem como objetivo analisar os indicadores de sucesso e fracasso no desempenho estudantil ao longo da última década (2014-2024), para tanto, serão examinadas as metas 1, 2, 3, 4 e

5 do Plano Nacional de Educação – PNE, tendo por base o 5º Ciclo de Monitoramento de Metas do Plano Nacional de Educação.

Além disso, o estudo destaca a importância de adotar uma visão mais holística e formativa da avaliação, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos e a redução das disparidades educacionais, em consonância com os princípios estabelecidos pelo PNE.

## **2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A história da educação brasileira tem suas raízes no período colonial, onde os primeiros indicadores de sucesso escolar eram associados à catequese e à assimilação de dogmas religiosos, evidenciando a forte influência da Igreja Católica na formação dos primeiros sistemas de ensino. A educação era voltada para a difusão dos valores cristãos e para a formação de uma elite religiosa, resultando em uma escolarização restrita e excludente, voltada principalmente para os filhos de colonos e para os indígenas convertidos (SOUZA, 2008).

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808 e a subsequente transição para o período imperial, começaram a surgir reformas educacionais que buscavam formalizar e institucionalizar os primeiros indicadores de qualidade escolar. Durante o Império, a educação continuava marcada pela exclusão, com o acesso ao ensino limitado principalmente às classes dominantes. Segundo Saviani (2008), a alfabetização e a formação de uma elite letrada tornaram-se objetivos centrais, mas a estrutura educacional refletia a desigualdade social da época, com poucas iniciativas voltadas para a educação popular.

No contexto da Primeira República (1889-1930), a educação passou a ser influenciada pelas ideias positivistas e liberais, que buscavam modernizar o país. Reformas começaram a surgir, destacando a importância da educação pública e da formação de cidadãos aptos para o trabalho e a participação social. No entanto, Saviani (2008) aponta que essas reformas não foram capazes de superar as desigualdades estruturais, uma vez que os investimentos em educação pública eram insuficientes e o acesso à educação de qualidade continuava restrito.

Já no século XX, com o movimento pela escola nova e a influência das teorias pedagógicas renovadoras, ocorreram esforços para democratizar o ensino e torná-lo mais inclusivo, tentando aproximar a escola da realidade dos estudantes e valorizando o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem (SOUZA, 2008).

Saviani (2008) critica o movimento escolanovista por não ter conseguido atender plenamente as necessidades das camadas populares, já que, embora tenha promovido inovações pedagógicas, a universalização do acesso à educação básica permaneceu uma questão pendente.

A partir das décadas de 1960 e 1970, o debate sobre a educação se intensificou, influenciado pelo contexto político autoritário e pelas lutas sociais por direitos. Saviani (2008) destaca que, nesse período, o ensino foi marcado por políticas tecnicistas, com foco na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, o que reduziu a função social da educação a um instrumento de reprodução das desigualdades. A crítica a esse modelo deu origem às correntes pedagógicas progressistas, que buscavam uma educação voltada para a transformação social e a emancipação das classes populares.

Neste contexto, Anísio Teixeira corrobora ao afirmar que os indicadores de sucesso educacional deveriam estar atrelados à democratização do acesso à educação e à qualidade do ensino oferecido. Ele defendia que o sucesso escolar não se restringe apenas ao desempenho acadêmico medido por notas e exames, mas deve ser visto em termos de desenvolvimento integral do estudante.

De acordo com Teixeira, a Universalização do acesso à educação é um dos indicadores fundamentais, a ampliação do acesso à escola, garantindo que todos, independentemente de classe social, tivessem a oportunidade de frequentar a escola. Ele acreditava que o aumento da matrícula escolar, principalmente na educação básica, era um indicador de sucesso, refletindo a democratização do ensino.

Um outro aspecto defendido por Anísio Teixeira é com relação a qualidade do ensino e desenvolvimento integral, enfatizava a necessidade de uma educação que promovesse o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo não apenas o cognitivo, mas também o moral, social e físico. A qualidade do ensino, portanto, era medida pela capacidade da escola formar cidadãos críticos e preparados para a vida em sociedade, não apenas pelo desempenho acadêmico.

