

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E A OMISSÃO ESTATAL NO BRASIL: ENTRE A GARANTIA NORMATIVA E A EFETIVAÇÃO

Franciel Palhano Alves de Farias

Acadêmico do Curso de Direito da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

<https://orcid.org/0009-0009-9882-1766>

E-mail: mercuriopalhano@gmail.com

Sabrina Frigotto

Mestra em Desenvolvimento e Sociedade pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Especialista em Direito Processual Civil. Bacharela em Direito, advogada, inscrita na OAB/SC sob o n. 70.817, e professora universitária.

<http://lattes.cnpq.br/4822127910475512>

<https://orcid.org/0000-0003-2968-1607>

E-mail: sabrinafrigotto19@gmail.com

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento e em Administração. Docente e pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

<http://lattes.cnpq.br/6663595207403860>

<https://orcid.org/0000-0003-3916-972X>

E-mail: adelciomachado@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3-66>

RESUMO: O artigo examina a construção histórica e jurídica do direito à educação básica no Brasil e a responsabilidade estatal decorrente de sua não efetivação. O estudo adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, desenvolvida por revisão narrativa e análise de conteúdo de legislação, produção acadêmica e documentos institucionais. A análise parte da formação historicamente desigual do sistema educacional brasileiro e alcança a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e o Plano Nacional de Educação. O direito à educação é apresentado como direito fundamental prestacional, dotado de dimensão subjetiva e objetiva e reconhecido constitucionalmente como direito público subjetivo. A jurisprudência mencionada no trabalho reforça sua eficácia plena e aplicabilidade imediata, bem como a possibilidade de controle de omissões estatais diante de deveres jurídicos específicos. Conclui-se que o principal problema brasileiro não reside na ausência de normas, mas na distância entre o arcabouço jurídico existente e sua implementação, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação. Direitos fundamentais. Omissão estatal. Políticas educacionais. Vulnerabilidade social.

**THE FUNDAMENTAL RIGHT TO EDUCATION AND STATE OMISSION IN
BRAZIL: BETWEEN NORMATIVE GUARANTEE AND EFFECTIVENESS**

ABSTRACT: This article examines the historical and legal construction of the right to basic education in Brazil and the state responsibility arising from its non-fulfillment. The study adopts a qualitative, bibliographic and documentary approach, developed

through a narrative review and content analysis of legislation, academic literature and institutional documents. The analysis begins with the historically unequal formation of the Brazilian educational system and reaches the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law, the Statute of the Child and Adolescent, the National System of Socio-Educational Assistance and the National Education Plan. The right to education is presented as a fundamental social right requiring positive state action, with subjective and objective dimensions and constitutionally recognized as an enforceable public right. The case law addressed in the original study reinforces its full effectiveness and immediate applicability, as well as judicial review of state omissions when a specific legal duty exists. The article concludes that the main Brazilian problem lies not in the absence of legal rules, but in the gap between the existing legal framework and its implementation, especially in contexts of social vulnerability.

KEYWORDS: Right to education. Fundamental rights. State omission. Educational policies. Social vulnerability.

INTRODUÇÃO

A educação básica é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal e reconhecido como instrumento essencial para a formação cidadã e para a redução das desigualdades sociais. A realidade brasileira, entretanto, evidencia que esse direito não é plenamente garantido, sobretudo para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A distância entre a previsão normativa e sua realização concreta constitui o ponto de partida deste artigo.

A análise concentra-se no conteúdo histórico e jurídico do direito à educação básica, em sua natureza fundamental e em sua exigibilidade perante o Estado. O problema que orienta o recorte consiste em compreender de que modo a construção normativa do direito à educação transforma sua não efetivação em omissão estatal juridicamente relevante, especialmente quando alcança grupos que dependem mais intensamente da rede pública de ensino.

O objetivo é examinar a formação histórica do direito à educação no Brasil, os principais marcos constitucionais e infraconstitucionais que estruturam sua proteção e os fundamentos jurídicos que permitem compreender a omissão estatal em matéria educacional. O estudo também considera o Plano Nacional de Educação como instrumento de planejamento e de monitoramento das obrigações públicas, observando a diferença entre a existência formal de direitos e sua implementação.

O método utilizado é qualitativo, de caráter bibliográfico e documental. O artigo deriva de revisão narrativa de produção acadêmica e de análise documental de normas constitucionais e infraconstitucionais, além de documentos institucionais, mantendo o recorte e as fontes empregados no trabalho de origem.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, voltada para a análise crítica de uma possível omissão estatal na garantia do direito à educação básica e seus prováveis reflexos na prática de atos infracionais por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica pela necessidade de compreender fenômenos sociais complexos, que não podem ser reduzidos a números ou estatísticas, mas exigem interpretação, contextualização e análise aprofundada (Guerra et al., 2024). A pesquisa qualitativa permite explorar significados, relações e impactos, oferecendo uma visão mais ampla e crítica sobre o problema investigado (Guerra et al., 2024).

O estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão narrativa, que possibilita reunir e interpretar diferentes produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados ao tema. A revisão narrativa é adequada para pesquisas que buscam compreender conexões entre conceitos e práticas sociais, sem a rigidez metodológica da revisão sistemática (Rother, 2007).

