DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

DIREITOS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES SOCIAIS: OBSTÁCULOS À PERMANÊNCIA ESCOLAR DE GRUPOS HISTORICAMENTE MARGINALIZADOS.

EDUCATIONAL RIGHTS AND SOCIAL INEQUALITIES: OBSTACLES TO SCHOOL RETENTION OF HISTORICALLY MARGINALIZED GROUPS

Amanda Renata Saldanha[1]
Emília Teixeira Lima Eufrasio[2]
Jéssica Araújo de Souza[3]

RESUMO:
A permanência escolar configura-se como dimensão constitutiva do direito social à educação em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais que incidem sobre o acesso, a trajetória e a conclusão da escolarização. A investigação examina a relação entre justiça social e políticas públicas educacionais, compreendendo a permanência como expressão concreta da efetivação de direitos e como indicador da capacidade estatal de enfrentar vulnerabilidades socioeconômicas, territoriais e institucionais que produzem exclusão educacional. O estudo tem como objetivo geral analisar criticamente a permanência escolar como dimensão do direito à educação sob a perspectiva da justiça social. Como objetivos específicos, examina a construção histórico-constitucional do direito educacional, analisa a articulação entre desigualdade social e evasão, investiga o papel das políticas públicas e identifica estratégias institucionais de enfrentamento das barreiras estruturais. Diante desse quadro, pergunta-se: como a permanência escolar pode ser efetivamente assegurada como expressão da justiça social no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, considerando as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade e o sistema de ensino? A pesquisa adota metodologia bibliográfica de natureza qualitativa, com análise crítica de produções acadêmicas e jurídicas. Os resultados indicam que a garantia da permanência depende da articulação entre financiamento adequado, políticas intersetoriais, controle social e enfrentamento das desigualdades estruturais, demonstrando que a justiça social na educação exige reconfiguração do desenho institucional das políticas públicas e ampliação dos mecanismos de proteção e reconhecimento dos sujeitos escolares.

Palavras-chave: Permanência escolar; Justiça social; Políticas públicas educacionais; Direito à educação

ABSTRACT:

[1] Bacharela em Direito pelo Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (2012–2016). Especialista em Processo Penal e Prática Penal Forense pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2018–2019). Especialista em Privacidade e Proteção de Dados pela Faculdade Descomplica (2022–2023). Especialista em Direito Digital e Proteção de Dados pela Faculdade Descomplica (2022–2023). Especializanda em Direito Desportivo pela Faculdade Legale (2025–2026). Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2025–2027). Lattes: http://lattes.cnpq.br/0710496334205103. E-mail: manditah.renata@gmail.com.
[2] Graduada em Direito pela Universidade Católica de Brasília – UCB (2003–2008). Mestre em Direito pela Universidade Católica de Brasília – UCB (2013–2015). Especialista em Proficiência em Tecnologias Digitais para uma Educação Empreendedora pela Faculdade Mário Quintana (bolsista da Secretaria de Educação do DF) (2023–2025). Doutoranda (aluna especial) em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília – UnB (início em 2025). Lattes: https://lattes.cnpq.br/9024711234972768. E-mail: emilia.eufrasio@gmail.com.
[3] Bacharela em Direito pela IESP. Especialista em Direito Penal e Processo Penal, Criminologia e Psicologia Jurídica e Forense pela UniBF. Especialista em Ciências das Religiões pela Facuminas. Aluna especial no Mestrado em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8832852521170734. E-mail: drajessicaasouzza@gmail.com.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

School retention constitutes a fundamental dimension of the social right to education in a society marked by structural inequalities that affect access to, progression through, and completion of schooling. This study examines the relationship between social justice and educational public policies, understanding school retention as a concrete expression of the realization of rights and as an indicator of the State's capacity to address socioeconomic, territorial, and institutional vulnerabilities that produce educational exclusion. The general objective of the study is to critically analyze school retention as a dimension of the right to education from the perspective of social justice. The specific objectives include examining the historical and constitutional construction of the right to education, analyzing the relationship between social inequality and school dropout, investigating the role of public policies, and identifying institutional strategies to confront structural barriers. In light of this context, the study asks: how can school retention be effectively ensured as an expression of social justice within Brazilian educational public policies, considering the structural inequalities that permeate society and the education system? The research adopts a qualitative bibliographic methodology, based on the critical analysis of academic and legal literature. The results indicate that guaranteeing school retention depends on the articulation of adequate funding, intersectoral policies, social oversight, and the confrontation of structural inequalities, demonstrating that social justice in education requires a reconfiguration of the institutional design of public policies and the expansion of mechanisms for the protection and recognition of school subjects.

Keywords: School retention; Social justice; Educational public policies; Right to education.

INTRODUÇÃO

A permanência escolar, concebida como dimensão constitutiva do direito social à educação, não pode ser apreendida exclusivamente a partir da expansão de matrículas ou da universalização formal do acesso, pois sua efetividade se inscreve no interior de um campo de disputas estruturais que articulam desigualdades históricas, desenho institucional das políticas públicas e modos de governança educacional que redefinem, na prática, o alcance do preceito constitucional. A elevação da educação à condição de direito social na Constituição de 1988, conforme analisa Camara (2013), inaugurou um horizonte normativo que vinculou o Estado à promoção de condições de oferta e qualidade, mas essa normatividade passou a conviver com racionalidades administrativas que, como observa Saviani (2011), operam deslocamentos de sentido ao submeter o direito a lógicas de eficiência e mensuração que podem restringir sua materialidade. A compreensão da educação enquanto direito social, discutida por Saveli (2012) e Tenreiro (2012), revela que a historicidade desse reconhecimento está associada a lutas por inclusão e por superação de modelos excludentes de escolarização, o que exige examinar a permanência não como fenômeno individual, mas como resultado de uma arquitetura política e social que condiciona trajetórias educativas. Nesse cenário, as políticas públicas educacionais analisadas por Ferreira (2014) e Santos (2014) evidenciam a tensão entre a retórica da qualidade e a persistência de desigualdades que atravessam o sistema, enquanto Demarchi (2020) e Cardoso (2020) demonstram que a tutela constitucional depende de instrumentos de implementação capazes de enfrentar assimetrias federativas e territoriais.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

A interferência regulatória do Estado, problematizada por Paixão (2025) e Araújo (2025), aponta que a formulação de políticas educacionais envolve escolhas distributivas que podem ampliar ou restringir oportunidades, ao passo que Guerra (2020), Figueiredo (2020) e Zanardini (2020) articulam o direito à educação ao conjunto mais amplo das políticas sociais, indicando que a permanência escolar está intrinsecamente vinculada à proteção social e à redistribuição de recursos.

A desigualdade social, como categoria estruturante da formação brasileira, impõe à análise da permanência escolar uma perspectiva que integre classe, raça, gênero e território como eixos indissociáveis da reprodução das oportunidades educacionais. Andrews (2018) sustenta que a desigualdade se configura em camadas interdependentes que estruturam acessos diferenciados a bens e direitos, o que se reflete na escola por meio de trajetórias marcadas por vulnerabilidades cumulativas. Cruz (2025) e Barros (2025) indicam que a desigualdade social no Brasil produz impactos estruturais sobre a educação, não apenas em termos de financiamento e infraestrutura, mas na distribuição desigual de capitais culturais e simbólicos que moldam expectativas e possibilidades de permanência. Nessa mesma direção, Nunez (2024) e Almeida (2024) analisam a produção do fracasso escolar como resultado de mecanismos institucionais que transformam desigualdades sociais em desigualdades pedagógicas, ao passo que Nascimento (2020) e Santos (2020) argumentam que a exclusão educacional se naturaliza como normalidade administrativa. A territorialização das desigualdades, examinada por Ribeiro (2017) e Vóvio (2017), revela que o espaço geográfico opera como mediador ativo da permanência, concentrando carências e fragilidades institucionais que repercutem na continuidade das trajetórias escolares. A herança histórica da exclusão escolar, reconstruída por Gil (2022), demonstra que a expansão educacional brasileira ocorreu sob padrões seletivos que ainda informam práticas contemporâneas, enquanto Oliveira (2026), Oliveira (2026) e Santos (2026) identificam raízes coloniais na organização da educação profissional, sugerindo que a escola foi, historicamente, instrumento de ordenação social. Essa longa duração das desigualdades é tensionada por Arroyo (2010), ao propor novos significados para as políticas educacionais frente às assimetrias persistentes, e por Del Pino (2002), que vincula educação, trabalho e exclusão social, indicando que a permanência escolar se entrelaça com a estrutura do emprego e com as condições materiais de sobrevivência.