Nesta perspectiva, Anísio Teixeira relata em seus escritos sobre necessidade de formação de cidadãos para a democracia, para ele a educação deveria preparar os estudantes para a vida em uma sociedade democrática. Assim, de acordo com a visão de Anísio Teixeira, um importante indicador de sucesso era a capacidade da escola em formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente na construção da sociedade e assim promover a redução das desigualdades educacionais, sendo um outro critério de sucesso, a capacidade do sistema educacional de reduzir as desigualdades, oferecendo oportunidades de aprendizagem equivalentes para todos os alunos. A promoção da equidade no ensino era vista como um caminho para a transformação social.

Para Teixeira, os indicadores de fracasso educacional estavam diretamente relacionados com a perpetuação das desigualdades e com a incapacidade do sistema escolar em atender às necessidades de todos os estudantes. Ele apontava os seguintes fatores como principais indicadores de fracasso:

1. Exclusão Escolar e Evasão: A exclusão de crianças e adolescentes do sistema escolar, seja pela falta de acesso ou pela evasão, era um dos principais indicadores de fracasso. Para Teixeira, a

incapacidade de garantir a permanência dos estudantes na escola evidenciava falhas estruturais na educação pública.

2. Desigualdade na Qualidade do Ensino: A existência de disparidades significativas na qualidade do ensino oferecido em diferentes regiões e para diferentes grupos sociais era outro indicador de fracasso. Teixeira criticava a falta de uma educação de qualidade homogênea e acessível a todos, observando que essa desigualdade comprometia o desenvolvimento do país.
3. Foco Excessivo na Memorização e Falta de Formação Integral: Anísio Teixeira criticava o modelo de ensino tradicional, voltado apenas para a memorização e a reprodução de conteúdo. Para ele, um sistema educacional que não promovesse a formação integral dos alunos, que não estimulasse o pensamento crítico e a criatividade, era um sinal de fracasso.
4. Incapacidade de Preparar para a Vida em Sociedade: Teixeira via como fracasso a educação que não conseguia preparar os alunos para a participação ativa e consciente na vida social e política. Uma escola que formava "apenas para o mercado de trabalho" sem considerar a formação do indivíduo como um cidadão pleno estava falhando em sua função.

O período pós-ditadura militar no Brasil (a partir de 1985) foi marcado por uma série de reformas políticas e educacionais, cujo principal objetivo era romper com as estruturas autoritárias e centralizadoras que haviam caracterizado o regime anterior.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, representaram marcos significativos na consolidação do direito à educação como um dever do Estado e um direito de todos os cidadãos. A partir dessas mudanças, emergiram políticas voltadas para a universalização do ensino e a busca pela qualidade, com o intuito de democratizar o acesso e promover a equidade educacional (Saviani, 2008).

Nesse contexto, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, e a Prova Brasil, introduzida em 2005, foram implementados como ferramentas para avaliar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras. Esses instrumentos buscam medir o desempenho dos estudantes em disciplinas fundamentais, como Língua Portuguesa e Matemática, por meio de avaliações padronizadas em larga escala. A criação desses indicadores tinha como objetivo fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas que contribuissem melhorar a qualidade da educação no país e reduzir as disparidades existentes (INEP, várias edições).

No entanto, as primeiras iniciativas ainda não foram suficientes pois os resultados das avaliações revelaram um quadro preocupante: profundas desigualdades educacionais, especialmente no que diz respeito às disparidades regionais e sociais.

Estudos apontam que estados do Norte e Nordeste apresentam, em média, resultados inferiores aos do Sudeste e Sul, refletindo desigualdades históricas e estruturais que afetam o desenvolvimento econômico e social dessas regiões (Soares, 2004).

Essas diferenças regionais podem ser atribuídas a fatores como a escassez de recursos financeiros, a formação docente precária e as condições socioeconômicas adversas que influenciam o aprendizado.

Além disso, a avaliação por meio de testes padronizados apresenta limitações, uma vez que pode não captar a complexidade do processo educacional. De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação centrada apenas no desempenho cognitivo dos alunos ignora outros aspectos fundamentais da educação, como o desenvolvimento afetivo, social e cultural.