Essa escolha se fundamenta na intenção de construir um referencial teórico consistente, capaz de dialogar com diferentes perspectivas e oferecer uma análise crítica sobre a realidade estudada (Batista; Kumada, 2021). A revisão interpretativa também foi utilizada como recurso complementar, permitindo que os dados sejam analisados à luz de teorias sociais e jurídicas, de modo a evidenciar as relações entre educação, vulnerabilidade e criminalidade juvenil (Assis; Monteiro, 2023).

Os critérios de busca adotados para a seleção das fontes incluem a utilização de bases de dados acadêmicas, como SciELO, Google Scholar e periódicos especializados em Direito, Educação e Ciências Sociais. Foram definidas palavras-chave que

orientaram a pesquisa, tais como: "direito à educação", "vulnerabilidade social", "criminalidade juvenil", "atos infracionais" e "políticas públicas educacionais".

A busca por estudos empíricos e pesquisas recentes sobre a temática foi realizada em materiais publicados nos últimos 5 (cinco) anos, de modo a garantir a atualidade e relevância dos dados apresentados. Ressalta-se, contudo, que obras clássicas, marcos teóricos e legislações estruturantes sobre o tema não foram submetidos a esse recorte temporal, uma vez que permanecem centrais para a fundamentação conceitual da pesquisa, independentemente da data de publicação. Além disso, foram considerados documentos oficiais, legislações e relatórios institucionais que tratam da temática, ampliando a consistência da análise (Treinta et al., 2014).

Os critérios de inclusão compreenderam obras acadêmicas, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordassem diretamente a relação entre educação e criminalidade juvenil ou a omissão estatal em políticas públicas educacionais. Já os critérios de exclusão abrangeram materiais sem fundamentação científica, textos não revisados por pares, textos opinativos sem respaldo acadêmico e publicações que não apresentassem relação direta com o tema. Essa delimitação assegura que o corpus da pesquisa seja composto por fontes confiáveis e pertinentes, garantindo rigor metodológico e relevância teórica (Batista; Kumada, 2021).

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, que possibilita identificar categorias, padrões e relações entre os conceitos estudados. Essa técnica permite interpretar os dados de forma crítica, relacionando-os com a problemática e os objetivos da pesquisa. A análise de conteúdo foi aplicada tanto às produções acadêmicas quanto aos documentos oficiais, de modo a construir uma visão integrada sobre os possíveis impactos do direito à educação na criminalidade juvenil. A categorização dos dados foi orientada pelos objetivos específicos da pesquisa (Bardin, 2016; Valle; Ferreira, 2024).

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

A compreensão do direito à educação no Brasil requer uma análise histórica que identifique as raízes estruturais das desigualdades educacionais presentes na sociedade.

Desde o período colonial, a educação esteve vinculada a projetos religiosos e políticos específicos, voltados sobretudo à catequese das populações indígenas e à formação das crianças da elite colonial pela Companhia de Jesus, sem que houvesse, em grande parte desse percurso, iniciativas direcionadas à universalização do ensino (Zanardi; Pereira, 2024).

Historicamente, o acesso à educação concentrou-se em determinados grupos sociais, o que indica que as lacunas na garantia desse direito resultam de um processo de longa duração que ainda produz efeitos sobre as condições educacionais de diferentes segmentos da população, uma vez que os sistemas de ensino brasileiros, tradicionalmente, têm sido desiguais e desempenharam papel relevante na reprodução das desigualdades sociais do país, inclusive durante a redemocratização, quando o acesso universal à matrícula ainda não estava garantido nas regiões mais pobres do Brasil (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

Cada período da história brasileira, do colonialismo ao Império, da República Velha à Era Vargas, da ditadura à redemocratização, imprimiu características próprias à relação entre Estado e educação pública. Em diferentes momentos, avanços legislativos e institucionais coexistiram com limitações na implementação das políticas educacionais, padrão que se mantém mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujas alterações ao longo de sua vigência combinam dispositivos favoráveis à ampliação do direito à educação básica com outros que representam retrocesso nesse mesmo sentido (Andrade, 2023).

Embora o Brasil disponha de um arcabouço normativo amplo para o direito à educação, sua efetivação apresenta desigualdades no plano concreto, revelando uma distância recorrente entre disposições legais e práticas. Essa dinâmica se manifesta nas diferenças de acesso, permanência e qualidade observadas no sistema educacional brasileiro (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

A compreensão do direito à educação no Brasil exige uma análise histórica, uma vez que os marcos do passado permanecem presentes na realidade atual. Desde os primeiros séculos de colonização, a educação esteve vinculada a interesses religiosos e políticos, voltados sobretudo à catequese das populações indígenas e à formação das

elites coloniais pela Companhia de Jesus (Zanardi; Pereira, 2024), em um cenário no qual as instituições dominantes do período, o Estado português e a Igreja Católica concentravam as ações educativas, sem que a educação fosse consolidada como direito universal (Fonseca, 2024).

No período colonial, a educação formal era restrita a grupos específicos. Os jesuítas, que chegaram em 1549, organizaram um sistema de ensino voltado principalmente à catequização dos povos indígenas e à formação de uma elite letrada ligada à Coroa portuguesa (Zanardi; Pereira, 2024). Nesse contexto, indígenas e africanos escravizados não foram incorporados ao processo educativo, o que indica a seletividade inicial da educação brasileira e se reflete nos modos de segregação que estruturaram, ao longo do tempo, a legislação educacional do país (Barros, 2016).