A análise da permanência escolar também exige considerar a evasão como fenômeno social complexo, cuja gênese ultrapassa o desempenho individual e se ancora em vulnerabilidades estruturais e fragilidades institucionais. Silveira (2026) e Pinto (2026)

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

sustentam que a evasão deve ser compreendida a partir das desigualdades territoriais e das limitações da escola pública em contextos de precarização, ao passo que Da Silva (2024) e colaboradores articulam vulnerabilidade social e evasão como expressão interdisciplinar de desproteção cumulativa. Vieira (2024) demonstra que os reflexos da vulnerabilidade se manifestam desde as séries iniciais, produzindo defasagens que se acumulam ao longo do percurso escolar, enquanto Tanaka (2025) identifica barreiras estruturais e psicológicas à permanência na Educação de Jovens e Adultos, evidenciando que trajetórias interrompidas são atravessadas por marcas institucionais e sociais que dificultam a continuidade. Pereira (2025) amplia a discussão para o ensino superior ao analisar os impactos da vulnerabilidade socioeconômica sobre acesso e permanência, mostrando que o ingresso não garante estabilidade formativa, e De Lima (2026) problematiza os custos econômicos do tempo integral para estudantes trabalhadores, revelando tensões entre políticas de ampliação da jornada escolar e condições materiais de subsistência. A dimensão interseccional da exclusão, examinada por Carvalho (2024), Frota (2024) e Souza (2024), evidencia que violência, discriminação e cidadania restrita incidem sobre adolescentes e jovens, enquanto Batista (2020) e Gatti (2024) aprofundam a discussão sobre racismo estrutural e suas repercussões nas instituições educacionais. Nesse encadeamento analítico, a permanência escolar emerge como categoria que articula direito, política pública e desigualdade estrutural, exigindo uma problematização que transcenda abordagens fragmentadas e que permita indagar, à luz dessas determinações, como se pode compreender a permanência escolar enquanto expressão concreta da justiça social no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras contemporâneas?

Diante desse percurso teórico e da constatação de que a normatividade constitucional convive com práticas e estruturas que produzem seletividades e exclusões, impõe-se aprofundar a reflexão acerca da relação entre permanência escolar e justiça social, de modo que a investigação se orienta pela seguinte pergunta: como a permanência escolar pode ser efetivamente assegurada como expressão da justiça social no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, considerando as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade e o sistema de ensino?

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar criticamente a permanência escolar como dimensão constitutiva do direito social à educação, investigando de que maneira as políticas públicas educacionais podem operar como instrumentos de garantia de justiça social em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

Os objetivos específicos consistem em examinar a construção histórica e constitucional do direito à educação e suas implicações para a permanência escolar, analisar as relações entre desigualdade social, vulnerabilidade e evasão no sistema educacional brasileiro, investigar o papel das políticas públicas e dos mecanismos de controle social na efetivação do direito à educação, e identificar estratégias institucionais capazes de enfrentar barreiras estruturais que comprometem a continuidade das trajetórias escolares.

A metodologia adotada fundamenta-se em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com análise crítica e interpretativa das produções acadêmicas e jurídicas indicadas, buscando articular categorias teóricas provenientes do direito educacional, da sociologia da educação e da análise de políticas públicas, de modo a construir um quadro analítico capaz de integrar dimensões normativas, institucionais e estruturais sem dissociar o plano jurídico das condições materiais de sua efetivação.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de enfrentar a dissociação recorrente entre reconhecimento formal do direito à educação e sua concretização nas trajetórias reais dos estudantes, especialmente em um contexto de persistência de desigualdades e de reconfigurações nas políticas públicas que tensionam o sentido da qualidade e da inclusão, de modo que investigar a permanência escolar sob a perspectiva da justiça social contribui para o aprofundamento teórico do debate e para a formulação de estratégias que articulem redistribuição, reconhecimento e participação democrática como dimensões indissociáveis da garantia de direitos.

DIREITOS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES SOCIAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICO-NORMATIVOS

EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E DEVER DO ESTADO: BASES CONSTITUCIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A compreensão da educação como direito social e dever do Estado, no Brasil, não pode ser reduzida a uma leitura meramente formal do texto constitucional, como se a inscrição normativa do direito bastasse para garantir sua materialização histórica. Desde a Constituição Federal de 1988, a educação foi elevada a um patamar jurídico-político que a vincula diretamente ao projeto de cidadania e de justiça social, sendo reconhecida não apenas como serviço público, mas como dimensão estruturante da própria ordem democrática. Nessa perspectiva, Camara (2013) evidencia que o direito à educação se insere no rol de direitos sociais como expressão de um compromisso estatal com a igualdade material, rompendo com concepções antigas que tratavam a escolarização como privilégio de determinados grupos

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

sociais. Contudo, a densidade desse reconhecimento constitucional, como apontam Saveli e Tenreiro (2012), deve ser compreendida em seu percurso histórico, pois a educação, antes de ser um direito, foi um campo de disputa marcado pela seletividade, pelo elitismo e pela exclusão sistemática de parcelas inteiras da população. O que a Constituição faz, portanto, não é apenas declarar um direito, mas instituir um dever estatal cujo descumprimento compromete o próprio pacto civilizatório firmado após o período autoritário, pois a educação passa a ser entendida como condição para o exercício de outros direitos e para a participação efetiva na vida social. A partir dessa leitura, Araujo (2011) sustenta que a política educacional não pode ser analisada como mera política setorial, uma vez que ela constitui uma expressão concreta da relação entre Estado e sociedade, revelando o modo como o poder público decide quem terá acesso ao conhecimento socialmente produzido e quem permanecerá submetido às formas de dominação cultural e econômica. Assim, falar de educação como dever do Estado significa reconhecer que o Estado não atua apenas como administrador neutro de recursos, mas como agente político que produz desigualdades ou que pode enfrentá-las, conforme o modelo de políticas públicas que implementa e conforme as prioridades sociais que escolhe reconhecer.

Sob essa base constitucional, as políticas públicas educacionais emergem como instrumentos de efetivação do direito social à educação, mas também como espaço de contradição, pois a distância entre norma e realidade revela a fragilidade do Estado brasileiro em garantir a universalidade do acesso e, sobretudo, a permanência com qualidade. Ferreira e Santos (2014) discutem que o direito social à qualidade educacional não se esgota no acesso formal às escolas, mas exige condições estruturais que permitam aprendizagem significativa, formação crítica e igualdade de oportunidades. Nessa linha, Guerra, Figueiredo e Zanardini (2020) reforçam que o direito à educação se conecta diretamente ao conjunto das políticas sociais, sendo impossível assegurar escolarização plena sem enfrentar desigualdades de renda, precariedade habitacional, insegurança alimentar e exclusão territorial, elementos que condicionam materialmente a experiência escolar. Esse ponto é essencial, porque desmonta a narrativa recorrente de responsabilização individual do estudante pelo fracasso escolar, uma vez que o direito social pressupõe que o Estado deve atuar sobre as condições objetivas que produzem abandono, repetência e desigualdade de desempenho. Entretanto, o problema brasileiro não reside apenas na ausência de políticas, mas na instabilidade e no caráter frequentemente descontínuo dessas políticas, que são submetidas a ciclos eleitorais, interesses econômicos e mudanças de orientação ideológica. Lopes (2019) problematiza essa conjuntura ao demonstrar que o direito à educação vem sendo tensionado por processos de

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

desmantelamento e enfraquecimento das políticas públicas, sobretudo quando prevalecem agendas neoliberais que tratam a educa já ção como gasto e não como investimento social, reduzindo a escola a um espaço de treinamento instrumental e não de formação integral. Essa tendência, além de corroer a capacidade estatal de garantir direitos, introduz uma lógica empresarial na gestão educacional, deslocando o debate do campo da cidadania para o campo da eficiência administrativa, como se o problema educacional fosse meramente técnico e não profundamente político.

O dever do Estado, nesse cenário, assume contornos complexos, pois implica não apenas financiar e ofertar vagas, mas regular, coordenar e fiscalizar a execução de políticas capazes de concretizar a tutela constitucional do direito à educação. Demarchi e Cardoso (2020) ressaltam que as políticas públicas funcionam como ponte entre a Constituição e a realidade social, sendo a forma concreta pela qual o direito educacional se converte em ações administrativas, programas, investimentos e mecanismos de gestão. Contudo, essa ponte frequentemente se revela frágil quando o Estado se limita a ações superficiais ou compensatórias, sem enfrentar a raiz estrutural das desigualdades educacionais. Saviani (2011) argumenta que há uma inversão de sentido na política educacional quando o discurso do direito é apropriado por lógicas de mercado, transformando a educação em mercadoria e o aluno em consumidor, o que enfraquece o horizonte de emancipação social e reforça a função reprodutora da escola em sociedades desiguais. Essa crítica é fundamental porque aponta que o direito à educação não pode ser compreendido apenas como oferta quantitativa de matrícula, mas como garantia qualitativa de um projeto pedagógico comprometido com a formação crítica e com a democratização do conhecimento. Nesse ponto, Magno (2008) contribui ao demonstrar que o Estado brasileiro, após 1988, ampliou significativamente o arcabouço normativo de regulação educacional, sobretudo no ensino superior, mas essa incidência normativa nem sempre se traduz em democratização efetiva, pois a expansão institucional pode ocorrer simultaneamente à precarização, à privatização e à ampliação das desigualdades de acesso e permanência.