A ênfase em resultados quantificáveis pode levar à prática do ensino para o teste, em que professores priorizam conteúdos que são abordados nos exames em detrimento de uma abordagem mais holística do ensino, o que, por sua vez, pode limitar o desenvolvimento de competências e habilidades mais amplas nos estudantes.

A criação e implementação de indicadores de sucesso na educação exigem uma análise crítica das políticas adotadas e das variáveis contextuais que afetam o desempenho escolar. Para isso, teóricos como Pierre Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que a escola reproduz desigualdades sociais, na medida em que o sistema educacional tende a favorecer os indivíduos que possuem capitais culturais e sociais mais próximos do que é valorizado pela instituição escolar. Esse viés pode ser evidenciado nos resultados das avaliações em larga escala, onde o contexto familiar e as condições socioeconômicas dos estudantes têm um impacto significativo no desempenho escolar.

A crítica à utilização de indicadores padronizados como principal forma de medir o sucesso escolar também é sustentada por autores como Luckesi (2002), que sugere a necessidade de ampliar os critérios de avaliação, integrando aspectos qualitativos que considerem o processo de ensino-aprendizagem de forma mais abrangente. A avaliação formativa, por exemplo, poderia complementar os resultados das provas em larga escala, oferecendo uma visão mais precisa das competências adquiridas e das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Portanto, os desafios dos indicadores de sucesso na educação transcendem a mera quantificação dos resultados acadêmicos, demandando um olhar atento às condições em que se dá o processo educativo e às necessidades específicas de cada contexto regional. As políticas públicas precisam considerar essas variáveis e buscar estratégias de intervenção que não apenas melhorem os índices, mas que garantam uma educação inclusiva e de qualidade para todos, conforme os princípios estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE).

### 3 PNE

No processo histórico da criação do PNE no Brasil, constata-se que embora, em 1931, o recém-instituído Conselho Nacional de Educação tenha iniciado um debate acerca da redação de um plano nacional de educação, a ideia cresceu no seio do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que, reunido em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), lançou um manifesto, em março de 1932, defendendo a adoção de um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível (Manifesto 2006, p.193).

A partir da constituição de 1934 foram realizados conferências, projetos para a aprovação com prazo determinado de um Plano Nacional de Educação para o Brasil, no entanto, as Constituições de 1937 e 1946 não previram o Plano Nacional de Educação, mas a Lei nº 4.024/1961, antiga Lei de Diretrizes e Bases, incumbiu o então Conselho Federal de Educação de elaborá-lo. Assim, em 1962, surgiu o primeiro PNE, não sob a forma de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação.

Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

A partir da Constituição de 1967 retomou a obrigatoriedade do Plano Nacional de Educação, e a competência para sua elaboração deixou de ser do órgão normativo da educação: o planejamento da educação foi inserido, como parte do planejamento global, nos planos nacionais de desenvolvimento (HORTA, 1982).

A Constituição seguinte, de 1988, previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei. E, alguns anos depois, a LDB (Lei nº 9.394/1996) dispôs que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. No seu texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – Educação infantil, Educação básica e Ensino superior.

O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação ao longo de um período de dez anos. Traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto.

Nas palavras do então Presidente da Câmara dos Deputados Henrique Eduardo Alves, Plano Nacional de Educação é uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação.

De acordo com AZANHA (1995), nessa versão, o plano, em vez de código que a tudo engloba, passou a ser um esquema distributivo de fundos, ou seja, a ideia de planejamento integral foi substituída pela de um plano de distribuição de recursos. Esse plano foi objeto de revisões, conforme assinalaria mais tarde a Lei nº 10.172/2001, primeiro PNE aprovado por lei. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos.

O artigo 12 de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece que até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Seus principais objetivos são: i - a elevação global do nível de escolaridade da população; ii – a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; iii – a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública, e iv – democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O PNE (2014-2024) estabelece 20 metas específicas que orientam as ações governamentais em diferentes níveis de educação, visando a melhoria contínua do sistema educacional. São elas:

Tabela 1 – Metas do Programa Nacional de Educação (2014-2024).