A redemocratização, a partir da segunda metade da década de 1980, resultou na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu princípios como gratuidade, universalidade e gestão democrática do ensino (Brasil, 1988). Entretanto, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2022 indicaram taxa de analfabetismo de 5,6% entre pessoas com 15 anos ou mais, concentrada no Nordeste e entre a população preta e parda, revelando a persistência de desigualdades (IBGE, 2023).

Essa trajetória histórica demonstra que as dificuldades na garantia do direito à educação decorrem de processos de longa duração. A análise desse percurso fornece elementos para compreender os determinantes estruturais das desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo (Bruxel; Santos; Borghetti, 2024).

DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 AOS MARCOS INFRACONSTITUCIONAIS

A Constituição Federal de 1988 ocupa um lugar singular na história brasileira. Ela surgiu de um processo de redemocratização marcado por lutas sociais, por vezes que durante anos foram silenciadas e por uma sociedade que, após décadas de autoritarismo, pôde participar da construção das regras que iriam reger a vida coletiva

do país. Nesse contexto de efervescência democrática, a educação ganhou um tratamento jurídico sem precedentes na história constitucional brasileira (Cury, 2002).

Não se tratava mais de uma mera declaração de intenções ou de um compromisso vago com a instrução da população. O texto constitucional foi além: definiu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculou recursos orçamentários para sua manutenção e estabeleceu princípios que deveriam nortear sua oferta, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a gratuidade do ensino público, a gestão democrática e o padrão de qualidade (Brasil, 1988). O artigo 205 da Constituição é reflexo dessa nova concepção.

Ao afirmar que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho, o constituinte reconheceu que educar vai muito além de transmitir conteúdo. Trata-se de um processo de formação humana integral, que tem implicações diretas sobre a dignidade das pessoas e sobre a qualidade da vida em sociedade. Essa compreensão ampliada do direito à educação representa uma ruptura com as concepções anteriores, que tendiam a tratá-la como instrumento de produtividade econômica ou de controle social (Cury, 2002). A Constituição também avançou ao estabelecer, no artigo 208, as obrigações concretas do Estado em matéria educacional.

Entre elas, destacam-se a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência e o acesso aos níveis mais elevados de ensino segundo a capacidade de cada um. Essas disposições não são meras recomendações, são direitos subjetivos, o que significa que o cidadão pode exigí-los judicialmente caso o Estado deixe de cumpri-los. Essa dimensão jurídica da educação é fundamental para compreender os debates contemporâneos sobre omissão estatal, pois transforma a falta de acesso à escola em uma violação constitucional com consequências jurídicas concretas (Brasil, 1988).

No entanto, entre a conquista normativa e a realidade vivida por milhões de brasileiros, há um abismo que a Constituição, por si só, não foi capaz de fechar. Os desafios que se impuseram após 1988 são numerosos e persistentes. A universalização da educação básica, embora tenha avançado significativamente nas décadas seguintes,

ainda convive com taxas de evasão escolar, especialmente entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

A qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, sobretudo nas periferias urbanas e nas regiões mais vulneráveis do país, continua sendo objeto de debate acadêmico e de investigação por parte de pesquisadores, organismos internacionais e órgãos de controle estatal. O financiamento da educação, apesar de constitucionalmente vinculado, é frequentemente alvo de disputas políticas e contingenciamentos que comprometem a capacidade do Estado de cumprir suas obrigações (Cury, 2002).

Há também uma dimensão menos visível, mas igualmente importante, que diz respeito à presença do Estado nas escolas. Garantir o acesso formal à educação não é suficiente. Quando o Estado falha em oferecer um ambiente amplamente acolhedor, as consequências não se medem apenas em vagas não preenchidas ou em matrículas não efetivadas, elas se medem nos impactos concretos sobre o desenvolvimento social, cognitivo e cidadão de adolescentes que, se privados de condições adequadas de aprendizagem, têm suas trajetórias de vida comprometidas de forma significativa (Moreira; Silva; Eyng, 2021).

A Constituição de 1988 foi, portanto, um ponto de chegada e, ao mesmo tempo, um ponto de partida. Um ponto de chegada porque representou o coroamento de décadas de luta pelo reconhecimento da educação como direito. Um ponto de partida porque inaugurou um conjunto de obrigações estatais que ainda estão longe de ser plenamente cumpridas. Essa tensão entre o ideal constitucional e a realidade concreta é o terreno sobre o qual este trabalho se assenta, e compreendê-la em sua profundidade histórica é condição indispensável para uma análise séria e comprometida com a transformação social (Cury, 2002).

A Constituição Federal de 1988 abriu caminho para uma série de avanços legislativos que, nas décadas seguintes, foram progressivamente detalhando e operacionalizando o direito à educação no Brasil. Dois desses marcos merecem atenção especial pela sua abrangência e pelo seu impacto direto sobre a realidade dos adolescentes em situação de vulnerabilidade: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Cury, 2002).

A LDB, aprovada em 1996, representou uma atualização profunda da legislação educacional brasileira. Ela organizou os diferentes níveis e modalidades de ensino, estabeleceu competências entre União, estados e municípios, definiu princípios para a formação docente e consolidou o entendimento de que a educação básica é composta pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A LDB, ainda, em seu art. 1º, §2º, dispõe que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Brasil, 1996), reconhecendo que o processo educativo não se encerra nos muros da escola, mas se estende para a vida em sua totalidade.