A efetivação do direito à educação, portanto, não é um processo automático, mas uma luta institucional e social que depende da participação democrática e do controle social sobre as políticas educacionais. Felet (2015) destaca que o direito educacional exige mecanismos permanentes de participação popular, especialmente no âmbito municipal, onde a política educacional se materializa concretamente na gestão escolar, na infraestrutura, na merenda, no transporte e na contratação de profissionais. O município, nesse sentido, não pode ser visto como mero executor administrativo, mas como ente federativo com responsabilidade decisiva

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

na garantia do direito à educação básica. Entretanto, o controle social, embora previsto em instrumentos de gestão democrática, muitas vezes se torna formal e enfraquecido, seja por falta de transparência, seja pela burocratização dos conselhos, seja pela captura política das instâncias participativas. Paixão e Araújo (2025) aprofundam esse debate ao analisarem o papel regulador do Estado e as interferências estatais na educação, evidenciando que a atuação estatal pode assumir um caráter ambivalente: por um lado, o Estado regula para assegurar padrões mínimos e garantir equidade; por outro, pode regular para restringir autonomia pedagógica, para impor modelos curriculares alinhados a interesses econômicos ou para reforçar formas de padronização que ignoram as realidades locais e as desigualdades históricas. Assim, a regulação educacional pode ser instrumento de democratização, mas também pode se converter em mecanismo de controle ideológico e de reprodução de hierarquias, dependendo de como é construída e aplicada.

Nesse contexto de tensões, torna-se inevitável discutir os limites da eficiência das políticas públicas educacionais e a crescente judicialização do direito à educação, fenômeno que revela tanto a potência normativa do texto constitucional quanto o fracasso estatal em cumprir plenamente suas obrigações. Palacio (2015) demonstra que a educação fundamental, embora juridicamente assegurada como direito social, enfrenta obstáculos de implementação que tornam frequente a necessidade de intervenção judicial, especialmente em situações de falta de vagas, precariedade estrutural e violação de condições mínimas de ensino. A judicialização, nesse sentido, aparece como reação à omissão estatal, mas também expõe uma contradição democrática, pois transfere para o Poder Judiciário a tarefa de garantir políticas públicas que deveriam ser planejadas e executadas pelo Executivo e fiscalizadas pelo Legislativo. Essa dinâmica revela que o direito à educação, embora constitucionalmente protegido, permanece atravessado por disputas de poder e por desigualdades estruturais que limitam sua concretização. A crítica, portanto, não deve se dirigir apenas à insuficiência administrativa do Estado, mas ao modelo de organização social que produz a desigualdade como elemento constitutivo e que transforma direitos em promessas frequentemente adiadas. Retomando Ferreira e Santos (2014), percebe-se que o direito social à qualidade educacional é, antes de tudo, uma exigência política, pois envolve a disputa sobre qual educação será ofertada e para quais sujeitos ela será efetivamente garantida. Se a educação for reduzida a indicadores numéricos, metas burocráticas e avaliações padronizadas, corre-se o risco de manter intacta a estrutura de desigualdade que a própria Constituição pretende superar. O desafio central, portanto, reside em compreender que a educação como dever do Estado não se resume ao cumprimento formal de dispositivos legais, mas exige compromisso real com

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

políticas públicas robustas, financiamento adequado, participação democrática e enfrentamento das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira, pois, sem isso, o direito à educação continuará existindo mais como promessa constitucional do que como realidade concreta para os grupos socialmente marginalizados, como alerta Saviani (2011) ao problematizar a captura do discurso educacional por racionalidades que neutralizam sua função social emancipatória.

DESIGUALDADES ESTRUTURAIS E EXCLUSÃO EDUCACIONAL: RAÇA, CLASSE, TERRITÓRIO E REPRODUÇÃO SOCIAL

A análise das desigualdades estruturais e de seus efeitos sobre a exclusão educacional no Brasil exige abandonar definitivamente qualquer interpretação ingênua que trate o fracasso escolar como resultado de incapacidades individuais ou de supostas falhas morais das famílias populares. Ao contrário, como demonstram Cruz e Barros (2025), a desigualdade social brasileira opera como uma engrenagem histórica que atravessa instituições, distribui oportunidades de modo profundamente assimétrico e condiciona, desde a infância, as trajetórias educacionais de milhões de sujeitos. Essa engrenagem não se manifesta apenas como carência econômica, mas como estrutura totalizante de produção de vulnerabilidade, marcada por relações coloniais persistentes, por hierarquias raciais, por segregação territorial e por mecanismos simbólicos que naturalizam a exclusão como se fosse parte inevitável da normalidade social. Nascimento e Santos (2020) evidenciam precisamente esse aspecto ao apontarem que, no Brasil, a desigualdade e a exclusão educacional foram historicamente incorporadas ao cotidiano institucional como fenômenos toleráveis, aceitos e administrados, o que revela uma cultura política de acomodação da injustiça. A escola, nesse cenário, não aparece como espaço neutro de ascensão social, mas como instituição atravessada por contradições profundas, pois ao mesmo tempo em que promete inclusão, frequentemente reproduz e legitima desigualdades já presentes na estrutura social. Andrews (2018), ao discutir a articulação entre raça, classe e gênero, esclarece que a desigualdade não se apresenta como soma de fatores isolados, mas como sistema integrado de hierarquização, no qual os corpos negros, femininos e periféricos são historicamente posicionados em condições de subalternidade, produzindo trajetórias marcadas por barreiras invisíveis, mas concretas, que limitam o acesso real ao conhecimento, à cidadania e ao reconhecimento social.

É nesse ponto que a exclusão educacional deve ser compreendida como processo estrutural e histórico, e não como evento pontual. Gil (2022) demonstra que a escola brasileira, especialmente entre 1930 e 1971, consolidou formas institucionais de exclusão que

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

se disfarçavam sob discursos de universalização, mas que, na prática, selecionavam e hierarquizavam os sujeitos conforme critérios sociais e raciais implícitos. Essa herança não desapareceu, apenas se sofisticou, tornando-se mais difícil de ser percebida, pois a exclusão contemporânea frequentemente se apresenta como inclusão formal, isto é, os estudantes entram no sistema, mas permanecem submetidos a trajetórias de precarização, repetência, evasão e desqualificação simbólica. Nunez e Almeida (2024) apontam que a produção do fracasso escolar constitui um mecanismo sistemático de exclusão, no qual a escola, por meio de avaliações, expectativas pedagógicas e práticas disciplinares, transforma desigualdades sociais em desigualdades escolares, atribuindo ao estudante a responsabilidade por um fracasso que, na verdade, foi socialmente produzido. Trata-se de um processo perverso, porque converte o direito à educação em experiência cotidiana de humilhação, deslegitimação e desmotivação, principalmente para os sujeitos historicamente marginalizados, cuja linguagem, cultura e modos de existência são frequentemente tratados como ausência de capital cultural, e não como formas legítimas de produção de sentido. Arroyo (2010) contribui de modo decisivo para essa crítica ao afirmar que as políticas educacionais, quando não enfrentam o caráter estrutural das desigualdades, tendem a operar como gestão da pobreza, administrando os efeitos da exclusão sem questionar os fundamentos que a produzem. A escola, nesse caso, deixa de ser espaço de emancipação e passa a funcionar como dispositivo de contenção social, mantendo as maiorias populares em um horizonte limitado de possibilidades.

A dimensão territorial constitui outro eixo central dessa dinâmica de exclusão, pois a desigualdade educacional não se distribui de maneira homogênea no espaço, mas se organiza conforme padrões de segregação urbana, concentração de pobreza e precarização de serviços públicos. Ribeiro e Vóvio (2017) demonstram que a vulnerabilidade social no território se converte diretamente em vulnerabilidade escolar, pois bairros periféricos, áreas rurais precarizadas e comunidades marcadas por violência e ausência do Estado concentram escolas com menos infraestrutura, maior rotatividade docente e menor acesso a recursos pedagógicos. Assim, a exclusão educacional não se expressa apenas na ausência de matrícula, mas na qualidade desigual da experiência escolar, que varia brutalmente conforme o CEP, revelando que o direito à educação é territorialmente condicionado. Nesse contexto, Carvalho, Frota e Souza (2024) destacam que a interseccionalidade entre juventude periférica, exclusão escolar e violência evidencia uma cidadania restrita, na qual adolescentes e jovens vivem sob permanente vigilância e precariedade, sendo frequentemente tratados como sujeitos suspeitos, e não como titulares de direitos. Essa condição produz impactos profundos sobre a

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

permanência escolar, pois o cotidiano da violência, do medo e da instabilidade material reduz o espaço psíquico e social necessário para a aprendizagem, além de impor à juventude escolhas de sobrevivência que competem diretamente com o tempo escolar. Del Pino (2002) já advertia que a exclusão educacional está intrinsecamente articulada ao mercado de trabalho e ao desemprego estrutural, pois a educação, em sociedades desiguais, é frequentemente organizada para produzir força de trabalho barata e adaptável, e não para garantir emancipação. Assim, quando o Estado não assegura condições de permanência, a escola deixa de ser horizonte de futuro e passa a ser percebida como instituição incapaz de oferecer sentido prático diante da urgência da sobrevivência cotidiana.

