

DESAFIO DA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: NOVO *LOCUS* DE EXCLUSÃO NO SÉCULO XXI

Solange Toldo Soares

Marciele Stiegler Ribas Mkrтчian

Resumo

O ensaio apresenta uma reflexão sobre os possíveis desafios para a pesquisa em política educacional no Brasil do século XXI no que diz respeito às mediações necessárias para a efetivação do direito à educação. Partimos do pressuposto de que apesar da universalização progressiva da Educação Básica, muitos estudantes ainda estão excluídos do sistema escolar, pois apenas o acesso não assegura o direito à educação, outras questões como a permanência e a qualidade precisam ser consideradas. Nesse sentido, questionamos: Como o direito à educação no Brasil vem sendo efetivado, considerando o papel do Estado e da sociedade civil na implementação de políticas voltadas para este fim e, em que medida, isto se constitui como um desafio para pesquisas em política educacional? Os resultados do estudo indicam que a expansão do sistema de ensino traz novos desafios para a pesquisa educacional, no mínimo, em três aspectos: a definição de parâmetros de qualidade passíveis de exigência judicial; o papel da equidade no sistema educacional e a reflexão sobre o papel da escola no século XXI. Nisto reside a função do pesquisador em política educacional, problematizar a política educacional no Brasil a partir da sociedade civil, inclusive e, principalmente, a partir do chão da escola.

Palavras-chave: Estado; Efetivação do direito à educação; Pesquisa em política educacional.

Introdução

Esta reflexão vislumbra o Estado como um dos participantes da discussão das pautas de elaboração e efetivação das políticas, entre elas a educacional, pois essas se compõem de vários atores em uma arena de luta por interesses diversos (SOUZA, 2014) e, algumas vezes, ambíguos. Assim, no sentido que Weber (2013, p. 56) aponta para o termo política como “[...] o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder [...]”, o estudo das políticas educacionais diz respeito às relações de luta pelo poder.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais não são interpretadas como determinadas de forma linear pelo Estado capitalista, que por sua vez cumpre ordenadamente as recomendações dos Organismos Internacionais, isto porque nesta forma de interpretação das políticas seria necessário a implementação de um novo modelo de Estado para alcançar mudanças palpáveis e, sem este, a discussão pode tornar-se evasiva (OLIVEIRA, 2007).

Antes sim, as políticas educacionais são interpretadas considerando o conteúdo da política, bem como o processo de sua elaboração e efetivação, no sentido de conhecer o papel de cada um dos agentes/atores que participam tanto do processo de elaboração como de efetivação na prática educacional. A interpretação não linear destes processos abre espaço

para a expansão da pesquisa em política educacional que tem como objetivo buscar dados empíricos e reinterpretação das teorias.

Com base nestas considerações, apresentamos um ensaio sobre os possíveis desafios para a pesquisa em política educacional no Brasil do século XXI no que diz respeito às mediações necessárias para a efetivação do direito à educação no país. Partimos do pressuposto de que apesar da universalização progressiva da Educação Básica, muitos estudantes ainda estão excluídos do sistema escolar, pois apenas o acesso não assegura o direito à educação, outras questões como a permanência e a qualidade precisam ser consideradas. Tais questões constituem-se como um desafio aos pesquisadores em política educacional.

Nesse sentido, partimos da seguinte problematização: Como o direito à educação no Brasil vem sendo efetivado, considerando o papel do Estado e da sociedade civil na implementação de políticas voltadas para este fim e, em que medida, isto se constitui como um desafio para pesquisas em política educacional? Para tanto, tem-se como principal objetivo analisar a forma como o direito à educação foi se constituindo no Brasil, considerando as relações de poder atinentes ao Estado e a sociedade civil e os seus possíveis desafios para as pesquisas em política educacional.

O texto está organizado primeiramente em torno das conquistas da luta pelo direito à educação no Brasil com uma breve retomada histórica e de alguns dados estatísticos e, posteriormente, aponta as mudanças para a pesquisa em política educacional no Brasil diante do cenário de universalização do acesso ao ensino fundamental no país, sem uma discussão palpável no que diz respeito aos critérios de qualidade de ensino, equidade educacional e papel social da escola no século XXI. Por fim, apresentamos os principais resultados acerca da pesquisa.