Um dos aspectos mais relevantes da lei para o presente estudo é o modo como ela assegura o caráter universal e exigível do direito à educação, o que alcança também os adolescentes em situações específicas de vulnerabilidade: ao garantir o ensino obrigatório e gratuito inclusive a quem não teve acesso na idade própria, ao prever a oferta de educação regular adequada às condições de jovens trabalhadores, ao definir o acesso à educação básica como direito público subjetivo exigível judicialmente e ao assegurar a educação de jovens e adultos que não puderam concluir os estudos no tempo regular, a LDB impede que a condição social do estudante justifique sua exclusão do sistema de ensino (Brasil, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, por sua vez, alterou a forma como o Estado e a sociedade brasileira passaram a enxergar crianças e adolescentes. Inspirado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989, o ECA substituiu o Código de Menores, legislação de caráter repressivo e assistencialista que tratava crianças e adolescentes pobres como potenciais ameaças à ordem social, por uma nova concepção baseada na doutrina da proteção integral. Segundo essa doutrina, crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, e merecem proteção prioritária por parte do Estado, da família e da sociedade (Brasil, 1990).

Esse dispositivo reconhece que o direito à educação não pode ser suspenso nem mesmo diante do conflito com a lei, o que reforça a ideia de que a educação é um direito inalienável, que persiste independentemente das circunstâncias (Ribeiro; Ramalho, 2024).

No que diz respeito à educação, o ECA é categórico: o acesso à escola é direito fundamental de toda criança e adolescente, e cabe ao Estado assegurá-lo de forma incondicional. Mas o Estatuto vai além da garantia formal do acesso. Ele estabelece que a criança e o adolescente têm direito a uma educação que respeite sua dignidade, que promova sua participação e que os prepare para o pleno exercício da cidadania.

Ao fazê-lo, o ECA reconhece que uma escola que humilha, que exclui ou que simplesmente ignora as necessidades de seus alunos não cumpre com sua função social, e que o Estado que permite essa realidade está violando direitos fundamentais (Brasil, 1990; Liberati, 2012).

Além da LDB e do ECA, outros marcos normativos merecem ser mencionados pelo seu impacto na construção do sistema educacional brasileiro. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, conhecido como Fundeb, é um dos instrumentos mais importantes de financiamento da educação pública no país. Sua criação, em caráter permanente a partir de 2020, por meio da Emenda Constitucional n.º 108, representou um avanço significativo na garantia de recursos para a educação básica, especialmente nos municípios e estados com menor capacidade de arrecadação.

O Plano Nacional de Educação, por sua vez, estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país em períodos de dez anos, funcionando como instrumento de planejamento e de monitoramento das políticas educacionais (Brasil, 2014; Wagner; Correa; Brandão, 2025).

No entanto, é preciso reconhecer que a proliferação de leis e normas, por mais importante que seja, não garante por si mesma a efetivação dos direitos. O Brasil dispõe de uma legislação educacional que, do ponto de vista normativo, figura entre as mais abrangentes e detalhadas do mundo. O desafio, portanto, não é de ordem legislativa, mas de implementação, de alocação orçamentária adequada e de capacidade institucional para fazer chegar a cada criança e a cada adolescente, independentemente de onde viva ou de qual família venha, uma educação que cumpra efetivamente sua função social e formativa.

Enquanto essa disparidade entre a legislação e a realidade persistir, a falta de acesso à educação poderá ser um fator determinante na trajetória de vulnerabilidade e de envolvimento infracional de adolescentes que nunca tiveram as mesmas oportunidades que outros (Cury, 2002; Ribeiro; Ramalho, 2024).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) constituem os dois pilares normativos sobre os quais se assenta, no plano infraconstitucional, o direito à educação de crianças e adolescentes no Brasil, devendo ser interpretados de forma harmônica e complementar (Brasil, 1996; Brasil, 1990).

No campo da execução de medidas socioeducativas, esse arcabouço normativo é complementado pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Essa lei não cria direitos educacionais, mas regulamenta a forma como os direitos já assegurados pelo ECA devem ser operacionalizados na execução das medidas socioeducativas, estabelecendo, em seu art. 8º, que os planos de atendimento socioeducativo devem "obrigatoriamente prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte" para os adolescentes atendidos (Brasil, 2012).

Trata-se de um avanço normativo importante, pois transforma a educação de mera diretriz principiológica em exigência expressa de planejamento institucional, vinculando os programas de atendimento, sejam eles de meio aberto ou de privação de liberdade à efetiva oferta escolar (Liberati, 2012).

A Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, ao ampliar a obrigatoriedade escolar, determinou que a educação básica obrigatória e gratuita devesse ser garantida "dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 2009, art. 6º).

Essa ampliação constitucional demandou a adequação da legislação infraconstitucional, ajuste que veio com a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incorporar expressamente, em seu art. 4º, inciso I, a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4

(quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada [...] em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio" (Brasil, 2013, art. 4º, inc. I).

A lei também estabeleceu a educação infantil gratuita para crianças de até cinco anos e reforçou o dever dos municípios de garantir vagas em creches e pré-escolas, avançando na construção de um arcabouço normativo voltado à universalização da educação básica (Brasil, 2013).

A relevância dessa norma para o presente estudo reside no fato de que a ampliação da obrigatoriedade escolar representa, ao mesmo tempo, um avanço no reconhecimento do direito e um aumento das obrigações do Estado. Quando adolescentes em situação de vulnerabilidade social permanecem fora da escola ou frequentam instituições de ensino que não atendem aos padrões mínimos de qualidade, configura-se uma violação direta dessas obrigações legais.