1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
---	--

2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE																				
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).																				
4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.																				
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.																				
6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.																				
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:																				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>IDEB</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos iniciais do ensino fundamental</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>Anos finais do ensino fundamental</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> </tr> <tr> <td>Ensino médio</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table>	IDEB	2015	2017	2019	2021	Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0	Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5	Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2
IDEB	2015	2017	2019	2021																	
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0																	
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5																	
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2																	
8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação instituto brasileiro de geografia e estatística – IBGE.																				
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.																				
10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional																				
11	Triplidar as matrículas da Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público																				
12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.																				
13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.																				
14	Elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-Graduação Stricto Sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.																				
15	Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos i, ii e iii do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.																				

16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso viii do art. 206 da constituição federal.
19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto.
20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do produto interno bruto (PIB) do país no 5º (quinto) ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do pib ao final do decênio.

Fonte: PNE (2014-2024)

### 3.1 A META 1 – BUSCA UNIVERSALIZAR, ATÉ 2016, A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA PARA AS CRIANÇAS DE 4 (QUATRO) A 5 (CINCO) ANOS DE IDADE E AMPLIAR A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES DE FORMA A ATENDER, NO MÍNIMO, 50% (CINQUENTA POR CENTO) DAS CRIANÇAS DE ATÉ 3 (TRÊS) ANOS ATÉ O FINAL DA VIGÊNCIA DESTE PNE.

Tabela 1 - número e percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequenta escola ou creche – brasil, grandes regiões e unidades da federação – 2013/2022

Brasil/ Região/ UF	Atendidos				Variação 2013-2022 em pontos percentuais	
	2013		2022			
	N	%	N	%		
Brasil	<b>3.271.734</b>	<b>27,9%</b>	<b>4.375.413</b>	<b>37,3%</b>	<b>9,4</b>	
Norte	<b>159.635</b>	<b>12,7%</b>	<b>262.201</b>	<b>20,4%</b>	<b>7,7</b>	
Nordeste	<b>878.498</b>	<b>25,0%</b>	<b>1.148.891</b>	<b>33,7%</b>	<b>8,7</b>	
Sudeste	<b>1.497.604</b>	<b>33,1%</b>	<b>1.962.286</b>	<b>44,3%</b>	<b>11,2</b>	
Sul	<b>539.160</b>	<b>35,2%</b>	<b>678.716</b>	<b>42,5%</b>	<b>7,4</b>	
Centro-Oeste	<b>196.837</b>	<b>21,6%</b>	<b>323.320</b>	<b>31%</b>	<b>9,9</b>	

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad (2013-2015) e Pnad-c (2016-2019/2022)

Os números apontam que mesmo com aumento do número das crianças atendidas nenhuma região conseguiu atingir a meta. A região com maior percentual de aumento foi o Sudeste que finalizou o ciclo de 2013-2022 com 44,3% das crianças de até 3 (três) atendidas na educação infantil em creches.

### 3.2 A META 2 - BUSCA UNIVERSALIZAR O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS PARA TODA A POPULAÇÃO DE 6 (SEIS) A 14 (QUATORZE) ANOS E GARANTIR QUE PELO MENOS 95% (NOVENTA E CINCO POR CENTO) DOS ALUNOS CONCLUAM ESSA ETAPA NA IDADE RECOMENDADA, ATÉ O ÚLTIMO ANO DE VIGÊNCIA DESTE PNE

Tabela 2 - percentual da população de 16 anos com, pelo menos, o ensino fundamental concluído – Brasil, grandes regiões e unidades da federação – 2012-2019/2022-2023

Brasil/ Regiões/ Ufs	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023	Variação 2012-2023 (p.p.)
Brasil	68,2%	71,2%	73,1%	74,4%	74,6%	75,6%	75,5%	78,2%	82,9%	84,3%	16,1%
Norte	53,5%	59,0%	61,4%	66,4%	64,4%	68,0%	67,8%	70,2%	77,4%	73,7%	20,2%
Nordeste	55,7%	60,2%	62,4%	63,3%	64,8%	65,7%	68,1%	68,4%	76,5%	80,3%	24,6%
Sudeste	78,7%	79,7%	81,3%	83,3%	82,7%	84,8%	81,6%	86,9%	88,6%	90,4%	11,7%
Centro-Oeste	74,9%	76,1%	77,3%	75,6%	78,0%	76,7%	80,2%	82,2%	86,4%	87,5%	12,6%
Sul	74,0%	79,3%	79,5%	79,9%	78,7%	76,4%	78,9%	79,7%	82,7%	83,2%	9,2%

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE (2012-2019/2022-2023)

Os dados revelam que nenhuma região atingiu a meta embora tenha havido avanços ao longo do período de 2012 até 2023. Mesmo com o impacto da pandemia de covid-19 em todo país houve um crescimento acima de 10% ficando de fora apenas a região Sul que só cresceu 9,2%.