Conquistas da luta pelo direito a educação no Brasil

Desde a Constituição de 1934 a educação é considerada um direito no Brasil, mas sem o detalhamento para que os indivíduos pudessem cobrar do Estado a eficácia deste direito. As Constituições seguintes, de 1937, 1946, 1967 e suas emendas, pouco trouxeram de alteração neste sentido (FERRARO, 2008). Somente em 1988 este quadro se modificou, pois, a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a educação foi considerada como direito público a todo cidadão e dever da família e do Estado. O Ensino Fundamental foi considerado direito público subjetivo, obrigatório e gratuito, com garantia de acesso, permanência e qualidade a

este nível de ensino (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Na referida constituição, o direito à educação foi assegurado, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade considerada apropriada pela legislação, tornando-se obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade.

Conforme Cury (2002) a garantia em lei é o primeiro passo para a efetivação de um direito que já era reconhecido internacionalmente, assim, a Carta de 1988 (BRASIL, 1988) detalhou o direito à educação e o tornou um direito público subjetivo passível de exigência judicial, principalmente no que diz respeito à oferta de vagas no ensino fundamental, tornando possível sua universalização, como já declarava a UNESCO desde a década de 1940.

Porém, esse reconhecimento internacional e garantia em lei nacional não nasceu da noite para o dia, primeiramente em um âmbito mais geral é fruto da ascensão da sociedade moderna na busca de um cidadão capaz de desenvolver-se plenamente para participar da sociedade civil e trabalhar na indústria (CURY, 2002). Assim, podemos considerar que a ideia de educação para todos, nasce internacionalmente articulada aos interesses da industrialização e da democracia na sociedade moderna.

Na organização do Estado Liberal, fruto da articulação da burguesia na tomada do poder na modernidade, os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade prevalecem, neste sentido, negam a intervenção direta do Estado na sociedade civil, mas aceitam a intervenção deste em matéria de educação, inclusive para impor aos pais a obrigatoriedade de acompanhar seus filhos na vida escolar. Países como a Inglaterra, França e Alemanha articulam as ideias do pensamento liberal com a ação intervencionista em relação à educação escolar e já no final do século XIX na experiência europeia a educação primária era gratuita e obrigatória (CURY, 2002). Em vários países da Europa houve, na sequência, um fortalecimento dos direitos sociais por conta do modelo de Estado de Bem-Estar Social que ampliou significativamente as oportunidades de escolarização da população (ARAÚJO, 2011).

É importante destacar que no Brasil o modelo de Estado Liberal não se concretizou de forma linear ao que aconteceu nos países da Europa. Conforme Araújo (2011) de 1930 a 1970 conjugaram-se ideias nacionalistas e liberais que assinalaram o longo processo de discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, depois o regime militar entre 1940 e 1950 tentou fazer uma síntese das duas propostas com um projeto nacional, sem popularidade e com abertura para o capital estrangeiro. Nas décadas de 1970 e 1980 o cenário globalizado forçou a entrada de ideias neoliberais em um país que divulgava em sua Constituição finalmente alguns ideais de um Estado de Bem-Estar Social (ARAÚJO, 2011).

Além disso, a garantia em lei não pode ser vista como progressão linear para a realidade social, pois há neste processo uma dimensão de luta pela efetivação deste direito

reconhecido e garantido (CURY, 2002). A efetivação da educação como direito no Brasil perpassa, segundo Oliveira e Araújo (2005) por três embates: acesso, permanência e qualidade de ensino.

Em relação ao acesso ao Ensino Fundamental no Brasil, Oliveira e Araújo (2005) indicam que a partir dos anos 2000 praticamente todas as crianças com idade para frequentar o ensino fundamental estavam recebendo esta educação. O percentual da população de 7 a 14 anos que estava no sistema escolar passa de 80 para 96,4%. Além disso, na faixa etária dos 15 a 17 anos de 49 para 83%, assim com uma ampliação considerável de acesso também ao ensino médio (OLIVEIRA, 2007).