A distância entre o texto normativo e a realidade concreta vivida por esses jovens é, portanto, não apenas uma falha de implementação, mas uma omissão juridicamente qualificada com consequências diretas sobre suas trajetórias de vida (Ribeiro; Ramalho, 2024).

No âmbito do planejamento educacional de longo prazo, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos, estabeleceu vinte metas estruturantes para o desenvolvimento da educação brasileira. Entre as diretrizes do Plano, destaca-se, conforme o art. 2º, inciso III, da referida lei, "a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (Brasil, 2014, art. 2º, inc. III).

Entre as metas, sobressaem a universalização do ensino fundamental, a meta de "elevar [...] a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)" (Brasil, 2014, anexo, meta 3), a oferta de educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas e a erradicação do analfabetismo funcional.

Entretanto, o encerramento do período de vigência do PNE 2014-2024 evidenciou um quadro de cumprimento parcial das metas estabelecidas. As

desigualdades regionais e socioeconômicas no sistema educacional persistiram, os indicadores de qualidade medidos pelo IDEB não alcançaram os patamares previstos em diversas regiões do país, e a meta de educação em tempo integral permaneceu distante da realidade de grande parte das escolas públicas que atendem populações vulneráveis.

Segundo o levantamento do GT Agenda 2030, "o Plano Nacional de Educação (PNE), que encerrou seu ciclo de dez anos em 2024, é um retrato do descaso com o setor", tendo apenas duas de suas vinte metas sido efetivamente cumpridas (GT Agenda 2030, 2025). Esse descumprimento sistemático das metas do PNE representa uma manifestação concreta da omissão estatal na garantia do direito à educação, com reflexos diretos sobre os adolescentes que mais dependem do sistema público para construir perspectivas de futuro.

Outro marco legislativo de grande relevância para a compreensão das bases normativas do direito à educação é o Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. Fundamentado em evidências científicas sobre o desenvolvimento neurológico, cognitivo e emocional nos primeiros anos de vida, esse diploma legal reconhece que os primeiros seis anos de vida configuram uma janela de oportunidade única para o desenvolvimento humano, e que a intervenção do Estado nesse período tem impacto duradouro sobre toda a trajetória do indivíduo.

O art. 5º da referida lei estabelece, entre as áreas prioritárias para as políticas públicas voltadas à primeira infância, "a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária [...] bem como a proteção contra toda forma de violência" (Brasil, 2016, art. 5º).

A importância do Marco Legal da Primeira Infância para este estudo reside na constatação de que a omissão estatal na garantia da educação de qualidade não começa na adolescência. Ela tem raízes nos primeiros anos de vida, quando a ausência de estimulação adequada, de acesso a creches de qualidade e de suporte às famílias em situação de vulnerabilidade compromete o desenvolvimento infantil e cria defasagens que se acumulam ao longo da trajetória escolar.

Adolescentes que chegam ao ensino médio com dificuldades de aprendizagem, desinteresse pelo ambiente escolar e baixas perspectivas de futuro frequentemente

carregam o peso de uma infância marcada pela ausência das políticas que o próprio Estado se comprometeu a implementar (Brasil, 2016; Ribeiro, C. F. et al., 2024).

NATUREZA JURÍDICA, EXIGIBILIDADE E OMISSÃO ESTATAL

A determinação da natureza jurídica do direito à educação é questão central para compreender o grau de exigibilidade desse direito frente ao Estado, sobretudo quando se trata de garantir sua efetivação para adolescentes em situação de vulnerabilidade. Não se trata de discussão meramente acadêmica: a forma como se qualifica juridicamente esse direito repercute diretamente sobre a possibilidade de sua judicialização e sobre os limites que podem ser opostos pelo poder público para justificar sua não realização (Duarte, 2004).

Historicamente, parte da doutrina constitucional atribuía aos direitos sociais, entre eles o direito à educação, natureza de norma programática, compreendida como aquela que apenas estabelece um programa de ação a ser realizado pelo Estado, sem aplicabilidade e eficácia imediatas, ficando sua concretização condicionada à existência de regulamentação infraconstitucional e de disponibilidade orçamentária.

Sob essa ótica, defendida por autores como Ernst Forsthoff, é discutido o grau de intensidade normativa dos enunciados jurídico-constitucionais relativos aos direitos sociais, entendendo-se que tais disposições não poderiam, por si sós, "fundamentar posições jurídicas subjetivas exigíveis por via jurisdicional" (Lamego, s.d).

Essa concepção, contudo, foi progressivamente superada pela doutrina e pela jurisprudência constitucional, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Como observa Canotilho (2003, p. 1183), "o fato de dependerem de providências institucionais para a sua realização não quer dizer que não tenham eficácia", na medida em que as normas programáticas possuem imperatividade direta como imposição constitucional aos órgãos públicos. Ainda segundo o autor, tais normas "têm eficácia jurídica imediata, direta", vinculando o legislador desde o momento de sua promulgação, e não apenas a partir de eventual regulamentação posterior.

A partir dessa perspectiva, mesmo direitos prestacionais, como o direito à educação, vinculam o Estado desde a promulgação da norma constitucional, independentemente de regulamentação ulterior, ao menos no que se refere à garantia de um mínimo existencial, compreendido como o conjunto de prestações materiais indispensáveis à existência humana digna.