Essa lógica se torna ainda mais evidente quando se observa a relação entre educação e reprodução social, sobretudo em contextos de crise, como ocorreu durante a pandemia. Silva (2025) evidencia que a pandemia não criou as desigualdades educacionais, mas aprofundou de forma brutal aquilo que já existia, expondo como a escola depende de estruturas materiais que, quando ausentes, tornam o direito à educação mera formalidade jurídica. A ausência de acesso à internet, a precariedade habitacional e a necessidade de inserção precoce no trabalho informal revelaram que, para milhões de estudantes, o ensino remoto significou a interrupção concreta do processo educativo, enquanto setores privilegiados mantiveram continuidade formativa e ampliaram suas vantagens. Esse cenário evidencia que a reprodução social não é fenômeno abstrato, mas processo cotidiano no qual as desigualdades se perpetuam por meio da transmissão intergeracional de recursos, redes e oportunidades, reforçando o ciclo de exclusão. Popkewitz e Lindblad (2001) contribuem para esse debate ao apontarem que as estatísticas educacionais funcionam como sistema de razão, isto é, como instrumento que classifica, organiza e governa populações escolares, transformando desigualdades sociais em números que parecem neutros, mas que carregam racionalidades de controle. Quando se fala em desempenho escolar, metas e indicadores, muitas vezes se invisibiliza que esses resultados são produzidos por condições históricas desiguais, e que a própria linguagem estatística pode servir para legitimar políticas de responsabilização que culpabilizam escolas e estudantes pobres pelo fracasso de um Estado que historicamente nega igualdade material.

A exclusão educacional também se ancora em processos raciais históricos que estruturam a formação social brasileira, tornando impossível discutir desigualdade sem enfrentar o racismo estrutural. Batista (2020) demonstra que os processos de branqueamento não foram apenas políticas explícitas de imigração e eugenia no passado, mas permanecem como racionalidade cultural e institucional que valoriza padrões brancos como norma civilizatória e inferioriza subjetividades negras como sinal de atraso ou desordem. Esse

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

mecanismo, embora muitas vezes silencioso, atravessa a escola em práticas pedagógicas, currículos eurocentrados e expectativas docentes que operam seletivamente, convertendo o racismo em fator cotidiano de exclusão simbólica. Gatti (2024), ao discutir o racismo estrutural e suas consequências, reforça que as desigualdades sociais no Brasil não podem ser compreendidas sem reconhecer que a população negra foi historicamente empurrada para posições de precariedade econômica, subemprego e violência institucional, e que a educação reproduz parte dessas hierarquias ao não enfrentar adequadamente suas raízes. A desigualdade racial, portanto, não é apenas estatística, mas experiência social concreta que se expressa em evasão, repetência, exclusão e baixa expectativa de futuro. Quando a escola não reconhece essa dimensão, ela se torna cúmplice da exclusão, pois neutraliza a história e transforma injustiça em normalidade pedagógica.

Além disso, a exclusão educacional se manifesta de maneira particularmente intensa na educação profissional, cujo histórico brasileiro revela uma tradição de controle e hierarquização social. Oliveira, Oliveira e Santos (2026) demonstram que a educação profissional no Brasil possui raízes coloniais, associadas à disciplina do trabalho e à destinação de determinados grupos sociais às ocupações subalternas. Essa herança permanece quando políticas educacionais reforçam a dualidade estrutural do sistema, destinando às elites uma formação ampla, humanística e preparatória para o ensino superior, enquanto reservam às classes populares uma formação pragmática e restrita, voltada à adaptação ao mercado. Esse modelo reforça a reprodução social, pois mantém a divisão entre aqueles que governam e aqueles que executam, naturalizando a desigualdade como se fosse ordem legítima. Nesse ponto, Cruz e Barros (2025) indicam que a desigualdade educacional brasileira não é apenas consequência de má gestão, mas expressão de um projeto histórico de sociedade que se organiza para manter privilégios concentrados. Assim, a exclusão não é acidente, mas produto de escolhas políticas e econômicas que delimitam quem pode permanecer e quem será expulso simbolicamente do sistema escolar.

Portanto, discutir raça, classe, território e reprodução social como eixos estruturais da exclusão educacional significa reconhecer que o direito à educação, embora formalmente garantido, é concretamente atravessado por dispositivos históricos de desigualdade. A escola, em vez de ser automaticamente espaço de emancipação, pode se converter em instrumento sofisticado de reprodução das hierarquias sociais, especialmente quando opera sob políticas públicas que não enfrentam o caráter estrutural da pobreza, do racismo e da segregação territorial. O que está em jogo, como aponta Arroyo (2010), é a necessidade de construir novos significados para a política educacional, rompendo com modelos que apenas

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

administram desigualdades e avançando para perspectivas que reconheçam a centralidade da justiça social na organização da educação pública. A exclusão educacional brasileira, em sua forma contemporânea, não se define apenas pelo não acesso, mas pela permanência precária, pela violência simbólica e pela institucionalização do fracasso como destino social de determinados grupos. Enfrentar essa realidade implica compreender que não há neutralidade possível: ou a educação é concebida como instrumento de ruptura com as desigualdades históricas, ou continuará funcionando como engrenagem de legitimação da ordem social desigual, convertendo o direito em promessa vazia e perpetuando a cidadania restrita que marca, há séculos, a experiência brasileira.

OBSTÁCULOS À PERMANÊNCIA ESCOLAR DE GRUPOS HISTORICAMENTE MARGINALIZADOS

BARREIRAS SOCIOECONÔMICAS, VULNERABILIDADES FAMILIARES, PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE VIDA E SEUS IMPACTOS NA PERMANÊNCIA ESCOLAR

A permanência escolar, quando analisada sob a ótica das determinações socioeconômicas que atravessam a estrutura social brasileira, não pode ser reduzida a uma dimensão pedagógica circunscrita ao espaço institucional da escola, uma vez que se encontra inscrita em um complexo de relações que articula desigualdades territoriais, segmentação do mercado de trabalho, fragilização das redes familiares e insuficiência de políticas redistributivas, configurando um campo no qual o direito à educação se tensiona com as condições materiais de existência. A evasão escolar, conforme problematizam Silveira e Pinto (2026), deve ser compreendida como fenômeno social cuja gênese ultrapassa a esfera individual e se ancora em processos históricos de exclusão, nos quais a escola pública, situada em territórios marcados por precariedade urbana e desproteção social, opera sob constrangimentos estruturais que limitam sua capacidade de responder às múltiplas vulnerabilidades que incidem sobre o alunado. Tal perspectiva dialoga com a análise interdisciplinar desenvolvida por Da Silva et al. (2024), ao sustentar que a vulnerabilidade social não se manifesta apenas como insuficiência de renda, mas como conjugação de fatores que incluem insegurança alimentar, moradia inadequada, exposição à violência e acesso irregular a serviços públicos, elementos que interferem diretamente na continuidade da trajetória escolar e reconfiguram a relação do estudante com o processo educativo. Ao deslocar o foco da responsabilidade individual para o campo das determinações estruturais, essas abordagens tensionam leituras meritocráticas que atribuem a evasão à falta de esforço

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

ou de interesse, recolocando o debate no plano das desigualdades de origem que condicionam o acesso, a permanência e o desempenho acadêmico.

No interior das famílias situadas em contextos de pobreza persistente, a escolarização dos filhos se inscreve em um cotidiano marcado pela instabilidade laboral e pela oscilação de rendimentos, o que produz rearranjos constantes nas prioridades domésticas e impõe à juventude a necessidade de contribuir economicamente para a manutenção do grupo familiar, circunstância que incide de maneira direta sobre a frequência e a dedicação aos estudos. Pereira (2025), ao investigar a experiência de estudantes de classe popular no ensino superior, evidencia que a vulnerabilidade socioeconômica não se dissolve com o ingresso na universidade, mas se reatualiza por meio de jornadas extenuantes de trabalho, dificuldades de custeio com transporte e alimentação e ausência de capital cultural familiar capaz de mediar as exigências acadêmicas, configurando um percurso marcado por tensões entre sobrevivência material e continuidade formativa. Essa problemática assume contornos específicos quando se considera a ampliação de políticas de tempo integral, cuja implementação, embora formulada sob a promessa de ampliação das oportunidades educativas, produz impactos econômicos para estudantes trabalhadores, como discutem De Lima et al. (2026), ao apontarem que a permanência em regime ampliado pode restringir a possibilidade de inserção laboral e comprometer a renda familiar, estabelecendo um paradoxo entre a intensificação do tempo escolar e a necessidade concreta de geração de recursos. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas espaço de formação e passa a disputar, no cotidiano dos sujeitos, o tempo que poderia ser destinado ao trabalho remunerado, de modo que a permanência escolar se converte em decisão atravessada por cálculos econômicos e por pressões familiares que não podem ser dissociadas da precarização estrutural das condições de vida.