### 3.3 A META 3 – BUSCA UNIVERSALIZAR, ATÉ 2016, O ATENDIMENTO ESCOLAR PARA TODA A POPULAÇÃO DE 15 (QUINZE) A 17 (DEZESSETE) ANOS E ELEVAR, ATÉ O FINAL DO PERÍODO DE VIGÊNCIA DESTE PNE, A TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO PARA 85% (OITENTA E CINCO POR CENTO).

Tabela 3 - percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil, grandes regiões e unidades da federação – 2012-2019/2022-2023

Brasil / Regiões/ UF	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023	Variação 2012/2023 (p.p.)
Brasil	88,8%	88,7%	89,2%	89,8%	90,8%	91,0%	91,6%	92,6%	94,4%	94,0%	5,2
Norte	88,8%	88,1%	89,0%	88,9%	90,1%	89,6%	90,4%	90,4%	93,1%	91,3%	2,5
Nordeste	87,6%	87,5%	87,8%	87,9%	88,9%	89,4%	89,8%	91,0%	93,4%	93,5%	5,9
Sudeste	90,8%	89,7%	90,8%	92,0%	92,7%	92,9%	93,0%	94,3%	95,8%	95,5%	4,7
Sul	85,7%	88,2%	88,7%	89,4%	89,8%	90,8%	92,5%	93,5%	93,9%	94,3%	8,6
Centro Oeste	88,7%	89,3%	87,9%	88,3%	91,5%	89,6%	91,3%	92,1%	93,6%	91,9%	3,2

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.

As grandes regiões do Brasil apresentam variações no indicador de acesso à escola, com o Sudeste e Sul à frente com 95,5% e 94,3%, respectivamente, enquanto a região Norte registrou 91,3%; o Centro-Oeste, 91,9%; e o Nordeste, 93,5%. Nenhuma região alcançou a universalização almejada no caput da meta.

**3.4 A META 4 – BUSCA UNIVERSALIZAR, PARA A POPULAÇÃO DE 4 (QUATRO) A 17 (DEZESSETE) ANOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO, O ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA E AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, PREFERENCIALMENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO, COM A GARANTIA DE SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO, DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, CLASSES, ESCOLAS OU SERVIÇOS ESPECIALIZADOS, PÚBLICOS OU CONVENIADOS.**

Tabela 4 - percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, tgd e altas habilidades ou superdotação – Brasil, grandes regiões e unidades da federação – 2013-2023

Brasil/ Região/UF	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Variação p.p. (2013-2023)
Brasil	85,3%	86,9%	88,3%	89,3%	90,8%	92,0%	92,7%	93,2%	93,5%	94,2%	95,0%	9,7
Norte	93,6%	94,5%	95,3%	95,7%	96,2%	96,9%	97,5%	97,8%	98,0%	98,2%	98,5%	5,3
Nordeste	94,5%	95,7%	96,8%	97,4%	98,0%	98,5%	98,8%	99,0%	99,2%	99,4%	99,6%	5,1
Sudeste	81,4%	83,0%	84,1%	85,8%	87,7%	89,2%	90,2%	91,1%	91,6%	92,6%	93,4%	12,0
Centro-oeste	87,7%	89,0%	89,7%	90,4%	91,9%	93,2%	93,8%	93,9%	94,1%	94,4%	95,0%	7,3

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023)

As regiões Nordeste e Norte apresentam a quase universalização das matrículas do público da Meta 4 em classes comuns, com 99,6% e 98,5%, respectivamente. A região com maior crescimento foi a Sudeste com 12 p.p., seguida das regiões Sul e Centro-Oeste, com crescimentos de 10,4 e 7,3 p.p., respectivamente.