A doutrina contemporânea reconhece, nesse sentido, ao menos duas posições jurídicas subjetivas decorrentes das normas que consagram direitos sociais: "o direito de obter do legislador um grau mínimo de atividade legislativa de configuração, e [...] o direito ao respeito pelo mínimo existencial", sendo vedadas, correlativamente, tanto a inatividade legislativa de conformação quanto o desrespeito a esse núcleo mínimo (Lamego, s.d).

Sob outro ângulo de análise, a doutrina, valendo-se da classificação proposta por Alexy (2008), distingue os direitos fundamentais em direitos de defesa e direitos prestacionais. Os primeiros caracterizam-se por exigir do Estado uma obrigação de abstenção, preservando a esfera de liberdade e autonomia do indivíduo frente às ingerências estatais.

Já os direitos prestacionais categoria na qual se insere o direito à educação, demandam do Estado um comportamento ativo, materializado na disponibilização de bens, serviços e estruturas que viabilizem o efetivo exercício do direito, tais como a manutenção da rede física de ensino, a contratação e remuneração de profissionais da educação e a oferta de materiais didáticos e demais insumos pedagógicos (Duarte, 2004). Essa distinção estrutural explica por que, durante muito tempo, prevaleceu o entendimento de que os direitos prestacionais teriam eficácia mais restrita do que os direitos de defesa, já que sua realização dependeria de condições fáticas, jurídicas e, sobretudo, orçamentárias.

O entendimento que prevaleceu no ordenamento jurídico brasileiro contemporâneo, e que pacifica essa controvérsia, foi consolidado pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento do Recurso Extraordinário n.º 1.008.166/SC, submetido à sistemática da repercussão geral (Tema 548), em sessão realizada em 22 de setembro de 2022. Ao apreciar a controvérsia relativa à autoaplicabilidade do art. 208, inciso IV,

da Constituição Federal, a Corte fixou tese vinculante, com efeitos para todos os processos sobrestados no país, segundo a qual:

A mesma tese estabeleceu, ainda, que "o Poder Público tem o dever jurídico de dar efetividade integral às normas constitucionais sobre acesso à educação básica" (Brasil, 2022).

A decisão representa um marco interpretativo de grande relevância, pois afasta definitivamente a leitura que reduzia o direito à educação a uma norma de eficácia limitada, sujeita à discricionariedade do Poder Executivo quanto ao momento e à forma de sua implementação. Em seu voto condutor, o relator, Ministro Luiz Fux, consignou que a educação infantil constitui "direito subjetivo assegurado no próprio texto constitucional, mediante norma de aplicabilidade direta e eficácia plena, isto é, sem a necessidade de regulamentação pelo Poder Legislativo" (Brasil, 2022).

Ao reconhecer eficácia plena e aplicabilidade imediata ao direito à educação básica, o STF reforça a incidência do princípio do mínimo existencial e da proibição do retrocesso social, inibindo o uso genérico da reserva do possível como justificativa para a frustração do acesso universal e igualitário à escola (Duarte, 2004).

Complementarmente à discussão sobre sua eficácia, o direito à educação revela ainda uma dupla dimensão: subjetiva, que confere ao indivíduo a possibilidade de demandar judicialmente sua efetivação, e objetiva, que vincula a atuação de todos os poderes públicos à concretização dos valores e finalidades constitucionalmente estabelecidos para a educação. Essas duas dimensões não são excludentes, mas complementares, e ambas decorrem diretamente do reconhecimento da educação como direito fundamental de eficácia plena (Duarte, 2004).

Essa natureza jurídica tem implicações diretas para o objeto deste estudo. Se a educação básica constitui direito fundamental de eficácia plena e exigibilidade imediata, sua negação a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, seja pela ausência de oferta escolar adequada nas unidades de internação, seja pela precariedade do ensino oferecido, seja pela interrupção da trajetória escolar em razão da privação de liberdade, não pode ser justificada por argumentos de insuficiência de recursos ou de prioridades administrativas concorrentes.

Trata-se, ao contrário, de inadimplemento de obrigação constitucional plenamente exigível, inclusive por via judicial, e que se reveste de gravidade ainda maior quando recai sobre sujeitos que já se encontram em condição de especial vulnerabilidade e sob a custódia direta do Estado (Brasil, 1988; Cury, 2002; Liberati, 2012).

A dimensão mais concreta da exigibilidade do direito à educação reside em seu reconhecimento constitucional como direito público subjetivo. O art. 208, § 1º, da Constituição Federal de 1988 é taxativo ao estabelecer que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (Brasil, 1988).

Isso significa que qualquer cidadão pode, individualmente, acionar o Poder Judiciário para exigir do Estado a matrícula escolar, independentemente de qualquer regulamentação complementar. Mais do que isso: o § 2º do mesmo artigo determina que "o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (Brasil, 1988).

Essa construção normativa é de grande relevância para a análise da omissão estatal, pois transforma a falta de acesso à educação em uma violação de direito com consequências jurídicas expressamente previstas no texto constitucional (Cury, 2002). No entanto, para os adolescentes em situação de vulnerabilidade social, essa dimensão individual do direito frequentemente permanece inacessível, seja pela falta de informação sobre os mecanismos de exigibilidade, seja pela ausência de condições práticas para buscar tutela jurisdicional.

Não por acaso, a doutrina sobre acesso à justiça reconhece que os obstáculos existentes nos sistemas jurídicos "são mais pronunciados nas pequenas causas e para autores individuais, especialmente os pobres", ao passo que as vantagens do uso do sistema judicial tendem a favorecer litigantes mais organizados e providos de recursos (Oliveira, 2023). É precisamente por isso que a responsabilidade do Estado vai além da resposta a demandas individuais: ela exige uma atuação proativa e estrutural voltada a garantir o direito à educação a todos, independentemente de que alguém venha a exigí-lo judicialmente (Duarte, 2004; Cury, 2002).

A teoria constitucional contemporânea dedica atenção crescente ao fenômeno das omissões inconstitucionais e situações em que o Estado, ao deixar de agir quando tinha o dever de fazê-lo, viola preceitos constitucionais e causa danos a direitos fundamentais. No contexto do direito à educação, a omissão estatal pode se manifestar de diversas formas: na falta de vagas em escolas, na ausência de professores qualificados, na precariedade da infraestrutura escolar, na descontinuidade de programas de assistência estudantil e na ausência de políticas de combate à evasão escolar em territórios vulneráveis (Brasil, 1988; Cury, 2002).

O reconhecimento jurídico da omissão inconstitucional é relativamente recente na história do constitucionalismo brasileiro, mas tem avançado de forma consistente tanto na doutrina quanto na jurisprudência. O Supremo Tribunal Federal já reconheceu em diversas ocasiões que a falta de efetivação de direitos fundamentais pode configurar violação constitucional passível de controle judicial.

No julgamento da Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 45/DF, o Ministro Celso de Mello consignou que "a omissão do Estado [...] qualifica-se como comportamento revestido da maior gravidade político-jurídica, eis que, mediante inércia, o Poder Público também desrespeita a Constituição" (Brasil, 2004).

Esse entendimento é importante porque rompe com a ideia de que o Judiciário não pode interferir nas políticas públicas, afirmando, ao contrário, que quando o Executivo e o Legislativo se omitem diante de obrigações constitucionais claras, o controle jurisdicional se torna legítimo e necessário, ainda que excepcional (Brasil, 2004).

A responsabilidade civil do Estado por omissão também encontra fundamento no ordenamento jurídico brasileiro. O art. 37, § 6º, da Constituição Federal estabelece a responsabilidade objetiva do Estado pelos danos causados por seus agentes, a qualquer título, "assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa" (Brasil, 1988).

A extensão dessa responsabilidade objetiva às condutas omissivas do Poder Público e não apenas às ações comissivas, foi reafirmada pelo Supremo Tribunal

Federal no julgamento do Recurso Extraordinário n.º 136.861, submetido à sistemática da repercussão geral, no qual a Corte fixou que a responsabilização do Estado por omissão exige a "violação de um dever jurídico específico de agir" por parte do poder público (Brasil, 2020).

Embora esse precedente trate de hipótese fática distinta relativa à fiscalização do comércio de fogos de artifício, o fundamento nele estabelecido é plenamente aplicável ao direito à educação, na medida em que o dever jurídico específico de agir do Estado nessa seara decorre diretamente do art. 208 da Constituição Federal, de modo que a omissão sistemática na garantia da educação de adolescentes vulneráveis também se sujeita ao regime de responsabilidade objetiva (Brasil, 1988; Cury, 2002).

A análise do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 oferece uma evidência concreta e documentada da omissão estatal na garantia do direito à educação. Relatórios de monitoramento produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e por organizações da sociedade civil indicam que diversas metas estruturantes do PNE, especialmente aquelas relacionadas à qualidade do ensino, à redução das desigualdades educacionais e à oferta de educação em tempo integral para populações vulneráveis, não foram alcançadas no prazo previsto.

Esse descumprimento não constitui mera inadimplência administrativa: ele representa a concretização da omissão inconstitucional que a doutrina e a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal têm progressivamente reconhecido como violação de direitos fundamentais passível de controle jurisdicional (Brasil, 2004; GT Agenda 2030, 2025).

Nesse sentido, é fundamental distinguir entre a omissão legislativa, que se manifesta na ausência de normas necessárias à efetivação de direitos constitucionais, e a omissão executiva, que se expressa na falta de implementação efetiva das políticas previstas pela legislação já existente.

No caso da educação brasileira, o problema predominante não é de natureza legislativa: o país dispõe de um arcabouço normativo extenso e bem estruturado. O desafio reside na omissão executiva, na insuficiência orçamentária, na descontinuidade

dos programas educacionais e na incapacidade das instituições de fazer chegar a cada adolescente vulnerável as garantias que a Constituição, o ECA, a LDB e o PNE já lhe asseguram formalmente (Cury, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise demonstra que o direito à educação básica resulta de um processo histórico marcado por exclusões persistentes e por avanços normativos progressivos. A Constituição Federal de 1988 alterou de forma decisiva o tratamento jurídico da educação ao reconhecê-la como direito social e ao estabelecer obrigações concretas de prestação estatal. A LDB, o ECA, o Sinase e os demais marcos examinados detalham e reforçam esse dever.

O direito à educação não se limita a uma diretriz programática. No desenvolvimento apresentado no TCC, sua qualificação como direito fundamental prestacional, com dimensões subjetiva e objetiva, e seu reconhecimento como direito público subjetivo permitem que a falta de oferta ou sua oferta irregular seja compreendida como violação juridicamente relevante. A jurisprudência mencionada reforça a eficácia plena e a aplicabilidade imediata da educação básica e admite o controle de omissões quando existe dever jurídico específico de agir.

Assim, o problema brasileiro identificado no estudo não se concentra na inexistência de normas, mas na insuficiência de sua execução. O cumprimento apenas parcial de metas de planejamento educacional e a permanência de desigualdades de acesso, permanência e qualidade revelam um hiato entre o compromisso constitucional e a experiência concreta dos grupos mais vulneráveis. A efetivação do direito à educação depende, portanto, de atuação estatal contínua, capacidade institucional, financiamento e implementação das obrigações já formalmente estabelecidas.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

ANDRADE, Edson Francisco de. **Marcha e contramarcha na garantia do direito à educação básica no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, e35414, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FQvSz3frW4f6nmz9wnykdSJ/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2026.

ASSIS, Cristina Ferreira; MONTEIRO, Rhadson. **Metodologias qualitativas e quadros de referência para a pesquisa em ciências humanas e sociais aplicadas**. JurES, v. 16, n. 29, p. 1-28, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016. DOI: 10.1590/S1517-9702201609141039.

BATISTA, Leonardo dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica**. Revista Brasileira de Iniciação Científica, v. 8, p. e021029, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e amplia a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 45**. Relator: Min. Celso de Mello, 29 abr. 2004.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 1.008.166/SC**. Tema 548 da repercussão geral. Relator: Min. Luiz Fux, 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 136.861**. Tema 366 da repercussão geral. Relator: Min. Marco Aurélio, 11 mar. 2020.

BRUXEL, Carla Maria Leidemer; SANTOS, Ana Paula Rannov dos; BORGHETTI, Jéssica Puhl Dalberto. **História da Educação brasileira: desigualdade social e qualidade de ensino.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 29, 13 ago. 2024.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição.** 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004. DOI: 10.1590/S0102-88392004000200012.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho; SOARES, José Francisco. **Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados.** Dados, Rio de Janeiro, 2025. DOI: 10.1590/dados.2025.68.2.346.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **Educação no Brasil no século XVIII e início do século XIX: olhares em escala.** Educação (Santa Maria), v. 49, n. 1, e69, 2024. DOI: 10.5902/1984644473583.

GT AGENDA 2030 - GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **Relatório Luz da Sociedade Civil para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 9ª edição.** Recife: Gestos, 2025. Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz-2025-2/>. Acesso em: 06 ago. 2026.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues et al. **Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica.** Revista de Gestão e Secretariado, v. 15, n. 7, e4019, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i7.4019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): educação 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2026.

LAMEGO, José. Direitos Fundamentais. In: **Dignipédia Global: dicionário global.** Portugal: Dignipédia, s.d. Disponível em: <https://dignipediaglobal.pt/dicionario-global/direitos-fundamentais>. Acesso em: 06 ago. 2026.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa é pena?** 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

MOREIRA, Janice Strivieri Souza; SILVA, Jessica Adriane Pianezzola da; EYNG, Ana Maria. **Constituição identitária de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: tensões entre inclusão e exclusão.** Psicologia Argumento, v. 39, n. 106, p. 768-791, 2021.

OLIVEIRA, Marcos Martins de. **As sete ondas renovatórias de acesso à Justiça e a Defensoria Pública.** Conjur, 2023. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2023-jan-08/marcos-oliveira-sete-ondas-renovatorias-acesso-justica/>. Acesso em: 21 jun. 2026.

FARIAS, F.P.A.; FRIGOTTO, S.; SANTOS, A.M. O direito fundamental à educação e a omissão estatal no Brasil: entre a garantia normativa e a efetivação. **Revista Eletrônica Amplamente**, Natal/RN, v. 5, n. 3, p. 1248-1270, jul./set., 2026.



RIBEIRO, Camila Fragoso et al. **Neurociência da primeira infância:** caracterizando e compreendo trajetórias de desenvolvimento. In: RIBEIRO, Camila Fragoso et al. (org.). Ciências do desenvolvimento humano. 1. ed. Maceió: CESMAC, 2024. p. 288-305. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/383789530>. Acesso em: 21 jun. 2026.

RIBEIRO, Elisa Antônia; RAMALHO, Ricardo de Oliveira. **Educação e socioeducação:** qual a relação? Análise das práticas pedagógicas no contexto do SINASE. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 4, e3857, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n4-124.

ROTHER, Edna Terezinha. **Revisão sistemática X revisão narrativa.** Acta Paulista de Enfermagem, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. DOI: 10.1590/S0103-21002007000200001.

TREINTA, Fernanda Tavares et al. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão.** Produção, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 508-520, 2014.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. **Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin:** contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. SciELO Preprints, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7697.

WAGNER, Flávia; CORREA, Priscila Pereira; BRANDÃO, Emiliana Oro. **O Plano Nacional de Educação (2014/2024) e a meta 15:** avaliação, limites e perspectivas. Revista LES (Linguagens, Educação e Sociedade), Teresina, v. 29, n. 59, 2025. DOI: 10.26694/rles.v29i59.6307.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa; PEREIRA, Edson da Silva. **Vestígios do período jesuítico (1549-1759) na educação brasileira contemporânea:** da catequização à laicização. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 16, n. 43, p. 10-32, 2024. DOI: 10.58422/repesq.2024.e1684.

Submissão: junho de 2026. Aceite: julho de 2026. Publicação: setembro de 2026.