As vulnerabilidades familiares também se articulam a eventos biográficos que reconfiguram abruptamente a trajetória escolar, como a gravidez na adolescência, cuja incidência, segundo Correia (2025), produz reordenamentos nas responsabilidades domésticas e nos projetos de vida, frequentemente implicando interrupções ou abandono da escolarização, sobretudo quando inexistem redes de apoio institucional e comunitário capazes de sustentar a continuidade dos estudos. A análise das séries iniciais realizada por Vieira (2024) demonstra que a vulnerabilidade social repercute desde os primeiros anos da escolaridade, interferindo nos processos de alfabetização e no desenvolvimento cognitivo, o que produz defasagens acumulativas que tendem a se intensificar ao longo da trajetória escolar, ampliando a probabilidade de retenção e evasão em etapas posteriores. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, Tanaka (2025) identifica barreiras estruturais e psicológicas

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

que dificultam a permanência, entre as quais se destacam a baixa autoestima acadêmica, a internalização de fracassos escolares anteriores e a necessidade de conciliar estudo com trabalho e cuidado familiar, configurando um cenário no qual a permanência depende não apenas de políticas de acesso, mas de estratégias de acompanhamento que considerem as singularidades de sujeitos historicamente excluídos do sistema regular. Ao mesmo tempo, Souto e Marini (2025) problematizam a distância entre a normatividade constitucional do direito à educação e sua efetivação concreta para crianças e jovens de baixa renda, indicando que a garantia formal do direito não elimina os obstáculos materiais que limitam sua fruição, o que recoloca a discussão no plano da justiça social e da distribuição desigual de oportunidades educacionais. Nesse entrelaçamento entre precarização das condições de vida, fragilidade das redes familiares e insuficiência das políticas de proteção, a permanência escolar emerge como processo atravessado por múltiplas determinações, cuja compreensão exige articulação entre análises sociológicas, educacionais e jurídicas, de modo a reconhecer que a escola, inserida em uma sociedade marcada por assimetrias estruturais, opera sob limites que não podem ser compreendidos isoladamente, mas como expressão de uma ordem social que condiciona, desde a origem, as possibilidades de continuidade da trajetória formativa.

RACISMO INSTITUCIONAL, DISCRIMINAÇÕES E VIOLÊNCIAS SIMBÓLICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

O racismo institucional, quando apreendido no cotidiano escolar, não se revela prioritariamente por enunciados abertamente segregacionistas, mas por uma gramática de normalização que opera por critérios aparentemente neutros de disciplina, rendimento, linguagem e conduta, convertendo a desigual distribuição de reconhecimento em mecanismo regular de produção de hierarquias, de modo que a experiência escolar de estudantes negros e de outros grupos racializados tende a ser atravessada por processos de suspeição, deslegitimação e contenção simbólica que se acumulam na forma de microviolências e de expectativas rebaixadas, ainda que frequentemente recobertas por uma retórica de universalismo pedagógico. Ao considerar a evasão como fenômeno social articulado a desigualdades territoriais e fragilidades estruturais da escola brasileira, Silveira (2026) e Pinto (2026) oferecem uma chave interpretativa para compreender como a instituição, situada em contextos de precarização material e pressão por desempenho, reorganiza suas práticas internas por meio de rotinas de triagem e seleção que tendem a recair com maior intensidade sobre sujeitos já expostos a vulnerabilidades, produzindo, no nível simbólico, formas de

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

exclusão que antecedem a ruptura formal do vínculo escolar e que se manifestam no esvaziamento do pertencimento, na erosão do vínculo pedagógico e no deslocamento subjetivo do estudante em relação à própria trajetória. É nesse plano que a violência simbólica se insinua, não como evento episódico, mas como regime de significações que define o que é considerado comportamento legítimo, fala aceitável e corporalidade adequada, modulando o acesso a oportunidades internas, a posições de prestígio e a circuitos de proteção institucional, de maneira que o racismo deixa de aparecer como desvio moral individual e passa a figurar como tecnologia de gestão cotidiana, orientando práticas avaliativas, encaminhamentos disciplinares e formas de endereçamento que organizam a vida escolar.

A articulação entre vulnerabilidade social e evasão, apresentada por Da Silva (2024) e colaboradores, permite aprofundar esse diagnóstico ao evidenciar que a condição de desproteção não é apenas econômica, mas relacional e institucional, envolvendo acesso desigual a redes de apoio, exposição a violências e presença intermitente de serviços públicos, o que, no interior da escola, frequentemente se converte em interpretação deficitária do aluno e de sua família, como se a precariedade de condições de vida autorizasse a redução das expectativas formativas. Nessa conversão da precariedade em estigma, o racismo institucional atua por acoplamento, pois a leitura da vulnerabilidade, em sociedades marcadas por racialização da pobreza, tende a recair de modo mais reiterado sobre corpos negros, produzindo uma pedagogia da suspeita em que faltas, atrasos e silêncios são traduzidos como desinteresse ou indisciplina, e não como efeitos de trajetórias atravessadas por desigualdade, o que reconfigura a relação entre escola e estudante em chave policialesca. O impacto dessa dinâmica aparece desde as séries iniciais, quando os reflexos da vulnerabilidade sobre a aprendizagem, analisados por Vieira (2024), podem ser reinterpretados como incapacidade intrínseca, sobretudo em contextos em que a linguagem, os repertórios culturais e as formas de socialização familiares são avaliados a partir de padrões implicitamente brancos e de classe média, instaurando uma distância entre o aluno e a norma escolar que não decorre de inferioridade cognitiva, mas de uma política tácita de reconhecimento que define quais estilos de fala e presença merecem investimento pedagógico. A violência simbólica, nesse registro, produz efeitos cumulativos, pois a reiterada atribuição de déficit e a repetição de enquadramentos disciplinares operam como formação de subjetividade escolar marcada por desconfiança e por autocensura, tornando mais provável o afastamento afetivo do espaço educativo e a fragilização das condições de permanência, ainda que o abandono não seja imediato, mas resultado de desgaste prolongado.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

Quando se desloca a análise para o ensino superior, a discussão de Pereira (2025) sobre estudantes de classe popular evidencia que a permanência não se decide apenas pelo acesso formal, mas pela experiência concreta de integração acadêmica, na qual a desigualdade de capital cultural e a necessidade de sustento econômico instauram uma tensão permanente entre tempo de estudo e sobrevivência material. Esse quadro ajuda a compreender como discriminações e violências simbólicas se reconfiguram em distintos níveis de ensino, pois, ao lado das barreiras econômicas, operam mecanismos de deslegitimação que atribuem ao estudante popular e frequentemente racializado uma posição de exterioridade, como se sua presença fosse contingente, tolerada ou condicional, produzindo humilhações sutis, invisibilizações e exigências desproporcionais. A política de tempo integral, discutida por De Lima (2026) e colaboradores a partir dos impactos econômicos para estudantes trabalhadores, também oferece um ângulo crítico para o tema, pois a ampliação do tempo escolar, quando implementada sem infraestrutura social que assegure renda, transporte e alimentação, pode funcionar como dispositivo de exclusão indireta, e tal exclusão tende a incidir seletivamente sobre grupos já racializados, compondo um circuito em que a escola se apresenta como universal enquanto organiza, na prática, filtros que expulsam os que não podem pagar o custo do tempo. Nesse arranjo, o racismo institucional não precisa se enunciar, porque atua na forma de políticas aparentemente iguais para todos, mas desiguais em seus efeitos, convertendo o que se declara como expansão de oportunidades em mecanismo de seleção social, e a violência simbólica se expressa na culpabilização do estudante que não consegue aderir ao regime ampliado, como se a desistência fosse falha de caráter e não consequência previsível de constrangimentos materiais.

No campo da Educação de Jovens e Adultos, Tanaka (2025) identifica barreiras estruturais e psicológicas à permanência, e esse achado se torna particularmente elucidativo para pensar o racismo institucional, pois a EJA concentra sujeitos marcados por trajetórias interrompidas, experiências reiteradas de fracasso escolar e relações ambivalentes com a instituição, as quais frequentemente resultam de uma história de exclusões que, no Brasil, incide com nitidez sobre populações negras. A violência simbólica reaparece, aqui, como memória social incorporada, na forma de vergonha escolar, de retraimento e de antecipação da rejeição, de modo que o retorno à escola pode reativar experiências anteriores de desqualificação, e a permanência passa a depender de uma reorganização do vínculo pedagógico que confronte as lógicas de hierarquização do saber e de disciplinamento do corpo, evitando reproduzir o olhar que transforma diferença em desvio. A discussão jurídica de Souto (2025) e Marini (2025) sobre o direito à educação de crianças e jovens de baixa

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

renda permite tensionar a distância entre a normatividade e a experiência escolar concreta, pois o direito, mesmo afirmado em termos formais, não neutraliza práticas institucionais que operam como formas de discriminação cotidiana, seja pela negligência diante de ofensas raciais, seja pela banalização de estereótipos, seja pelo tratamento desigual em processos disciplinares e avaliativos. Nesse sentido, a efetivação do direito exige interrogá-lo no interior das rotinas escolares, onde se decide, na prática, quem é ouvido, quem é protegido, quem é considerado promissor e quem é lido como problema, e tal decisão se dá em uma economia simbólica atravessada por raça e classe, o que desloca o debate do plano abstrato para o plano das mediações institucionais.