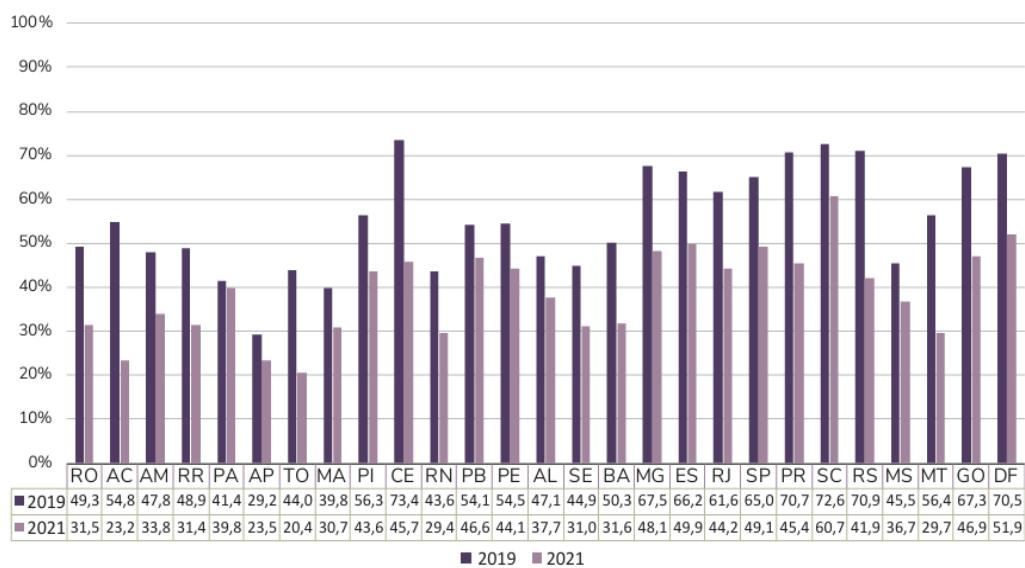
**3.5 A META 5 – ALFABETIZAR TODAS AS CRIANÇAS, NO MÁXIMO, ATÉ O FINAL DO 3º (TERCEIRO) ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

A meta 5 que utiliza os seguintes indicadores baseados na avaliação do 2º ano do EF do Saeb 2019 e 2021:

- Indicador 5A: Percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa no Saeb.
- Indicador 5B: Percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental em Matemática no Saeb.

Assim, nos resultados do indicador 5A – percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa no SAEB - por estado entre 2019 e 2021 é possível observar uma queda no percentual de estudantes alfabetizados em todas as unidades da Federação:

Gráfico 1 - percentual de estudantes do 2º ano do ensino fundamental alfabetizados – Unidades da Federação – SAEB 2019 e 2021

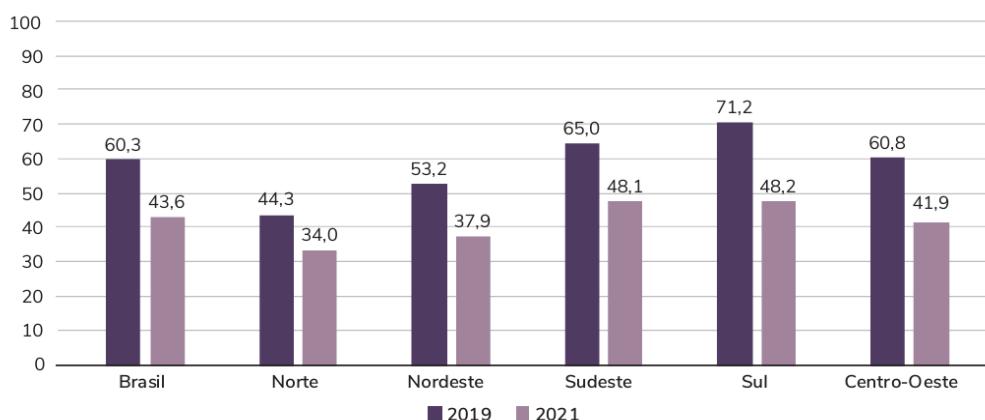


Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Saeb 2021.