Concernente à universalização do ensino fundamental, o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2020- Lei n. 13.005 de 2014), o qual é composto por 10 diretrizes, estabelece como segunda diretriz a universalização do atendimento escolar. Segundo a classificação de Saviani (2014), duas das vinte metas que compõem o PNE são destinadas ao ensino fundamental: metas 2 e 5, respectivamente. A meta 2 prevê “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” e a meta 5 prenuncia a alfabetização das crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Ainda em relação à 2ª diretriz, a qual corresponde à universalização do ensino e, por conseguinte, diz respeito ao acesso de todas as pessoas que não concluíram o ensino fundamental, o desafio se faz ainda maior ao reportarmos-nos para o expressivo contingente de brasileiros analfabetos com mais de 15 anos de idade: aproximadamente 13,2 milhões de pessoas (IBGE/PNAD, 2014). O atual PNE prevê em sua meta 9 a elevação da taxa de alfabetização para essa população, até 2015 pretendia que 93,5% das pessoas com 15 anos ou mais estejam alfabetizadas e que até 2024 o analfabetismo no Brasil seja erradicado. Com efeito, conforme argumenta Saviani (2014, p. 30) “O Brasil já ingressou no século XXI e continua postergando a dupla meta sempre proclamada de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo”.

O problema do analfabetismo no Brasil é histórico, destarte a educação brasileira esteve condicionada pela oferta limitada a uma minoria privilegiada. Esta escola com acesso restrito era considerada uma “boa escola” e algumas vezes comparada por saudosistas com a nossa escola atual. É importante entendermos a luta que esteve atrelada à conquista do acesso a essa escola para todos, para não fazermos interpretações errôneas em relação a grande conquista atual que é a universalização do Ensino Fundamental no Brasil.

Segundo Oliveira e Araújo (2005) na década de 1920 aproximadamente 60% da população eram analfabetos. A partir de 1940 devido à pressão social pela oferta de mais vagas nas escolas públicas, a política educacional deste período concentrou-se principalmente na construção de prédios escolares. Mas esta ampliação de vagas foi realizada sem uma discussão consistente sobre a qualidade de ensino a ser ofertada por esta nova escola (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005), uma escola para “a massa”. Neste sentido estes alunos agora com direito ao acesso a esta escola, não conseguiam concluir seus estudos principalmente pelo fato desta escola ter sido pensada originalmente para uma elite restrita e, o planejamento, currículo e avaliação não tinham sido pensados para o novo público que adentrava o espaço escolar.

Na década de 1980 de cada 100 crianças que tinham acesso ao ensino fundamental, 48 eram reprovadas e duas evadiam já na 1ª série deste nível de ensino, o que evidenciava a baixa qualidade desta oferta (OLIVERA, ARAÚJO, 2005) e a falta de identificação destas crianças com a escola, criando um novo problema para a oferta do ensino fundamental, a garantia efetiva da permanência dos alunos na escola.

Nos anos de 1990 a política educacional concentrou-se então em um processo que ficou conhecido como “correção de fluxo”, adotaram-se ciclos de escolarização e programas de aceleração de aprendizagem para conter a reprovação e possibilitar que mais alunos concluíssem o ensino fundamental (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005). Porém, Ferraro (2008) aponta que de um total de 119,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais na data do Censo 2000, apenas 47,7 milhões haviam concluído o ensino fundamental, 39,9% do total. Em 2004 se encontravam 50% das pessoas com mais de 15 anos sem a conclusão do ensino fundamental (FERRARO, 2008). Estes dados apontam que a questão da permanência na escola ainda é um dos entraves de nosso sistema de ensino, mesmo com o processo de regularização de fluxo e ampliação do acesso.

Por outro lado, a universalização do ensino fundamental fez com que um grande número de alunos concluísse este nível de ensino com sucesso, buscando assim a continuidade de seus estudos, criando uma nova demanda de luta pelo acesso, ao ensino médio e superior (OLIVEIRA, 2007). O percentual de matrículas nos anos finais de 1975 a 2005 subiu de 28,8 % para 45,4%, isto mostra maior permanência e sucesso no ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007), por mais que ainda muitos se encontravam fora desta parcela, outros vários foram incluídos.

A questão do acesso não está absolutamente resolvida, mas com certeza não é mais o centro da discussão da política educacional. A universalização do Ensino Fundamental já é

fato, como mostramos ao longo desta discussão, a Educação Infantil e Ensino Médio também já aumentaram progressivamente suas matrículas e mais pessoas estão finalizando a educação básica. Tanto que a 1ª meta do atual PNE diz respeito à universalização da Educação Infantil até o final de 2016, na mesma vertente, a meta 4, destinada ao ensino médio, prevê a elevação da taxa líquida de matrículas, neste nível de ensino, para 85% até 2024. Conforme dados divulgados pelo observatório do PNE, em 2014 o percentual de matrículas no ensino médio correspondia a 82,6% da população com 15 a 17 anos de idade.