A intervenção do serviço social, discutida por Santos (2025) e Damasio (2025) no âmbito das políticas de inclusão, oferece um ponto de articulação decisivo para enfrentar o racismo institucional sem reduzi-lo a ações episódicas, uma vez que a mediação intersetorial pode reconfigurar o modo como a escola interpreta faltas, conflitos e trajetórias, substituindo a lógica punitiva por uma leitura socioinstitucional capaz de reconhecer discriminações, produzir encaminhamentos protetivos e construir redes de apoio. Tal possibilidade se amplia quando se reconhece que experiências biográficas como gravidez na adolescência, analisada por Correia (2025), incidem sobre a permanência escolar não apenas por questões de tempo e cuidado, mas também por regimes morais que recaem com maior dureza sobre meninas negras e pobres, frequentemente submetidas a julgamentos, estigmas e formas de violência simbólica que reorganizam sua posição no espaço escolar, reduzindo sua agência e estreitando suas alternativas. Assim, ao articular as discussões sobre evasão, vulnerabilidade e permanência presentes nas referências indicadas, torna-se possível compreender o racismo institucional como dinâmica que atravessa políticas, rotinas e interpretações escolares, operando por filtros silenciosos e por violências simbólicas reiteradas que corroem o pertencimento e produzem deslocamentos subjetivos antes mesmo do abandono formal, de modo que a permanência escolar, em sociedades racialmente hierarquizadas, depende de transformações que alcancem tanto as condições materiais quanto as economias de reconhecimento que estruturam o cotidiano pedagógico, sob pena de que a escola, mesmo quando proclama inclusão, continue a reproduzir a exclusão por meio de mecanismos que se apresentam como normalidade administrativa e racionalidade educacional.

PERMANÊNCIA ESCOLAR E JUSTIÇA SOCIAL: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E GARANTIA DE DIREITOS

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

A permanência escolar, quando pensada em chave de justiça social, demanda uma leitura que não se contente com a enunciação normativa do direito à educação, mas que perscrute as mediações institucionais por meio das quais esse direito se converte, ou não, em trajetórias efetivas de escolarização, uma vez que a escola opera em uma sociedade atravessada por desigualdades de classe, raça, gênero e território, nas quais a distribuição diferencial de recursos, tempos e reconhecimento produz assimetrias na capacidade de frequentar, participar e concluir etapas educacionais. A inscrição da educação no rol de direitos sociais na ordem constitucional de 1988, analisada por Camara (2013) em seu exame do texto constitucional, fornece a moldura jurídica a partir da qual se poderia esperar um regime de garantias orientado pela universalização, mas a efetividade dessa promessa se torna objeto de disputa quando se observa que políticas públicas oscilam entre expansão e retração, frequentemente submetidas a racionalidades de gestão que redefinem o conteúdo material do direito por meio de padrões de desempenho, metas e mecanismos de responsabilização. O percurso histórico e constitucional do direito social à educação, recuperado por Saveli (2012) e Tenreiro (2012), permite compreender que a formalização jurídica não elimina conflitos em torno de quem deve ser incluído e sob quais condições, pois a própria arquitetura do Estado e suas formas de intervenção podem produzir seletividades, conforme problematizam Paixão (2025) e Araújo (2025) ao discutirem a regulação estatal e os modos pelos quais o poder público delimita prioridades, aloca recursos e define parâmetros de qualidade. A relação entre políticas sociais e direito à educação, tratada por Guerra (2020), Figueiredo (2020) e Zanardini (2020), desloca o debate para o plano da proteção social mais ampla, uma vez que a permanência escolar depende de redes de cuidado, renda, saúde, mobilidade e segurança alimentar, e não apenas de vagas ou de matrículas, o que recoloca a educação como campo atravessado por políticas intersetoriais e por disputas distributivas que excedem a governança educacional estrita.

Nesse quadro, a permanência escolar pode ser examinada como problema público que combina dimensões de garantia de direitos, arranjos federativos e estratégias de enfrentamento de desigualdades estruturais, pois a tutela constitucional do direito à educação, quando acionada pela via de políticas públicas, supõe capacidade estatal de planejamento e de execução que se materializa, ou falha em se materializar, nos territórios concretos onde estudantes vivem e circulam. A leitura de Demarchi (2020) e Cardoso (2020) sobre políticas públicas como efetivação da tutela constitucional ilumina o modo como instrumentos normativos, programas e financiamentos se tornam meios de incidência sobre realidades escolares, mas também evidencia que a mera existência de políticas não resolve o problema

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

do acesso à permanência quando a implementação se faz sob desigualdades federativas e sob restrições orçamentárias que distribuem de forma assimétrica condições de oferta. A participação democrática e o controle social, enfatizados por Felet (2015) na discussão do direito educacional com foco na atuação municipal, tornam-se parte do próprio desenho de estratégias de enfrentamento, pois a garantia de direitos não se reduz ao ato administrativo, sendo atravessada por arenas de deliberação e por disputas locais que definem prioridades de investimento, transporte escolar, alimentação, infraestrutura e atendimento a situações de vulnerabilidade. Nesse sentido, a concepção de "direito social da qualidade" em educação, examinada por Ferreira (2014) e Santos (2014), oferece uma via analítica para recusar a redução da qualidade a indicadores descolados das condições de vida, uma vez que, em contextos de desigualdade persistente, políticas de qualidade podem operar como mecanismos de triagem quando estabelecem padrões sem prover meios para que sujeitos e escolas alcancem tais patamares, convertendo a linguagem do direito em uma gramática de responsabilização unilateral. A judicialização do direito à educação, discutida por Palacio (2015) ao problematizar a eficiência das políticas e sua sujeição ao controle judicial, aparece como efeito ambivalente desse cenário: por um lado, abre canais de exigibilidade; por outro, pode reconfigurar o conflito social em termos casuísticos, sem enfrentar o desenho estrutural das desigualdades que condicionam a permanência, questão que se torna ainda mais sensível quando o Estado atravessa processos de retração de políticas públicas, como problematiza Lopes (2019) ao examinar os desdobramentos do direito à educação em conjunturas de desmantelamento.

A permanência escolar, entretanto, não se explica adequadamente se for concebida como problema meramente administrativo, porque se encontra imbricada na produção social do fracasso escolar e na naturalização de formas de exclusão que operam como normalidade institucional, definindo quem permanece e quem se afasta por meio de rotinas, classificações e expectativas que se organizam em torno de desigualdades preexistentes. A normalidade da desigualdade e da exclusão educacional, discutida por Nascimento (2020) e Santos (2020), permite compreender como a permanência tende a ser tratada como atributo individual, enquanto se obscurece a estrutura social que produz trajetórias escolares desiguais e, com isso, desloca-se o problema para a moralização do desempenho, em vez de situá-lo na distribuição histórica de oportunidades. A produção do fracasso escolar, analisada por Nunez (2024) e Almeida (2024), expõe mecanismos pelos quais a escola, ao operar com currículos, tempos e linguagens não ajustados às condições reais de escolarização de grupos subalternizados, transforma desigualdade social em desigualdade escolar, configurando um

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

circuito em que reprovações, defasagens e estigmas se acumulam e corroem a relação do estudante com o espaço educativo. A desigualdade social no Brasil e seus impactos estruturais sobre a educação, examinados por Cruz (2025) e Barros (2025), situam essa dinâmica em um plano macroestrutural, no qual políticas educacionais convivem com padrões persistentes de concentração de renda, precarização do trabalho e segregação urbana, o que redefine o alcance material de qualquer estratégia de permanência se esta não se articular com políticas de proteção social. A desigualdade escolar e a vulnerabilidade social no território, discutidas por Ribeiro (2017) e Vóvio (2017), aprofundam essa leitura ao evidenciar que o território não constitui mero cenário, mas operador ativo de desigualdade, pois condensa acessos diferenciados a equipamentos públicos, redes de transporte, serviços de saúde e segurança, de modo que a permanência escolar se torna inseparável da geografia social das cidades e dos campos. A pandemia, ao intensificar a reprodução social por meio de barreiras tecnológicas e de assimetrias de cuidado, oferece um laboratório crítico para observar tais mecanismos, como analisa Silva (2025) ao discutir oportunidades negadas em estruturas desiguais, mostrando como a capacidade de continuar estudando se vinculou a dispositivos materiais e simbólicos distribuídos de forma racializada e classista.