Os dados revelam uma queda no percentual de crianças alfabetizadas, com destaque para os estados do Acre - com declínio de 31,4%; do Rio Grande do Sul - com declínio de 28,9%; do Ceará - com declínio de 27,6% e do Mato Grosso - com declínio de 26,7%. Em 2019, apenas 5 estados atingiram percentuais de alfabetização acima de 70% - Ceará. Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e o Distrito Federal. Em 2021, os menores índices de alfabetização foram registrados nos estados do Norte: Acre (23,2%), Amapá (23,5%) e Tocantins (com apenas 20,4% dos estudantes considerados alfabetizados), de acordo com o Saeb 2º ano. Isso significa que, nesses estados, quatro em cada cinco estudantes não estavam alfabetizados ao final do 2º ano do ensino fundamental. (INEP, 2024)

Os resultados do 5º ciclo de monitoramento revelam que a pandemia da covid-19 impactou de forma significativa o percentual de alunos alfabetizados e apresentam esses números demonstrando por regiões:

Gráfico 2 - percentual de estudantes do 2º ano do ensino fundamental alfabetizados – Brasil e Grandes Regiões – SAEB 2019 e 2021

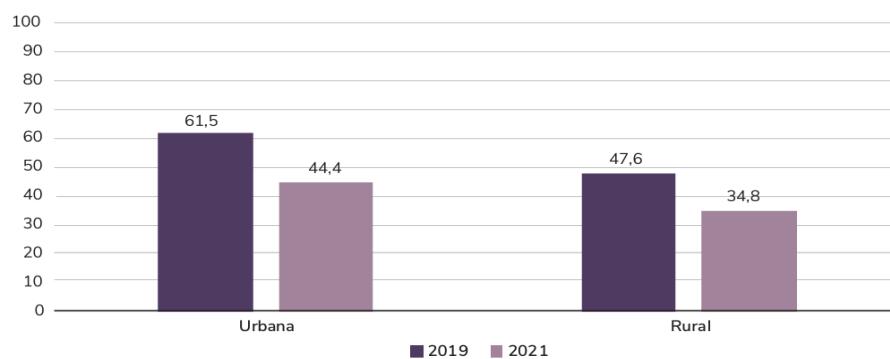


Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Saeb 2021.

É possível verificar que observar a partir dos gráficos um declínio no número de crianças alfabetizadas entre os anos de 2019 e 2021, em todas as regiões brasileiras com destaque para a região sul que em 2019 e em 2021 registrou o maior percentual de estudantes alfabetizados, todavia em 2021 foi a região que teve a maior diminuição em pontos percentuais – 23p.p.

Quanto aos estudantes alfabetizados no 2º ano do ensino fundamental, por localização da escola – urbana ou rural:

Gráfico 3 - percentual de estudantes do 2º ano do ensino fundamental alfabetizados, por localização da escola - Brasil – SAEB 2019 e 2021



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Saeb 2021.

Observa-se que tanto em 2019 quanto em 2021, a região urbana apresenta um percentual mais elevado de alunos alfabetizados. No entanto, em 2021, apenas cerca de um terço dos estudantes das escolas rurais – 34,8% – foram considerados alfabetizados ao final do 2º ano do ensino fundamental.

#### 4 O PAPEL DO ESTADO NOS DESAFIOS DOS INDICADORES

Em 2023 o Ministério da Educação - MEC, lançou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que tem como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o

final do 2º ano do ensino fundamental e foca na recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia, é uma iniciativa importante no combate ao analfabetismo no Brasil e na promoção da equidade educacional entre os estudantes. Com o objetivo de assegurar o direito à alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental, ele também visa recuperar as aprendizagens de estudantes do 3º ao 5º ano, afetadas pela pandemia.

O programa destaca-se pela promoção da equidade educacional, contemplando os diversos aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, além de incentivar a colaboração entre os entes federativos e fortalecer a cooperação entre estados e municípios.

Para alcançar essas metas, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada orienta o Ministério da Educação (MEC) a concentrar esforços na alfabetização na idade certa e na recomposição da alfabetização nos anos iniciais por meio das seguintes ações:

1. **Organização de um regime de colaboração e corresponsabilização** entre União, estados e municípios, estabelecendo um pacto de comprometimento com a alfabetização.
2. **Definição de metas pactuadas de alfabetização**, com monitoramento e acompanhamento contínuos para assegurar o progresso.
3. **Apoio técnico e financeiro da União** voltado para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas, proporcionando condições adequadas para a alfabetização.
4. **Distribuição de materiais didáticos e pedagógicos** complementares para estudantes e professores, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.
5. **Implementação de sistemas de avaliação da alfabetização**, garantindo o diagnóstico e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.
6. **Oferecimento de estratégias formativas e orientações curriculares** para apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores e adequação dos conteúdos aos desafios específicos da alfabetização.

Esse compromisso representa um passo fundamental na garantia do direito à alfabetização e na busca por uma educação mais justa e igualitária para todas as crianças brasileiras, independentemente de sua origem ou contexto.

## 5 CONCLUSÃO

A análise dos indicadores de sucesso e fracasso na história da educação brasileira, com ênfase no período de 2014 a 2024, revela que o sistema educacional continua enfrentando desafios estruturais significativos, refletindo a persistência de desigualdades regionais e sociais. Desde suas origens

coloniais, quando os critérios de sucesso escolar estavam associados à catequese e à formação de uma elite religiosa, até os esforços contemporâneos para democratizar o acesso e melhorar a qualidade do ensino, o Brasil tem lidado com uma educação historicamente marcada pela exclusão e pela desigualdade (SOUZA, 2008; Saviani, 2008).

A implementação de políticas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, trouxe contribuições relevantes para o diagnóstico das condições educacionais e a formulação de políticas públicas. No entanto, as disparidades identificadas pelos resultados dessas avaliações indicam que os mecanismos atuais de medição de desempenho não conseguem capturar plenamente a complexidade do processo educativo. Conforme argumentam autores como Bourdieu e Passeron (1992), os sistemas de ensino tendem a reproduzir as desigualdades sociais, uma vez que os resultados dos testes padronizados são fortemente influenciados por fatores extrínsecos, como o capital cultural e as condições socioeconômicas dos estudantes.

Os indicadores quantitativos, embora necessários, são insuficientes para promover uma compreensão abrangente do sucesso escolar. O foco excessivo em resultados de exames padronizados pode levar à prática do ensino para o teste, o que, conforme Perrenoud (1999) destaca, ignora aspectos essenciais do desenvolvimento integral dos estudantes, como competências afetivas, sociais e culturais. Diante disso, torna-se imperativo adotar abordagens avaliativas que incorporem também dimensões qualitativas e formativas, capazes de capturar o processo de aprendizagem em toda a sua complexidade.

A perspectiva crítica de Anísio Teixeira permanece atual ao destacar que o sucesso educacional não pode ser reduzido a indicadores numéricos, mas deve englobar o desenvolvimento integral do estudante, a democratização do acesso à educação e a promoção da equidade. Nesse sentido, os indicadores de fracasso, como a exclusão escolar, a evasão, as desigualdades na qualidade do ensino e a formação focada apenas no mercado de trabalho, indicam falhas estruturais que precisam ser enfrentadas para que o sistema educacional brasileiro possa cumprir sua função social de forma plena.

Portanto, as políticas públicas voltadas para a educação devem ir além da mera quantificação dos resultados acadêmicos e considerar as condições em que se dão os processos de ensino e aprendizagem, as especificidades regionais e as necessidades dos diferentes contextos sociais. A efetividade das políticas de avaliação depende da capacidade de adaptar as estratégias às realidades locais, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade que contribua para a transformação social. Alcançar essa meta exige um compromisso contínuo com a revisão crítica dos métodos avaliativos e com a busca por soluções que reduzam as desigualdades educacionais e promovam a formação de cidadãos preparados para participar ativamente na construção de uma sociedade democrática.

## REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 79-86.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 22 out. 2024
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 out. 2024
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Relatório do 5º ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação – 2024. – Brasília, DF: Inep. 2024.
- INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica: várias edições. Brasília: INEP.
- HORTA, José Silvério Baía. Liberalismo, Tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970. São Paulo: Cortez: autores associados, 1982
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.
- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (2006). Revista HISTEDBR , 1(esp.), 188-204. Recuperado de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod\\_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 29 out. 2024.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação brasileira: política de avaliação e uso dos resultados do SAEB. Brasília: MEC/INEP, 2004.