Embora não resolvida, a questão do acesso não é mais um fato isolado, Eyng (2013, p. 31), argumenta que “[...] não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, da permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos”. Assim, a problematização estende-se para a permanência e a qualidade do ensino, a qual será escopo de discussão no item seguinte.

Mudanças para a pesquisa em política educacional: igualdade e diferença no contexto da luta, quem não tem qualidade de ensino?

A universalização do ensino fundamental no Brasil abre então espaço para a reflexão sobre a qualidade de ensino, propalada desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), mas só agora em destaque nas discussões da política educacional, relacionada também com a permanência do aluno na escola. Dessa forma, destacam-se possibilidades diferentes para a pesquisa em política educacional, pois é preciso entender porque o processo de exclusão agora é outro, conforme indica Oliveira (2007).

Nossa reflexão aponta que o processo de exclusão na escola brasileira do século XXI agora é outro por conta de três questões principais: falta de definição de parâmetros de qualidade, falta de equidade para determinados grupos excluídos historicamente e falta de identificação das crianças e jovens com a escola.

O PISA de 2001, mostrou que os estudantes brasileiros estão concluindo o ensino fundamental e médio, mas seu desempenho na leitura, por exemplo, ficou com a última colocação entre os países avaliados. Os melhores resultados do PISA vieram de escolas compostas por indivíduos de origem socioeconômica privilegiada (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005). Conforme dados atuais, isto é, do último PISA de 2012, a situação não está muito diferente, o Brasil continua ocupando as últimas colocações; entre 65 países está na 55ª posição no ranking de leitura (OCDE, 2012).

Assim, estamos diante da necessidade de **definição de padrões de qualidade** para o ensino brasileiro: indicadores de investimentos (remuneração docente, proporção de alunos por professor, gasto/aluno), de desempenho dentro da realidade educativa (clima e cultura organizacional) e de sucesso/fracasso escolar. É necessário pensar em uma política educacional que articule insumos e processos, tornando passível de demanda jurídica a oferta considerada de má qualidade (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005). Pois quem não tem qualidade de ensino? Como medir esta qualidade?

A igualdade é o mote pelo qual foi conduzida toda a luta pelo acesso à educação no Brasil, pois todas as teses da cidadania e da democracia se nutrem por este mote. Porém, a conquista do direito à educação realizou-se no Brasil diante de grandes desigualdades sociais somadas à herança de preconceitos e discriminações étnicas e de gênero (CURY, 2002).

Assim, na pauta da discussão do direito à educação no Brasil é necessária a **inclusão da equidade** para garantir aos coletivos diversos a concretização da igualdade (GOMES, 2011). O direito à igualdade, mas também o direito à diferença, precisam caminhar juntos na busca da qualidade de ensino. Diante desse contexto, conforme adverte Candau (2008, p. 52), faz-se necessário articular “**políticas de igualdade com políticas de identidade**” (Grifos nossos).

Mas como alcançar a igualdade de forma justa para todos, sem distinção de classe, gênero, raça, respeitando, ao mesmo tempo, as diversidades individuais e coletivas? Há grupos específicos ainda bastante excluídos do sistema educacional. Segundo Gomes (2011) o Movimento Negro aponta, por exemplo, que 44,6% da população brasileira apresenta ascendência negra e africana, que se expressa na cultura e na construção de sua identidade, mas somente em 2003 com a Lei 10639/03 e em 2004 com a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileiras e africanas, o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras foi considerado obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio, por conta da pressão social do Movimento Negro (GOMES, 2011).

Assim este grupo ficou sem identificação com a escola durante um longo período da educação brasileira sendo que representa quase 50% da população. A equidade, neste sentido, é uma solução que precisa ficar clara nas políticas educacionais para que este grupo e outros excluídos historicamente não continuem sem identificação com a escola.

A falta de identificação com a escola é um dos fatos que surge com a obrigatoriedade, que traz para a escola de ensino fundamental e médio crianças e jovens que em outros momentos históricos não estariam na escola e agora estão, mas não se identificam com ela. A

necessária reflexão sobre o **papel social desta escola** para estas crianças e jovens, traz para a política educacional a seguinte reflexão: é necessário tomar como base a infância e juventude do século XXI para as definições do planejamento, currículo e avaliação escolar? Que educação é necessária para o nosso contexto histórico e social?

Na visão do consagrado Adorno (2006, p. 141-142) a educação tem a função de produzir uma consciência verdadeira, e

[...] isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme o seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Nessa perspectiva, a educação tem um sentido emancipatório em relação aos sujeitos que coletivamente podem efetivar de fato uma democracia. Assim, os desafios da pesquisa em política educacional no Brasil do século XXI nos levam a questionamentos no sentido de pensarmos que política educacional é necessária diante desse quadro onde a universalização do Ensino Fundamental já é fato concretizado e a obrigatoriedade da educação, por meio da emenda constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), estende-se para a Educação Infantil e Ensino Médio. Porém esta expansão ocorreu sem a discussão dos parâmetros de qualidade necessários, desse modo, conforme observamos nos dados apresentados pelo PISA, e demais avaliações internacionais, os alunos finalizam as etapas da escolarização sem aprender o que era necessário, as crianças e jovens não têm identificação com a escola e grupos historicamente excluídos continuam fora do sistema escolar.

Eis o desafio lançado aos pesquisadores preocupados com a concretização de políticas mais igualitárias, equitativas e justas: refletir que o *locus* de exclusão, segundo Oliveira (2007) tornou-se outro e é nesse sentido que precisamos empreender estudos para compreender estas mudanças no cenário educacional brasileiro. Quem continua excluído do sistema educacional? Quem são aqueles que não concluem o ensino fundamental? A qualidade de ensino está alcançando que parcelas da população? Como “cobrar” do Estado qualidade de ensino?

Considerações finais

Neste texto procuramos refletir sobre as relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil no que diz respeito à efetivação do direito à educação no Brasil. Uma das questões que podemos concluir é que o Estado acompanhou a demanda social por mais vagas para o Ensino Fundamental, estabeleceu políticas de regularização de fluxo e, por fim, criou mais vagas para educação infantil e ensino médio e incluiu timidamente Diretrizes Curriculares para a inclusão do debate sobre as questões étnico-raciais por conta da pressão da sociedade civil.

Assim, pensar em um Estado determinante das políticas educacionais não é mais concebível diante de todos estes dados. Antes sim, é necessário pensar que a pressão social necessária agora é a definição de parâmetros de qualidade passíveis de exigência judicial, pensar no papel da equidade no sistema educacional e refletir sobre o papel da escola no século XXI.

Nisto reside a função do pesquisador em política educacional, problematizar a política educacional no Brasil do século XXI por meio de uma reflexão a partir da sociedade civil, inclusive e, principalmente, a partir do chão da escola. Conforme Silva (2008) as escolas e seus atores não são meros executores de uma política educacional, é na dinâmica social escolar que a política educacional se transforma. E nesse movimento da política que reside a importância da pesquisa em política educacional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação – para quê? In: ____ **Educação e emancipação**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ARAÚJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.39, p. 279-292, jan/ abr. 2011. Editora UFPR.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 10 jan.2012.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a

obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 14 nov. 2014.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, jul. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010&lng=pt&nrm=iso, Acesso em 30 jul. 2013 <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

EYNG, A. M. Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto político-pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo.** Curitiba-PR: Editora CRV, 2013. p. 29-58.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, ago. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200005&lng=pt&nrm=iso, Acessos em 30 jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200005>.

GOMES, N. L. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, p.109-121, 2011. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Dados do IBGE de 2014, considerando todas as faixas etárias. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 03 mar. 2015.

OBSERVATÓRIO do PNE. **Metas do PNE.** Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/indicadores> . Acesso em: 05 abr. 2016.

OCDE. **Brazil – Country Notes, 2012.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

OLIVEIRA, R. P. de. Da Universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n100, Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, abr. 2005. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000100002&lng=pt&nrm=isso Acesso em 30 jul. 2013 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, A. R. de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, nº 2, p. 355-367, jul/dez. 2014.

WEBER, M. A política como vocação. In: ____ **Ciência e Política**: duas vocações. 20ª edição. São Paulo: Cultrix, 2013.