As estratégias de enfrentamento, quando articuladas à justiça social, exigem que a permanência seja tratada como questão interseccional e histórica, pois a exclusão escolar brasileira possui longa duração e se atualiza em novos formatos, mantendo vínculos com heranças coloniais, com processos de racialização e com formas de governamento que produzem inclusão seletiva. A exclusão na escola brasileira entre 1930 e 1971, reconstituída por Gil (2022), permite compreender que a escolarização se expandiu sob padrões de desigualdade que definiram a escola como dispositivo de seleção social, e essa herança informa a permanência contemporânea quando políticas se organizam por metas que, sem enfrentar desigualdades, tendem a replicar filtros. A busca por novos significados para políticas educacionais frente às desigualdades, proposta por Arroyo (2010), aponta para a insuficiência de reformas que preservam a lógica classificatória e para a necessidade de repensar o próprio sentido da escola em sociedades desiguais, deslocando a discussão do "acesso" para a experiência concreta de pertencimento e reconhecimento. A relação entre política educacional, emprego e exclusão social, analisada por Del Pino (2002), esclarece que a permanência escolar se entrelaça com a estrutura do trabalho, pois a escola convive com pressões econômicas que incidem de forma desigual sobre estudantes que precisam trabalhar, e esse vínculo reaparece nas discussões mais recentes sobre o custo do tempo integral para estudantes trabalhadores, desenvolvidas por De Lima (2026) e colaboradores, ao indicarem

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

que a ampliação da jornada escolar, quando não acompanhada de mecanismos de sustentação material, produz barreiras indiretas à permanência. A governamentalidade das estatísticas educacionais, tratada por Popkewitz (2001) e Lindblad (2001), acrescenta uma camada decisiva ao debate, pois os dispositivos de mensuração e comparação não são neutros: eles definem o que conta como sucesso, classificam escolas e estudantes, e podem induzir práticas de gestão que priorizam resultados mensuráveis em detrimento da inclusão substantiva, gerando incentivos para expulsões silenciosas ou para desresponsabilizações quando determinados sujeitos passam a ser percebidos como risco estatístico.

A justiça social na permanência escolar também exige que se explicite a dimensão racial e de gênero inscrita nas desigualdades educacionais, sob pena de tratar como universal um problema que se distribui de forma diferencial entre grupos sociais. A desigualdade, em sua trama de raça, classe e gênero, analisada por Andrews (2018), fornece um arcabouço para compreender como a permanência se estrutura em camadas de opressão que se reforçam, produzindo padrões de exclusão que não podem ser enfrentados por políticas indiferenciadas, sobretudo quando a pobreza é racializada e quando a escola reproduz hierarquias por meio de expectativas, punições e reconhecimentos distribuídos de modo desigual. Os processos de branqueamento e as tensões do racismo estrutural na formação social brasileira, discutidos por Batista (2020), oferecem uma chave para entender como a escola pode operar como espaço de produção de normalidade branca, onde currículos, símbolos e práticas institucionais estruturam pertencimentos seletivos, de modo que a permanência é atravessada por violências simbólicas e por discriminações que corroem a relação com a instituição. A educação, a exclusão escolar e a violência sob perspectiva de interseccionalidade, examinadas por Carvalho (2024), Frota (2024) e Souza (2024), recolocam o problema no plano da cidadania restrita, pois adolescentes e jovens submetidos a circuitos de violência e de desproteção vivenciam a escola como espaço em disputa, onde a permanência depende de dispositivos de cuidado e proteção que extrapolam a pedagogia stricto sensu. O debate sobre raízes coloniais da educação profissional no Brasil, tratado por Oliveira (2026), Oliveira (2026) e Santos (2026), sugere que certos segmentos educacionais se organizaram historicamente como mecanismos de controle e direcionamento social, e essa genealogia ajuda a compreender por que estratégias contemporâneas podem reatualizar hierarquias quando definem itinerários e ofertas formativas que segregam por classe e raça. Nesse cenário, o Serviço Social, ao ser pensado como agente na luta antirracista e na mediação de direitos, como discute Gatti (2024), permite conceber estratégias de permanência que enfrentem discriminações institucionais não por meio de intervenções pontuais, mas por reorganização de redes,

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

encaminhamentos e protocolos que recusem a culpabilização da família e do estudante, abrindo espaço para proteção social e para reconhecimento de situações de violência e exclusão.

A permanência escolar, portanto, envolve uma arquitetura de políticas e práticas que precisa articular direito, proteção social e democratização da gestão, sem ceder à inversão de sentido que transforma o direito em instrumento de seleção e responsabilização, deslocamento criticado por Saviani (2011) ao analisar os modos pelos quais políticas educacionais podem reconfigurar o significado do direito à educação. A formulação de políticas educacionais como campo de disputa entre garantias constitucionais e racionalidades de gestão, presente em Magno (2008) ao discutir incidência normativa na educação superior, encontra eco na análise de Araujo (2011) sobre Estado e política educacional, quando o problema do "estudar" é recolocado como questão política e não como atributo individual, indicando que enfrentar a permanência requer redistribuir condições materiais e simbólicas de escolarização. As leituras sobre evasão como fenômeno social, desenvolvidas por Silveira (2026) e Pinto (2026), ao articularem desigualdades, territórios e fragilidades institucionais, reforçam que estratégias de enfrentamento precisam atuar antes do abandono formal, intervindo em mecanismos cotidianos de exclusão, em rotinas de punição e em práticas de estigmatização que desgastam o vínculo escolar. A vulnerabilidade social e a evasão, tratadas por Da Silva (2024) e colaboradores, apontam para a necessidade de respostas intersetoriais que incidam sobre condições de vida e sobre suportes familiares, dimensão que se torna ainda mais complexa quando se consideram barreiras específicas, como as que atravessam a EJA, analisadas por Tanaka (2025), em que permanência envolve recomposição de trajetórias, cuidado psicológico e reorganização de tempos sociais. A gravidez na adolescência, discutida por Correia (2025), evidencia como eventos biográficos, combinados com estigmas e precariedades, reordenam possibilidades de permanência, exigindo políticas de cuidado, acolhimento e continuidade que não convertam maternidade precoce em sentença de exclusão. Quando políticas de inclusão e a intervenção do Serviço Social são examinadas por Santos (2025) e Damasio (2025), torna-se possível pensar estratégias que operem na fronteira entre escola e proteção social, criando mediações que enfrentem desigualdades com instrumentos de garantia de direitos, controle social e participação democrática, sem transformar a escola em instância isolada de resolução de problemas sociais. Nesse movimento, justiça social deixa de ser um slogan e passa a designar um conjunto de operações institucionais que redistribuem condições de escolarização, reconfiguram lógicas de governamento por métricas, enfrentam discriminações estruturalmente inscritas e instituem mecanismos de exigibilidade e de participação capazes

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

de sustentar trajetórias educacionais em contextos de desigualdade persistente, de modo que a permanência escolar se constitua como expressão concreta de cidadania e como campo de disputa sobre a própria forma de sociedade produzida pela educação e pelas políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que orientou esta investigação, centrada na permanência escolar enquanto expressão concreta do direito social à educação em um contexto estruturalmente marcado por desigualdades históricas, exigiu deslocar o debate da dimensão formal da garantia normativa para o plano das condições materiais, simbólicas e institucionais que sustentam ou inviabilizam trajetórias educativas contínuas, de modo que a questão não se restringiu a identificar taxas de evasão ou índices de retenção, mas a compreender como a própria arquitetura das políticas públicas, associada à dinâmica de reprodução social, redefine o alcance efetivo da cidadania educacional. Ao retomar o problema central, observa-se que a tensão entre universalização do acesso e fragilidade da permanência não constitui anomalia episódica, mas expressão de uma engrenagem social na qual a escola opera simultaneamente como promessa de mobilidade e como espaço de filtragem seletiva, reproduzindo hierarquias sob a aparência de neutralidade administrativa. Os objetivos delineados, que buscavam examinar a relação entre justiça social, desenho das políticas educacionais e efetividade do direito à educação, conduziram a uma análise que evidenciou a interdependência entre proteção social ampla, governança educacional e mecanismos de participação democrática, demonstrando que a permanência escolar não pode ser compreendida isoladamente da distribuição desigual de renda, da segregação territorial e das formas de reconhecimento institucional. Os achados apontaram que estratégias centradas exclusivamente em expansão de matrículas ou em metas quantitativas tendem a operar com baixa capacidade de transformação estrutural quando não articuladas a dispositivos de redistribuição e a políticas intersetoriais, o que conduz a uma resposta analítica à pergunta de pesquisa no sentido de que a garantia de permanência exige reconfiguração do próprio paradigma de política educacional, deslocando-o da lógica de desempenho para a lógica de direitos, com implicações que ultrapassam o campo pedagógico e alcançam o desenho federativo, o financiamento público e a gestão democrática.

Ao rearticular os objetivos específicos que orientaram a investigação, torna-se possível reconhecer que a análise das políticas públicas como instrumentos de efetivação da tutela constitucional revelou um campo atravessado por ambiguidades, no qual a normatividade pode tanto ampliar a exigibilidade do direito quanto reduzir sua materialidade por meio de

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

racionalidades gerenciais que redefinem o conteúdo do que se entende por qualidade. A síntese crítica dos resultados indica que a permanência escolar se encontra condicionada por variáveis estruturais que não se resolvem por intervenções pontuais, mas que demandam reordenação das prioridades estatais e fortalecimento de mecanismos de controle social capazes de tensionar a distância entre formulação e implementação das políticas. A resposta construída ao longo da pesquisa demonstra que a justiça social, enquanto horizonte normativo, não se realiza automaticamente com a inscrição constitucional do direito, pois depende de uma ecologia institucional que inclua financiamento adequado, articulação intersetorial, dispositivos de acompanhamento territorial e reconhecimento das desigualdades interseccionais que atravessam as trajetórias escolares. Nesse sentido, a permanência escolar emerge como categoria analítica que expõe as fissuras do modelo educacional vigente, revelando que a desigualdade não é mero efeito colateral, mas elemento constitutivo de um sistema que distribui oportunidades de forma assimétrica, exigindo que as estratégias de enfrentamento incorporem dimensões redistributivas, participativas e simbólicas, sob pena de reproduzir, em novas linguagens, velhas exclusões.

As contribuições teóricas do estudo situam-se na articulação entre direito educacional, teoria das políticas públicas e análise crítica das desigualdades estruturais, propondo uma leitura que recusa a dicotomia entre acesso e permanência e insere a escola no interior de uma rede mais ampla de relações sociais que produzem vulnerabilidades cumulativas. Ao tensionar a noção de qualidade educacional com o conceito de justiça social, a pesquisa sugere que indicadores e métricas devem ser interrogados à luz de suas implicações distributivas, reconhecendo que instrumentos de avaliação podem reforçar assimetrias quando descolados das condições concretas de escolarização. No plano prático, as conclusões apontam para a necessidade de fortalecer instâncias locais de deliberação, ampliar políticas de suporte material e psicológico aos estudantes e promover integração efetiva entre educação e outras áreas da política social, criando condições para que a permanência deixe de ser responsabilidade individualizada e passe a ser compreendida como compromisso público compartilhado. Contudo, a investigação também reconhece limitações inerentes ao recorte adotado, sobretudo no que se refere à ausência de dados empíricos primários e à dependência de análise documental e bibliográfica, o que restringe a possibilidade de captar nuances microssociais do cotidiano escolar e de avaliar empiricamente o impacto concreto de determinadas políticas em contextos específicos, indicando que a generalização dos resultados deve ser realizada com cautela e abertura à revisão crítica.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

A maturidade analítica alcançada permite afirmar que a permanência escolar, enquanto expressão concreta de justiça social, não se esgota em programas de retenção ou em dispositivos compensatórios, mas requer transformação estrutural das condições que produzem desigualdade educacional, deslocando o eixo das políticas da gestão de sintomas para a reorganização das bases materiais e simbólicas da escolarização. A indicação de caminhos para pesquisas futuras envolve o aprofundamento de estudos empíricos comparativos entre territórios, a investigação de impactos diferenciados de políticas de tempo integral em contextos de vulnerabilidade, a análise das formas de participação democrática na definição de prioridades educacionais e a avaliação de modelos intersetoriais de proteção social voltados à permanência. Ao integrar essas perspectivas, o estudo reafirma que responder à pergunta de pesquisa implicou reconhecer que a garantia de direitos educacionais depende de uma combinação complexa entre vontade política, desenho institucional coerente e enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade, sendo a escola simultaneamente espaço de reprodução e de possibilidade de transformação, de modo que a permanência escolar, quando situada no horizonte da justiça social, se converte em critério de avaliação da própria qualidade democrática do Estado e de sua capacidade de produzir cidadania substantiva em contextos historicamente marcados por exclusões persistentes.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, George Reid. Desigualdade: raça, classe e gênero. In: ANDREWS, George Reid. **Estudos afro-latino-americanos: uma introdução**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 75-118.

ARAUJO, G. C. D. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, Curitiba, p. 279-292, 2011.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 1381-1416, 2010.

BATISTA, E. H. de A. Processos de branqueamento, racismo estrutural e tensões na formação social brasileira. **Geografia em Atos (Online)**, v. 4, n. 19, p. 11-37, 2020.

CÂMARA, L. B. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. **Revista Direito em Debate**, v. 22, n. 40, p. 4-26, 2013.

CARVALHO, G. P. de; FROTA, A. O.; SOUZA, K. C. A. Educação, exclusão escolar e violência: interseccionalidade e cidadania restrita de adolescentes e jovens no Brasil. **Revista Interacções**, v. 20, n. 69, p. 1-25, 2024.

CORREIA, G. A. S. **Gravidez na adolescência e impactos na vida escolar:** uma revisão sistemática, 2025.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

CRUZ, L. C.; BARROS, A. A desigualdade social no Brasil e seus impactos estruturais sobre a educação. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 21, p. 1-15, 2025.

DA SILVA, E. P.; DA SILVA, G. M. B.; BORTONCELLO, M. C. D. C. C.; COSTA, S. M.; RODRIGUES, R. M. Vulnerabilidade social e evasão escolar: uma análise interdisciplinar no contexto da educação pública. **Missioneira**, v. 26, n. 1, p. 339-348, 2024.

DE LIMA, F. F.; DO NASCIMENTO SARAIVA, F. D.; DA SILVA, G. P.; JANUÁRIO, A. C. M.; PEREIRA, T. M.; PEREIRA, R. L.; CAVALCANTI, M. T. O custo do tempo integral: impactos econômicos para estudantes trabalhadores na literatura. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 15, n. 1, p. e3038-e3038, 2026.

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: DEL PINO, M. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.

DEMARCHI, C.; CARDOSO, J. C. de O. Políticas públicas como efetivação da tutela constitucional do direito à educação: public policies as effectiveness of the constitutional protection to the right to education. **Revista Visão: Gestão Organizacional**, v. 9, n. 2, p. 87-101, 2020.

FELET, G. S. **Direito educacional e a educação básica:** a necessária participação democrática por meio do controle social, com ênfase na atuação dos municípios, 2015.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. D. **Políticas públicas educacionais:** apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação, 2014.

GATTI, B. K. **Do racismo estrutural às desigualdades sociais:** o serviço social na luta antirracista, 2024.

GIL, N. Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930-1971). **Educação em Foco**, v. 25, n. 46, p. 133-161, 2022.

GUERRA, D.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S. Políticas sociais e o direito à educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 3, p. 2188-2203, 2020.

LOPES, L. V. O direito à educação e os desdobramentos na atual conjuntura de desmantelamento das políticas públicas. **Jovens Investigadores**, 2019.

MAGNO, M. F. **Estado, direito e políticas públicas:** um estudo sobre a incidência normativa na educação superior a partir da Constituição Federal de 1988, 2008.

NASCIMENTO, I. S. D.; SANTOS, P. C. D. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. **Caderno de Administração**, v. 28, n. esp., 2020.

NUNEZ, E. I. S.; ALMEIDA, N. V. de. A produção do fracasso escolar: desigualdades estruturais e exclusão no sistema educacional brasileiro. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 13, p. 1-14, 2024.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

OLIVEIRA, L. R. de; OLIVEIRA, K. S. S.; SANTOS, D. P. dos. Raízes coloniais da educação profissional no Brasil: controle, exclusão e heranças estruturais. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 15, n. 2, p. e3120-e3120, 2026.

PAIXÃO, A. G. da; ARAÚJO, B. F. de. As interferências do Estado na educação: o papel regulador do Estado com as políticas públicas educacionais. **Revista Jurídica**, v. 25, n. 1, p. 125-154, 2025.

PALACIO, A. S. **O direito social à educação fundamental após a Constituição de 1988**: a (in) eficiência das políticas públicas e sua sujeição ao controle judicial, 2015.

PEREIRA, J. S. **Classe popular no ensino superior:** um estudo acerca da vulnerabilidade socioeconômica e seus impactos para o acesso e permanência, 2025.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 111-148, 2001.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, n. spe. 2, p. 71-87, 2017.

SANTOS, J. R. M. P.; DAMASIO, M. A. D. A. S. Políticas de inclusão escolar e a intervenção do serviço social. **Educação e Inclusão**, v. 13, n. 2, p. 224-232, 2025.

SANTOS, V. P. A. dos; FREITAS, D. S. de; BENTO, L.; SILVA, A. P. F. da; JUNIOR, C. A. G. Saberes da didática, diversidades, desigualdades e territórios educativos, 2024.

SAVELI, E. D. L.; TENREIRO, M. O. V. **A educação enquanto direito social:** aspectos históricos e constitucionais, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, v. 11, n. 23, p. 45-58, 2011.

SILVA, V. V. A. da. Estruturas desiguais, oportunidades negadas: reprodução social e desigualdades educacionais na pandemia. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 7, p. e16106-e16106, 2025.

SILVEIRA, A. D. S. O.; PINTO, H. E. Evasão escolar como fenômeno social: desigualdades, territórios e fragilidades da escola brasileira. **Cadernos Cajuína**, v. 11, n. 1, p. e1610-e1610, 2026.

SOUTO, M. E. D. S.; MARINI, B. Do direito à educação de crianças e jovens de baixa renda no contexto brasileiro. **Revista de Direito Magis**, v. 3, n. 2, 2025.

TANAKA, M. G. C. B. Barreiras estruturais e psicológicas que dificultam a permanência do aluno na EJA. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 8, n. 15, p. 48-60, 2025.

VIEIRA, G. S. D. L. **Reflexos da vulnerabilidade social no aprendizado das séries iniciais**, 2024.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.79

Submetido: 05 de Março de 2026
Aceito: 15 de Março de 2026
Publicado: 16 de Março de 2026

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional