UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE - EDUCANORTE

VICTOR HUGO LAURINDO

A JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (2015-2024)

Macapá
2025

VICTOR HUGO LAURINDO

A JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (2015-2024)

Tese de Doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), Polo UFPA, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Cristina G. Queiroz Simões.

Macapá
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L384j Laurindo, Victor Hugo.
A judicialização do direito à educação no Brasil e na Amazônia : uma análise no Supremo Tribunal Federal (2015-2024) / Victor Hugo Laurindo. — 2025.
xv, 370 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Helena Cristina G. Queiroz Simões
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2025.

1. Judicialização. 2. Direito à Educação. 3. Supremo Tribunal Federal. 4. Amazônia Legal. 5. Políticas Educacionais.. I. Título.

CDD 379

A JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (2015-2024)

Tese de Doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), Polo UFPA, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Data da aprovação

____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões
Orientadora – Presidente da Banca (PGEDA/UFPA)

Profa. Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin
Membro interno (PGEDA/UNIR)

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Membro interno (PGEDA/UFOPA)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Membro externo PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Linara Oeiras Assunção
Membro externo (PPGD/UNIFAP)

Profa. Dra. Norma-Iracema de Barros Ferreira
Membro Interno Suplente (PGEDA/UFPA)

Prof. Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis
Membro Interno Suplente (PGEDA/UNIFAP)

Macapá
2025

AGRADECIMENTOS

Ao **Instituto Federal do Amapá** (IFAP), agradeço a concessão do afastamento que me permitiu dedicar o último ano exclusivamente à redação desta Tese, uma política institucional que contribuiu de forma decisiva para a finalização deste trabalho e para formação de mais um Doutor na Amazônia.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia** (PGEDA/EDUCANORTE), minha sincera gratidão pela acolhida, pela confiança e por me permitir transformar em realidade um antigo sonho. Estar inserido em um espaço de formação crítica, plural e comprometida com a educação pública foi essencial para meu desenvolvimento acadêmico e humano.

À Profa. Dra**. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões**, minha orientadora, expresso meu mais profundo reconhecimento. Mesmo nos momentos mais difíceis, sua escuta generosa e orientação segura foram fundamentais.

Aos **docentes do PGEDA**, agradeço pela dedicação cotidiana à formação de pesquisadores críticos, pelas contribuições teóricas e práticas, e pela inspiração que representam. As discussões, os desafios e os aprendizados construídos ao longo do curso marcaram profundamente minha trajetória.

Aos **colegas de curso**, pela convivência, pelo diálogo, pelo compartilhamento de ideias e experiências ao longo da caminhada. A troca constante com vocês ampliou horizontes e fortaleceu o debate acadêmico.

E, por fim, à **minha família**, que esteve ao meu lado em todos os momentos, oferecendo apoio, compreensão e afeto. Nos dias mais difíceis, encontrei em vocês a força necessária para seguir adiante.

RESUMO

A presente tese analisa a atuação do Supremo Tribunal Federal (STF) na judicialização do direito à educação no Brasil, com ênfase nas decisões relativas à Amazônia Legal e suas implicações para a política educacional. Para responder o problema "Como ocorreu o processo de judicialização do direito à educação no STF, entre 2015 e 2024, e qual sua atuação na análise das políticas públicas educacionais brasileiras por meio das decisões proferidas, com ênfase nos casos originários dos estados da Amazônia Legal?", foi proposto o objetivo de analisar a judicialização do direito à educação no STF, com recorte para os julgamentos ocorridos entre 2015 e 2024, visando compreender a sua atuação e seus fundamentos decisórios no cenário das políticas educacionais nacional e da Amazônia Legal. O estudo é documental, de abordagem qualitativa, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) com base em 169 acórdãos. As decisões foram categorizadas com base nos princípios constitucionais do artigo 206 da CRFB/1988 e no conjunto dos achados, resultando em nove categorias, apresentadas por ordem decrescente de frequência: Permanência (45), Financiamento (27), Acesso (21), Ensino Privado (19), Liberdade de Ensino e pluralidade de ideias (16), Carreira, Remuneração e Aposentadoria (14), Organização Político Administrativa (12), Qualidade (12), e Educação Especial (03). Quanto ao panorama nacional os dados revelaram lacunas no atendimento ao mínimo constitucional da educação, que foram submetidas a julgamento pelo Judiciário, especialmente em relação às políticas de acesso, permanência e financiamento. Dentre os acórdãos analisados, apenas 24 são originários da Amazônia Legal, dos quais três foram classificados como paradigmáticos. Este recorte evidencia a invisibilidade jurídica das desigualdades regionais no campo educacional e a ausência de um padrão decisório sensível às especificidades da Amazônia. Os resultados indicam que, embora o STF atue como instância corretiva frente às omissões estatais, sua atuação permanece majoritariamente reativa, com fraca consideração das características geográficas, sociais e econômicas amazônicas.

Palavras-chave: Judicialização. Direito à Educação. Supremo Tribunal Federal. Amazônia Legal. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This thesis analyzes the role of the Brazilian Supreme Federal Court (STF) in the judicialization of the right to education in Brazil, with emphasis on decisions related to the Amazônia Legal region and their implications for educational policy. To address the research problem "How did the process of judicialization of the right to education occur in the STF between 2015 and 2024, and what has been the Court's role in analyzing Brazilian educational public policies through its decisions, with emphasis on cases originating from the states of the Amazônia Legal?" The objective was to examine the judicialization of the right to education in the STF within that period, in order to understand its role and decision-making foundations in the context of national and Amazonian educational policies. The study adopts a qualitative, documentary approach, using Bardin's (2011) Content Analysis method applied to 169 court rulings. The decisions were categorized according to the constitutional principles set forth in Article 206 of the 1988 Federal Constitution, resulting in nine categories, presented in descending order of frequency: Permanence (45), Funding (27), Access (21), Private Education (19), Freedom of Teaching and Plurality of Ideas (16), Career, Remuneration and Retirement (14), Political-Administrative Organization (12), Quality (12), and Special Education (03). At the national level, the findings reveal persistent gaps in compliance with the constitutional minimum for education, often brought before the Judiciary, particularly regarding access, permanence, and funding policies. Among the analyzed rulings, only 24 originated from the Amazônia Legal, three of which were classified as paradigmatic. This reveals the legal invisibility of regional educational inequalities and the lack of a decision-making pattern sensitive to the specificities of the Amazon. The results indicate that, although the STF acts as a corrective mechanism in the face of state omissions, its performance remains predominantly reactive, with limited consideration of the geographical, social, and economic characteristics of the Amazon region.

Keywords: Judicialization. Right to Education. Supreme Federal Court. Legal Amazon. Educational Policies.

RESUMEN

La presente tesis analiza la actuación del Supremo Tribunal Federal (STF) en la judicialización del derecho a la educación en Brasil, con énfasis en las decisiones relacionadas con la Amazônia Legal y sus implicaciones para la política educativa. Para responder al problema "¿Cómo ocurrió el proceso de judicialización del derecho a la educación en el STF entre 2015 y 2024, y cuál fue su papel en el análisis de las políticas públicas educativas brasileñas a través de las decisiones dictadas, con énfasis en los casos originarios de los estados de la Amazônia Legal?", se propuso como objetivo analizar la judicialización del derecho a la educación en el STF, tomando como recorte los juicios ocurridos entre 2015 y 2024, con el fin de comprender su actuación y fundamentos decisorios en el contexto de las políticas educativas nacionales y amazónicas. El estudio es documental, con enfoque cualitativo, utilizando la técnica de Análisis de Contenido (Bardin, 2011) aplicada a 169 fallos. Las decisiones fueron categorizadas según los principios constitucionales del artículo 206 de la Constitución Federal de 1988, dando lugar a nueve categorías, presentadas en orden decreciente de frecuencia: Permanencia (45), Financiamiento (27), Acceso (21), Enseñanza Privada (19), Libertad de Enseñanza y Pluralidad de Ideas (16), Carrera, Remuneración y Jubilación (14), Organización Político-Administrativa (12), Calidad (12) y Educación Especial (03). En el panorama nacional, los datos revelaron lagunas en el cumplimiento del mínimo constitucional para la educación, que fueron sometidas al Poder Judicial, especialmente en relación con las políticas de acceso, permanencia y financiamiento. Entre los fallos analizados, solo 24 son originarios de la Amazônia Legal, de los cuales tres fueron clasificados como paradigmáticos. Este recorte evidencia la invisibilidad jurídica de las desigualdades regionales en el ámbito educativo y la ausencia de un patrón decisorio sensible a las especificidades amazónicas. Los resultados indican que, aunque el STF actúa como instancia correctiva frente a las omisiones estatales, su actuación sigue siendo mayoritariamente reactiva, con escasa consideración de las características geográficas, sociales y económicas de la región amazónica.

Palabras clave: Judicialización. Derecho a la educación. Supremo Tribunal Federal. Amazonía Legal. Políticas Educativas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre permanência de estudantes no direito à educação (2015–2024).....168

Gráfico 2 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre financiamento da educação no Brasil (2015–2024). 180

Gráfico 3- Gráfico 3 – Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre acesso à educação no Brasil (2015–2024).....195

Gráfico 4 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre Ensino Privado no Brasil (2015–2024). 210

Gráfico 5 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre Liberdade de Ensino e Pluralidade de Ideias no Brasil (2015–2024).....218

Gráfico 6 – Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre Carreira, Remuneração e Aposentadoria de Profissionais da Educação no Brasil (2015–2024). 223

Gráfico 7 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre Organização Político-Administrativa no Sistema Educacional Brasileiro (2015–2024). 231

Gráfico 8 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) relacionadas à Qualidade da Educação no Brasil (2015–2024) 237

Gráfico 9 - Frequência de decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) originárias de Unidades da Federação da Amazônia Legal (2015–2024). 248

Gráfico 10 - Percentual de representação das decisões do STF por Unidade da Federação na Amazônia Legal (2015–2024). 249

Gráfico 11 - Percentual de representação das categorias temáticas dos Acórdãos do STF originários de Estados da Amazônia Legal (2015–2024).....252

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções acadêmicas selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2012 e 2022 sobre a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022) 51

Tabela 2 - Produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2012 – 2022) relacionadas à judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022) 51

Tabela 3 - Distribuição anual das pesquisas acadêmicas sobre a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012–2022) 67

Tabela 4 - Comparação entre os fatores de ponderação do Fundeb aplicados no período de 2021 a 2023 e para 2024. 283

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores utilizados para a busca de Teses e Dissertações sobre judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022) 49

Quadro 2 – Combinações de descritores aplicados na busca de Teses e Dissertações sobre judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022) 50

Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos classificados na categoria "Efetividade do direito à educação" que analisam a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022). 55

Quadro 4 - Trabalhos acadêmicos classificados na categoria "Alcance e interpretação das leis" que analisam a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022). 58

Quadro 5 - Trabalhos acadêmicos classificados na categoria "Parâmetros decisórios" que analisam a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022). 61

Quadro 6 – Pesquisas acadêmicas sobre a judicialização do direito à educação publicadas em reuniões da ANPED e na Revista Brasileira de Educação (2016–2021) 68

Quadro 7 – Categorias e subcategorias temáticas de análise dos 169 acórdãos do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o direito à educação (2015–2024) 166

Quadro 8 - Distribuição das categorias e subcategorias temáticas dos Acórdãos do STF originários de Estados da Amazônia Legal (2015–2024). 251

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mortes Violentas Intencionais no Brasil e nos estados da Amazônia Legal (2021-2023).....153
Figura 2 – Recursos tecnológicos disponíveis em escolas de Ensino Médio no Brasil por região (Censo Escolar 2024) 157
Figura 3 - Programas, ações e projetos executados ou financiados pelo FNDE em parceria com o MEC, incluindo o FUNDEB. 276
Figura 4 - Evolução orçamentária do FNDE (2014–2023) em bilhões de reais, destacando a ampliação de recursos para políticas educacionais nacionais. 278
Figura 5 - Principais ações finalísticas executadas pelo FNDE em 2023, com destaque para a complementação ao FUNDEB. 279
Figura 6 - Composição das fontes de recursos do FNDE por dotação orçamentária em 2023, destacando a participação do FUNDEB, receitas próprias e Fundo Garantidor do FIES. 280

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC - Ação Declaratória de Constitucionalidade

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADO - Ação Direta de Inconstitucionalidade Por Omissão

ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

AI - Agravo de Instrumento

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil

EaD - Educação à Distância

EI - Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PL - Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PPG - Programa de Pós Graduação

RBE - Revista Brasileira de Educação

Resp. -Recurso Especial

RE - Recurso Extraordinário

SNE – Sistema Nacional de Educação

STF - Supremo Tribunal Federal

STJ - Superior Tribunal de Justiça

TPUs - Tabelas Processuais Unificadas

TJSP – Tribunal de Justiça de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 PERCURSO METODOLÓGICO 22
2.1 Aspectos teórico-metodológicos 22
2.2 Caminho da coleta de dados 25
3 O FENÔMENO DA JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL 34
3.1 O direito à educação: justiciabilidade e judicialização 34
3.2 Uma Revisão Sistemática de Literatura: o que revelam as pesquisas sobre o tema? 48
3.2.1 Produções das Teses e Dissertações no BDTD e CAPES 54
3.2.2 Produções na ANPEd e RBE 68
4 DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMAZÔNIA: CONFIGURAÇÕES HISTORICO-NORMATIVAS E SOCIOPOLÍTICAS 79
4.1 Educação como direito: entre concepções e ações nas políticas educacionais 79
4.2 Hegemonia global e lógica neoliberal na Educação 103
4.3 Dispositivos normativos e histórico-políticos da educação brasileira 128
4.4 A Amazônia e o cenário da educação no contexto amazônico 143
5 ANÁLISE DA JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO NO BRASIL À LUZ DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL 164
5.1 Permanência 167
5.2 Financiamento 179
5.3 Acesso 193
5.4 Ensino Privado 209
5.5 Liberdade de Ensino e pluralidade de ideias 218
5.6 Carreira, remuneração e aposentadoria 222
5.7 Organização Político Administrativa 230
5.8 Qualidade 235
5.9 Educação Especial 241
6 A JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO STF: DECISÕES DOS CASOS ORIGINÁRIOS DE ESTADOS DA AMAZÔNIA LEGAL 246
6.1 O direito à educação nos Estados da Amazônia Legal: casos gerais no STF 246
6.2 O direito à educação nos Estados da Amazônia Legal: casos paradigmáticos no STF 268
6.2.1 Financiamento educacional para a Amazônia Legal: as Ações Cíveis Originárias (ACO) 660/2019 (Amazonas) e 661/2020 (Maranhão) 270

6.2.2 Política de cotas com critério regional: o RE 614.873/2023 (Amazonas).....290
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 312
REFERÊNCIAS 328
APÊNDICE A – Acórdãos do STF (2015-2024) organizados por categoria temática e subcategorias. 352
APÊNDICE B – Totalidade dos acórdãos do STF (2015-2024) por categoria temática e subcategorias, com identificação, data de julgamento, demandante, demandado e *amicus curiae*. 354

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho estuda o fenômeno da judicialização do direto à educação, especificamente no Supremo Tribunal Federal (STF), haja vista seu alcance na atuação dos Poderes Executivo e Legislativo e nas demais instâncias do próprio Poder Judiciário, assim como os efeitos concretos no cenário das políticas educacionais, uma vez que podem anulá-las ou alterá-las, se provocado. A partir da análise contínua das demandas vinculadas ao direito à educação judicializadas no STF, será possível compreender as perspectivas, os fundamentos decisórios da Corte e as implicações das suas decisões no âmbito das políticas públicas educacionais.

O direito à educação é um direito humano garantido em diversos Tratados Internacionais, além de ser um direito fundamental expressamente previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988) e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996). Além dessa previsão normativa, tal direito possui eficácia e efetividade delimitados por seu regime jurídico-constitucional.

Apesar da aparente inquestionabilidade jurídica do direito à educação, a sua garantia formal não exclui os obstáculos materiais para a sua efetivação, cuja violação é passível de judicialização. O direito à educação e, por conseguinte, as políticas públicas educacionais a ele vinculadas e que lhe dão vida, podem ser objeto de demandas judiciais para aferição da sua concretude, nas mais diversas dimensões e instâncias do Poder Judiciário brasileiro. Esse fenômeno em que ocorre a interferência de atores do Poder Judiciário para garantir o direito subjetivo do cidadão pela exigência de implementação de políticas públicas determinadas é denominado de “judicialização”.

Embora exista consenso de que a educação deve ser tratada como prioridade, os mecanismos para exigir do Estado o cumprimento desse direito ainda são desconhecidos por muitos. A essencialidade da educação e a atualidade da sua judicialização reforçam a necessidade de aprofundar estudos sobre o tema.

Ranieri (2017a) constatou que a judicialização da educação ganhou relevância substantiva após a promulgação de marcos normativos fundamentais, como: a CRFB/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n. 8.069/1990) e a LDB/1996. Esses dispositivos legais exerceram influência determinante na formação da jurisprudência dos tribunais superiores, com especial impacto no Supremo Tribunal Federal (STF) a partir dos anos 2000.

Neste contexto, a judicialização como exercício da atividade judicial por provocação das partes vem crescendo em diversos países para discutir institucionalmente o papel do Estado

e suas obrigações legais relativas ao direito à educação, questionando-se sobre a adequação de políticas públicas educacionais executadas, além de seus objetivos e alcance. No Brasil, não é diferente, cresce o número de ações no STF que discutem diferentes políticas públicas educacionais sob a forma de conflito de interesses ou conflito de normas.

O STF possui a atribuição de julgar a constitucionalidade de leis ou atos normativos, que podem ser originárias da Corte, ou atuar na análise dos recursos, como órgão de revisão das causas decididas em outras instâncias. Neste cenário, o STF assumiu um grande protagonismo na sociedade brasileira por suas decisões, pelos temas julgados, pelos pronunciamentos públicos de seus ministros e pela expansão de sua atuação, sendo incontestável o papel político da Corte.

Pinto (2014) ressalta o papel central do STF na judicialização da política, fenômeno que tem despertado análises de diferentes áreas do conhecimento sobre suas repercussões jurídicas, políticas, sociais e econômicas. Scaff e Pinto (2016) e Lima (2018) justificam a importância das pesquisas sobre direito à educação no âmbito do STF por diferentes motivos: a natureza constitucional expressa e amplamente prevista do direito à educação do STF; o fato de que as atribuições constitucionais e sua posição de órgão de cúpula do Poder Judiciário permitem decidir de forma definitiva questões relativas ao direito à educação através de súmulas vinculantes e do controle de constitucionalidade; sua influência na atuação das demais instâncias jurisdicionais; o protagonismo da corte na judicialização da política; ser o STF detentor da última palavra quanto à matéria constitucional e se tratar da última instância do Poder Judiciário.

Resumidamente, ao STF, cuja competência é a guarda da Constituição (Art. 102, CRFB/1988), podem chegar causas que ferem o direito à educação, constitucionalmente protegido em capítulo próprio, entre os artigos 205 e 214. Esse capítulo abarca as mais diversas dimensões desse direito como: acesso, permanência, qualidade, gestão democrática, pluralismo de ideias, liberdade de ensinar e aprender, autonomia universitária, piso salarial, competência administrativa, iniciativa privada, financiamento e outros temas. As decisões do STF podem anular ou modificar a aplicação de atos dos demais Poderes, cujos efeitos podem alcançar ou alterar as várias áreas das políticas públicas e, por conseguinte, atingir as políticas públicas educacionais, com rebatimentos sociais.

O presente estudo toma como objeto de análise as judicializações a partir de 2015, especificamente a atuação do STF nesse contexto. As orientações políticas adotadas nesse período configuram um cenário marcado pela diversidade temática, que suscitou intenso debate político e jurídico em torno de questões centrais como: educação domiciliar, o movimento

Escola sem Partido, a militarização de escolas públicas, o ensino religioso nas instituições de ensino, a proposta de desconstitucionalização dos recursos vinculados à educação e os ajustes orçamentários promovidos no setor. Esses temas passaram a ser objeto de deliberação judicial, refletindo tensões entre distintos projetos de sociedade e disputas sobre os rumos das políticas educacionais no Brasil.

Taffarel e Neves (2019) avaliam que a implementação da política educacional a partir do ano de 2016, no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, busca privatizar o patrimônio público e modificar o modelo de educação estatal trazido nos governos anteriores de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, citando como evidências as decisões políticas: disponibilização do pré-sal ao capital internacional; do descumprimento de metas do Plano Nacional de Educação; de alteração dos componentes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional de Educação; a Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Emenda Constitucional 95/2016; as medidas que permitem a terceirização de atividades; e a reforma trabalhista.

Além de compreender o panorama nacional de acionamento do judiciário, baseado em (contra)reformas nas políticas educacionais, nos interessa, ainda, o cenário de judicialização do direito à educação originário de estados da Amazônia. A assimetria regional aponta para um importante déficit na representatividade geográfica dos estudos sobre judicialização do direito à educação, sugerindo a necessidade de pesquisas nas regiões menos representadas. Dessa forma, esta tese, vinculada ao doutorado em educação na/da região Norte, busca, para além de apresentar um panorama nacional do direito à educação no STF, analisar os casos que nascem da Amazônia

A Amazônia Legal, composta majoritariamente por estado da região Norte do Brasil, representa um espaço estratégico para a análise das políticas públicas educacionais, não apenas por suas particularidades geográficas e socioculturais, mas também pelas desigualdades históricas, que repercutem nas assimetrias regionais.

Com base neste panorama, que revela uma alteração substancial nas políticas públicas educacionais nos últimos anos, impõe-se a necessidade de atualização de estudos que analisem tais políticas quando submetidas ao crivo do Judiciário. Essas demandas passaram por uma mudança de perspectiva, deslocando-se dos chamados “direitos à educação” para os “direitos na educação” (Ranieri, 2017a; Ranieri; Tavares, 2019). Tal interesse justifica, ainda, o aprofundamento de investigações que considerem as especificidades regionais, no caso a região Norte do Brasil, onde se observa uma combinação de baixos indicadores educacionais, limitações estruturais históricas e recorrente subfinanciamento das políticas públicas. Assim,

esta pesquisa delimita como *problema*: **Como ocorreu o processo de judicialização do direito à educação no STF, entre 2015 e 2024, e qual sua atuação na análise das políticas públicas educacionais brasileiras por meio das decisões proferidas, com ênfase nos casos originários dos estados da Amazônia Legal?**

Por conseguinte, o cenário de precarização da política pública educacional e o descumprimento contumaz do direito à educação, fortalece a *Tese* deste trabalho de que a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal, no período de 2015 a 2024, revela uma atuação predominantemente corretiva e reativa diante das omissões do Poder Executivo, sem, contudo, superar as demandas estruturais que caracterizaram sua expansão desde os anos 2000 — notadamente aquelas relacionadas ao acesso, à permanência e ao financiamento educacional. Ainda que o STF tenha assumido papel relevante na conformação das políticas públicas educacionais, sua atuação carece de um padrão decisório capaz de incorporar as especificidades regionais e históricas do país, em especial as da Amazônia Legal, cujas particularidades geográficas, sociais e econômicas exigem respostas políticas mais contextualizadas, equitativas e sensíveis às desigualdades territoriais.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a judicialização do direito à educação no STF, com recorte para os julgamentos ocorridos entre 2015 e 2024, visando compreender a sua atuação e seus fundamentos decisórios no cenário das políticas educacionais nacional e da Amazônia Legal.

Quanto aos *objetivos específicos*, estes são: compreender o histórico e as implicações do fenômeno da judicialização do direito à educação no Brasil a partir de pesquisas já realizadas; avaliar as configurações histórico-normativas e sociopolíticas do direito à educação e das políticas educacionais no Brasil e na Amazônia; categorizar as demandas acionadas por temática, no STF e analisá-las à luz dos fundamentos jurídico-políticos no panorama brasileiro; analisar as decisões do STF sobre direito à educação originárias de estados da Amazônia Legal, destacando sobre casos paradigmáticos[1] de relevância regional.

Esta é uma pesquisa do tipo documental, de abordagem qualitativa, com Análise de Conteúdo. Em razão da complexidade do percurso metodológico desde o ponto de partida, nas

[1] Casos paradigmáticos no Direito podem ser compreendidos como decisões judiciais dotadas de relevância normativa e social, capazes de estabelecer padrões interpretativos que orientam a aplicação da lei em situações análogas. Esses julgados não apenas solucionam o conflito concreto, mas também assumem função estruturante da jurisprudência, ao consolidar entendimentos, oferecer parâmetros de previsibilidade e contribuir para a uniformidade do sistema jurídico. Pela força de seus efeitos, ultrapassam os limites das partes envolvidas e tornam-se referenciais para a formulação de políticas públicas, a produção acadêmica e a evolução do ordenamento jurídico.

buscas das decisões (Acórdãos) do STF, até o refinamento do *corpus* e categorização, o detalhamento será apresentado em seção própria.

Apesar da importância da temática, especialmente pela potencialidade em compreender quais políticas públicas educacionais merecem maior atenção estatal, em razão do maior ou menor número de violações judicializadas, não parecem possuir a atenção devida na produção de conhecimento, especialmente no campo da educação. Essa hipótese foi confirmada a partir de uma revisão de literatura sistemática, do tipo integrativa, que compõe a primeira seção deste trabalho. Nesta Seção serão apresentadas algumas lacunas investigativas como: análise das demandas judiciais por região; preocupação com as bases epistemológicas refletidas nas decisões; e análises não apenas jurídicas do fenômeno. Estes vazios temáticos nos estudos sobre a judicialização da educação merecem ser reparados com novas pesquisas, pois tendem a demonstrar em quais dimensões educacionais há maior ausência de efetividade que bate às portas do Judiciário, e quais concepções político-jurídicas motivam as decisões do STF e geram efeitos no campo educacional.

Como pesquisador residente no estado do Amapá, professor do Instituto Federal do Amapá (IFAP), construí minha trajetória acadêmica e profissional na confluência entre o Direito, as Políticas Públicas e a realidade amazônica. Sou graduado em Direito e Engenharia Florestal, em universidades públicas locais, com mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas, formações que me proporcionaram uma visão crítica dos desafios enfrentados pelos territórios da Amazônia, especialmente no que se refere à efetivação de direitos fundamentais.

A escolha por investigar a judicialização do direito à educação no contexto do STF, com recorte adicional para a região da Amazônia Legal, nasce do compromisso ético e intelectual com a justiça social e a equidade regional. Vivenciar cotidianamente, como professor e pesquisador da região, as múltiplas desigualdades que afetam o direito à educação pública no Norte do país despertou em mim a necessidade de compreender, por meio da pesquisa, os efeitos concretos que as decisões judiciais, especialmente no âmbito do STF, têm produzido sobre as políticas públicas educacionais em cenários historicamente marginalizados.

A presente tese representa, portanto, não apenas um esforço científico, mas também um posicionamento político-pedagógico: investigar criticamente como o STF interage com os direitos educacionais na Amazônia é uma forma de dar visibilidade a realidades frequentemente esquecidas nos debates nacionais. Esta pesquisa é motivada, sobretudo, pelo desejo de repensar a implementação de políticas públicas mais justas e sensíveis às especificidades da região Norte do Brasil.

No que tange a estrutura da Tese, além desta primeira seção de introdução, em que foram apresentados objeto, problema, tese, objetivos gerais e específicos, o texto está estruturado em outras cinco seções.

Na segunda seção do percurso metodológico, delineiam-se a abordagem, o tipo de pesquisa e os procedimentos empregados na coleta e tratamento dos dados, bem como na formulação das inferências baseadas nas categorias de análise. Para a coleta, organização e interpretação das informações, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica visa à sistematização rigorosa, objetiva e válida do conteúdo das comunicações, permitindo a identificação de regularidades, significados implícitos e núcleos de sentido que fundamentam os discursos e decisões analisados.

Na terceira seção, foi apresentada a justiciabilidade do direito a educação na CRFB/1988, o fenômeno da judicialização desse direito e a sua concepção a partir de estudos já realizados, por meio da Revisão Sistemática de Literatura. Essa revisão permitiu identificar lacunas e tendências investigativas, estabelecendo um panorama consolidado do conhecimento produzido sobre o tema, em especial sobre a atuação do STF.

Na quarta seção, realizou-se o debate das diferentes concepções do direito à educação, tomando como eixo estruturante sua construção normativa ao longo das Constituições brasileiras. A discussão contempla as influências teóricas e ideológicas que marcaram esse percurso, com especial atenção às matrizes liberal e neoliberal, cujos impactos incidem diretamente sobre o modelo de Estado e a forma como os direitos sociais são concebidos e instrumentalizados. A partir desse marco teórico, foi feita a avaliação do contexto histórico, político e social da Amazônia Legal, visando compreender os fundamentos político-jurídicos que sustentam a efetivação do direito à educação na região. Destacam-se, assim, os desafios impostos pelas desigualdades históricas e estruturais que afetam os estados amazônicos, revelando a necessidade de políticas educacionais sensíveis às particularidades que caracterizam a região.

Na quinta seção, realiza-se a caracterização das decisões do STF sobre o direito à educação no Brasil, por meio da análise de conteúdo de acórdãos proferidos entre os anos de 2015 e 2024. Essa etapa da pesquisa permitiu identificar as principais temáticas judicializadas e compreender seus fundamentos jurídico-políticos no panorama brasileiro. A análise foi estruturada de modo a evidenciar padrões argumentativos, classificações temáticas e tendências consolidadas, contribuindo para a compreensão da atuação da corte na efetivação ou limitação de políticas públicas educacionais.

Na sexta seção, foram analisadas as decisões do STF originárias de estados da Amazônia Legal, com o objetivo de examinar as especificidades regionais no processo de judicialização do direito à educação. A partir da seleção dos acórdãos com origem nos nove estados que compõem a região, a análise buscou destacar as singularidades socioeconômicas, culturais e institucionais que atravessam as demandas educacionais amazônicas. Esta etapa da pesquisa permitiu avaliar como a Corte tem respondido aos desafios educacionais na Amazônia Legal, quais elementos regionais são considerados nas decisões e quais os efeitos práticos dessas deliberações nas políticas públicas locais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente seção dedica-se à exposição do percurso metodológico que orienta esta pesquisa, cuja natureza é qualitativa e documental, centrada na análise dos Acórdãos do STF relacionados ao direito à educação.

Organizada em duas subseções, inicialmente, foram detalhados os aspectos teórico-metodológicos que sustentam a escolha da abordagem qualitativa e da técnica de análise de conteúdo como estratégia de tratamento dos dados, conforme Bardin (2011). Fundamentada em autores como Evangelista (2009) e Shiroma, Campos e Garcia (2005), a pesquisa compreende os documentos judiciais como produções discursivas imersas em disputas sociais, portadoras de sentidos políticos e ideológicos.

Na sequência, foi apresentado o caminho da coleta de dados, detalhando os critérios e etapas adotados na seleção, organização e análise dos Acórdãos, bem como descrevendo os filtros temáticos, temporais e técnicos utilizados nas buscas jurisprudenciais no banco de dados do STF. Explicita-se também a construção do corpus da pesquisa, formado por 169 Acórdãos, e os procedimentos de categorização das decisões com base nos princípios constitucionais do artigo 206 da CRFB/1988, os quais orientam a interpretação dos temas judicializados no campo educacional, com especial atenção às desigualdades da Amazônia Legal.

2.1 Aspectos teórico-metodológicos

.

A presente pesquisa é documental, com abordagem qualitativa, e Análise de Conteúdo, como técnica de tratamento de dados.

A pesquisa documental para Evangelista (2009) e Shiroma, Campos e Garcia (2005) propõem elementos teóricos-metodológicos para analisar conceitos, conteúdo e discursos presentes em documentos, compreendendo o que dizem e o que omitem. Estes documentos são, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), bem como expressam projetos sociais em disputa (Evangelista, 2009).

Para Evangelista (2009, p. 05), a linguagem não é neutra e os documentos trazem discursos que não são aleatórios e nem arbitrários, devendo ter seu sentido desvelado. Os documentos expressam interesses, políticas e produzem intervenções sociais. A análise de

documentos deve “considerá-los como resultado de práticas sociais e expressões da consciência humana possível em um dado momento histórico.”

O pesquisador deve adotar “uma posição ativa na produção do conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta” (Evangelista, 2009, p. 5) para que seja possível compreender os significados históricos dos materiais encontrados. A autora chama atenção para o fato de que a perspectiva teórica do pesquisador pode ser diferente da fonte que estuda, cabendo ao sujeito construir a racionalidade do documento e produzir conhecimento.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) sugerem a exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa. Assim, para alcance dos objetivos propostos neste trabalho os documentos analisados são os Acórdãos[2] do STF. Tais documentos públicos, representam decisões finais e consolidadas do principal órgão do Poder Judiciário brasileiro e refletem a interpretação da Constituição e das leis relacionadas ao direito à educação. A análise de Acórdãos permite: identificar padrões, tendências e precedentes nas decisões do STF relacionados ao direito à educação; contextualizar a evolução das interpretações legais sobre o direito à educação; permite avaliar os argumentos utilizados pelos ministros do STF e como construíram suas argumentações sobre as práticas educacionais; e podem servir como base para pesquisas futuras, orientando estudos mais específicos sobre determinados aspectos do direito à educação ou levando a novas abordagens metodológicas.

A abordagem adotada é qualitativa porque partiu do pressuposto de incompletude do acervo de Acórdãos nos mecanismos oficiais de busca jurisprudencial do STF, bem como da inexistência de ferramentas de pesquisa que percorram toda a decisão para recuperação de julgados relatado por Veçoso et al. (2014) e (Palma; Feferbaum; Pinheiro, 2019).

Otaviano (2019) também afirma que apenas as decisões consideradas "principais", que apresentam novos posicionamentos ou funcionam como leading cases, são catalogadas e acessíveis por busca temática no banco de jurisprudência do STF. Esta dificuldade em acessar a totalidade de Acórdãos sobre direito à educação, prejudica a realização de pesquisas quantitativas.

---

[2] Segundo Tucci (1977, p. 169), Denomina-se Acórdão o ato decisório, pronunciado por órgão colegiado de segundo ou superior grau, tanto nas causas de sua competência originária, como naquelas de que deva conhecer, em virtude de manifestação recursal, na forma prevista nas leis processuais e de organização judiciária. O Novo Código de Processo Civil estabelece no art. 489 os elementos essenciais da sentença obedecendo o acórdão à essa mesma estrutura, pois também é uma sentença: Art. 489. São elementos essenciais da sentença: I - o relatório, que conterá os nomes das partes, a identificação do caso, com a suma do pedido e da contestação, e o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo; II - os fundamentos, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito; III - o dispositivo, em que o juiz resolverá as questões principais que as partes lhe submeterem (Brasil, 2015).

Neste sentido, a amostra, enquanto “conjunto total de decisões selecionadas pelo pesquisador e que serão examinadas em seu trabalho” (Palma; Feferbaum; Pinheiro, 2019, p. 112) pode não representar a totalidade dos Acórdãos do STF sobre direito à educação. Portanto, sem o tamanho preciso da totalidade dos casos e o “livre acesso a essa totalidade, para dela extrair uma amostra aleatoriamente obtida”, a validade das futuras inferências informacionais a serem construídas em uma pesquisa quantitativa fica comprometida (Reis; Gomes Neto, 2025, p. 09).

Apesar disso, o fato de não acessar a totalidade das decisões não compromete a representatividade dos dados para pesquisas qualitativas, pois o banco inclui decisões relevantes que refletem os principais posicionamentos e tendências do tribunal. A escolha criteriosa dessas decisões garante uma visão abrangente e suficiente para análise, permitindo uma compreensão consistente das abordagens e dinâmicas institucionais do STF (Otaviano, 2019).

A abordagem qualitativa não precisa determinar o número total de casos, e segundo Creswell (2014), busca compreender e interpretar fenômenos complexos por meio da coleta e análise de dados não numéricos, explorando a profundidade e a riqueza dos contextos estudados. Ao adotar a abordagem qualitativa, o pesquisador busca capturar a subjetividade, a diversidade de perspectivas e as nuances dos fenômenos investigados.

Para Minayo (2001) a abordagem qualitativa considera o contexto da realidade pesquisada, a visão de mundo dos pesquisados e se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais a partir do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Creswell (2014) destaca ainda que a pesquisa qualitativa dá mais atenção a natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores e trazendo sua reflexão. Para isto, poderá utilizar múltiplos métodos e formas de dados, como documentos e análise de conteúdo deles.

A pesquisa busca, por meio da análise de conteúdo, a inferência de conhecimento qualitativo referente às condições de produção das decisões do STF. Segundo Walliman (2015), a análise de conteúdo é predominantemente empregada em pesquisas qualitativas, devido as especificidades dos dados analisados, que demandam uma abordagem interpretativa para captar as múltiplas dimensões do fenômeno estudado.

Esta abordagem permitirá aprofundar a compreensão sobre a atuação do STF na política educacional brasileira, em um contexto de possíveis reproduções da lógica neoliberal no campo

da educação, caracterizada pelas contradições do capital, conforme ressaltado em Saviani (2007; 2008; 2019), Mészáros (2008), Franco (2008), Colares (2020), Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021), Fonseca e Imbiriba Sousa Colares (2022) e Libâneo (2016).

2.2 Caminho da coleta de dados

Com o objetivo de especificar os dados coletados para a formação da base de dados da pesquisa e o tratamento das informações, é importante detalhar as formas de busca dos Acórdãos representativos do direito à educação negado, uma vez que judicializado.

Os critérios para selecionar Acórdãos em uma pesquisa de jurisprudência incluem: recorte institucional, definindo-se o tribunal; recorte temático, através da escolha de um tema específico relacionado ao objeto da pesquisa; recorte temporal, delimitando o período de tempo em que os Acórdãos foram proferidos; palavras-chave utilizadas como termos relevantes para a pesquisa, junto com outros operadores booleanos para refinar a busca; exclusões justificadas de Acórdãos que não se relacionem diretamente com o tema ou que tratem de assuntos fora do escopo da pesquisa; representatividade da amostra em relação ao total das decisões disponíveis, evitando generalizações indevidas (Palma; Feferbaum; Pinheiro, 2019). Esses critérios estão bem definidos e justificados na metodologia da pesquisa descrita a seguir.

A pesquisa foi realizada por meio de uma pesquisa documental dos Acórdãos do STF a partir do acervo jurisprudencial fornecido em seu endereço eletrônico - https://jurisprudencia.stf.jus.br/, sendo utilizados como descritor na busca: "direito à educação". Na busca avançada foram marcadas as opções: sinônimos, plural e inteiro teor[3], ressaltando o fato que esta última opção vem, automaticamente, desativada. Ao ativar essa funcionalidade,

[3] Conforme se verifica nas Dicas de Pesquisa do STF no link: https://portal.stf.jus.br/textos/verTexto.asp?servico=jurisprudenciaPesquisaGeralNovoPortal&pagina=Dicas_de_pesquisa. Por padrão, a pesquisa de acórdãos (decisões colegiadas das Turmas ou do Plenário) não leva em consideração, de forma direta, as informações contidas no inteiro teor (texto integral) desses documentos. A fonte de informação primária para esse tipo de pesquisa é o chamado espelho do acórdão, documento mais sucinto que o inteiro teor e que contém apenas as informações mais relevantes extraídas do texto integral do acórdão. O espelho do acórdão é composto pelos seguintes elementos: a) número, classe e incidente processual; b) origem geográfica; c) partes; d) nomes dos Ministros Relator, Revisor e Redator do acórdão; e) datas de julgamento e de publicação; f) órgão julgador; g) ementa; h) decisão; i) indexação do assunto do acórdão; j) legislação citada; k) doutrina citada; l) jurisprudência citada (observação); m) tema e tese de repercussão geral. Os textos do relatório, dos votos e dos debates, por exemplo, não compõem o espelho do acórdão e, portanto, não são pesquisáveis. A nova ferramenta de pesquisa de jurisprudência apresenta ao usuário, no formulário de pesquisa avançada, a opção de ampliar o alcance das pesquisas, de modo a considerar não apenas o espelho do acórdão, mas também o próprio inteiro teor.

foram resgatadas as palavras localizadas na íntegra dos Acórdãos e não apenas nas ementas[4], o que amplia o resultado encontrado.

A escolha do descritor de busca "direito à educação" se justifica pelo fato de que na Tabela de Assuntos Processuais do STF - contida no Sistema de Gestão de Tabelas Processuais Unificadas, que contém as Tabelas Processuais Unificadas (TPUs) que norteiam a classificação de todas as ações submetidas ao Poder Judiciário - o assunto educação está em níveis classificatórios, indo do grau mais genérico (N1) até o grau mais específico (N5). O N1 adotado, comum a todas as espécies classificatórias, é "DIREITO À EDUCAÇÃO", sendo, portanto, o mais abrangente. No nível N2, foram elencados: Acesso, Avaliação e Controle, Educação Básica, Educação Especial, Educação Superior, Ensino à Distância, Financiamento, Gestão, Permanência, Planos Decenais, Qualidade, Valorização do Magistério e dos Profissionais da Educação. Já os níveis menores – N3, N4 e N5 – refletem as peculiaridades de cada um desses temas eleitos como N2.[5]

De acordo com as orientações de pesquisa de jurisprudência do STF, o uso das aspas duplas permite que os resultados sejam nos exatos termos, descartando documentos nos quais as palavras apareçam de forma dispersa.[6] Segundo informações do STF, a base de dados do Banco de Jurisprudência é composta por decisões catalogados como principais, mas todos os processos podem ser pesquisados individualmente, a partir do número de processo. Assim:

> Uma vez executada a busca solicitada, a página de pesquisa exibe os resultados dispostos em uma lista, que contém informações resumidas sobre os documentos recuperados. Por padrão, os resultados são ordenados em função da relevância dos documentos encontrados. Para tanto, no momento da busca, a ferramenta de pesquisa atribui automaticamente uma pontuação para cada documento, de acordo com os seguintes critérios: a) frequência das palavras buscadas; b) campo em que as palavras buscadas foram localizadas; c) data em que foi realizado o julgamento que originou o documento; d) órgão que realizou o julgamento; e) classificação do documento como acórdão paradigmático de repercussão geral ou enunciado de súmula vinculante; e f) proximidade das palavras buscadas. Por fim, salientamos que a base de dados é

[4] A ementa de um julgado é uma síntese ou resumo do conteúdo da decisão colegiada (acórdão) de um Tribunal, contendo a descrição dos fatos, um relatório do processo, referência às diversas teses apresentadas e uma vasta fundamentação, e, afinal, a conclusão. Ela traz uma visão geral dos elementos essenciais constantes do inteiro teor da decisão, facilitando o trabalho de catalogação e pesquisa dos entendimentos dos órgãos jurisdicionais.

[5] É possível consultar a versão 30/11/2023 da tabela no site do Conselho Nacional de Justiça – CNJ: https://www.cnj.jus.br/sgt/versoes.php?tipo_tabela=A.

[6] Conforme se verifica nas Dicas de Pesquisa do STF no link: https://portal.stf.jus.br/textos/verTexto.asp?servico=jurisprudenciaPesquisaGeralNovoPortal&pagina=Dicas_de_pesquisa. As aspas duplas se destinam à realização de pesquisa nos exatos termos e na exata ordem indicados na expressão de busca. Assim, quando o usuário isola palavras entre aspas, ele sinaliza não ter interesse em documentos nos quais as palavras apareçam de forma dispersa ou em ordem diferente da especificada.

> composta por Acórdãos e decisões já publicados, o que impossibilita garantir a integralidade de todos os julgados.[7]

Cumpre destacar que essa questão não compromete a presente pesquisa, já que o objetivo desta não é acessar a totalidade de decisões, mas sim analisar as decisões que a própria instituição considera principais e representativos da dinâmica institucional de controle judicial conduzido pelo STF. Logo, não há prejuízo na representatividade das decisões, pois os posicionamentos e fundamentações da corte estarão presentes no resultado da busca, e as decisões do STF serão representadas pelo resultado completo da busca eletrônica realizada, sem comprometimento da denominada regra da exaustividade de Bardin (2011), tendo em vista que todos os documentos foram considerados.

Assim, a seleção dos documentos respeitou as regras de: a) exaustividade, pois opta por analisar todos os Acórdãos encontrados e não omite nenhum; b) representatividade, já que abarca o universo dos Acórdãos produzidos pelo STF em seu site; c) homogeneidade, pois obtidos por critérios precisos, com técnicas iguais e colhidos pelo mesmo pesquisador; e c) pertinência com o objetivo da pesquisa (Bardin, 2011).

Quanto ao aspecto material da pesquisa documental, serão analisados apenas o inteiro teor dos Acórdãos, isto é, decisões de mérito do colegiado do STF, ficando excluídas decisões monocráticas, tomadas por apenas um ministro, e aquelas em que questões processuais não permitam análise apurada e julgamento do mérito pela Suprema Corte.[8] O inteiro teor de um acórdão do STF é composto dos votos proferidos individualmente por cada Ministro, além da transcrição de eventuais debates ocorridos durante a sessão de julgamento.

Os documentos analisados são decisões proferidas pelo STF e disponíveis para consulta pública em seu site de jurisprudências, no inteiro teor dos Acórdãos publicados, o que dispensa maior rigor em relação a autenticação da fonte e avaliação da credibilidade dos dados.

---

[7] Informações obtidas em resposta a pedido encaminhado ao STF, por intermédio de mensagem eletrônica para a Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, Número de protocolo: 03746202400885033, por meio de pedido de acesso à informação registrado com Número de protocolo: 03746202400886943, e por meio de solicitação de pesquisa de jurisprudência externa com número de solicitação n. 3889. Todos os pedidos com a seguinte indagação: "Estou realizando uma pesquisa de doutorado sobre Direito à Educação no STF. Inicialmente solicito informações sobre critérios de seleção de decisões (principais) para comporem a base de dados de jurisprudência. Além disso, estou utilizando como expressão de busca "direito à educação", utilizando aspas duplas e marcando inteiro teor, com julgamento partir de 01/01/2015, encontrando 342 acórdãos. É possível dizer que todas as decisões de direito à educação relevantes estarão ali incluídas? Isto é, os principais documentos sobre direito à educação no STF?", no dia 14/03/2024.

[8] Conforme se verifica nas Dicas de Pesquisa do STF no link: https://portal.stf.jus.br/textos/verTexto.asp?servico=jurisprudenciaPesquisaGeralNovoPortal&pagina=Dicas_de_pesquisa. A pesquisa de jurisprudência realiza buscas em 4 (quatro) bases distintas: Acórdãos, Súmulas, Decisões monocráticas e Informativos. A base Acórdãos contempla as decisões proferidas pelos órgãos colegiados do Supremo Tribunal Federal (Turmas ou Tribunal Pleno) e publicadas após 06/07/1950.

Cumpre destacar que os Acórdãos analisados são decisões tanto do controle difuso de constitucionalidade[9] quanto as que envolvem controle concentrado de constitucionalidade[10], procurando, assim, caracterizar as decisões da corte e analisar, a partir das tendências expressas no conjunto dos Acórdãos, como o STF tem atuado na conformação e reconfiguração das políticas públicas educacionais brasileiras, com ênfase nos casos originários dos estados da Amazônia Legal.

Outro recorte necessário é o temporal, optou-se por analisar apenas o Acórdãos com data de julgamento a partir de 01/01/2015, dado que pesquisas prévias já realizadas examinaram o cenário jurisprudencial anterior a 2015, como a de Ranieri (2017a), que classificou o fenômeno da judicialização da educação no STF em duas fases: a primeira fase, de 2000 a 2013, que diz respeito ao direito de acesso à escola, chamando de direitos à educação e a segunda fase, iniciada em 2015, representada por casos que reclamam a defesa das liberdades no campo da educação, que nomeou como direitos na educação. Assim, é possível partir dos estudos já realizados para, em alguma medida, compreender o fenômeno da judicialização no STF pós-2015.

Para a análise dos Acórdãos encontrados, foi adotado como conjunto de técnicas utilizadas para a interpretação de dados, a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011) que indica três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Na pré-análise, segundo Bardin (2011), são escolhidos os documentos a serem analisados após o contato preliminar com eles por meio da leitura flutuante (Bardin, 2011), formuladas hipóteses e/ou objetivos e elaborados indicadores para análise posterior.

A seleção dos documentos se deu por meio de acesso remoto aos julgados, com a pesquisa eletrônica pelo sistema disponibilizado em página da internet; e pedido de pesquisa de jurisprudência mediante formulário eletrônico, conforme preceitua (Palma; Feferbaum; Pinheiro, 2019, p. 113). O início das buscas no site do STF se deu no dia 11 de março de 2024, e ocorreu na sequência e etapas detalhadas a seguir:

---

[9] O controle difuso de constitucionalidade é um sistema em que qualquer juiz pode declarar a inconstitucionalidade de uma lei ou ato normativo do Poder Público, de forma incidental, no caso concreto. Essa decisão tem efeito apenas entre as partes envolvidas no processo, e não retira a lei ou ato normativo do ordenamento jurídico. O controle difuso se contrapõe ao controle concentrado, que é exercido por um órgão especificamente e tão somente pelo STF, e tem efeito geral e vinculante.

[10] O controle concentrado de constitucionalidade é um mecanismo que verifica a adequação de normas à Constituição Federal ou Estadual. Esse controle em relação a CRFB é realizado pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Para acionar esse controle, existem quatro tipos de instrumentos jurídicos: as Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs), as Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPFs), as Ações Declaratórias de Constitucionalidade (ADCs) e as Ações Diretas de Inconstitucionalidade por Omissão (ADOs).

Foi utilizado o descritor “direito à educação”, marcado inteiro teor e na data de julgamento de 01/01/2015 em diante. A partir dessa busca, foram encontrados 342 Acórdãos.[11] Após a leitura flutuante das ementas dos Acórdãos, foi possível encontrar decisões que estavam associados ao termo de busca e que não interessam ao objeto de pesquisa, optando-se por uma nova busca com o operador lógico Booleano[12] “NÃO”[13] para exclusão de Acórdãos relacionados a concessões de radiodifusão: "DIREITO À EDUCAÇÃO" não "radiodifusão", reduzindo para 330 Acórdãos[14].

No dia 20/03/2024 foi registrada, no STF, a Pesquisa de Jurisprudência Externa n. 3889[15], solicitações de pesquisa de jurisprudência feitas ao STF mediante preenchimento de formulário em seu site eletrônico, que não obteve resposta razoável aos questionamentos feitos. Após novo registro em 23/05/2024, mediante a solicitação n. 4231[16], foi respondida pela Coordenadoria de Difusão da Informação, da Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, com o resultado de 469 (quatrocentos e sessenta e nove) Acórdãos que foram

---

[11] Link de busca:
<https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?base=acordaos&pesquisa_inteiro_teor=true&sinonimo=true&plural=true&radicais=false&buscaExata=true&julgamento_data=01012015-&page=1&pageSize=250&queryString=%22DIREITO%20%C3%80%20EDUCA%C3%87%C3%83O%22%20&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true >

[12]Conforme se verifica nas Dicas de Pesquisa do STF no link: <https://portal.stf.jus.br/textos/verTexto.asp?servico=jurisprudenciaPesquisaGeralNovoPortal&pagina=Dicas_de_pesquisa>. Ao formular a expressão de busca, o usuário tem à sua disposição os chamados operadores: palavras e símbolos que permitem ampliar ou restringir o alcance da pesquisa.

[13] O operador "não" tem a função de descartar documentos que contenham determinadas palavras. Para tanto, deve-se posicionar o operador imediatamente antes da palavra que se pretende excluir.

[14] Link de busca:
<https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?base=acordaos&pesquisa_inteiro_teor=true&sinonimo=true&plural=true&radicais=false&buscaExata=true&julgamento_data=01012015-&page=1&pageSize=250&queryString=%22DIREITO%20%C3%80%20EDUCA%C3%87%C3%83O%22%20n%C3%A3o%20%22radiodifus%C3%A3o%22%20&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true>

15 Link:
<https://portal.stf.jus.br/jurisprudencia/pesquisajurisprudenciaexterno.asp#:~:text=Ac%C3%B3rd%C3%A3os%20e%20decis%C3%B5es%20de%20outros%20tribunais%2C%20cortes%20constitucionais,ou%20textos%20legislativos%3B%20Acompanhamento%20processual%3B%20e%20Informa%C3%A7%C3%B5es%20estat%C3%ADsticas>.

[16] Solicitação – externa nº 4231. Objeto. Estou fazendo uma pesquisa sobre o direito à educação no STF. Ao buscar "Direito a Educação", marcando inteiro teor, data de julgamento de 01/01/2015 em diante, foram encontrados 342 acórdãos. Poderia me confirmar qual a totalidade de acórdãos com o tema "direito a educação" no STF a partir de 01/01/2015? A busca por descritores continua sem abranger a totalidade dos acórdãos sobre o tema, correto? Metodologia Essa pesquisa possui caráter eminentemente técnico e utilizamos as mesmas ferramentas de busca disponibilizadas no Portal do Supremo Tribunal Federal (STF). Ela é realizada nas seguintes bases de dados: (i) enunciados da Súmula do STF; (ii) acórdãos publicados; (iii) decisões monocráticas publicadas; e (iv) julgamentos recentes divulgados no Informativo STF. As decisões são elencadas pelos julgamentos mais recentes. Seguem os links das pesquisas 469 Acórdãos:
<https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?base=acordaos&pesquisa_inteiro_teor=true&sinonimo=true&plural=true&radicais=false&buscaExata=true&julgamento_data=01012015-&page=1&pageSize=10&queryString=%22direito%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%22~2&sort=date&sortBy=desc&isAdvanced=true>.

incorporados à planilha de dados no Excel, juntamente com os dados da busca de 330 (trezentos e trinta) Acórdãos, totalizando 799 (setecentos e noventa e nove) Acórdãos.

Outra forma de levantamento jurisprudencial complementar foi o painel de dados "STF e Agenda ONU 2030", disponível no site do Supremo[17]. Trata-se de um sistema de indexação em que estão mapeados os processos que tramitam no Tribunal, de acordo com o ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) a que os temas controvertidos se relacionam. Como primeiro passo, foram levantados os processos indexados pelo próprio STF ao ODS n. 4 da ONU (Organização das Nações Unidas), "Educação de Qualidade". O painel de dados, acessado em 14/08/2024, indicou a existência de 168 (cento e sessenta e oito) processos indexados ao ODS n. 4. Através do filtro disponibilizado pela própria ferramenta do STF foram selecionados apenas os processos que tiveram seu julgamento finalizado pelo STF, totalizando 102 Acórdãos. Apesar disso, tendo em vista que o recorte da presente pesquisa são Acórdãos com data de julgamento de 01/01/2015 em diante e que a ferramenta do STF não permite filtrar por data de julgamento, foi necessário a leitura das ementas dos Acórdãos para incluir apenas os Acórdãos julgados a partir de 01/01/2015, mantendo-se todos os 102 Acórdãos por serem posteriores a data de recorte.

A opção, por diferentes formas de levantamento dos Acórdãos, foi adotada pelo fato de as bases eletrônicas de julgados não conterem a totalidade dos julgados proferidos, em seu inteiro teor, e nem apresentar ferramentas de pesquisa que percorram toda a decisão para recuperação de julgados.

No STF, os critérios de seleção dos julgados para inclusão nas bases eletrônicas são definidos pela Coordenadoria de Análise de Jurisprudência e seguem as seguintes as diretrizes do "manual de análise de jurisprudência", que determina a seleção e classificação dos Acórdãos, bem como define os procedimentos para triagem e indexação das decisões. Esses critérios são utilizados para filtrar o grande volume de decisões proferidas pelo STF, mas limitam o acesso à totalidade dos julgados (Veçoso *et al.*, 2014).

Entre as diretrizes principais está a divisão em Acórdãos "principais" e "sucessivos". Os "principais" são selecionados por apresentarem novo posicionamento do tribunal sobre determinado tema, ou seja, decisões consideradas relevantes ou paradigmáticas (similar ao que se conhece como *leading cases*), ao passo que os sucessivos, com conteúdo semelhante ou idêntico ao acórdão principal que são agrupadas e indicadas no documento principal, mas não

[17] Conferir: <https://portal.stf.jus.br/hotsites/agenda-2030>.

têm seu inteiro teor disponibilizado na base eletrônica. Para acessá-los, é necessário buscar pelo número do processo ou solicitar diretamente ao tribunal (Veçoso et al., 2014).

O total de 901 (novecentos e um) Acórdãos foram reunidos através das três formas de levantamento jurisprudencial acima discriminados. Após a exclusão de 408 Acórdãos duplicados, isto é, aqueles encontrados em duas ou nas três formas de levantamento jurisprudencial, restaram 493 (quatrocentos e noventa e três) Acórdãos.

Assim, o "conjunto total de decisões selecionadas pelo pesquisador e que serão examinadas em seu trabalho" (Palma; Feferbaum; Pinheiro, 2019, p. 112) é composta por 493 (quatrocentos e noventa e três) Acórdãos. A opção por três formas de busca de Acórdãos se justifica, então, pela tentativa de que a população fosse equivalente à amostra, isto é, o exame individual de todos os Acórdãos encontrados sobre direito à educação, evitando problemas de generalizações indevidas.

Essa base de dados representada por 493 (quatrocentos e noventa e três) Acórdãos inéditos foi explorada e, após a leitura flutuante (Bardin, 2011), os Acórdãos foram baixados, renomeados e salvos para que cada unidade do corpus fosse referenciada de forma a facilitar a sua identificação dentro dos conjuntos de dados. Nesta fase optou-se por não conceber hipóteses, privilegiando o procedimento de exploração e identificação de índices e indicadores de análise.

Foi elaborada uma tabela no Excel com as seguintes informações dos Acórdãos: identificação processual (tipo de ação e número do processo); a Unidade da Federação de origem; a data da decisão; e o tema do processo. A partir da identificação dos temas, foram excluídos os julgados que não tinham relação com o direito a educação; as demandas repetidas, isto é, com o mesmo número de processo; e processos que avaliavam apenas questões processuais, em que não foi possível identificar qual o tema específico ali envolvido.

Cumpre aqui destacar que o que se avalia como pertinência temática para inclusão são Acórdãos que tenham como tema direito à educação. Os Acórdãos excluídos referem-se a temas como: saúde, moradia, concursos públicos, direitos trabalhistas, renda básica, vacinação, orçamento, benefícios previdenciários, feriado, trânsito, direito criminal, ambiental, eleitoral, cível e direitos constitucionais diversos.

A partir da análise de pertinência temática dos 493 (quatrocentos e noventa e três) Acórdãos para a inclusão ou exclusão no *corpus* desta pesquisa, foram excluídas as decisões relativas a questões estranhas ao direito à educação – entretanto listadas nas buscas efetuadas no banco de Jurisprudência do STF, por apresentarem no espelho a expressão "direito à

educação" – restando para a leitura flutuante da integralidade, 269 (duzentos e sessenta e nove) Acórdãos.

Após a leitura flutuante da integralidade dos 269 (duzentos e sessenta e nove) Acórdãos, observou-se que 100 (cem) Acórdãos se limitavam apenas a questões processuais[18], sem novas contribuições para o debate das políticas públicas educacionais no STF. Após a exclusão destes, restaram para análise 169 (cento e sessenta e nove) Acórdãos, que representam o *corpus* de análise desta pesquisa.

Os Acórdãos foram codificados e categorizados com base nos temas de pesquisa e demais varáveis extraídas. A codificação ocorreu através da definição como "unidade de registro" de palavras, frases e parágrafos, atribuindo-se códigos aos textos selecionados dos Acórdãos analisados, isto é, fragmentos deles foram legendados por meio de termos que atribuíram significado simbólico à informação destacada como relevante para o objetivo da presente pesquisa, visando a categorização e a contagem da frequência.

As "unidades de contexto" referem-se a questões de contexto em que estão inseridas as unidades de registro, definindo-se a localização da unidade de registro no acórdão como unidade de contexto a ser registrada: na ementa, no relatório, na fundamentação, no voto de um ministro ou no dispositivo.

Após esgotadas as operações de pré-análise, o corpus foi explorado, com a aplicação sistemática das decisões tomadas anteriormente, e os resultados obtidos permitiram propor inferências e interpretações relativas ao objetivo proposto, sendo que os sentidos dos textos e suas significações foram analisados ainda que implícitos (Bardin, 2011). Portanto, os Acórdãos foram analisados no intuito de desenvolver inferências que atravessam as políticas educacionais, originárias do Poder Judiciário.

Os Acórdãos que foram inicialmente reunidos em assuntos, foram classificados em 09 (nove) categorias temáticas estabelecidas a partir dos princípios fundamentais do artigo 206 da CRFB/1988: Permanência (45), Financiamento (27), Acesso (21), Ensino Privado (19), Liberdade de Ensino e pluralidade de ideias (16), Carreira, Remuneração e Aposentadoria (14), Organização Político Administrativa (12), Qualidade (12), e Educação Especial (03).

[18] São decisões que não enfrentam diretamente o mérito da causa, isto é, não discutem o conteúdo do direito em disputa, como o acesso, a permanência ou o financiamento da educação. Nesses casos, o STF decide apenas sobre aspectos formais do processo, como prazos, legitimidade das partes, admissibilidade de recursos ou questões procedimentais, sem analisar o conteúdo do direito à educação.

Após codificação e a categorização dos Acórdãos, os nove temas judicializados no STF foram caracterizados e analisados a partir do referencial teórico da pesquisa, destacando-se as desigualdades presentes na Amazônia Legal, para defender a Tese proposta.

3 O FENÔMENO DA JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Esta seção do trabalho tem como objetivo compreender a justiciabilidade do direito à educação e o fenômeno da sua judicialização no Brasil, a partir da base normativa e do histórico de implementação. Serão definidas as concepções normativas do direito à educação no Brasil e identificada a sua judicialização em um contexto de intervenção do Poder Judiciário. Para isso será apresentado o fenômeno da judicialização do direito à educação e a concepção deste direito por meio de uma revisão sistemática de literatura, abrangendo estudos já realizados nos programas de pós-graduação brasileiros, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Revista Brasileira de Educação (RBE).

Cumpre destacar que a metodologia descrita nesta seção tem a finalidade de apresentar o passo a passo da Revisão Sistemática realizada, cujo objetivo foi conhecer as tendências e lacunas sobre o tema e objeto do estudo.

3.1 O direito à educação: justiciabilidade e judicialização

A CRFB/1988 representa um marco na transição democrática e na institucionalização dos direitos humanos no Brasil, trazendo em seu bojo o valor da dignidade da pessoa humana como núcleo essencial e informador de todo o ordenamento jurídico, o que serve de critério e parâmetro de valoração para orientar a interpretação das normas. Este valor e os direitos e garantias fundamentais constituem princípios constitucionais que conferem suporte axiológico ao sistema jurídico brasileiro (Piovesan, 2018). A dimensão objetiva desses direitos fundamentais confere-lhes *status* de valores que devem ser respeitados, protegidos e promovidos pelo Estado, irradiando seus efeitos para todo o ordenamento jurídico nacional (Sarlet, 2005).

Neste sentido, Alexy (2024) oferece uma base conceitual robusta para a interpretação dos direitos sociais, ao caracterizá-los como princípios jurídicos dotados da estrutura de mandamentos de otimização. Esses mandamentos devem ser realizados na maior medida possível, tendo em vista as possibilidades fáticas e jurídicas, e sujeitos à ponderação com outros princípios eventualmente conflitantes. Para o autor, essa distinção qualitativa entre regras e princípios é essencial para compreender a natureza expansiva e transformadora dos direitos fundamentais em um Estado Democrático de Direito.

Sob essa perspectiva, Sarlet e Zockun (2016) afirmam que o conteúdo dos direitos sociais deve estar intrinsecamente vinculado ao princípio da dignidade da pessoa humana. Os

autores associam o conceito de mínimo existencial à dignidade, compreendendo-o não apenas como um conjunto de prestações vitais mínimas para a sobrevivência, mas como condição para uma vida digna e integrada socialmente. Embora reconheçam a dificuldade teórica e jurídica de fixar um conteúdo invariável para esse mínimo, sustentam que existe um núcleo essencial consensual, mesmo diante das variações contextuais de sua aplicação. A interpretação dos direitos sociais, portanto, deve buscar sua realização mais ampla possível, sob pena de esvaziamento do conteúdo normativo.

Entre os direitos sociais previstos na CRFB/1988 está o direito à educação, previsto no artigo 6, com ampla disciplina entre os artigos 205 a 214. No referido artigo, a educação é preconizada como um "direito de todos e dever do Estado e da família", destacando no art. 205 que sua finalidade é o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Ao elencar o direito à educação como um direito fundamental, a CRFB/1988 determina tratamento jurídico diferenciado, o que implica em sua aplicabilidade imediata (artigo 5º, § 1º); na impossibilidade da sua supressão da ordem constitucional (artigo 60, § 4º, inciso IV); na imposição ao Estado de criar condições normativas e materiais adequadas ao exercício desse direito, podendo o indivíduo e a coletividade exigir a sua concretização mediante a via jurisdicional (Scaff; Pinto, 2016).

No campo da educação, esse amplo entendimento significa reconhecer que os princípios constitucionais do direito à educação não se restringem à formalidade legal de acesso à escola, mas exigem políticas públicas que assegurem tal direito em todas as suas dimensões. Assim, os princípios constitucionais que orientam o direito à educação não podem ser interpretados de maneira estática ou minimalista, mas sim de forma integrada com os objetivos fundamentais da República, tais como a dignidade da pessoa humana, a cidadania e a promoção da igualdade.

Ximenes (2014) sustenta que os princípios do artigo 206 da CRFB/1988 devem ser compreendidos como mandamentos de otimização, sendo alguns deles de aplicação direta e imediata, como o piso salarial nacional e a gratuidade do ensino público. Outros são dependentes de políticas estatais contínuas para que sejam efetivados, como os princípios da igualdade de condições e da liberdade de ensino.

Nesse contexto, a CRFB/1988 deve ser lida como um projeto normativo de transformação social, cujos princípios representam não apenas orientações programáticas, mas expressões concretas do conteúdo essencial do direito à educação, a serem assegurados mesmo diante de restrições financeiras. A leitura desses princípios como normas dotadas de força vinculante e vocação expansiva permite maximizar a proteção jurídica do direito à educação e

resistir às tentativas de redução de seu conteúdo sob o argumento da limitação de recursos. Duarte (2007, p. 710-711) sintetiza o regime jurídico de proteção do direito fundamental a educação como um direito de caráter social que:

> a) ocupa posição de destaque no ordenamento jurídico, servindo mesmo como razão de ser de toda a ordem jurídica, juntamente com os demais direitos fundamentais; b) tem aplicabilidade imediata, embora sua realização integral só possa se dar de forma progressiva; c) não pode ser suprimida do ordenamento jurídico por meio de emenda constitucional; d) pertence a todos, mas deve priorizar categorias de pessoas que se encontram numa mesma posição de carência ou vulnerabilidade; e) tem como sujeito passivo o Estado; f) realiza-se por meio de políticas públicas ou programas de ação governamental; g) vincula a todos os poderes públicos (Executivo, Legislativo e Judiciário), que devem adotar medidas – legislativas, técnicas e financeiras – até o máximo dos recursos disponíveis, para a satisfação daquilo que foi eleito como prioritário (núcleo mínimo obrigatório), reconhecendo o direito à educação como um verdadeiro direito.

Ranieri (2009, p. 327) também defende que o direito à educação, qualificado na ordem jurídica nacional como um direito social, depende "de opções políticas do legislador ou do administrador público e/ou da conformação dos direitos a prestações positivas proporcionadas pelo Estado, direta ou indiretamente." Segundo a autora o direito à educação teve tratamento excepcional na CRFB/1988, o que lhe confere um regime jurídico singular diferente dos demais direitos sociais também previstos no art. 6º da Constituição Federal, como se verifica a seguir:

> [...] o direito à educação, no conjunto dos direitos sociais, encontra-se conformado, por um regime jurídico singular que se caracteriza por intensa determinação de conteúdo e densidade de proteção; segue-se, portanto, que o seu regime jurídico se extrai direta e principalmente do texto constitucional, podendo ser complementado por normas de Direito Administrativo, ao contrário do que ocorre com os demais direitos sociais, cujo regime jurídico se extrai principalmente do Direito Administrativo (v.g. saúde, art. 196; previdência, art. 201; assistência social, art. 203). (Ranieri, 2009, p. 328).

Esse tratamento jurídico diferenciado mesmo entre os demais direitos sociais se deve ao grau de determinação normativa do seu conteúdo constitucional determinado ainda pelos artigos 205 a 214 da CRFB/1988. Desta forma, destacam Scaff e Pinto (2016, p. 434):

> [...] a garantia do ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (artigo 208, § 1º), assegurando também sua oferta gratuita àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria (artigo 208, inciso I); a responsabilização das autoridades competentes pelo não oferecimento do ensino obrigatório e gratuito ou por sua oferta irregular (artigo 208, § 2º); a indicação dos princípios e objetivos sob os quais o direito à educação deve ser concretizado (artigo 206); o estabelecimento de competências legislativas em matéria educacional (artigo 22, inciso XXIV e artigo 24, inciso IX); a repartição de competências administrativas na efetivação do direito à educação (artigo

> 211); a organização do financiamento educacional (artigo 212 e artigo 213) e o estabelecimento das garantias e meios judiciais para a sua concretização (Brasil, 1988).

Viecelli (2015, p. 48-49) sintetiza o direito à educação quanto à sua natureza e objeto, a partir de uma interpretação sistemática da Constituição de 1988, densificada pela LDB/1996, como de natureza múltipla, tendo:

> (i) titularidade universalizadora (direito de todos), social (artigo 6º) e individual (artigo 205); (ii) fundamentalidade implícita (cláusula pétrea – artigo 60, § 4º, inciso IV – unidade fundamental dos direitos humanos72); (iii) objetividade – direito objetivo - prevista nas normas internacionais, constitucionais e infraconstitucionais, e subjetividade – direito subjetivo aferível no caso concreto; (iv) exigibilidade contra a sociedade (o artigo 205 da Constituição de 1988 prevê a "colaboração da sociedade", consoante o princípio da solidariedade, que imprime a eficácia horizontal-privada dos direitos fundamentais), contra a família e contra o Estado (artigo 205 da Constituição de 1988); (v) finalidade voltada para o desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania (relação indivíduo - sociedade civil - Estado) e sua qualificação para o trabalho.

Resumidamente, por ser um direito fundamental, de natureza individual, social e coletiva, o direito à educação abrange múltiplas obrigações e envolve diferentes poderes e capacidades de exercício. Depende, portanto, de questões materiais para se efetivar e neste sentido, sua dimensão individual é corolária dos princípios da liberdade, igualdade e dignidade da pessoa humana, enquanto sua dimensão social e coletiva se liga ao contexto social e político em que está inserido o indivíduo (Ranieri, 2019b).

Para Duarte (2004) a conformação do direito à educação no Estado Social e Democrático de Direito brasileiro é de um direito público subjetivo que permite ao indivíduo exigir que o Estado atue para efetivá-lo. Além disso, o direito à educação também possui natureza social, o que implica dizer que sua concretização se dá mediante políticas públicas.

Essa relação dos direitos sociais com as políticas públicas está presente no âmbito do STF e conforme afirma Lima (2018), a Corte compreende, em linhas gerais, que a educação é prevista como direito por normas constitucionais de eficácia plena, bem como representa uma prerrogativa constitucional indisponível, não se submetendo à discricionariedade do Poder Público. Assim, cabe primariamente aos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e executar Políticas Públicas, mas é possível a intervenção do Poder Judiciário quando provocado a determinar sua implementação.

Para Ribeiro (2020) o STF tem adotado uma postura favorável à efetivação do direito à educação, declarando-o uniformemente como direito fundamental social imediatamente exigível do Estado por meio de via judicial. Kim (2017) também analisa a jurisprudência do

STF para reforçar o seu papel de garantidor dos direitos fundamentais educacionais, destacando a atuação da Corte na proteção do sistema de financiamento público da Educação e do federalismo, sem ultrapassar os limites da tradicional separação de Poderes.

Apesar de um relativo consenso quanto à natureza ampla e irrestrita do direito à educação, inúmeros aspectos além de acesso às vagas têm provocado a judicialização desse direito, o que faz com que o Poder Judiciário esteja em permanente construção teórica sobre os seus conceitos e limites, especialmente no Órgão de cúpula, o STF.

Fica evidente que o direito de todos à educação é um consenso, mas o acesso e os limites dele ainda são expressão da disputa entre muitos grupos e da realidade histórico-social brasileira. De acordo com Souza (2016), o conhecimento das políticas educacionais faz compreender o Estado como arena de disputa política e a partir desta compreensão do Estado torna-se possível conhecer melhor o direito, as lutas pela consagração de demandas sociais em direitos reconhecidos e materializados.

Em que pese os Poderes Legislativo e Executivo possuírem uma margem de escolha política ao criar e aplicar uma determinada política pública educacional, devem respeitar os limites impostos pela norma constitucional, incumbindo ao Poder Judiciário o papel de fiscalizar a legalidade da atuação dos demais Poderes. Desta forma, existem situações em que "a atuação discricionária do administrador cede em função de valores preponderantes do Estado Democrático de Direito, notadamente os direitos e garantias fundamentais e aqueles que representam a própria essência da dignidade humana" (Erhardt, 2017, p. 7).

A institucionalização do direito fundamental à educação protege os indivíduos em face ao Estado e confere a este, principalmente por meio do Poder Judiciário, a função de garantidor desse direito fundamental, o que implica dizer que a garantia de direitos depende muito mais dos intérpretes da norma e de seus aplicadores, do que da sua simples menção normativa (Kim, 2017, p. 19).

Assim sendo, o direito fundamental à educação no Brasil é constitucionalmente protegido, porém sua efetivação como política pública enfrenta tensões entre sua exigibilidade ou judicialização – quando o Poder Judiciário é provocado pelas pretensões das partes – e a realidade econômica, social e política do país, haja vista a justificativa da limitação de recursos para a realização plena de direitos sociais.

Holmes e Sunstein (2019) apontam que a teoria do direito deve considerar tributação, gastos públicos e a realidade social, em detrimento apenas da dimensão moral dos direitos, pois estes nunca deixam de ser promessas até que uma autoridade política seja capaz de agir. Kim (2017) também evidencia o problema de gestão das verbas públicas e a suposta limitação de

recursos que dificulta o trabalho de gestores públicos para cumprir todas as demandas impostas ao Poder Público na área da Educação. Logo, a atuação dos poderes Executivo e Legislativo, responsáveis por definirem as regras de arrecadação e destinação dos recursos públicos, determinam sobremaneira o grau de proteção do direito fundamental à educação.

Apesar disso, concorda-se com Lima (2018, p. 88) que o fato de a CRFB/1988 ser ampla e prolixa quanto aos direitos e garantias assegurados por ela, torna maior a legitimidade do Poder Judiciário "em atuar no campo político e no controle de normas, trazendo como consequência a ampliação da judicialização de temas atinentes às questões políticas e que, num primeiro momento, eram restritas aos poderes legislativos e executivo." A judicialização das políticas públicas educacionais decorre da justiciabilidade dos direitos fundamentais sociais, isto é, da própria natureza de os direitos serem passíveis de judicialização, uma vez que os juízes não podem se omitir de conferir-lhes tutela. Segundo Pannuzio (2009), a justiciabilidade é a possibilidade de serem pleiteados perante o Poder Judiciário e aplicados pelos juízes.

O *Right to Education Project* (2018) destaca a importância da justiciabilidade para o direito à educação, caracterizando-a como a possibilidade de uma questão ser levada a julgamento em instâncias do Poder Judiciário de cada país ou não judiciais internacionais (como os Órgãos de tratados da ONU e o Comitê Europeu de Direitos Sociais). A justiciabilidade do direito à educação ocorre, pois, quando esse direito é violado e o titular do direito apresenta sua reivindicação perante um Órgão independente, e se a reivindicação for reconhecida, pode obter uma reparação.

Assim, a justiciabilidade do direito à educação significa que, caso seja violado, as pessoas afetadas têm o direito de levar sua reivindicação a um Órgão jurídico independente para obter uma decisão legal e, possivelmente, uma reparação adequada. A existência da justiciabilidade busca garantir a aplicação e o cumprimento efetivo dos direitos humanos, incluindo o direito à educação.

Enquanto a justiciabilidade diz respeito à possibilidade de uma reivindicação ser submetida ao sistema judicial ou não judicial para busca de uma decisão ou solução, a judicialização refere-se ao ato de levar uma questão ou disputa ao sistema judicial, transformando-a em uma questão legal a ser decidida por um tribunal. Isso ocorre quando uma questão que poderia ser tratada por outros meios (políticos, administrativos ou sociais) é levada ao Poder Judiciário para ser resolvida por meio de um processo judicial.

Desta maneira, a judicialização do direito à educação é o ato de efetivamente levar essa questão ao Poder Judiciário do país para que este decida o caso concreto apresentado. É através da judicialização do direito à educação que o Poder Judiciário garante que o Estado seja

responsabilizado por suas ações e atue em conformidade com as obrigações internacionais, regionais e locais de direitos humanos.

O Poder Judiciário responsabiliza o Estado por meio de injunções, medidas preventivas, recomendação de medidas políticas, anulação de leis, penalidades administrativas, concedendo compensações, punições criminais, além de outras medidas. Em diversos casos, as decisões judiciais beneficiam não apenas os autores dos processos, mas também todos os afetados ou susceptíveis de serem afetados pelas ações ou omissões do Estado em casos semelhantes (*Right to Education Project*, 2018).

É neste sentido que a judicialização pode evidenciar questões e pessoas marginalizadas em sistemas democráticos, além de ser uma via para promover denúncias às violações de direitos humanos e atrair atenção da mídia, o que pode levar à responsabilização e mudança na priorização de políticas públicas. Além disso, a atuação do sistema de justiça desempenha um papel fundamental em esclarecer o conteúdo e o alcance do direito à educação, identificando progressivamente seus elementos justiciáveis, assim como encontrando novas maneiras de julgar questões nos termos do direito internacional (*Right to Education Project*, 2018).

A posição da *Right to Education Project* reflete um modelo liberal estanque de provocação e atuação de um Órgão supostamente neutro e imparcial para a solução de controvérsias judiciais. Essa visão destaca a importância da judicialização como uma ferramenta para evidenciar questões e pessoas marginalizadas em sistemas democráticos, além do papel fundamental dentro do sistema de justiça cada país.

Este modelo centrado no sistema de justiça deixa de evidenciar questões sistêmicas e estruturais, pois está focado na resolução de casos individuais e não enfrenta efetivamente as políticas públicas educacionais. Essa dependência excessiva da judicialização amplia a problemática da politização do sistema judicial e a sobrecarga do mesmo com questões que preferencialmente, deveriam ser resolvidas por meio de políticas públicas propostas e executadas pelos outros Poderes.

A ênfase em um modelo de judicialização individual não induz mudanças estruturais necessárias para uma transformação da política educacional brasileira, isto porque a capacidade de acessar o sistema judicial não é igual para todas as camadas da sociedade e grupos marginalizados enfrentam barreiras significativas neste acesso.

Diante das possibilidades de judicialização da questão educacional no Brasil, Taporosky e Silveira (2018) categorizam as duas formas de requisições de vagas no cenário da Educação Infantil: a via da tutela individual, em que um único interessado requer, em seu interesse individual, vaga para si; ou a via da tutela coletiva em que por meio das ações coletivas o direito

é exigido em favor de muitos titulares, por legitimados elencados na legislação, como o Ministério Público, organizações da sociedade civil, sindicatos, partidos, etc. Neste sentido as autoras destacam a importância dos instrumentos processuais específicos como: a ação civil pública, o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção, dentre outros que têm o potencial de maior interferência nas políticas educacionais dos municípios.

Quanto à exigibilidade do direito à educação pela via do Poder Judiciário, Ranieri (2009, p. 272) caracteriza a tutela do direito à educação a partir de interesses individuais, coletivos ou públicos, citando os mecanismos previstos na CRFB/1988, na LDB/1996 e no ECA/1990 para efetivar sua exigibilidade por meio de ação judicial, conforme se verifica a seguir:

> Na Constituição, em sede de controle abstrato, são eles: a ação direta de inconstitucionalidade (art.102, I, a), a ação direita de inconstitucionalidade por omissão (art.102,I), a ação direita de inconstitucionalidade interventiva, com fundamento no art. 35, III (cf. ainda, art. 28, da Lei 11.494, de 20/06/07); a ação declaratória de constitucionalidade (art. 102, I, a); a argüição de descumprimento de preceito fundamental (art. 102, §1º; cf. ainda, Lei 9.882, de 03/12/99); em sede de controle concreto: mandado de segurança (art. 5º, LXIX e LXX); mandado de injunção (art. 5º, LXX); ação popular (art.5º, LXXIII; cf. ainda, Lei 4.717, de 29/06/65), a ação civil pública (art. 129, III e art. 5º da Lei 7.347, de 24/06/85), além do direito de petição (art. 5º, XXXIV), utilizável na esfera administrativa. Na LDB, a ação de rito sumário prevista no § 3º, do art. 5º, em situações de omissão no oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público.374 No ECA, a ação civil pública de responsabilidade prevista no art. 208, em hipóteses de não oferecimento de Ensino Fundamental, educação especial, atendimento em creche e pré-escola, ensino noturno regular, programas suplementares de oferta de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando do Ensino Fundamental, assistência social, acesso a ações de saúde e de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade; e a ação mandamental (art. 212, §2º), em casos de lesão aos interesses de crianças e adolescentes.

Iribure Júnior (2016, p. 92) também destaca que o ordenamento jurídico prevê mecanismos que podem ser utilizados por qualquer particular quando da omissão ou inércia do Poder Público responsável pela materialização do direito à educação, evidenciando: o Mandado de Injunção (artigo 5º, inciso LXXI, da CRFB/1988) que "se perfaz numa ação constitucional de caráter civil e de procedimento especial, que visa suprir uma omissão do Poder Público, com o objetivo claro de viabilizar o exercício de um direito prevista na Constituição da República"; a Ação Popular (artigo 5º, inciso LXXIII, da CRFB/1988 e Lei n. 4.717, de 29 de junho de 1965) "que constitui uma forma de exercício da soberania popular, pela qual é permitido ao povo exercer diretamente a função de agente fiscalizador da atuação do Poder Público, com base no conceito de coisa pública (res pública) e na esteira do princípio da legalidade dos atos administrativos"; a ação judicial com rito sumário e procedimento ditado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (art. 5º., caput e § 3º) para o caso de descumprimento de preceitos

ali estabelecidos; o mandado de segurança (art. 5º., inciso LXIX, da CRFB/1988 , Lei n. 1.533, de 31 de dezembro de 1951 e no âmbito mais específico da criança e do adolescente, artigo 212, § 2º da Lei n. 8.069/90, Estatuto da criança e do adolescente – ECA); e a ação civil pública (art. 129, III da CRFB/1988, Lei n. 7.347, de 24 de julho de 1985 e artigo 201, inciso V, da Lei n. 8.069/90), que estabelece que compete ao Ministério Público promover a ação civil pública para a proteção dos interesses individuais, difusos ou coletivos relativos à infância e à adolescência.

A judicialização da educação, como fenômeno da intervenção do Poder Judiciário na proteção desse direito, pressupõe o uso de uma ou mais dessas ações para exigir do Poder Público a concretização do direito fundamental à educação. Este fenômeno faz parte de um fenômeno maior e global descrito por Tate e Vallinder (1995) e Verbicaro (2008) como judicialização da política, e por Barroso (2009; 2012; 2018) como judicialização da vida, traduzindo-se na ampliação da participação do Poder Judiciário na vida social, política e econômica, isto é, o Poder Judiciário atua em questões políticas tradicionalmente analisadas pelos outros poderes.

O termo judicialização da política foi inicialmente utilizado por Tate e Vallinder (1995) ao analisar a expansão da atuação do Poder Judiciário em Estados Democráticos contemporâneos. Os autores buscaram identificar como o sistema jurídico de revisão judicial dos Estados Unidos da América se tornou paradigmático e quais condições contribuíram para o surgimento e expansão desse fenômeno no mundo.

Além de condições institucionais ordinárias tais como a ordem democrática, separação dos poderes do Estado, a consequente independência do Judiciário, e a afirmação de direitos fundamentais pela Constituição, Tate e Vallinder (1995) trazem ainda aspectos políticos práticos, à exemplo do uso dos tribunais por grupos minoritários para a realização de seus direitos e pela oposição para controlar as opções políticas majoritárias.

Outra condição facilitadora de caráter político apontada pelos autores é o fato de que os membros eleitos dos demais poderes transferem ao Poder Judiciário o ônus político de enfrentar questões extremamente controversas na sociedade. Exemplo disso são as escolhas políticas quanto ao aborto, eutanásia, casamento e adoção de crianças por casais homossexuais, dentre outros temas de ordem moral (Tate; Vallinder, 1995).

Verbicaro (2008, p. 390) parte da mesma lógica investigativa adotada na pesquisa de Tate e Vallinder (1995) para analisar algumas condições propiciadoras e/ou facilitadoras do processo de judicialização da política no contexto brasileiro, destacando:

> a promulgação da Constituição Federal de 1988; a universalização do acesso à justiça; a estrutura tripartite de organização dos poderes do Estado; a existência de uma Carta Constitucional com textura aberta, normas programáticas e cláusulas indeterminadas; a crise do paradigma formalista de interpretação inspirado nas premissas do positivismo jurídico; a ampliação do espaço reservado ao Supremo Tribunal Federal; a permissão por parte da Constituição de 1988 para que o Poder Executivo edite medidas provisórias; a ampliação do rol dos legitimados ativos a propor a ação direta de inconstitucionalidade; a veloz modificação da base econômica do Brasil; a existência de novas forças sociais representadas por importantes movimentos, organizações e grupos sociais; o agravamento da crise econômica nas últimas décadas do século XX, a ineficácia da política macroeconômica do país e a conseqüente explosão da crise social; a hipertrofia legislativa; a desproporcionalidade da representação política e a crescente ineficácia do sistema político-decisório.

Verbicaro (2008, p. 403) reforça que no Brasil o processo de redemocratização e constitucionalização, somado à conjuntura política, econômica e social, favoreceu a intervenção dos tribunais em questões políticas como forma de garantir a supremacia da Constituição, dos direitos fundamentais e da democracia. No mesmo sentido, Silveira (2015, p. 139) destaca que "a judicialização da política significa o empoderamento reflexo do Poder Judiciário em virtude da centralidade que a luta por direitos adquiriu nas democracias constitucionais pós-1945".

Vale destacar que após a Segunda Guerra Mundial, na maioria dos países ocidentais se observou um avanço da justiça constitucional sobre o espaço da política majoritária, o que ilustra a fluidez da fronteira entre política e justiça. Esse movimento caracteriza a judicialização no Brasil como uma circunstância que "decorre do modelo de Constituição analítica e do sistema de controle de constitucionalidade abrangente adotados no Brasil, que permitem que discussões de largo alcance político e moral sejam trazidas sob a forma de ações judiciais" (Barroso, 2009, p. 20).

Para Barroso (2018), a judicialização se evidencia quando o poder judiciário é levado a decidir questões de grande repercussão na sociedade, as quais em sua maioria e à *priori*, deveriam ser decididas pelo legislativo por meio de normas abstratas, ou do executivo que tem o dever de aplicar a lei para efetivar os direitos. O autor avalia que os riscos da judicialização e do ativismo judicial, fenômenos diferentes[19], não devem modificar a atual responsabilidade do Poder Judiciário, já que as três principais objeções de risco (a legitimidade democrática, politização indevida da justiça e os limites da capacidade institucional do Judiciário) não se sustentariam, conforme detalhamentos a seguir.

[19]Para o autor, o ativismo judicial seria "[...] uma postura do intérprete, um modo proativo e expansivo de interpretar a Constituição, potencializando o sentido e alcance de suas normas, para ir além do legislador ordinário" (Barroso, 2009, p. 20).

Quanto ao risco à legitimidade democrática, Barroso (2009, p. 20) afirma que juízes e tribunais devem se ater à aplicação da Constituição e das leis, atuando como representantes indiretos da vontade popular, apesar disso, reconhece que "diante de cláusulas constitucionais abertas, vagas ou fluidas – como dignidade da pessoa humana, eficiência ou impacto ambiental –, o poder criativo do intérprete judicial se expande a um nível quase normativo".

No que tange aos riscos da politização da justiça, Barroso (2009, p. 21) destaca que a interpretação constitucional, apesar de possuir uma dimensão política, constitui uma tarefa jurídica que se sujeita "aos cânones de racionalidade, objetividade e motivação das decisões judiciais, devendo reverência à dogmática jurídica, aos princípios de interpretação e aos precedentes." Por fim, em relação à capacidade institucional, o autor indica que "o Judiciário deverá verificar se, em relação à matéria tratada, um outro Poder, Órgão ou entidade não teria melhor qualificação para decidir," observando que a "posição do Judiciário deverá ser a de deferência para com as valorações feitas pela instância especializada, desde que possuam razoabilidade e tenham observado o procedimento adequado".

Apesar de reconhecer que as mudanças no papel e na responsabilidade do Poder Judiciário ajudam a promover direitos fundamentais que por sua vez impõem limites à regra da maioria e concretizam valores fundamentais da democracia, Verbicaro (2008, p. 404) ressalva que o Poder Judiciário não é a única via "de acesso dos cidadãos às instâncias do poder, para fazer cumprir os direitos e os valores fundamentais da democracia." Assim, não deve "reivindicar para si o espaço atribuído institucionalmente às deliberações democráticas cabíveis aos outros poderes do Estado", bem como "não pode ser concebido como uma estrutura totalizadora e revolucionária capaz de provocar, por si só, transformações emancipadoras na sociedade e o desenvolvimento nacional do país."

Segundo Taporosky e Silveira (2018, p. 25), apoiando-se em Barroso (2009) e Sousa Santos (2011), só ocorreria o fenômeno da judicialização quando houvesse "o deslocamento das decisões tomadas tradicionalmente pelos Poderes eleitos para o Poder Judiciário", não se configurando como judicialização quando a decisão judicial simplesmente aplicar a lei sem deslocamento de decisões políticas para o Poder Judiciário. Por seu turno, Bradbury (2016) denomina este fenômeno de judicialização da política, conceituando-o como uma atuação do Poder Judiciário para conformar, aperfeiçoar e adequar políticas públicas elaboradas pelo Poder Executivo e Legislativo, aos comandos constitucionais. Essa atuação do Judiciário estaria limitada nos próprios princípios constitucionais.

Silveira *et. al.* (2020, p. 721) parte dos estudos de Gauri e Brinks (2008) e Viecelli (2012) que analisam a judicialização dos direitos sociais como um "ciclo de vida de

judicialização das políticas públicas" composto por quatro fases: 1) propositura da demanda; 2) decisão judicial; 3) resposta à decisão pelos agentes políticos; 4) Legalização, compreendendo a judicialização da educação como "um processo que atua nas diferentes fases do ciclo de políticas públicas, podendo interferir na formulação, na implementação e na avaliação".

Segundo Gauri e Brinks (2008, p. 23), a judicialização dos direitos sociais produz efeitos diretos que decorrem da decisão judicial em demandas coletivas que discutem interesses difusos, coletivos e/ou individuais homogêneos. Além destes, tem-se os efeitos indiretos que vão além dos limites subjetivos ou objetivos, representando consequências inesperadas da decisão judicial. Estes distinguem-se em efeitos indiretos internos, que se restringem ao sistema judicial, a exemplo do efeito de precedentes, e externos, que extrapolam o sistema de justiça, gerando legalização da política pública, com a generalização de uma decisão pelo governo através da alteração da política pública.

Taporosky e Silveira (2019, p. 295) destacam a necessidade de pesquisas empíricas que analisem os limites da atuação do Poder Judiciário nas políticas educacionais, avaliando "conceitos de justiciabilidade do direito e judicialização, suas causas e principais obstáculos, dentre os quais o princípio da separação dos poderes, a discricionariedade administrativa e a teoria da reserva do possível.", além da "noção do mínimo existencial e as possibilidades de interferência do Poder Judiciário nas políticas educacionais."

Segundo os supracitados autores, apesar da possibilidade de interferência do Poder Judiciário para assegurar políticas públicas educacionais, há limites que deverão ser observados pelo Poder Judiciário para que não substitua a Administração Pública no exercício de sua função constitucional. Entendem, portanto, ser necessário avaliar de forma aprofundada quando e sob quais condições a reserva do possível podem ser alegadas pelo Estado na efetivação dos diversos desdobramentos do direito à educação e qual o conteúdo do direito à educação que integra o mínimo existencial.

Cury e Ferreira (2009, p. 33-35) conceituam judicialização da educação como "a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito", resumindo a garantia do direito à educação a partir do enfoque legal em: universalização do acesso e permanência da criança e do adolescente; gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental; atendimento especializado às pessoas com necessidades específicas; atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade; oferta de ensino noturno regular e adequado às condições do adolescente trabalhador; atendimento no Ensino Fundamental por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; direito de ser respeitado pelos

educadores; direito de contestar os critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantil; acesso à escola próximo da residência; ciência dos pais e/ou responsáveis do processo pedagógico e participação na definição da proposta educacional; pleno desenvolvimento do educando; preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho; e Qualidade da educação.

Observa-se que para Cury e Ferreira (2009, p. 35), quando um destes direitos relacionados à educação não é devidamente satisfeito "gera aos interessados a possibilidade do questionamento judicial." Daí o surgimento da "judicialização da educação", que ocorre quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo Poder Judiciário."

Segundo Duarte (2004), os direitos sociais devem ser concretizados por meio da implementação de políticas públicas, e uma vez que o Estado descumpra esse dever, é direito do cidadão requisitar seu cumprimento, quer individualmente ou coletivamente, perante o Poder Judiciário. Este fenômeno se identifica como judicialização da educação quando visa a concretização de uma política pública educacional.

Oliveira e Teixeira (2019, p. 196) asseveram que "quando falamos de judicialização da Educação, falamos da intervenção jurídica para a garantia de direitos educacionais que não estão sendo atendidos pelo Poder Executivo e/ou Legislativo, que, nesse caso, agem inconstitucionalmente." Ranieri (2017a) também compreende que a judicialização da Educação decorre da atuação do Poder Judiciário ao impor condutas ou abstenções do Poder Público em matéria de políticas públicas.

O fenômeno da judicialização adotado nesta pesquisa está em conformidade ao seu sentido amplo como exercício da atividade judicial provocado para impor condutas aos demais Poderes. Entende-se que este fenômeno vem crescendo em diversos países e traz consigo a discussão do papel institucional do Estado e suas obrigações legais relativas ao direito à Educação. Além disso, acentua o debate sobre a adequação de políticas públicas educacionais executadas e os seus objetivos previamente previstos.

No Brasil não é diferente, cresce o número de ações no STF que discutem diferentes políticas públicas educacionais, sob a forma de conflito de interesses em ações que buscam atender uma das dimensões do direito à educação de forma individual ou coletiva, ou conflito de normas, quando se busca avaliar a constitucionalidade de uma ou mais normas. Sendo assim, tornam-se de enorme relevância as pesquisas de Ranieri (2017a), que classificam o fenômeno da judicialização da educação no STF em duas fases, denominando-as de "direito à educação" e "direito na educação". A primeira fase, de 2000 a 2013, diz respeito ao direito de acesso à

escola, destacando como caso paradigmático o Agravo Regimental no Recurso Extraordinário n. 410.715-5/SP (Educação Infantil no município de Santo André); e a segunda fase, iniciada em 2015, representada por casos que reclamam a defesa das liberdades no campo da Educação, como a Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4439/DF, relativa a ensino religioso, e o Recurso Extraordinário n. 888815/RS, referente ao ensino domiciliar.

Entre os anos 2000 e 2013, Ranieri (2017b, p. 149) destaca que na fase do "direito à educação", a jurisprudência do STF se firmou em reconhecer os direitos educacionais como direitos subjetivos, com ampla justiciabilidade, sendo que uma vez não prestados, podem ser exigidos do Estado infrator, inclusive quanto ao atendimento de necessidades coletivas, de natureza social e política (Agravo Regimental no Recurso Extraordinário 410.715-5/SP). Segundo a autora, estas demandas, assim como o julgamento pela constitucionalidade da adoção de ações afirmativas pelas universidades federais no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 186/DF e do Recurso Extraordinário (RE) n. 597.285/RS, são "demandas judiciais relativas ao direito à educação, isto é, demandas relativas a prestações positivas materiais a serem garantidas pelo Estado, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, dentre outras previstas na legislação brasileira". As demandas relativas ao ensino religioso e ao ensino domiciliar, a partir do ano de 2015, dizem respeito a fase "direitos na educação", que:

> de forma sintética, consideremos o direito à educação, previsto no art. 205 da CF (1988) como o gênero do qual os demais direitos educacionais são desdobramentos. O direito à educação (gênero) é, fundamentalmente, um direito de promoção e proteção, realizado mediante ações estatais positivas. Já os direitos na educação (os desdobramentos) têm a função primária de defesa das liberdades no campo da educação, tais como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gestão democrática do ensino público (art. 206); o ensino religioso facultativo; a autonomia universitária (art. 207); etc. (Ranieri, 2017b, p. 149).

Ranieri (2017) conclui que no âmbito do STF houve uma evolução dos processos de efetivação do direito à educação a partir da progressiva limitação do poder discricionário dos outros poderes. Isto porque os mecanismos de tutela judicial dos direitos sociais podem ser eficazes nas situações em que a política pública se extrai diretamente da Constituição, e os efeitos indiretos da judicialização tendem a beneficiar as camadas mais pobres da população que não tem condições para litigar.

Ainda segundo Ranieri (2017b, p. 163), prevaleciam demandas de garantia de acesso e expansão da Educação Básica até 2015, quando surgiram as primeiras ações questionando

“direitos na educação”, a exemplo da oferta de ensino religioso em escolas públicas; e da possibilidade do ensino domiciliar, cujo objetivo é forçar uma atitude abstencionista do Estado. “o ponto central, em ambos, reside na fixação, pela Corte, dos limites da autonomia privada diante do Estado, no campo da educação”.

Diante das ponderações feitas, observa-se que no cenário de judicialização dos direitos fundamentais, a atuação do STF possui efeitos concretos na política educacional brasileira, uma vez que anula ou modifica a aplicação de atos dos demais poderes. Entende-se, portanto, que a judicialização pode atuar na concretização das políticas públicas educacionais brasileiras.

Diante do exposto e visando aquilatar a pesquisa ora empreendida, buscou-se realizar a Revisão sistemática de literatura sobre o tema da pesquisa.

3.2 Uma Revisão Sistemática de Literatura: o que revelam as pesquisas sobre o tema?

A presente subseção traz a revisão de literatura sistemática, do tipo integrativa, sobre a judicialização do direito à educação, para possibilitar a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema. Este tipo de revisão, conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011), busca integrar opiniões, conceitos ou ideias existentes sobre um tema, resumindo o que existe de literatura. Desta forma; compreende-se que a variação na composição da amostra da revisão integrativa, somada à possibilidade de definição de diferentes finalidades (conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica) tem o potencial de tornar mais profundas as conclusões desta Tese (Lopes; Fracolli, 2008).

Para esta Revisão Integrativa, foram adotadas seis etapas metodológicas tal como apresentadas por Mendes, Silveira e Galvão (2008) e por Botelho, Cunha e Macedo (2011): 1ª) Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; 2ª) Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; 3ª) Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4ª) Categorização dos estudos selecionados; 5ª) Análise e interpretação dos resultados; e 6ª) Apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Na 1ª etapa foi definida a pergunta orientadora da revisão sistemática: “qual panorama das produções acadêmicas, sobre a judicialização do direito a educação no STF, no período de 2012-2022?”, bem como determinadas as estratégias de busca, as bases de dados e os descritores utilizados.

Para Galvão e Ricarte (2020) a revisão sistemática deve contemplar a especificação da população, ou do problema ou da condição que será estudada, o tipo de intervenção, se haverá comparação entre intervenções, e o resultado. Os autores ressaltam ainda que esta abordagem

é conhecida pela sigla PICO, sendo (P) população ou problema, (I) intervenção, (C) comparação e (O) resultado. Costa, Ribeiro e Guimarães (2022) utilizam em uma pesquisa em Educação a técnica PVO, onde (P) se refere à situação-problema, participantes ou contexto; (V) às variáveis do estudo; e (O) o resultado esperado. A técnica PVO é uma adaptação do modelo PICO utilizado pela Cochrane, pelo fato de que a variável (I) e (C) serem inaplicáveis às pesquisas em ciências humanas e políticas.

Assim, por meio da técnica PVO, foi construída a seguinte estrutura para busca nas bases de dados: P (situação problema, participantes ou contexto) – Supremo Tribunal Federal; V (variáveis do estudo) – judicialização do direito a educação; O (resultado esperado) – Mapear as pesquisas sobre a judicialização da educação no STF de 2012 a 2022.

A busca se deu entre 18 de outubro de 2022 a 25 de outubro de 2022, a partir de dois bancos de dados: [1] Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; e [2] Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com recorte para: as áreas de ciências humanas e das ciências sociais aplicadas; e temporal de 2012 a 2020. Nesta busca foram utilizados como descritores os termos "(Supremo Tribunal Federal OR STF)" AND "(Direito à educação" OR "Educação" OR "Ensino")" AND "(Judicialização OR Via judicial OR Justiciabilidade)". Os operadores booleanos AND e OR conectam as variáveis da pesquisa, conforme a seguinte regra: (P OR P') AND (V OR V') AND (O OR O'), sintetizada no Quadro 1.

Quadro 1 – Descritores utilizados para a busca de Teses e Dissertações sobre judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022)

Problema	**Variável**	**Contexto**
1. Direito à educação	1. Judicialização	1. Supremo Tribunal Federal
2. Educação	2. Via judicial	2. STF
3. Ensino	3. Justiciabilidade	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No que concerne à 2ª etapa, foi realizada a busca nas referidas bases de dados, a partir da combinação e da estratégia de cruzamento dos descritores. Esta etapa teve como resultado dezoito buscas diferentes, como consta no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Combinações de descritores aplicados na busca de Teses e Dissertações sobre judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022)

Estratégia de cruzamento	Combinações de cruzamentos entre os descritores
(Problema 1, 2 e 3) AND (Variável 1) AND (Contexto 1)	1 - “Direito à educação” AND “Judicialização” AND “Supremo Tribunal Federal" 2 - “Educação” AND “Judicialização” AND “Supremo Tribunal Federal" 3 - “Ensino” AND “Judicialização” AND “Supremo Tribunal Federal"
(Problema 1, 2 e 3) AND (Variável 2) AND (Contexto 1)	4 - “Direito à educação” AND “Via judicial” AND “Supremo Tribunal Federal" 5 - “Educação” AND “Via judicial” AND “Supremo Tribunal Federal" 6 - “Ensino” AND “Via judicial” AND “Supremo Tribunal Federal"
(Problema 1, 2 e 3) AND (Variável 1) AND (Contexto 2)	7 - “Direito à educação” AND “Judicialização” AND “STF" 8 - “Educação” AND “Judicialização” AND “STF" 9 - “Ensino” AND “Judicialização” AND “STF"
(Problema 1, 2 e 3) AND (Variável 2) AND (Contexto 2)	10 - “Direito à educação” AND “Via judicial” AND “STF" 11 - “Educação” AND “Via judicial” AND “STF" 12 - “Ensino” AND “Via judicial” AND “STF"
(Problema 1, 2 e 3) AND (Variável 3) AND (Contexto 1)	13 - “Direito à educação” AND “Justiciabilidade” AND “Supremo Tribunal Federal" 14 - “Educação” AND “Justiciabilidade” AND “Supremo Tribunal Federal" 15 - “Ensino” AND “Justiciabilidade” AND “Supremo Tribunal Federal"
(Problema 1, 2 e 3) AND (Variável 3) AND (Contexto 2)	16 - “Direito à educação” AND “Justiciabilidade” AND “STF" 17 - “Educação” AND “Justiciabilidade” AND “STF" 18 - “Ensino” AND “Justiciabilidade” AND “STF"

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ainda na 2ª etapa foram utilizados como critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos a serem analisados os seguintes: 1) incluídos trabalhos em língua portuguesa e excluídos os trabalhos em língua estrangeira; 2) incluídas Teses e Dissertações publicadas no período/ano de defesa entre 2012 e 2022; excluídos os trabalhos fora deste período; 3) incluídos trabalhos disponíveis na íntegra e excluídos os trabalhos indisponíveis; 4) incluídos trabalhos que pela primeira vez aparecem em um dos resultados de busca, e excluídos os trabalhos que aparecem a partir da segunda vez; 5) incluídas Teses e Dissertações em que os principais descritores estão no título, no resumo ou na palavra-chave, e excluídos aqueles que não possuem os descritores nos locais indicados.

Na filtragem do levantamento dos dados, foram aplicados os seguintes filtros, em cada combinação de descritores: Teses e Dissertações; período/ano de defesa entre 2012 e 2022. A

seleção inicial das produções acadêmicas foi realizada da leitura dos títulos que guardavam relação com a temática e tivessem um ou mais descritores no título, resumo e palavras-chave.

A aplicação dos descritores se iniciou com o levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, resultando na seleção dos trabalhos numericamente descritos na Tabela 1:

Tabela 1 - Produções acadêmicas selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2012 e 2022 sobre a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022)

Combinações de 1 a 18	**Encontrados**	**Excluídos**	**Selecionados**	**Teses**	**Dissertações**
1	6	2	4	1	3
2	9	8	1	0	1
3	11	10	1	1	0
4	4	3	1	0	1
5	4	4	0	0	0
6	2	2	0	0	0
7	4	3	1	1	0
8	7	7	0	0	0
9	7	7	0	0	0
10	4	4	0	0	0
11	4	4	0	0	0
12	2	2	0	0	0
13	8	6	2	1	1
14	30	23	7	0	7
15	36	36	0	0	0
16	5	5	0	0	0
17	22	22	0	0	0
18	25	25	0	0	0
Total	190	173	17	4	13

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Após finalizadas as buscas nesse catálogo, utilizou-se Banco de Teses e Dissertações da Capes, com os resultados de busca detalhados na Tabela 2:

Tabela 2 - Produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2012 – 2022) relacionadas à judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022)

Combinações de 1 a 18	Encontrados	Excluídos	Selecionados	Teses	Dissertações
1	8	8	0	0	0
2	8	8	0	0	0
3	7	7	0	0	0
4	4	4	0	0	0
5	4	4	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	7	7	0	0	0
8	7	7	0	0	0
9	2	2	0	0	0
10	1	1	0	0	0
11	1	1	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	1	1	0	0	0
14	1	1	0	0	0

15	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0
Total	51	51	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Do total de 190 (cento e noventa) resultados encontrados nas buscas no BDTD, 17 (dezessete) foram classificadas como aptos para análise pela adequação aos critérios de inclusão e exclusão, sendo 4 (quatro) Teses e 13 (treze) Dissertações. Do total de 51 trabalhos encontrados na plataforma CAPES, todos os trabalhos foram excluídos da análise por não apresentarem conformação com o problema direito a educação, ou já terem sido encontrados na busca BDTD (repetição), e ainda, por não estarem disponíveis, serem anteriores à plataforma Sucupira ou por não terem sua divulgação autorizada, apesar de nas buscas terem sido encontrados trabalhos pertinentes à temática estudada.

Além disso, a necessidade de verificar como a judicialização vem sendo estudada na área da Educação, foram inclusas buscas de trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação e nos Anais das Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A ANPEd é uma instituição que tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, liberdade e justiça social. Representa, assim, pesquisadores da educação interessados na defesa ativa da educação para todos.

A escolha da Revista Brasileira de Educação (RBE), publicação em fluxo contínuo da ANPEd se deveu ao caráter nacional e interesse específico na área da educação, bem como por sua vinculação à ANPEd, instituição de caráter nacional que congrega programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área.

As bases de dados escolhidas foram: [3] Revista Brasileira de Educação e [4] Anais das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd. Como a utilização das matrizes de descritores acima mencionadas nas buscas em nível de ANPED, bancos [3] e [4], não se demonstraram úteis, realizaram-se buscas por termos mais amplos como: “judicialização da educação”, “judicialização”, “pela via judicial”, dada a hipótese de poucos trabalhos a serem encontrados. As buscas foram realizadas no período compreendido entre 18 de outubro de 2022 a 25 de outubro de 2022, e não foram aplicados filtros, incluindo-se todas as pesquisas em que os títulos guardassem relação com a temática e contivessem um ou mais descritores no título, no resumo ou nas palavras-chave.

Na Revista Brasileira de Educação foram encontrados 6 trabalhos na modalidade artigo e nas Reuniões Nacionais da ANPED dois (2) trabalhos na modalidade artigo desenvolvidos no âmbito do Grupo de Trabalho (GT) 5 – Estado e Política Educacional, na 38ª Reunião; nenhum na 39ª reunião; e na 40ª Reunião foram dois (2) trabalhos na modalidade resumo expandido, um no âmbito do GT 5 e outro no GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação, sendo todos incluídos para análise nas etapas seguintes. É importante destacar que quanto às Atas das Reuniões Nacionais anteriores, as de número 38 não estão abrangidas nas buscas, pois a 38ª Reunião Nacional da ANPEd é o primeiro encontro com trabalhos hospedados e disponíveis para associados e demais usuários num ambiente integrado que permite a busca por descritores no *site* da instituição.

Na 3ª e 4ª etapas procedeu-se à leitura flutuante (Bardin, 2011) das pesquisas selecionadas para facilitar a ordenação e análise posterior. Dessa maneira, foi elaborado um formulário de extração de dados no Excel, com inserção de informações relevantes para a pergunta de pesquisa, tais como: título, autoria, ano de publicação, grupo de trabalho, área, programa, região de vinculação das instituições dos autores, métodos de análise e instrumentos de coleta de dados.

Na 5ª e 6ª etapas os resultados foram sintetizados, analisados e interpretados. Além disso, foram identificadas as lacunas de conhecimento e sugeridas análises para pesquisas futuras. Buscou-se, também, sintetizar o conhecimento analisado e procedimentos empregados para avaliação e replicação futura.

Como conjunto de técnicas utilizadas para a interpretação de dados, foi empregada a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), a qual indica três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Na pré-análise, segundo Bardin (2011), são escolhidos os documentos a serem analisados após o contato preliminar com eles por meio da leitura “flutuante”, formuladas hipóteses e/ou objetivos e elaborados indicadores para análise posterior. Neste trabalho, constituem o *corpus* de análise todos os trabalhos encontrados nas buscas com descritores que após a leitura “flutuante”, foram baixados, renomeados e salvos para que cada unidade do *corpus* fosse referenciada de forma a facilitar a sua identificação dentro dos conjuntos de dados.

Assim, a seleção dos trabalhos respeitou as regras de exaustividade ao optar pela análise de todos os trabalhos incluídos pelos critérios de seleção e não omitir nenhum. Além desta regra, tem-se a representatividade, já que o *corpus* representou o universo dos trabalhos produzidos e selecionados; a homogeneidade, pois obtidos por critérios precisos, com técnicas iguais e colhidos pelo mesmo pesquisador; e a pertinência com o objetivo da pesquisa.

Nesta fase optou-se por não conceber hipóteses, privilegiando o procedimento de exploração e identificação de índices e indicadores de análise. A partir da leitura flutuante (Bardin, 2011) das pesquisas do *corpus*, foi possível fazer a referenciação dos índices (assuntos tratados em cada trabalho e dimensão judicializada) e a elaboração de indicadores, sendo preparado o material por meio de sua organização em pastas temáticas. Os trabalhos foram codificados e categorizados com base nos temas de pesquisa e demais varáveis extraídas.

A leitura flutuante de cada um dos achados teve com enfoque na análise do direito à educação em sua relação com o fenômeno da judicialização no âmbito da atuação do Supremo Tribunal Federal, considerando lateralmente questões específicas do direito à educação ou interdisciplinares presentes nos trabalhos e a metodologia aplicada. Buscou-se, então, integrar as ideias e diferentes abordagens metodológicas dos pesquisadores para resumir o que existe de literatura sobre o tema. O resultado de todo este processo é apresentado a seguir.

3.2.1 Produções das Teses e Dissertações no BDTD e CAPES

Dos dezessete trabalhos encontrados na revisão sistemática, 13 são Dissertações e 4 são Teses. Após a leitura flutuante dos trabalhos, realizou-se o agrupamento dos estudos em 3 categorias temáticas: I) efetividade do direito à educação (5 Dissertações e 1 Tese); II) alcance e interpretação das leis (3 Dissertações); III) parâmetros decisórios (5 Dissertações e 3 Teses).

O *corpus* analisado é constituído cronologicamente por: Anhaia (2013), Pinto (2014), Viecelli (2015), Almeida (2015), Nunes (2016), Rios (2016), Erhardt (2017), Moreira (2017), Zeni (2018), Lima (2018), Costa (2019), Rocha (2019), Posses (2019), Kloh (2020), Sales (2021), Rodrigues (2021), Neder do Santos (2021).

A primeira categoria reuniu os trabalhos no eixo “Efetividade do direito à educação” (Quadro 3). Aqui foram discutidas diferentes temáticas, mas todas ligadas entre si pelo efeito externo provocado pela decisão judicial, tanto baseado em argumentos teóricos quanto na concretização da política pública educacional.

Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos classificados na categoria "Efetividade do direito à educação" que analisam a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022).

Título (Nível)	Autor	Área	Região
Tribunais, Educação e Política - O ciclo da judicialização das políticas públicas em educação e seus efeitos indiretos externos: A análise das decisões do Superior Tribunal de Justiça e do Supremo Tribunal Federal de 1996 a 2011 sobre a Lei de Diretrizes sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996 (Dissertação)	VIECELLI, Roberto Del Conte	Direito	Sudeste
Judicialização do direito à educação: o caso brasileiro sob a perspectiva da mobilização social por direitos (Dissertação)	ERHARDT, André Cavalcanti	Direito	Centro-Oeste
Desenvolvimento social, educação e cotas étnico-raciais: os embates entre os atores sociais e governamentais na audiência pública no Supremo Tribunal Federal (STF-2010) (Dissertação)	RODRIGUES, Evandro Luiz	Interdisciplinar	Sudeste
Educação Superior e inclusão social - um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática (Dissertação)	ANHAIA, Bruna Cruz de	Ciências Sociais	Sul
A Efetividade das políticas de valorização docente pela via judicial (Tese)	ROCHA, Ana Cláudia dos Santos	Educação	Centro-Oeste
Audiência pública das ações afirmativas: uma visão construtivista dos vieses de mobilização (2010) (Dissertação)	ALMEIDA, Viritiana Aparecida	Ciência Política	Sul

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Anhaia (2013) avalia os argumentos mobilizados pelos ministros do STF no julgamento das ações de inconstitucionalidade das ações afirmativas de cotas e o ProUni, no âmbito das ADPF n. 186/DF, ADI n. 3330/DF e no RE n. 597285/RS. O trabalho é mais amplo e a abordagem principal é de ciclos das políticas educacionais de Ball e Bowe (1992) no campo da sociologia, fazendo inclusive uso de entrevistas e questionários. Porém, no que diz respeito à análise feita dos argumentos dos ministros do STF, verificou-se a mobilização dos "discursos da igualdade, da justiça distributiva, do mérito, da proporcionalidade, da diversidade, da reparação e da exequibilidade em favor das ações afirmativas", o que permitiu a continuidade e expansão das ações afirmativas estudadas (Anhaia, 2013, p. 180).

Almeida (2015) pesquisa como se deu o processo de apropriação e ressignificação dos argumentos sobre ações afirmativas pelos diferentes atores na Audiência Pública realizada no processo da ADPF n. 186/DF que requeria a declaração de inconstitucionalidade das cotas para negros nas universidades. Na Audiência Pública foram ouvidos quarenta e três especialistas, tendo percebido a pesquisa relativa influência dos argumentos no julgamento de improcedência da referida ADPF pelos ministros do STF.

Na análise quantitativa do número de citações de categorias estudadas no trabalho presentes no Acórdão, observou-se que as palavras diversidade/diferença (1,1%) predominaram na retórica dos ministros do STF se comparadas aos vocábulos reparação/dívida histórica

(0,05%). Para Almeida (2015, p. 91), verifica-se que "uma das principais mudanças é que o discurso de reparação – que predominou ao longo do tempo na justificativa de cotas raciais – parece ceder lugar ao argumento da diversidade étnica na retórica dos ministros do STF."

Rodrigues (2021, p. 7) investiga a partir de uma perspectiva sociológica a atuação dos atores sociais e dos agentes vinculados diretamente ao Estado, e quais foram suas influências perante o STF, quando do julgamento da compatibilidade da política pública de cotas sociais, com base no critério étnico-racial da Universidade de Brasília (UNB), no intuito de verificar se a posição jurídica final refletiu os anseios da sociedade. A pesquisa está voltada para a análise das razões de ser da norma, seus aspectos teleológicos e hermenêuticos. O autor conclui como relevantes os dados, argumentos e embates surgidos e apresentados na audiência pública realizada no âmbito da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) da Constituição Federal n. 186/DF no STF, pelos atores sociais e governamentais, representando avanços jurídicos e sociais na pauta educacional no que tange à igualdade e melhoria das condições dos negros na sociedade.

Em Rocha (2019) tem-se o único estudo originário de Programa de Pós-Graduação em Educação, o qual averigua a atuação do Poder Judiciário no que se refere às políticas públicas de valorização dos docentes da Educação Básica, considerando o tripé remuneração/carreira/formação. Critica a decisão, pois considera que se limitou às questões atinentes apenas à remuneração e outros aspectos econômico-financeiros, desprezando os eixos essenciais para uma efetiva valorização. Este trabalho se deu por meio de pesquisa documental (decisões do STF e do STJ, e legislação pátria pós Constituição Federal de 1988) com enfoque qualitativo, adotando a análise de conteúdo pautada na perspectiva teórica neoinstitucionalista, pela abordagem da ação pública, para aferir se a judicialização tem sido instrumento hábil à efetivação de tais políticas.

A busca jurisprudencial de Rocha (2019, p. 141) encontrou 20 (vinte) ações que em sua maioria absoluta, trataram exclusivamente da questão remuneratória, limitando-se ao seguinte: o tema jornada a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI.) n. 4167/DF; a questão de plano de carreira a ADI n. 1627/DF e a temática valorização docente na ADI n. 4167/DF e na Medida Cautelar referente a ADI n. 4177/RS; e nenhuma demanda quanto a formação. Além de classificar os julgados por tema, identifica os atores, o resultado e os argumentos dos ministros.

Os trabalhos de Viecelli (2015) e Erhardt (2017) exploram o dever de atuação do Poder Judiciário em um contexto político e sua relação com os demais Poderes para evidenciar como ocorre a efetivação do direito fundamental à educação em suas diversas dimensões jurídicas,

destacando também os argumentos e fundamentos jurídicos encontrados nos votos dos ministros do STF.

Viecelli (2015) avalia potenciais efeitos indiretos externos dos Acórdãos do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e do Supremo Tribunal Federal (STF) em políticas públicas relativas à LDB/1996, no período de 1996 a 2011. Para isso realiza um mapeamento quantitativo e temático dos Acórdãos do STJ e do STF de 1996 (vigência da LDB) a 2011 sobre a LDB 1996, examinando alguns casos paradigmáticos. No âmbito do SJT identifica 298 demandas segundo o tema, a variação temporal, região de origem, por Estado de origem, o grau de provimento e por atores litigantes. Em nível de Acórdãos do STF encontra 38 demandas, classificando-as por temática: Matrícula estudantil em universidade pública (4, 11%); Autonomia universitária. Despesa com pessoal (4, 11%); Competência concorrente/suplementar dos Estados e DF para legislar sobre diretrizes e bases da educação (4, 11%); Criação de curso de ensino superior (4, 11%); Direitos diversos da classe de professor (4, 11%); Expedição de diploma (3, 8%); Aplicação do mínimo constitucional de receita em educação (2, 5%); Reconhecimento de curso superior (2, 5%); Transferência de alunos entre instituições de ensino. Congeneridade (2, 5%); Outros (9, 24%). Importante destacar a justificativa encontrada pelo autor para, no âmbito do STF, deixar de classificar a origem das demandas, uma vez que (47,3% - 18) são ações de controle abstrato de constitucionalidade, propostas diretamente perante o STF, em Brasília, por conta da jurisdição nacional (Viecelli, 2015, p. 99 e 100).

A partir da escolha de casos paradigmáticos o referido autor buscou responder se o Acórdão considera a existência, amplia (direta ou indiretamente) e/ou restringe (direta ou indiretamente) as políticas públicas vigentes; se confere o direito à educação independentemente de consideração sobre os existentes recursos financeiros ou há ponderação com a escassez de recursos; se possibilita o "efeito multiplicador" em casos semelhantes ou considera a existência de particularidades excepcionais no caso que impedem a generalização; se está fundamentado predominantemente no acesso, permanência, qualidade, ou acesso e qualidade ou permanência e qualidade, ou nenhum (Viecelli, 2015, p. 100 e 101).

Os processos julgados pelo STF escolhidos como casos paradigmáticos do estudo em tela são: a ADI n. 1698/DF que questionava possível omissão em garantir educação de qualidade no Brasil e erradicar o analfabetismo; e a ADI n. 4167/DF que tem como temática o piso salarial dos professores. Observa-se que o autor realiza uma pesquisa predominantemente centrada na área jurídica em comunicação com a ciência política, empiricamente baseada em documentos (Levantamentos educacionais e Acórdãos do STJ e STF) para avaliar "efeitos políticos nos casos paradigmáticos do STF e STJ e evidenciar como/se promove:

restrição/ampliação de políticas públicas; (des)consideração dos recursos financeiros; "efeito multiplicador"; e/ou acesso ou qualidade do ensino" (Viecelli, 2015, p. 5).

É relevante a conclusão do autor no que tange à relação interinstitucional entre o Judiciário e os demais poderes, pois identifica uma generalização de políticas pelo Executivo e Legislativo a partir das decisões judiciais analisadas, o que demonstra a concretude dos efeitos indiretos das decisões do STF, principalmente nas matérias em que o Legislativo é inerte.

Erhardt (2017, p. 7) investiga a concretização do direito social à educação pelo Poder Judiciário brasileiro, sob a perspectiva da mobilização legal por direitos proposta por Charles Epp e Michel McCann. O pesquisador descreve o processo social de reivindicação de direitos e os efeitos diretos (limitado aos interesses das partes) e indiretos (relacionadas com o processo de modificação social e de conscientização política da sociedade) das decisões proferidas pelo STJ e STF na solução do caso concreto.

Assim, Erhardt (2017) realiza um levantamento histórico das Constituições brasileiras, analisa a tutela constitucional do direito à educação e como o processo de expansão judicial é conduzido pelos interesses sociais e não pelos conceitos abstratos. Na análise das decisões no STJ, de 1999 a 2017, relaciona 106 precedentes e no STF identifica 61. A partir da análise jurídica dos precedentes do Superior Tribunal de Justiça e do Supremo Tribunal Federal, identificou dois casos concretos em que a decisão judicial contribuiu efetivamente para concretizar o direito à educação: demandas sobre o direito de matrícula em creche e pré-escola e sobre a política de cotas étnico-raciais desenvolvida no âmbito das universidades públicas.

Outros três trabalhos encontrados foram reunidos na categoria chamada "Alcance e interpretação das leis", por apresentarem pesquisas sobre a abrangência e hermenêutica de normas específicas pelo STF (Quadro 4). Uma pesquisa discute o entendimento do STF sobre o Fundo Nacional de Educação (FUNDEB) e as outras duas sobre revalidação/reconhecimento dos diplomas estrangeiros, de graduação e Pós-Graduação no Brasil.

Quadro 4 - Trabalhos acadêmicos classificados na categoria "Alcance e interpretação das leis" que analisam a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022).

Título (Nível)	**Autor**	**Área**	**Região**
Revalidação de diplomas estrangeiros de graduação e a sua judicialização no Supremo Tribunal Federal no Brasil (2009-2016) (Dissertação)	ZENI, Kelei	Educação	Centro-Oeste
O FUNDEB na prática: Uma análise jurídica dos desafios para a implementação de políticas públicas no Brasil (Dissertação)	NUNES, Alynne Nayara Ferreira	Direito	Sudeste
A Política de reconhecimento de títulos de pós-graduação estrangeiros: a ação do Judiciário brasileiro (Dissertação)	COSTA, Fabricia Gonçalves	Educação	Centro-Oeste

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Nunes (2016) estuda como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 (Brasil, 2006), foi implementado institucionalmente nas decisões do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e Supremo Tribunal Federal (STF), especialmente na análise do cálculo e repasse dos recursos de complementação federal aos entes que não conseguem atender às determinações da lei. Segundo Nunes (2016, p. 8), "as questões jurídicas apresentadas nas decisões evidenciam ambiguidades ou lacunas no desenho jurídico da política pública do FUNDEB", o que traz relativa imprevisibilidade nas condições para sua implementação prática e frutam objetivos da política pública.

Zeni (2018) investiga decisões em 3.153 processos encontrados no sítio Jusbrasil, os quais versam sobre revalidação de títulos de Educação Superior obtidos no exterior, para responder como o STF tem decidido os processos de revalidação de título, sob quais argumentos e quais possíveis efeitos produz. A autora busca mapear os argumentos utilizados nas decisões e evidenciar as tendências das decisões judiciais para essa política e concluiu que o STF não tem entendido a revalidação de título estrangeiro como uma questão que ultrapassa o direito subjetivo do indivíduo e que não é matéria de repercussão geral das questões constitucionais. Em outras palavras, o entendimento é que não envolve questões de relevância econômica, social, política ou jurídica para o Estado brasileiro, caracterizando-se como um direito individual e não social. Tal posicionamento leva ao não conhecimento da matéria pela corte e à consequente diminuição da judicialização no STF dos processos envolvendo este tema.

Apesar disso, a autora destaca que a corte se fundamenta na existência de normas disciplinadoras da matéria para não ampliar o alcance dessas normas por meio de uma atitude proativa do judiciário na forma de interpretar a Constituição. Isto porque o Judiciário pode utilizar-se do ativismo judicial para resolver uma questão de política pública que não foi solucionada pelos poderes executivo e legislativo, o que não ocorre na revalidação.

Como exceção à regra, Zeni (2018, p. 106) destaca que no julgamento da ADI n. 5035/DF sobre o Programa "Mais Médicos", os Ministros analisaram a constitucionalidade da Lei n. 12871/2013, permitindo, especificamente neste caso, a atuação dos médicos graduados no exterior sem se submeterem ao processo de revalidação, ante a garantia de um direito social à saúde daquelas pessoas que se encontram em locais de difícil. Conclui a autora que "quando a revalidação envolve um anseio da sociedade materializada em uma política pública, como no caso do Programa 'Mais Médicos", se posiciona pela coletividade" e por isso, analisa que ocorre relativização quanto ao procedimento da revalidação de diplomas "em prol de um direito mais amplo, previsto constitucionalmente, que é o direito à saúde."

Em que pese a pesquisa de Zeni (2018) ter ocorrido em um Programa de Mestrado em Educação, apoiou-se no referencial teórico-metodológico construcionista contextual, tendo como estratégia a análise documental, com aporte bibliográfico, para analisar os argumentos jurídicos utilizados nas decisões de 63 (sessenta e três) processos no âmbito do STF, não centralizando concepções da educação ou da pedagogia.

Costa (2019) averigua a judicialização da política de reconhecimento de títulos de pós-graduação estrangeiros no âmbito das decisões do Judiciário brasileiro, particularmente, do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e do Supremo Tribunal Federal (STF). A partir do uso do *site* Jusbrasil, utilizando o descritor "reconhecimento de títulos de pós-graduação estrangeiros", encontrou 2.393 (dois mil trezentos e noventa e três) processos tramitando no país, e em consulta aos Tribunais Superiores, foram encontradas 18 (dezoito) decisões no STJ e 10 (dez) decisões no STF, das quais 4 (quatro) são Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), demonstrando a relevância do tema. As decisões do STJ foram por indeferir todos os pedidos de reconhecimento com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), enquanto o STF indeferiu as ações impetradas em virtude das questões jurídicas formais, não analisando o mérito. Conclui a autora que neste tema o papel do Judiciário não foi de promover ativismo, mas sim, de exigir o cumprimento da lei vigente normatizado pelo artigo 48 da LDB, influenciando nos atos do Executivo e do Legislativo.

É importante destacar algumas conclusões da autora: o Judiciário posicionou-se no sentido de que o reconhecimento de títulos não constitui um direito social nem possui repercussão de interesse geral da sociedade brasileira, por tratar de questões de interesse individual dos cidadãos que buscavam progressão na carreira. O reconhecimento de títulos é um processo de avaliação das universidades brasileiras, previsto no artigo 48 da LDB, não configurando um direito subjetivo do indivíduo ao seu deferimento. A jurisprudência consolidou um entendimento uniforme, aplicável a todos os casos semelhantes ou idênticos, negando o reconhecimento de títulos de pós-graduação estrangeiros pela via judicial. Essa orientação influenciou a conduta dos cidadãos, que passaram a não vislumbrar o Judiciário como solução para essa demanda (Costa, 2019, p. 115).

Nestes casos, percebe-se um maior interesse pelo aspecto prático de determinadas questões relacionadas à educação. Em Zeni (2018) e Costa (2019), observa-se a análise de como são julgados os pedidos judiciais de revalidação de diplomas estrangeiros e se a judicialização constitui um caminho viável; já em Nunes (2016), a preocupação está centrada em como o STF julga as questões relativas ao cálculo e ao repasse dos recursos de complementação federal, previstos pelo FUNDEB, aos entes que não conseguem atender às determinações legais.

Por fim, oito pesquisas foram incluídas na categoria denominada "parâmetro decisório". Foram analisadas três Teses, cujo foco foi o padrão de decisão em diferentes instâncias judiciais e no STF, e cinco Dissertações que abordam temas como a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes, educação domiciliar, educação inclusiva, além da fundamentação e argumentação utilizadas pelo STF (Quadro 5)

Quadro 5 - Trabalhos acadêmicos classificados na categoria "Parâmetros decisórios" que analisam a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012 – 2022).

Título (Nível)	**Autor**	**Área**	**Região**
A judicialização do direito à Educação Básica e seus reflexos no processo de desenvolvimento sustentável (Dissertação)	RIOS, Christian Robert dos	Direito	Sudeste
A politização da justiça constitucional e o papel do Supremo Tribunal Federal frente aos direitos fundamentais (Tese)	MOREIRA, Carla Angélica	Ciências Sociais	Sudeste
Judicialização da educação: Um estudo sobre o padrão decisório do TJRO, TJRS e STF (Tese)	LIMA, Larissa Pinho de Alencar	Ciência Política	Sul
A Garantia do direito à educação de crianças e adolescentes pela via judicial: análise das decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal (2003-2012) (Dissertação)	PINTO, Isabela Rahal de Rezende	Educação	Centro-Oeste
Processo decisório do Supremo Tribunal Federal e direito à educação: uma análise das funções da corte a partir do caso do ensino domiciliar (Dissertação)	SALES, Fernando Romani	Direito	Sudeste
De Canela a Brasília: nas vozes de um processo, a Educação Domiciliar chegou à Suprema Corte brasileira (Tese)	KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel	Educação	Sudeste
Educação inclusiva na ação direta de inconstitucionalidade 5.357: uma análise à luz da teoria das capacidades de Martha Nussbaum (Dissertação)	SANTOS, Erika Neder dos	Direito	Sudeste
Fundamentação, decisão judicial e argumentação: uma análise da teoria de Manuel Atienza na ADI 4439 STF (Dissertação)	POSSES, Bruna Pereira das	Direito	Sudeste

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Rios (2016) avalia, no âmbito do Supremo Tribunal Federal (STF), três argumentos utilizados para negar a judicialização de políticas públicas educacionais: a reserva do possível, a separação dos poderes e a eficácia das normas constitucionais que tratam do direito à Educação Básica. Por meio de pesquisa jurisprudencial, identifica como principais precedentes sobre a judicialização do direito à educação: o Recurso Extraordinário n. 639.377 (Informativos STF 520/2008 e 632/2011), o Agravo n. 474.444, o Recurso Extraordinário n. 410.715 e o Recurso Extraordinário n. 436.996. O autor conclui que o STF compreende o direito à educação como um dever indeclinável do Estado, inexistindo margem de discricionariedade para mitigá-lo. Assim, a omissão ou obstaculização desse direito configura ato de inconstitucionalidade por omissão, passível de correção legítima pela via judicial, sem que isso represente afronta ao princípio da separação dos poderes. A partir dessa compreensão, "o direito à educação se insere no âmbito do mínimo existencial, afastando a possibilidade de se invocar a reserva do possível

para eximir o Poder Público do dever de implementar plenamente essa modalidade de direito social" (Rios, 2016, p. 98).

Moreira (2017), por meio de um estudo qualitativo, busca responder: "o STF, como guardião da Carta Política de 1988, está cumprindo sua incumbência, principalmente no que tange aos direitos fundamentais, ou se excede em suas decisões, ameaçando a democracia e a divisão de poderes e, consequentemente, o Estado Democrático de Direito, construindo um governo de juízes?". A autora analisa os direitos fundamentais e os valores constitucionais, a condição do Estado de Direito, a teoria da divisão dos poderes e suas implicações na tutela dos direitos fundamentais, a crescente centralidade da Corte na tomada de decisões políticas importantes, a questão das cotas para negros em instituições públicas de ensino, além de conceituar e diferenciar a politização do Judiciário da judicialização da política. Conclui que a jurisdição é uma forma de representação política de todos aqueles que se percebem como não contemplados no exercício de seus direitos fundamentais, fortalecendo, assim, a democracia representativa. Apesar disso, reconhece a necessidade de aprimorar os mecanismos que impulsionam o processo de expansão da judicialização no Brasil e destaca que a não implementação de determinadas políticas nem sempre configura omissão, considerando os limites impostos pelo planejamento orçamentário (Moreira, 2017, p. 249).

Pinto (2014) e Lima (2019) avaliam as decisões do Poder Judiciário, especialmente do STF, quanto à garantia do direito à educação. Para isso, realizam ampla pesquisa jurisprudencial, categorizando as decisões segundo as temáticas, para posterior análise dos fundamentos, de seus efeitos e das possíveis omissões ou inadequações jurídico-institucionais.

Pinto (2014, p. 103) investiga, a partir das argumentações desenvolvidas pelos ministros do STF, o conteúdo das decisões relacionadas ao direito à educação de crianças e adolescentes entre 2003 e 2012. A pesquisa documental avaliou 35 acórdãos, distribuídos por diferentes temáticas: acesso a vagas na Educação Infantil (20% - 7 ações); conflito entre os Poderes Legislativo e Executivo na elaboração de normas para a educação (cerca de 17% - 6 ações); contratação temporária de profissionais da educação pública (cerca de 14% - 5 acórdãos); conflito entre União e Estados na elaboração legislativa na temática educacional (cerca de 11,5% – 4 acórdãos); responsabilidade estatal na garantia ampla do direito à educação e questões relativas ao financiamento educacional (ambas com 3 acórdãos cada –- cerca de 8,5%); poder de regulação do Estado em relação aos estabelecimentos privados de ensino (cerca de 5,5% – 2 acórdãos); e demais temáticas, cada uma representada por apenas um acórdão.

Pinto (2014, p. 186) conclui que o Supremo Tribunal Federal tem adotado posicionamento favorável à efetivação do direito à educação, firmando o entendimento de que

se trata de um direito público subjetivo e, como tal, imediatamente exigível do Estado (em sentido amplo) pela via judicial. Contudo, ao analisar direitos específicos, como a contratação de professores para suprir a carência na rede pública de ensino, a garantia de transporte escolar gratuito e a adequação do número de salas de aula em relação ao número de alunos, observa-se que as decisões utilizam fundamentações amplas e genéricas, sem argumentações específicas voltadas a cada direito pleiteado. Assim, infere-se que o STF não limita o direito à educação a determinada legislação ou dispositivo legal específico, adotando um posicionamento abrangente acerca da responsabilidade estatal no campo educacional e garantindo, de forma ampla, a sua efetividade. Um efeito dessa fundamentação genérica é a dificuldade de garantir a exequibilidade das decisões judiciais:

> com pouco aprofundamento teórico e quase nenhuma discussão dos aspectos técnicos e práticos envolvidos na demanda, o STF deixou margem para a não aplicação de suas decisões judiciais na realidade fática, permitindo manobras jurídicas que adiem a exequibilidade dos direitos garantidos pela Corte. Especialmente no contexto da judicialização da política, não se trata simplesmente de conceder o direito à educação, trata-se de analisar e decidir como esse direito será concedido: quem são seus responsáveis, o prazo para cumprimento da decisão, a eventual inclusão do gasto previsto no orçamento, entre outros aspectos técnicos envolvidos na demanda analisada. (Pinto, 2014, p. 186).

Além disso, a autora aponta que o STF não apresenta um conceito adequado sobre políticas públicas, confundindo a garantia de um direito individual através da via judicial com o próprio processo de formulação e implementação de políticas públicas. Isto porque, em que pese compreender a educação como direito fundamental social, todas as ações analisadas pela Corte referiam-se a demandas individuais ou em que os demandantes poderiam ser individualizados, não sendo discutido o caráter coletivo, propriamente social, do direito fundamental à educação (Pinto, 2014, p. 187). Por fim, a autora critica a falta de diálogo da Corte com a área de conhecimento educacional, constatando que:

> Com exceção da ADI nº 4167, que analisou a constitucionalidade da Lei do Piso Salarial Nacional para os professores, o STF não se utilizou de estudos realizados por autores e pesquisadores da área educacional, não solicitou esclarecimento de peritos em temáticas que envolvessem questões que extrapolassem a dimensão jurídica do direito à educação nem abriu o debate para outros atores da sociedade civil que pudessem fundamentar a decisão judicial nos aspectos propriamente educacionais. [...] A questão parece ser ainda mais complicada em relação ao direito à educação tendo em vista que, como observado pela fala dos Ministros do STF, é comum entre os membros do Poder Judiciário a crença de que, diante da sua experiência educacional como alunos e diante da sua formação em um curso de graduação da área de ciências sociais, têm a capacidade técnica para analisar demandas educacionais. (Pinto, 2014, p. 189).

Para o presente trabalho é de enorme relevância as sugestões quanto á forma de atuação do Judiciário no que tange à análise de casos de direito à educação, especialmente o STF que possui meios para tanto, feita por Pinto (2014, p. 190):

> [o juiz não pode objetivar exercer o papel de pedagogo ou negligenciar os estudos e autores da área educacional quando estiver diante de uma demanda relacionada ao direito à educação. É essencial que o juiz busque informações técnicas e científicas dos especialistas para fazer um juízo de valor embasado e não decida apenas com base na lei ou em autores da área jurídica. [...] Nesse sentido, o STF quando demandado para atuar na concretização de direitos educacionais complexos poderá recorrer, por exemplo: a) ao auxílio da perícia, meio legal previsto para suprir a carência de conhecimentos técnicos do juiz (THEODORO JÚNIOR, 2009), b) ao pronunciamento dos amicus curiae ou "amigos da corte", entidades e instituições com representatividade que intervêm em processos de controle de constitucionalidade com o objetivo de proteger valores essenciais a determinado grupo social ou relativo a determinado direito (LENZA, 2006); c) audiências públicas com especialistas sobre a matéria em discussão, como a realizada pelo STF sobre e lei de biossegurança em 2007 (CÉSAR, 2011).

Lima (2018) investiga o padrão de comportamento decisório do TJRO (Tribunal de Justiça de Rondônia), do TJRS (Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul) e do STF sobre o direito à educação, entre os anos de 2011 e 2017, classificando a decisão como progressista ou conservadora, identificando se houve protagonismo judicial e se as decisões influenciaram no comportamento do Poder Legislativo, bem como em qual perspectiva o Poder Judiciário tem agido como mediador de políticas públicas educacionais. Através de pesquisa documental e bibliográfica, com coleta de dados no sítio jurídico do Supremo Tribunal Federal, descritores (educação; graduação; escola; escolar; vaga‖; acesso, Ensino Superior; matrícula‖; universidade), utilizando-se da análise crítica de discurso e o método comparativo de investigação de fenômenos, foram analisadas 496 (quatrocentas e noventa e seis) deliberações – decisões e votos – do Supremo Tribunal Federal, sendo 84 (2011), 52 (2012), 67 (2013), 77 (2014), 95 (2015), 121 (2016) e em 2017 foram consultadas as razões de algumas decisões para conhecimento quanto à continuidade do entendimento, "[...] caracterizando como padrão conservador aquelas decisões fundamentadas em direito material legal, ou seja, na legislação pátria sem qualquer inovação jurídica; e considerando como progressista aquela decisão fundamentada na CF/88 ou seus princípios, ou ainda leis internacionais, com maior grau de protagonismo judicial." (Lima, 2018, p. 34)

Conclui a autora que as decisões foram em sua maioria monocráticas (84%) devido ao fato de que há muitos entendimentos sedimentados em matéria educacional pela corte. Os temas mais recorrentes na Corte Suprema e que foram pesquisados são: "[...] acesso à educação;

direito ao transporte público; política de cotas, matrícula em instituição de ensino, liberdade de ensino e ADI n. 4439, ensino domiciliar e Recurso Extraordinário n. 888.815; educação e DPH e financiamento aos estudantes." O comportamento do STF, que é progressista em 96% das vezes, favorecendo a intervenção do Poder Judiciário para determinar, notadamente, na hipótese de política pública definida pela própria Constituição, sejam estas implementadas (Lima, 2018, p. 203).

Posses (2019), Kloh (2020), Sales (2021) e Santos (2021) preferem restringir suas análises dos parâmetros decisórios presentes nos votos dos ministros do STF em sede de ações com temáticas específicas, como: a disciplina de ensino religioso em escolas públicas de Ensino Fundamental; educação domiciliar objeto do Recurso Extraordinário n. 888.815; e obrigatoriedade da oferta de educação inclusiva nos estabelecimentos privados de ensino.

Posses (2019) avalia a fundamentação dos votos dos ministros na ADI n. 4439/DF, julgada pelo STF em 2017, na qual foi analisado a disciplina de ensino religioso em escolas públicas de Ensino Fundamental. A partir de critérios propostos por Manuel Atienza para avaliação de argumentos, a autora conclui que "[...] nem sempre uma decisão será proferida com argumentos considerados como "bons", e que no caso de julgamentos colegiados, a Tese vencida pode conter elementos "melhores" que a vencedora." Em demandas permeadas por uma elevada carga valorativa, como o caso da ADI n. 4439/DF, independentemente de existir ou não uma única resposta correta, a obrigatoriedade de motivação das decisões judiciais constitui um dos elementos essenciais do Estado Democrático de Direito e cabe aos aplicadores do direito fazer com que suas afirmações e fundamentações tenham um sentido pleno, elevando a pretensão de que a sua resposta é a única cabível, sendo impossível dissociar de tal pratica a utilização de uma boa argumentação jurídica (Posses, 2019, p. 100).

Kloh (2020) tem como objeto de estudo a educação domiciliar objeto do Recurso Extraordinário n. 888.815/RS a partir de uma perspectiva empírica e voltada à área da educação, analisando o processo na íntegra, produções bibliográficas referentes à temática e por meio de entrevistas com a família da autora da ação. A partir desse estudo de caso com análise descritiva das vozes dos segmentos sociais atuantes no processo judicial, o estudo concluiu pela viabilidade da prática da Educação Domiciliar, desde que atente para a exigência constante da decisão que consiste na regulamentação legal.

Sales (2021, p. 7), por sua vez, examina o processo decisório do Supremo Tribunal Federal (STF) quanto ao desempenho das funções judicante, de interlocução institucional e deliberativa, no caso do ensino domiciliar (Recurso Extraordinário n. 888.815/RS), ressaltando

aspectos jurídicos utilizados na argumentação presente nos votos dos ministros para concluir que:

> a dinâmica decisória do STF limita sua capacidade de contribuição para a formulação de políticas públicas, e que em decisões do Supremo que tratem de direitos fundamentais e políticas públicas, observar as visões de Estado que informam os votos individuais e o pronunciamento colegiado é categoria analítica imprescindível para investigar a argumentação jurídica da corte e as ponderações realizadas pelo tribunal.

Santos (2021) inclusive aponta críticas ao STF por fundamentar a decisão em argumentos doutrinários que não foram construídos por especialistas da educação inclusiva, privilegiando a questão normativa sobre a questão metajuridica, desconsiderando argumentos produzidos na audiência pública, o que desprestigia uma verdadeira deliberação democrática.

Nesta categoria verificam-se trabalhos que centralizam as pesquisas nos argumentos, nos princípios constitucionais invocados, nas omissões ou inadequações jurídico-institucionais, mas não nos efeitos externos aos julgados.

As pesquisas originaram-se de programas de Pós-Graduação em diferentes áreas como: Direito (7), Educação (05), Ciências Sociais (02), Ciência Política (02) e Interdisciplinar (01). Percebe-se uma reduzida quantidade de pesquisas na área da educação dedicadas ao aprofundamento de estudos das ações e decisões judiciais sobre o direito a educação no Poder Judiciário. O quadro tímido de interesse em pesquisar essa temática na área da educação provoca uma lacuna de conhecimento sob diversos aspectos, dentre os quais podemos citar: a (in)efetividade do direito à educação; o papel do Estado na (in)execução de políticas públicas educacionais; possíveis dificuldades no acesso à justiça para o exercício integral do direito à educação; tendências das decisões judiciais; os efeitos e/ou implicações dessas decisões nas políticas públicas educacionais.

Quanto ao recorte temporal, há evidência de maior interesse de pesquisas sobre o tema em análise, principalmente após 2015, com trabalhos publicados (Tabela 3). Na área da educação, após um lapso de quatro anos da última Dissertação de Pinto (2014), a tendência de investigação aumenta com as Dissertações de Zeni (2018) e Costa (2019) e Teses de Rocha (2019) e Kloh (2020)[20], o que evidencia a atualidade do tema e a tentativa de compreender o fenômeno da judicialização da educação, e seus efeitos nas políticas públicas educacionais.

[20] Ver títulos dos trabalhos nos Quadros 1, 2 e 3.

Tabela 3 - Distribuição anual das pesquisas acadêmicas sobre a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal (2012–2022)

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
0	1	1	2	2	2	1	4	1	3	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Outro dado que chama atenção é a distribuição regional das pesquisas. Os Programas de Pós-Graduação de onde se originaram as Teses e Dissertações são prioritariamente do Sudeste, com 09 (nove) estudos; Centro-oeste, com 05 (cinco) estudos; e Sul com 3 (três) estudos. Não foram encontrados trabalhos com os descritores utilizados em PPG no Norte e Nordeste, o que supõe o impacto das assimetrias regionais e um campo temático pouco explorado.

A CRFB prevê o direito à educação como o primeiro dos direitos fundamentais sociais e ao longo de suas disposições apresenta-o com um status jurídico constitucional complexo. O exercício pleno e integral do direito à educação pode ser regulamentado por atos normativos infraconstitucionais, mas é materializado por meio da implementação de políticas públicas, cuja ausência torna possível acionar a via judicial.

Ao ser provocado, o Poder Judiciário, como representante de um dos poderes estatais, pode interferir na esfera normativa (Poder Legislativo) e das políticas públicas educacionais (Poder Executivo) de diversas formas, mantendo-as, alterando-as, reformulando-as, revogando-as. Assim, estudos sobre a judicialização do direito à educação são seminais para compreensão da educação no cenário político, jurídico, social, econômico e ideológico.

As produções foram distribuídas em três categorias: I) Efetividade do direito à educação, II) Alcance e interpretação das leis e III) parâmetro decisório. Nos trabalhos da categoria "Efetividade do direito à educação", a preocupação central dos autores está na (in)efetividade de políticas públicas educacionais específicas, ou seja, na análise da materialização de políticas públicas educacionais baseadas nos argumentos dos ministros do STF, ganhando relevância o contexto político de atuação do Poder Judiciário.

Na categoria "Alcance e interpretação das leis" os autores questionam-se sobre a abrangência e a forma de interpretação do STF em relação a uma determinada política pública educacional, traduzida em uma ou um conjunto de normas específicas. E, por fim, na categoria "parâmetro decisório" as pesquisas buscam a categorização de decisões do STF ou as balizas decisórias presentes nos votos dos ministros em sede de ações com temáticas específicas.

Ao apresentar a revisão de literatura sobre a judicialização da educação no último decênio, percebemos que as pesquisas sobre a temática têm se ampliado, ainda que de forma

tímida. A quantidade de Teses e Dissertações é reduzida diante da relevância do tema para as ciências sociais aplicadas e ciências humanas, em especial na área da educação

Considerando que o direito à educação é consolidado constitucional e legalmente, mas está sujeito à implementação de políticas públicas e novas regulamentações, que são submetidas às dinâmicas histórico-políticas e socioeconômicas, é importante a análise contínua do fenômeno da judicialização em contextos mutáveis, bem como por pesquisadores da área da educação interessados na defesa ativa da educação para todos.

3.2.2 Produções na ANPEd e RBE

O corpus de análise é constituído por: Scaff e Pinto (2016), Ranieri (2017), Ximenes, Oliveira e Silva (2017; 2019), Oliveira e Teixeira (2017; 2019), Taporosky e Silveira (2018), Silveira *et. al.* (2020), Araújo e Santos (2021), e Ratusniak (2021). As categorias de análise foram classificadas em três (03): a) Efeitos da Judicialização; b) Parâmetros decisórios do Poder Judiciário; e c) Efetividade do Direito à educação (Quadro 6).

Quadro 6 – Pesquisas acadêmicas sobre a judicialização do direito à educação publicadas em reuniões da ANPED e na Revista Brasileira de Educação (2016–2021)

CATEGORIAS	TÍTULO/AUTOR(ES)/PUBLICAÇÃO/ANO
a) Efeitos da judicialização	**Judicialização da Educação Infantil: efeitos da interação entre o sistema de justiça e a administração.** XIMENES, Salomão Barros; OLIVEIRA, Vanessa Elias; SILVA, Mariana Pereira da. 38ª Reunião Nacional (GT05) 2017
	Judicialização da Educação Infantil: efeitos da interação entre o sistema de justiça e a administração. XIMENES, Salomão Barros; OLIVEIRA, Vanessa Elias; SILVA, Mariana Pereira da. RBE 2019
	Efeitos da Judicialização da Educação Infantil em diferentes contextos subnacionais. SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone; XIMENES, Salomão Barros; OLIVEIRA, Vanessa Elias; CRUZ, Silvia Helena Vieira; BORTOLLOTI, Nadja. RBE 2020
	Judicialização da educação: evasão ou expulsão? RATUSNIAK, Célia. 40ª Reunião Nacional (GT23) 2021
b) Parâmetros decisórios do Poder Judiciário	**O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação.** SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. RBE 2016
	O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal.

	RANIERI, Nina Beatriz Stocco. RBE 2017
	A qualidade da Educação Infantil como objeto de análise de decisões judiciais. TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. RBE 2018
d) Efetividade do Direito à educação	**Atendimento da Educação Infantil: o que revela a produção acadêmica sobre judicialização.** ARAÚJO, Maciela Mikaelly; SANTOS, Solange Mary Moreira. 40ª Reunião Nacional (GT05) 2021
	Judicialização da educação: regime de colaboração e rede de proteção social da criança e do adolescente. OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. RBE 2019
	Judicialização da Educação Infantil: direito e desafios. OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. 38ª Reunião Nacional (GT05) 2017

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A primeira categoria abrangeu os trabalhos inseridos no eixo temático **"**Efeitos da Judicialização do Direito à Educação". Esses estudos buscaram examinar, de modo mais aprofundado, as repercussões externas das decisões judiciais, enfatizando não apenas a atuação do Poder Judiciário, mas também as interações interinstitucionais estabelecidas entre o Sistema de Justiça (Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública), o Poder Executivo (com destaque para a Secretaria de Educação e o Conselho Tutelar), o Poder Legislativo e, ainda, a participação ativa da sociedade civil, composta por pais, pesquisadores e demais sujeitos interessados.

No interior desse eixo, destaca-se a pesquisa de Ximenes, Oliveira e Silva (2017), que analisa a decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo determinando a criação de 150 mil novas vagas em Educação Infantil até 2016, das quais, no mínimo, 105 mil deveriam corresponder a creches em período integral, observados os padrões de qualidade fixados pelos conselhos nacional e municipal de educação. As autoras salientam a relevância da participação social no processo, evidenciada pela realização de audiências públicas com a presença de 40 expositores, entre os quais representantes do Município, do GTIEI, docentes e pesquisadores de Educação Infantil, especialistas em políticas públicas educacionais e direito, além de membros da comunidade escolar.

O estudo aponta efeitos significativos "no campo das políticas públicas propriamente ditas, no caso, tanto das políticas educacionais como das políticas de acesso à justiça, aí

incluídos os efeitos nos desenhos institucionais envolvidos, tanto no sistema de justiça como no Executivo, nascidos da interação entre tais atores" (Ximenes; Oliveira; Silva, 2017, p. 4). As autoras ressaltam, contudo, a lacuna existente na literatura quanto à avaliação dos impactos das decisões judiciais nas etapas de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de Educação Infantil, de responsabilidade dos governos locais. Essa ausência de estudos é atribuída, em parte, à predominância de pesquisas jurisprudenciais centradas exclusivamente no conteúdo das decisões judiciais e ao reduzido número de cientistas políticos e analistas de políticas públicas dedicados a essa temática.

Como conclusão, as autoras defendem que a disponibilidade de dados públicos confiáveis acerca da demanda e da evolução das matrículas contribuiu para reconfigurar o processo de judicialização, conferindo-lhe maior visibilidade social e induzindo uma reorganização administrativa voltada ao planejamento das filas de espera por vagas. Destacam, ainda, que, no caso analisado, a judicialização não decorreu, necessariamente, de omissão do poder público, sugerindo a necessidade de uma "[...] análise integrada das interações entre o desenvolvimento concreto das políticas educacionais e das políticas de acesso à justiça" (Ximenes; Oliveira; Silva, 2017, p. 12).

A compreensão do fenômeno da judicialização da demanda por vagas em creches no Estado de São Paulo, segundo as autoras, decorre de um conjunto de fatores interligados: (i) a política pública de ampliação da oferta, que impulsiona o crescimento da procura e, consequentemente, da demanda oficial até a obtenção de uma taxa ótima de atendimento; (ii) a implementação do sistema de cadastro de demanda, que potencializou tanto a formalização das filas de espera quanto o número de ações judiciais; e (iii) a implantação progressiva da Defensoria Pública, a partir de 2006, ampliando o acesso da população à via judicial. Ademais, no que se refere ao padrão decisório do TJSP, as autoras evidenciam uma tendência consolidada de deferir ações individuais ou com número limitado de beneficiários, em detrimento de ações coletivas, estas frequentemente julgadas improcedentes sob o argumento de que o Poder Judiciário não poderia interferir no planejamento municipal nem na alocação orçamentária (Ximenes; Oliveira; Silva, 2017, p. 12).

Prosseguindo na análise anteriormente realizada, Ximenes, Oliveira e Silva (2019) defendem uma abordagem que contemple não apenas os efeitos diretos, mas também os impactos institucionais indiretos da judicialização sobre o Executivo municipal e os órgãos do Sistema de Justiça, bem como sobre as políticas públicas de Educação Infantil. As autoras argumentam que o processo judicial não se encerra com a decisão do Judiciário, gerando, ao contrário, contradições e desdobramentos que exigem a revisão das práticas institucionais, sob

pena de enfraquecimento da legitimidade e da capacidade de coerção do próprio sistema de justiça.

Dentre os efeitos positivos identificados, destacam-se: (i) o fortalecimento da participação democrática, por meio do envolvimento do sistema de justiça, do poder público municipal e da comunidade no plano de expansão para cumprimento das metas; (ii) a criação de um grupo de trabalho, com representantes da sociedade civil, destinado a manter diálogo permanente com o Judiciário e a Secretaria Municipal de Educação; (iii) a instituição de um comitê de assessoramento; (iv) a realização periódica de audiências públicas; e (v) a ampliação do espaço de participação da sociedade civil, do Ministério Público e da Defensoria Pública na defesa do direito à educação (Ximenes; Oliveira; Silva, 2019, p. 183-184).

Silveira *et. al.* (2020) examinam os efeitos diretos e indiretos da judicialização da Educação Infantil em nove municípios, distribuídos nos estados do Ceará, Paraná, São Paulo e Sergipe, no período de 2005 a 2016, a partir da avaliação de como as Ações Civis Públicas e os Termos de Ajuste de Conduta alteraram a gestão e o planejamento municipal nos casos selecionados, concluindo que a maior judicialização não representa necessariamente maior demanda por direitos ou maior exclusão educacional, dado que outras variáveis se demonstram relevantes como: variáveis culturais, especialmente a compreensão do acesso à Educação Infantil como direito; e variáveis institucionais, como a atuação do MP, da Defensoria Pública, o Poder Judiciário, o Poder Legislativo na função de controle e o diálogo interinstitucional entre eles. Portanto, segundo os autores:

> a judicialização gera efeitos diversos, determinados pela política pública previamente existente em cada contexto municipal, pela capacidade de resposta do executivo municipal e pela capacidade institucional e de articulação dos órgãos do sistema de justiça envolvidos. A combinação desses fatores, caso a caso, gera resultados variados. O que não muda é o impacto na política, sempre presente (Silveira *et. al.,* 2020, p. 734).

Entre os efeitos diretos e indiretos mais comuns observados nos municípios, estão: a ampliação do número de vagas diretamente ou por convênios; maior organização das Secretarias Municipais para dar conta da interação com o sistema de justiça e as decisões por ele proferidas; organização das listas de espera; montagem de um serviço específico dentro das secretarias; e maior diálogo interinstitucional. (Silveira *et. al.*, 2020, p. 734).

Ratusniak (2021) discute os efeitos da judicialização de casos de evasão escolar no Paraná, problematizando os 311 casos de evasão escolar segundo o gênero dos alunos: 41% das alunas evadem para cuidar da família; nos alunos, 22% justificaram pelo desinteresse. Também

identifica um histórico de fracasso escolar mais intenso na população negra, naturalizando um processo de exclusão sistemático que termina com a expulsão.

A categoria seguinte, que foi chamada de “Parâmetros decisórios do Poder Judiciário”, reúne-se trabalhos que centralizam as pesquisas nos argumentos, nos princípios constitucionais invocados, nas omissões ou inadequações jurídico-institucionais, mas não nos efeitos externos aos julgados. Foram encontrados 03 trabalhos, cujo foco foram a análise da atuação do STF no campo do direito a educação em dois (02) deles e o padrão de decisão em instâncias diferentes em um (01).

Scaff e Pinto (2016) analisam a atuação do STF nas demandas judiciais do direito à educação de crianças e adolescentes no período de 2003 a 2012, apontando que a corte possui um posicionamento favorável em prol da efetivação do direito à educação, declarando-a como direito fundamental social, imediatamente exigível do Estado (em sentido amplo) por meio de via judicial. Segundo os autores os temas mais analisados pelo STF neste período foram: acesso a vagas na Educação Infantil, com 7 ações (20%); conflito entre os poderes Legislativo e Executivo na elaboração de normas para a educação, com 6 ações (cerca de 17%); contratação temporária de profissionais da educação pública, com 5 Acórdãos (cerca de 14%); conflito entre União e os estados membros na elaboração legislativa na temática educacional, com 4 Acórdãos (cerca de 11,5%); responsabilidade estatal na garantia ampla do direito à educação, 3 Acórdãos (cerca de 8,5%); financiamento educacional, com 3 Acórdãos cada (cerca de 8,5%); poder de regulação do Estado em relação aos estabelecimentos privados de ensino, com 2 decisões (cerca de 5,5%); e representadas por apenas 1 Acórdão cada, manutenção de turma do Ensino Fundamental na modalidade educação de jovens e adultos (EJA); escolha de dirigentes de estabelecimentos de ensino mediante eleições diretas; constitucionalidade da meia-entrada; omissão do presidente da República em relação à erradicação do analfabetismo no país e à implementação do Ensino Fundamental para todos e a constitucionalidade do piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (Scaff; Pinto, 2016, p. 439 e 440).

Neste estudo, Scaff e Pinto (2016, p. 451) identificaram, entre 1988 e 2013, 4.410 processos sobre a temática, sendo 4.222 protocolados a partir do ano 2001. Na análise dos Acórdãos os autores concluem que o STF assentou que a educação é direito fundamental social, imediatamente exigível do Estado (em sentido amplo) mediante via judicial, portanto, um direito público subjetivo, cabendo a ele garantir, não apenas o direito individual de acesso ao ensino, os meios que viabilizem amplamente o exercício do direito social à educação (Scaff; Pinto, 2016, p. 441).

Apesar do reconhecimento jurídico, por parte da Corte, de que a educação, enquanto direito fundamental social, constitui dever do Estado, os autores destacam que a amplitude dessa fundamentação, na prática, pode não assegurar a efetiva exequibilidade das decisões judiciais emanadas. Observam, ainda, que a argumentação desenvolvida pelos ministros do STF apresenta baixo nível de aprofundamento e carece de diálogo com a área educacional, uma vez que não se apoia em estudos realizados por pesquisadores do campo da educação, não solicita pareceres técnicos de peritos em temáticas que extrapolam a dimensão estritamente jurídica do direito à educação e tampouco promove um debate com a sociedade civil.

Concluem os autores que os ministros do STF devem se desvincular da crença de que sua experiência educacional, adquirida enquanto alunos ou professores em cursos de graduação da área de ciências sociais, lhes confere capacidade técnica para analisar adequadamente demandas educacionais. Assim, não devem assumir o papel de pedagogos nem negligenciar o conhecimento acumulado pela área educacional, sendo fundamental recorrer a informações técnicas, científicas e sociais específicas para a formação de um juízo de valor consistente, evitando restringir as decisões a uma análise meramente jurídica (Scaff; Pinto, 2016, p. 449).

Segundo Ranieri (2017), o direito à educação figurou como um assunto marginal no STF antes da Constituição Federal de 1988, mas entre 1990 e 2011, foram protocolados 2.250 processos, dos quais 2.372 a partir do ano 2000. Desde então o STF analisou principalmente problemas coletivos, em matéria de acesso e permanência na Educação Básica. “A jurisprudência estabeleceu que direitos educacionais são direitos subjetivos, com ampla justiciabilidade, a exigir a prestação pelo Estado em caso de sua não garantia. Além do atendimento de necessidades coletivas, de natureza social e política, com repercussões no plano dos direitos difusos [...]” (Ranieri, 2017, p. 163).

Além de firmar entendimento jurisprudencial, o STF provocou, posteriormente, a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que incluiu a Educação Infantil entre os níveis da Educação Básica compulsória, influenciando diretamente o Legislativo (Ranieri, 2017, p. 163).

Até o final de 2013, prevaleceram ações individuais voltadas à solução de questões como controle de mensalidades escolares, transferências de militares e seus efeitos no ensino superior, reconhecimento de diplomas estrangeiros, entre outras (Ranieri, 2017). A partir desse período, predominavam as demandas relacionadas à garantia de acesso e à expansão da Educação Básica até 2015, quando surgiram as primeiras ações questionando “direitos na educação”, como a ADI n. 4439/DF, que tratou da oferta de ensino religioso em escolas públicas, e o RE n. 888.815, referente ao ensino domiciliar, cujo objetivo era levar o STF a

definir os limites da autonomia privada diante do Estado no campo educacional (Ranieri, 2017, p. 165).

Ranieri (2017) antecipou que no julgamento do Mandado de Segurança (MS) n. 7.407/DF, cujo pedido era de que menores, em idade de matricularem-se no Ensino Fundamental, fossem educados por seus pais no lar e independentemente de frequência a estabelecimento de ensino oficial, o STJ negou o pedido segundo três fundamentos principais: frequência à escola é direito dos menores; as crianças não podem ser privadas do direito ao convívio escolar; e que o Poder Judiciário não poderia deixar de lado o ordenamento jurídico em favor da convicção política e filosófica dos pais.

Diante desse precedente, o julgamento do RE n. 888.815/RS pelo STF não poderia ser diferente, já que se trata da mesma matéria em discussão, devendo reconhecer os mesmos fundamentos de que existe precedência do Estado sobre a família nesta matéria dada a necessidade de formação da cidadania em espaço público. Portanto, "confirma-se judicialmente que o nexo entre o indivíduo e a participação na vida coletiva e no espaço público requer a transmissão formal, a cada geração, de todo um conjunto de valores e princípios de extração democrática, por meio do ensino escolar" (Ranieri, 2017, p. 158).

Aporosky e Silveira (2018) não identificaram uma judicialização relevante quanto ao tema da qualidade da Educação Infantil nos Tribunais de Justiça dos 27 Estados da Federação, embora considerem que todos os elementos que compõem o conteúdo jurídico do direito à educação — inclusive a garantia de um padrão de qualidade – possam ou devam ser exigidos judicialmente. A partir de uma busca realizada com os descritores "creche", "pré-escola" e "Educação Infantil" nos sites dos 27 Tribunais estaduais brasileiros, foram encontradas, no período de 2005 a 2016, 107 decisões proferidas em ações coletivas que discutiam, em alguma medida, questões relacionadas à qualidade da oferta da Educação Infantil, as quais foram categorizadas e analisadas.

As decisões encontradas, tanto as de deferimento quanto as de indeferimento, apresentam majoritariamente uma fundamentação jurídica padronizada, semelhante àquela identificada por Scaff e Pinto (2016) nas demandas de acesso. As decisões de deferimento caracterizam o direito à educação como um direito social, fundamentando-se nas previsões constitucionais (CF/88), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, em alguns casos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de princípios como a dignidade da pessoa humana e a separação dos poderes, assegurando o mínimo existencial com base na teoria da reserva do possível. Por outro lado, as decisões de indeferimento fundamentam-se majoritariamente na alegada ofensa ao princípio da separação dos poderes ou na

indisponibilidade financeira do ente público para a promoção do direito (Taporosky; Silveira, 2018, p. 24). Assim, "[...] são poucos os casos nos quais de fato há uma discussão aprofundada a respeito do tema, em comparação com o universo de demandas coletivas nas quais se exige apenas o acesso à EI, sem a qualificação das condições deste atendimento" (Taporosky; Silveira, 2018, p. 26).

Diante dessa constatação, as autoras analisam as decisões com base em categorias como: proximidade da residência e transporte público; infraestrutura; jornada e carga horária; construção; profissionais; número de crianças por adulto, por turma e dimensão mínima; negativa de acesso em razão da qualidade; apoio técnico e financeiro dos Estados; currículo; entre outras. Concluem que "em 76% das decisões analisadas, as condições de oferta são deferidas pelos tribunais, o que mostra uma tendência do Poder Judiciário em reconhecê-las como necessárias à garantia do direito à EI" (Taporosky; Silveira, 2018, p. 21). Observa-se, ainda, maior deferimento dos pedidos relacionados à oferta de vagas próximas à residência e à garantia do transporte público, devido à semelhança com as demandas de acesso, cujo reconhecimento judicial já se encontra pacificado. Por outro lado, verificou-se maior resistência em deferir pedidos relacionados à construção de novas unidades, à jornada e carga horária e à infraestrutura (Taporosky; Silveira, 2018, p. 21).

Algumas conclusões das autoras são de especial relevância para este trabalho, destacando-se que foram observadas poucas decisões que adotaram como fundamentos, leis estaduais, municipais e resoluções dos conselhos estaduais e municipais de educação, bem como nenhuma utilizou normativas expedidas pelo CNE; o Poder Judiciário tem reconhecido de forma incipiente que apenas o acesso não garante o direito à EI; nas decisões de condições de oferta há uma maior discussão a respeito da discricionariedade administrativa, isto é, os meios que deverão ser escolhidos pela Administração segundo seu juízo de conveniência e oportunidade na concretização do direito à Educação Infantil; os tribunais nos quais se discutem condições de oferta estão mais concentrados nas regiões Sudeste e Sul; bem como a constatação de ausência de informações acerca da oitiva de profissionais da área educacional, de fundamentos baseados em pesquisas realizadas na área educacional e da falta de diálogo do Poder Judiciário com as produções e os profissionais da área da educação, o que reforça a necessidade de formação dos magistrados de forma interdisciplinar (Taporosky; Silveira, 2018, p. 24-25).

Na última categoria "Efetividade do direito à educação", a preocupação central dos autores está na (in)efetividade de políticas públicas educacionais específicas, ou seja, na análise

da materialização de políticas públicas educacionais, ganhando relevância o contexto político de atuação do Poder Judiciário.

No caso específico, a pesquisa de Araújo e Santos (2021) revela como o direito a vagas em creches e pré-escolas vem sendo observado a partir do que outros estudos revelaram. Araújo e Santos (2021) avaliam o direito por vagas em creches e pré-escolas a partir de Teses e Dissertações sobre Judicialização da Educação Infantil, entre os anos de 2009 e 2019, que foram realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. A partir do portal da CAPES, utilizando como descritores "Judicialização da Educação"; "Educação Infantil"; e "Direito à Educação", selecionando área de concentração "Educação", as autoras encontraram sete Dissertações e duas Teses. Na questão regional, foram identificadas predominância de pesquisas no Sul e Sudeste do país. Concluem as autoras que predominância das pesquisas a partir de 2018 se justificam pelo contexto social e político criado a partir da definição da obrigatoriedade da Educação Básica, dos 4 até os 17 anos de idade, pela Lei n. 12.796/2013, e pelo cumprimento de metas após o PNE de 2014, destacando ainda que a educação é um processo político, uma arena de disputa em que diversos atores estão envolvidos (Araújo; Santos, 2021, p. 2). Segundo as autoras não existe um consenso na definição de judicialização e em matéria de Educação Infantil prevalecem as buscas por vagas em creches dado que não está configurado como caráter obrigatório de oferta.

Oliveira e Teixeira (2017, p. 10) investigam a atuação do Ministério Público e dos Conselhos Tutelares na garantia do direito à Educação Infantil no município de Juiz de Fora a partir das decisões Vara da Infância e Juventude, dos relatórios de atendimento dos Conselhos Tutelares, dos dados de acesso da Secretaria de Educação, entrevistas semiestruturadas com os promotores, gestores da educação do município, conselheiros tutelares e vereadores. Concluíram as autoras que após inúmeros diálogos entre as instituições, o Poder Judiciário e o Ministério Público têm como compreensão comum que Secretaria de Educação já atingiu seu teto máximo, fazendo tudo o que é possível para a ampliação de vagas para Educação Infantil, o que representou no município uma redução da Judicialização da Educação Infantil em detrimento de uma "desjudicialização" pela não atuação das instituições responsáveis diante do esgotamento do modelo. (Oliveira; Teixeira, 2017, p. 13).

Oliveira e Teixeira (2019, p. 198), confirmando estudos prévios, identificaram no município uma demanda em torno de duas mil vagas para a Educação Infantil, principalmente para creche e uma atuação principal dos Conselhos Tutelares em detrimento do Ministério Público que seria o ator mais judicializante, bem como uma necessidade de maior cooperação

entre os entes federativos e entre os poderes, reforçando a importância da participação do Poder Legislativo municipal.

A pesquisa, com a preocupação de analisar como a judicialização do direito à educação vem sendo estudada e discutida por profissionais da educação no âmbito da ANPEd, veio a contribuir para uma compreensão mais ampla do fenômeno, principalmente para despertar uma preocupação de análise multidisciplinar do tema.

Os trabalhos analisados apresentaram divergências no emprego de conceitos do fenômeno da judicialização, com alguns autores restringindo a judicialização para abarcar apenas as situações em que se observa um deslocamento das decisões tomadas tradicionalmente pelos Poderes eleitos para o Poder Judiciário; ao passo que quando se identificar apenas a aplicação das previsões legais, sem que haja deslocamento de decisões políticas para esse poder, não se configuraria como judicialização (Oliveira; Teixeira, 2017; Scaff; Pinto, 2016; Oliveira; Teixeira, 2019; Taporosky; Silveira, 2018). Os demais autores não limitam os conceitos ou não realizam a conceituação, abarcando decisões judiciais amplamente.

Neste sentido, não se observou uma preocupação centrada na conceituação em nenhum dos trabalhos e esta conceituação restritiva de judicialização não influenciou decisivamente nas conclusões das pesquisas. Isto porque não existe um consenso sobre as ações judiciais que representariam os fenômenos de judicialização do direito, haja vista a natureza subjetiva da análise de cada caso concreto avaliado pelo Poder Judiciário para se identificar se naquele caso houve uma transferência de competências para que Judiciário atue em substituição ao Executivo ou Legislativo, ao determinar a realização de determinado ato.

Evidencia-se uma tendência no estudo dos efeitos da judicialização do direito à educação, dado que quatro (04) dos dez (10) trabalhos foram categorizados em “Efeitos da Judicialização do direito à educação” e todos eles analisaram os efeitos externos provocados pela decisão judicial em relação aos demais Poderes e ao Sistema de Justiça.

Além disso, os estudos revelaram uma superação do modelo jurídico de análise do direito à educação como direito pensado sob uma perspectiva de garantia individual para uma perspectiva pública e coletiva, centrando as análises a partir de políticas públicas educacionais. Tais pesquisas evidenciam a participação dos atores na garantia do direito à educação na perspectiva pública e coletiva concretizada em políticas públicas educacionais específicas, especialmente aquelas voltadas ao acesso de crianças de até cinco anos de idade.

A partir das variáveis extraídas dos trabalhos: ano de publicação; região geográfica das instituições a que estavam vinculados os autores; métodos de análise; e instrumentos de coleta de dados, é possível caracterizá-los e revelar tendências de análise.

Identificou-se uma expansão, ainda que tímida, dos estudos sobre o tema a partir do ano de 2016, visto que a frequência das pesquisas publicadas em números absolutos se deu da seguinte forma: 2016 (01), 2017 (03), 2018 (01), 2019 (02), 2020 (01), 2021 (02). A distribuição dos trabalhos ao longo dos anos também sugere um reconhecimento da importância do tema como um tópico relevante para investigação no âmbito da educação, de forma que a continuidade dos estudos indica ainda que há questões e desafios persistentes que necessitam de atenção e investigação contínuos, à exemplo da já destacada análise empírica dos efeitos externos provocados pelas decisões judiciais.

No que tange ao método empregado, todas as pesquisas foram de natureza qualitativa, com quatro delas agregando a pesquisa bibliográfica e documental a pesquisa de campo com entrevistas e observações na busca por dados empíricos que ajudem a compreender o fenômeno de forma mais abrangente e contextualizada. Essa escolha indica uma busca por obter perspectivas diretas de diferentes atores envolvidos na judicialização do direito à educação, à exemplo dos membros do Sistema de Justiça e Associações, formais ou informais, que atuam em defesa do direito à educação.

Por fim, quanto a identificação da região das instituições à que os pesquisadores estavam vinculados, os quatorze pesquisadores vinculam-se a instituições do Sudeste (08), Centro-Oeste (1), Nordeste (3), Sul (2) e nenhum do Norte, evidenciando a predominância de pesquisadores do Sudeste e a necessidade de mais estudos sobre o tema por pesquisadores da região norte.

Esta seção se dedicou a apresentar o fenômeno da judicialização do direito à educação no contexto da CRFB/1988 e os caminhos pelos quais esse direito tem sido objeto de apreciação pelo STF. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, foram mapeadas as principais abordagens já desenvolvidas, identificando tendências investigativas e lacunas temáticas sobre a judicialização do direito à educação no Brasil, com destaque para a escassez de pesquisas voltadas à realidade das regiões periféricas, como a Amazônia Legal.

Como desdobramento dessa análise inicial, a próxima seção avança para a compreensão das bases histórico-jurídicas do direito à educação no Brasil, com ênfase nas influências ideológicas que moldaram sua trajetória constitucional e nas implicações dessas construções para a efetivação do direito educacional na Amazônia Legal.

4 DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMAZÔNIA: CONFIGURAÇÕES HISTORICO-NORMATIVAS E SOCIOPOLÍTICAS

A presente Seção do trabalho busca evidenciar a concepção do direito à educação a partir da sua construção histórica nas Constituições brasileiras, das políticas educacionais no Brasil e no contexto da Amazônia Legal, e as influências sofridas pelo Neoliberalismo. Para aprofundar a compreensão das raízes e condicionantes dessas desigualdades e dos fundamentos jurídicos que orientam as decisões judiciais, é necessário proceder à análise das diferentes concepções do direito à educação ao longo das constituições brasileiras.

Além disso, ao avaliar as configurações histórico-normativas e sociopolíticas do direito à educação e das políticas educacionais no Brasil e na Amazônia, buscou-se evidenciar como os marcos legais e influências ideológicas moldaram os contornos do direito à educação.

4.1 Educação como direito: entre concepções e ações nas políticas educacionais

Conforme Duarte (2004, p. 115), a educação deve buscar o desenvolvimento de inúmeras capacidades individuais “no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social”, já que possui múltiplas finalidades que vão além de alcançar melhores oportunidades de emprego. A educação deve fomentar “valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade”, arremata o autor.

Para atingir essas múltiplas finalidades, Duarte (2007, p. 115) defende que todo indivíduo, como membro da comunidade, pode acionar as normas jurídicas para transformá-las em seu direito, obrigando o Poder Público a cumprir um dever constitucionalmente previsto de dar, fazer ou não fazer algo em benefício do particular e/ou da coletividade, por meio das políticas públicas. A autora reforça que os instrumentos jurídicos que permitem a justiciabilidade do direito à educação devem ser complementados por ações executivas concretas, para além do seu reconhecimento formal.

Para Ranieri (2017b, p. 144-145) o direito à educação não é ideologicamente neutro, pois a CRFB/1988 destaca a sua finalidade, a necessidade de promoção dos princípios republicanos e democráticos, e o vínculo à ideia de Estado Democrático de Direito, aos fundamentos da República Federativa do Brasil (art. 1º, da CRFB/1988) e aos objetivos fundamentais previstos no art. 3º da CRFB/1988. Portanto, é imperativo que o ensino escolar transmita a cada geração de indivíduos valores e princípios democráticos, “notadamente, a

soberania popular, a cidadania, a dignidade humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político", o que permite habilitar o indivíduo para o exercício de sua cidadania, que se traduz, por sua vez, na participação ativa na "tomada de decisões coletivas, à legitimação e ao exercício do poder nas sociedades contemporâneas".

É neste sentido que Ranieri (2009) destaca a importância de se delimitar o conceito jurídico de educação, distinguindo-o de ensino, haja vista seus possíveis efeitos para a exigência do Direito e para a hermenêutica. Qualificar o direito à educação é necessário para se estabelecer parâmetros interpretativos para a elaboração da jurisprudência. Na maioria dos julgados do STF, tal questão é ignorada pelo fato de se considerar educação pelas suas finalidades e não seu conteúdo.

> Assim sendo, a educação é conceituada, fundamentalmente, como direito de todos, ou mais especificamente, como direito fundamental, de natureza social (art. 6º), exigível da família, da sociedade e do Estado, com a finalidade de propiciar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Da mesma maneira se manifesta a maioria dos doutrinadores, sempre invocando a educação em estreita relação com a finalidade do direito à educação (Silva, 2006; Moraes, 2002; Liberati, 2004; Fávero, 1996; Rátis, 2009; Horta, 2007; Sifuentes, 2009; Boaventura, 1997; entre outros) (Ranieri, 2009, p. 272).

Para Ranieri (2009, p. 272) este conceito calcado na finalidade "neutraliza uma variedade de sentidos e de concepções que nos oferecem a história e a filosofia da educação, a pedagogia, as ciências sociais e políticas a respeito dela." Delimitar o conceito jurídico de educação na CFB/1988 não é apenas uma questão semântica, mas um problema conceitual para exigência do direito e um problema hermenêutico. Isto porque a valoração e os fins da educação, como previstos na carta constitucional, "determinarão o sentido e o alcance de todas as normas jurídicas infraconstitucionais, pautando a argumentação jurídica a ser desenvolvida" (Ranieri, 2017b, p. 146).

Iribure Júnior (2016, p. 84) destaca a importância filosófica da conceituação da educação para delimitar seu objeto e determinar os parâmetros que sejam suficientes para a sua adequada caracterização, devendo-se considerar nessa tarefa aspectos sociais e jurídicos na esfera de um Estado Democrático de Direito. Assim, a educação deve ser analisada dentro de um processo de justiça social, considerando o "contexto da sociedade, seus padrões culturais e tradições, as normas vigentes à época, o papel do Estado e o compromisso político assumido frente ao tema".

Para o supracitado autor, a educação não se limita à simples transmissão de conhecimentos culturais, representando a própria formação da personalidade do indivíduo para compreender seu significado e apreender o seu papel social, isto é, "o grande mote da educação não é a simples transmissão das normas e de padrões de comportamento, mas acima de tudo, dotar o ser humano dos instrumentos necessários para que o mesmo possa realizar um verdadeiro juízo de valor acerca dos elementos que capta do seu convívio social" (Iribure Júnior, 2016, p. 84). Portanto, a educação seria uma questão de justiça social, pois confunde-se com a própria ideia de justiça. Essa questão de justiça social se traduz na ampla participação da sociedade nos debates, através de uma discussão participativa, prevalecendo o consenso ao final, como forma de assegurar que os projetos educacionais sejam efetivamente desenvolvidos.

Ribeiro (2020, p. 132) destaca que, "embora não se deva desprezar a positivação dos direitos, a capacidade de se promover mudanças sociais em uma comunidade depende de sua capacidade de mobilização jurídica e, por conseguinte, da existência de condições socioculturais adequadas para a judicialização vinda de baixo." Fica evidenciado que o direito à educação possui *status* jurídico constitucional complexo que necessita de políticas públicas para sua efetivação.

Neste sentido, Duarte (2004) afirma que no Estado Social e Democrático de Direito brasileiro a figura do direito público subjetivo confere exigibilidade às políticas públicas, prevendo inclusive ações judiciais (ação civil pública, o mandado de injunção, o mandado de segurança coletivo e a ação popular) para exigir o cumprimento de uma prestação positiva por parte da administração e concretizar a participação popular e democrática na gestão pública.

Duarte (2004) defende que o objeto do direito público subjetivo à educação deve ser ampliado para abranger as políticas públicas, e a titularidade desse direito deve ultrapassar a esfera individual para compreender a dimensão social que somente se realiza por meio da exigibilidade de tais políticas. Para autora, assumir isso cria repercussões para os paradigmas de separação dos poderes, de neutralidade axiológica das teorias jurídicas e de isenção política das práticas jurídicas.

Ressalta Duarte (2004, p. 117) que a concretização de uma política pública é um processo complexo que envolve formação, planejamento, execução e avaliação, compreendidos neste processo a definição de prioridades, dos meios adequados para atingir os fins estabelecidos, a destinação das fontes de financiamento, e a avaliação dos resultados da política adotadas pela sociedade civil, pelos Tribunais de Contas, Conselhos Gestores de Políticas Públicas e, até mesmo, pelo Judiciário.

Arroyo (2015, p. 20) também assente a ideia de que o estudo do direito à educação precisa superar a visão deste como direito individual, a fim de avançar nas análises de negação-afirmação do direito coletivo de grupos sociais discriminados enquanto coletivos de classe, raça, gênero, etnia e do campo. Além de seu caráter coletivo, o direito à educação condiciona e é condicionado, em uma relação mútua, pelo direito à vida digna e justa e, portanto, precisa ser estudado em conjunto com os processos sociais e políticos de garantia dos direitos humanos.

Este caráter subjetivo do direito à educação e a garantia de uma pretensa igualdade entre os destinatários deste direito foram reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) e inspiram "o Plano Nacional de Educação - PNE, as diretrizes do Conselho Nacional de Educação - CNE, as políticas, as avaliações, a proclamação do Movimento Todos pela Educação, as concepções de currículo único, de qualidade única etc". No entanto, segundo Arroyo (2015, p. 21), impedem um olhar para a educação como direito coletivo e o reconhecimento dos processos de negação de direitos humanos pautados em uma história segregadora e amarrada ao padrão de poder-dominação presentes nas relações de classe, sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas.

Diante do exposto, é evidente a necessidade de superação do modelo jurídico de análise do direito à educação como direito pensado sob uma perspectiva de garantia individual para uma perspectiva pública e coletiva, centrando as análises a partir de políticas públicas educacionais. Esta perspectiva pública e coletiva deverá ser concretizada em políticas educacionais específicas.

Antes de entrar no debate das políticas públicas educacionais, é necessário compreender qual o sentido de políticas públicas será adotado nesta Tese. Para tanto, recorre-se a Ribeiro (2020, p. 133) quando conceitua política pública em um sentido político, como "um processo de tomada de decisão, no qual os conflitos de interesse existem naturalmente." Na visão do autor, "o governo decide o que fazer ou não por meio de políticas públicas", e em um sentido administrativo como "uma série de projetos, planos e atividades executados pelo governo." Por conta disso, "as políticas públicas podem fazer parte das políticas de Estado ou de governo," arremata o estudioso.

Bucci (2021) atenta para o fato de que o exercício do poder deve conjugar a dimensão política e técnica (jurídico-institucional) para formular e implementar políticas públicas. Entende-se com isso que as políticas públicas são programas de ação governamental juridicamente regulados, isto é, um processo que vai da inserção de um problema na agenda política até a implementação de uma decisão, sendo que esses programas de ação do governo buscam objetivos determinados em um tempo certo.

Segundo Souza (2016, p. 76) “a política se traduz dominantemente na luta por poder, e a tensão em conquistá-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas.” Assim, o Estado reage às pressões sociais, seja atendendo-as, negociando-as, repelindo-as, absorvendo-as mesmo que parcialmente, demonstrando que não se pode encarar a política pública como iniciativa isolada e unidirecional de Estado ou de governo.

Neste sentido, fica evidenciada a necessidade de defesa de uma educação pública, contra hegemônica, em detrimento da lógica de mercado neoliberal hegemônica na política educacional mundial e brasileira.

Neste sentido, entende-se que é necessário defender a educação pública como política contra hegemônica, ou seja, posicionada contra a lógica do mercado neoliberal. Diante desta perspectiva buscou-se fazer a contextualização do tema desta pesquisa a partir de uma perspectiva histórica do fenômeno e da ampliação dos espaços educativos para além das escolas, abrangendo todas as relações sociais, especialmente as de trabalho, com o intuito de pensar o papel da pedagogia como ciência da educação, na construção das políticas educacionais brasileiras.

Segundo Franco (2008), no século XIX o ideal positivista foi assumido pela maioria dos países europeus e suas colônias – Prússia (1869), Inglaterra (1880) e Estado Unidos (1850-1918) – na transformação de seus sistemas educacionais para a buscar a formação técnica de mão de obra para preencher os cargos exigidos nesta fase de industrialização. Neste processo de tornar a pedagogia ciência, sua concepção epistemológica foi modificada para se adequar aos experimentos daquele momento histórico, especialmente da psicologia. A pedagogia passa a ser pensada como didática, conjunto sistematizado de organização das atividades de sala de aula.

A partir deste novo pressuposto epistemológico de uma pedagogia científica positivista, a educação é laicizada, ideais burgueses são difundidos e a pedagogia se apresenta como criadora de tecnologias, distanciando-se de reflexões sociais e dos processos que a envolvem (Franco, 2008). Apesar disso, no século XX, o enfoque histórico-crítico de Marx, que surgiu paralelamente ao enfoque técnico-científico, influencia o surgimento de novas vertentes pedagógicas, especialmente “a pedagogia entre o pragmatismo e o utilitarismo, baseada em uma filosofia da ação;” e “a pedagogia dialética, incorporando o caráter histórico-crítico, baseado numa filosofia da práxis” (Franco, 2008, p. 42).

Segundo Franco (2008) a pedagogia dialética tem o caráter social, político, voltada a construção do homem coletivo e suas origens epistemológicas recaem em Marx. A partir dos

seus escritos não se pode falar em uma pedagogia neutra, desconectada da realidade socioeconômica e da luta de classes que a caracteriza e a sustenta. Ainda segundo a autora, os aspectos específicos de uma pedagogia marxista são:

> Uma conjugação dialética entre educação e sociedade; educação e política estarem sempre em relação dialética – e essa relação deve se expressar numa *práxis* revolucionária; centralizar o trabalho, como categoria fundamental, na formação do homem; valorizar a formação humana, pela libertação de condições de submissão e alienação (não só política, mas culturalmente falando); oposição a toda forma de espontaneísmo e naturalismo educacional, reforçando o papel da disciplina e do esforço. (Franco, 2008, p. 47).

Marx (1983) destacou as mudanças que a relação mercantil provocou nas relações sociais humanas, separando os indivíduos de suas tradições e os sujeitando às leis impessoais e desenfreadas do capital. É neste sentido que o filósofo alemão reforça que a história não é dada e muito menos essa racionalidade mercantil é um destino necessário, cabendo aos seres humanos agirem para criar um novo sentido possível.

Logo, a educação em uma sociedade capitalista reflete as relações de classe do sistema capitalista, perpetuando as relações de classe, disseminando a ideologia da classe dominante e alienando os trabalhadores a meros instrumentos do sistema produtivo. Somente uma educação revolucionária e emancipadora pensada em um sistema socialista seria voltada para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, haja vista não ter as restrições e desigualdades do capitalismo.

Os aportes trazidos pelo pensamento de Marx trouxeram grande contribuições à pedagogia, entre elas está o estudo de Bourdieu (1974) que relaciona educação, cultura e reprodução social, para alertar como o sistema educacional contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Em suas análises, enfatiza a importância do capital cultural, social e econômico na determinação do sucesso ou fracasso dos indivíduos no sistema educacional, já que por meio da educação a cultura é transmitida e ao fazê-lo, perpetua desigualdades sociais.

Neste sentido, Bordieu (1974) chama atenção para o problema de como o sistema educacional contribui para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que as estruturas educacionais tendem a favorecer àqueles que já possuem capital cultural, social e econômico e são perpetuados e transmitidos de geração em geração através do sistema de ensino. O autor diferencia a função de reprodução cultural que cabe aos sistemas de ensino, da função de reprodução social.

Desta maneira, Bordieu (2007, p. 334), destaca que o sistema educacional tende a favorecer os estudantes que possuem capital cultural semelhante ao que é valorizado pela escola. Isso cria uma reprodução das hierarquias sociais, na qual as crianças das classes dominantes têm mais probabilidade de ter sucesso na escola e consequentemente, na sociedade, do que as crianças das classes subalternas, que enfrentam obstáculos para adquirir o capital cultural necessário. Isso porque:

> Como a estrutura de distribuição do capital cultural não corresponde exatamente à estrutura do capital econômico e político, a autonomia relativa de que dispõe o mercado escolar só parece justificar a ideologia do mérito segundo a qual a justiça escolar forneceria uma espécie de recurso ou revanche àqueles que não possuem outro instrumento a não ser a sua 'inteligência' ou seu 'mérito', quando se quer ignorar, de um lado, que 'a inteligência' ou a boa vontade escolar representam tão-somente uma forma particular de capital – que vem juntar-se, na maioria dos casos, à posse do capital econômico e do capital correlato de poder e de relações sociais -, e de outro lado, que os detentores do capital econômico têm mais chances [...] de deter também o capital cultural.

Assim, a teoria deste prestigiado sociólogo francês tem implicações políticas significativas, destacando a necessidade de políticas educacionais que busquem reduzir as desigualdades e criar um ambiente mais equitativo no sistema de ensino. Isso porque o simples acesso igualitário à educação não é suficiente, pois as desigualdades sociais estão enraizadas em estruturas mais profundas.

Gramsci (1982) confere à pedagogia um papel majoritariamente político, uma vez que a hegemonia cultural da classe dominante pode ser desafiada a partir da formação da consciência das classes subalternas. Neste contexto, o referido filósofo italiano advoga o papel dos intelectuais orgânicos, compreendendo que:

> Seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas ao exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista 'ideológica' dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (Gramsci, 2001, p. 18).

Nota-se no excerto que no pensamento de Gramsci, todo grupo social precisa de seus intelectuais, para os quais utiliza o termo “intelectual orgânico”. Este termo provém de sua análise sobre a conexão dos intelectuais nas relações de poder. Assim, em observância a este entendimento, depreende-se que os educadores e demais envolvidos na educação são, também, intelectuais orgânicos que podem emergir das próprias classes subalternas para que se pense em contra hegemonia. Por isso, é fundamental a promoção da conscientização e na articulação de uma visão de mundo alternativa.

Gramsci (1982) também argumenta que a escola desempenha um papel central na reprodução da ideologia dominante e na manutenção das estruturas de poder existentes. Portanto, ele defendeu uma educação que promova a conscientização crítica e a capacitação das classes subalternas para que possam desafiar as estruturas de poder existentes, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a educação é uma ferramenta importante na luta pela justiça social e pela emancipação das classes subalternas. Essas ideias continuam a ser influentes na teoria educacional e na prática pedagógica brasileira.

Fica evidenciado que existem movimentos contra hegemônicos que buscam estratégias de construção e implementação de condições justas e sustentáveis, considerando a diversidade humana e a necessidade de políticas democráticas.

A abordagem epistemológica das teorias da educação de Saviani (2007, p. 16) indaga: é possível a pedagogia ser considerada ciência, uma vez que se baseia na prática? O autor preocupa-se em que grau as teorias da educação poderiam ser caracterizadas como científicas e se é possível a existência de uma teoria científica da educação. Neste estudo conceitua epistemologia como “campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico.” O teórico agrupa as principais concepções de educação em cinco grandes tendências:

> a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica, que cabe considerar paralelamente à concepção produtivista; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica. Cada uma dessas concepções comporta, via de regra, três níveis distintos, mas articulados entre si. São eles: a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia; e c) o nível da prática pedagógica. Assim, postulamos que uma concepção pedagógica se distingue de outra não necessariamente por conter esse nível e não aquele, mas, frequentemente, pela maneira como articula esses níveis e pelo peso maior ou menor que cada um deles adquire no interior da concepção.”

Deste modo, se cada concepção se distingue das demais pela maneira como articula os referidos níveis e o peso que atribui a cada um deles, consequentemente, a prática pedagógica será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos. A concepção humanista tradicional "é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem" (Saviani, 2007, p. 17). Nesta concepção o nível da filosofia da educação prevaleceria sobre a pedagogia, derivando o que o autor denomina de "pedagogia tradicional".

Ao passo que a concepção humanista moderna entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si nas suas interações, devendo a teoria da educação ou pedagogia buscar apoio nas ciências e em elementos empíricos para se revestir de cientificidade, ganham destaque a biologia, a psicologia e a sociologia (Saviani, 2007, p. 17). Surge a "pedagogia nova", por via de consequência.

A concepção analítica se limita ao nível filosófico, uma vez que define como função própria da filosofia a análise da linguagem e a filosofia da educação como análise da linguagem educacional. Para Saviani (2007, p. 17), "como tal, ela não tem como objetivo analisar e explicar o próprio fenômeno educativo e, muito menos, orientar a prática pedagógica." Apesar disso, o autor percebe uma relação indireta, pela via dos pressupostos e não de direta de consequência, desta concepção com a teoria da educação (pedagogia) tecnicista, "já que têm em comum os mesmos pressupostos traduzidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento, traduzidos, do ponto de vista da educação, nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, semelhante a "concepção produtivista de educação".

Em outro ponto, a concepção crítico-reprodutivista busca "explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada" (Saviani, 2007, p. 18).

Por fim, na concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, os três níveis se fazem presentes e se articulam entre si reciprocamente de modo que para Saviani (2007, p. 18) "cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e como determinante dos demais", fazendo com que a prática pedagógica tenha sua coerência e eficácia garantidas pela filosofia e teoria educacional. Ao conceituar e diferenciar concepções deste prestigiado filósofo e pedagogo brasileiro, é importante compreender sua distinção de pedagogia e ciências da educação. Assim, nos termos do autor:

> A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (Saviani, 2007, p. 18).

Portanto, nem todas as teorias da educação preocupam-se com a pedagogia, por preocupar-se em analisar a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade e não como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (Saviani, 2007, p. 18). Isto demonstra a dificuldade histórica de se conceituar educação e pedagogia:

> Se, para responder à questão formulada sobre o que devemos entender por pedagogia, recorrermos aos livros que tratam do assunto, é possível que nossa perplexidade aumente ainda mais. As conceituações se multiplicam, o pedagógico se desdobra em múltiplos enfoques e a esperada unificação das perspectivas se desfaz. Há os que definem a pedagogia como a ciência da educação. Outros lhe negam caráter científico, considerando-a predominantemente como arte de educar. Para alguns ela é antes técnica do que arte, enquanto outros a assimilam à filosofia ou à história da educação, não deixando de haver, até mesmo, quem a considere como teologia da educação (SAVIANI, 2002, p.55). Outra forma de entender a pedagogia é dada pelo termo teoria, definindo-a como teoria da educação. Mas há, também, definições combinadas, como ciência e arte de educar; ciência de caráter filosófico que estuda a educação apoiada em ciências auxiliares; e teoria e prática da educação. (Saviani, 2007, p. 20).

Neste sentido, o autor prefere ressaltar o ponto comum das diferentes definições, a referência explícita à educação. Isto porque a prática educativa:

> se desenvolveu inicialmente de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global. Nessas condições, os procedimentos que caracterizam a prática educativa foram se estabelecendo e adquirindo características próprias no âmbito do senso comum, tendo como guia o bom senso de seus agentes. (Saviani, 2007, p. 20).

Saviani (2019) concebe o direito à educação em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico de Karl Marx para analisar o fenômeno da educação segundo condições histórico-políticas determinadas. Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica de Saviani vê a educação como ato de produzir em cada indivíduo o conhecimento humano historicamente produzido.

Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica busca a transmissão de conteúdos formais articulados ao contexto social e histórico, conscientizando as pessoas sobre seu papel na sociedade. Além disso, valoriza o conhecimento acumulado e sistematizado ao longo da história

(abordagem histórica), apontando os problemas da realidade social (crítica) e buscando conscientizar por meio da educação sobre direitos e deveres (transformadora).

O método de ensino da pedagogia histórico-crítica se baseia em cinco momentos sugeridos, mas não prontos e lineares: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. É baseada na lógica dialética: Tese (posição) e antítese (posição contrária), síntese (nova posição) e pensa o fenômeno dentro de uma totalidade, analisando os determinantes históricos, sociais, culturais, religiosos para entendê-lo no contexto social. Jamais pensa um fenômeno isoladamente. É uma teoria e não uma técnica, pois para Saviani, (2019), a historicidade é inerente ao fenômeno educativo, que deve ser estudado em seu desenvolvimento histórico-objetivo para ser compreendido e realizado praticamente:

> Assim, o entendimento de como as ideias se encarnam na prática pedagógica assumindo uma forma específica que decorre do embate entre as ideias propriamente ditas e as condições particulares de sua implementação, como se evidencia na forma assumida pelas ideias religiosas na prática pedagógica dos jesuítas nas condições coloniais; na metamorfose que sofreram as ideias iluministas na prática das aulas régias; ou no modo como as ideias liberais foram traduzidas na organização escolar republicana, ajuda a tomar consciência da maneira como se articulam na prática pedagógica cotidiana as ideias educacionais que circulam em nosso meio. Com isso, criam-se as condições para introduzir maior coerência e consistência na ação educativa. (Saviani, 2019, p. 21-22)

É nesta compreensão de historicidade que Saviani (2019) busca, a partir da diferenciação feita por Gramsci quanto à análise de uma estrutura em movimentos orgânicos e movimentos conjunturais, analisar o processo histórico das ideias pedagógicas como um movimento que precisa ser reconstruído pelo historiador. Nesta tarefa de organizar os dados objetivos encontrados para explicar o fenômeno educativo investigado, o autor avalia os movimentos orgânicos que se encaram na prática educativa como forma dominante e propõe uma periodização das ideias pedagógicas no Brasil.

É diante da relevância desta perspectiva histórica que Saviani (2019) formulou a sua periodização da educação brasileira em quatro períodos principais, segundo marcos históricos relativamente permanentes: 1º Período (1549-1759), no qual observou o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2º Período (1759-1932), marcado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3º Período (1932-1969), da predominância da pedagogia nova; 4º Período (1969-2001), relacionado à configuração da concepção pedagógica produtivista. A proposta de pedagogia histórico-crítica de Saviani (2019, p. 421 e 422) é, pois:

> tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Esta abordagem se fundamenta nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais de Marx, o que significa uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico e não da transposição de seus textos para a pedagogia.

Para Saviani é de fundamental importância o estudo dessa perspectiva histórica da educação, pois a história é feita pelos homens em circunstâncias dadas, independentemente de sua vontade, e não segundo sua livre decisão. Trata-se de circunstâncias que eles encontram já de antemão constituídas por obra de seus antepassados. Articula-se, assim, o individual e o coletivo, ou seja, as ações dos sujeitos sobre o suporte das instituições.

Isso implica dizer que os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas e nessa condição, sofrem por um lado, as determinações do passado. A política educacional hodierna, guiando-se pelo princípio da racionalização dos custos, busca atingir resultados imediatos ligados ao desempenho em sala de aula. Pretende, assim, formar professores técnicos capazes de perante os alunos em sala de aula, dar conta dos programas tal como apresentado nos manuais escolares, elaborados de acordo com os parâmetros hegemônicos. Não se trata, pois, de formar professores cultos, capazes de propiciar a seus alunos uma formação mais ampla e aprofundada dos aspectos envolvidos no objeto da docência que exercem (Saviani, 2008, p. 161).

Por sua vez, Mészáros (2008) ensina que a sociedade deve superar a lógica desumanizadora do capital na concepção de uma educação libertadora. Isto é, a visão de mundo baseada no individualismo, no lucro e na competição devem ser deixadas de lado para que seja possível resgatar o sentido estruturante de uma educação criativa e emancipatória.

Para Carmo e Prazeres (2015, p. 534) a educação se reproduz a partir das concepções e ideologias do Estado, sendo as políticas educacionais direcionadas pelos interesses

predominantemente capitalistas. Segundo Mészáros (2008) a educação não se limita no campo estrito da pedagogia, pois está também relacionada aos espaços públicos, ao mundo e, especialmente, ao trabalho. É neste sentido que o simples acesso à escola não é suficiente para pôr fim ao processo de exclusão educacional, uma vez que as instituições de educação formal reproduzem valores e processos educacionais baseados em uma concepção de mundo mercantil e capitalista.

A concepção de educação do supracitado autor se estrutura em contraposição a uma educação para o trabalho imposta pelas classes dominantes, propondo uma educação continuada, permanente e fundamentada em práticas educacionais que permitam que alunos e professores trabalhem as mudanças necessárias para a construção de uma nova sociedade. Essa educação libertadora teria a função de transformar o trabalhador em um agente político que luta contra o atual modelo econômico e político capitalista.

Destarte, a educação não se limita à mera reprodução de conhecimentos hegemônicos, mas sim uma conscientização do ser humano quanto às estruturas do capitalismo e do ideal do Neoliberalismo, bem como da possibilidade de mudanças e de imposições sociais em relação ao determinismo do capital.

"A lógica incorrigível do capital" afeta a educação na medida em que as tentativas de reformas educacionais não buscam romper com essa lógica e criar uma alternativa significativamente diferente. Neste sentido, procurar margens de mudança dentro do próprio sistema é uma contradição, dado que o capital é irreformável pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica. O modelo de educação capitalista favorece a concretização dos objetivos reificados do capital e a tentativa de reparos institucionais formais e pontuais significa permanecer aprisionado dentro desta lógica autocentrada do capital. Portanto, a mudança educacional radical deve perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital (Mészáros, 2008).

A educação capitalista funciona dentro de um sistema de internalização de lógica autoritária global do capital. É neste cenário que a educação institucionalizada, além de fornecer conhecimento e pessoal para a máquina produtiva, gere e transmita um quadro de valores que legitime os interesses dominantes. Essa racionalização e legitimação da ordem social ocorre, também, por meio de teorias acadêmicas supostamente objetivas, da conversão de uma ordem social em uma ordem natural imutável e da reescrita da história (Mészáros, 2008).

Tanto é assim que Mészáros (2008, p. 43) advoga que, historicamente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. Abandonaram a extrema brutalidade e a violência legalmente

imposta não por questões humanitárias, mas sim porque se demonstraram ineficientes economicamente. Conclui o autor que as instituições educacionais formais estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais e devem estar em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Assim, Mészáros (2008, p. 47) compreende que cabe às instituições educacionais formais a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, buscando soluções essenciais, e não formais, que abarquem a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. Isto é, "substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente." O autor diferencia uma concepção mais ampla de educação da educação formal, destacando que esse processo de aprendizagem dura a vida toda e mobiliza todas as nossas experiências constitutivas:

> pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, dede o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância [...] passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com que as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais de nossos dias. Apenas uma parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal (Mészáros, 2008, p. 53).

A partir da compreensão de que a educação formal é apenas uma pequena parte da educação plena para a vida toda é possível desafiar as formas dominantes de internalização consolidadas pelo próprio sistema educacional formal. Dessa forma os princípios orientadores da educação formal devem promover um progressivo e constante intercâmbio com processos de educação abrangentes e por isso:

> o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas e reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2008, p. 65).

A ideia de universalização da educação e do trabalho de forma indissociável é defendida a partir de uma "*alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social" (Mészáros, 2008, p. 71, grifos do autor), visando uma ordem social qualitativamente

diferente. Portanto, a concepção de educação de Mészáros se distancia das práticas educacionais dominantes do capitalismo, tendo um papel significativo na busca por uma transformação socialista plenamente sustentável. Não se pode adotar o ponto de vista do capital como uma premissa social insuperável para se pensar a educação, bem como:

> não se pode vencer uma *força social* poderosa pela ação fragmentada de *indivíduos isolados*, como porque as *determinações estruturais causais* da ordem criticada dever ser rivalizadas e impugnadas no *domínio causal*, em seus próprios termos de referência: isto é, pela força historicamente sustentável de uma *alternativa estrutural* coerente (Mészáros, 2008, p. 86-87).

Conforme se verificou, Mészáros (2008) defende que a educação socialista é plausível porque sua perspectiva de avaliação não precisa desviar dos problemas reais da sociedade. Nela as causas sociais devem e podem ser enfrentadas em um nível adequado, sempre relacionadas à suas origens historicas e determinações estruturais claramente identificáveis. Portanto, o preceito ideal e o papel prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva e continuada no processo social, modificando os indivíduos sociais para uma moralidade que se preocupa com a mudança social racionalmente pensada, uma vez que "é impossível alcançar objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável sem a *contribuição permanente* da educação ao processo de transformação *conscientemente visado*" (Mészáros, 2008, p. 90).

A instituição dessa ordem hegemônica alternativa, em que a educação socialista se destina aos indivíduos sociais, está intimamente relacionada com seu meio social real e com a situação histórica específica. Assim, na visão de Mészáros (2008), a educação socialista só pode cumprir seu preceito se for articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social, isto é, uma mudança fundamental nas práticas econômicas dominantes em um tipo qualitativamente diferente.

Este indivíduo social somente é possível de ser alcançado por meio de processos educacionais e autoeducacionais orientados ao desenvolvimento de sua consciência socialista em sua reciprocidade dialética com as tarefas e desafios históricos. Portanto, corrobora-se com Mészáros (2008) que o papel da educação é o desenvolvimento contínuo da consciência socialista que deverá contrapor-se à dominação global do capital e representar uma mudança estrutural radical e oniabrangente da ordem sociorreprodutiva atualmente hegemônica. Sobre isso, Franco (2008, p. 22) acredita que a reflexão pedagógica tem o papel de reconstruir

caminhos para a educação, superando as mazelas que redundam nas questões de fracasso escolar para:

> requalificar a práxis educativa, na perspectiva de superação dos complexos problemas que têm, historicamente, impedido a educação brasileira de exercer na direção da organização e na construção de alternativas que emancipem nossa sociedade dos mecanismos perpetuadores das condições de exclusão, injustos e alienantes, impostos à nossa sociedade.

Segundo Franco (2008) a educação deve organizar-se em torno de um projeto político-social, servindo a pedagogia como mediadora das demandas políticas e as expectativas e interesses advindos da *práxis* educativa. Nada impede que a pedagogia possa agregar conhecimentos de outras áreas como a psicologia, sociologia e psicanálise, desde que não perca de vista o fenômeno educativo e que filtre criticamente tais conhecimentos sem substituir os saberes pedagógicos.

Para Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021, p. 202) o processo de escolarização, especialmente para os mais pobres, é fruto de uma longa e persistente luta que reforça a "obrigação ética de ensinar a solidariedade e a cooperação, a aceitação do outro e o respeito mútuo, que geram o entendimento e a paz." Para isto é necessário estar atento às refutar as diferentes roupagens das concepções e práticas educacionais de concepção tecnicista impostas pelo capital, bem como incorporar as peculiaridades locais, regionais e nacionais.

Fonseca e Imbiriba Sousa Colares (2022, p. 528) destacam o papel central do ideário neoliberal no agravamento e na organização sistemática dos ataques privatistas contra a educação em diversos níveis. A pressão neoliberal é associada a características intrínsecas à ordem sociometabólica do capital globalmente dominante, que subordina todos os aspectos da existência à lógica do mercado.

Neste cenário, conforme Fonseca; Imbiriba Sousa Colares (2022), a luta pelo direito a uma educação ontocriativa (que visa a existência plena e criativa) e humanizadora (que visa ao desenvolvimento humano integral) enfrenta desafios significativos em um modelo de sociedade em que a instrução está sujeita às amarras do trabalho alienado e fetichizado. O trabalho alienado é aquele em que os trabalhadores se sentem alienados do produto do seu trabalho e do processo produtivo, enquanto o fetichismo refere-se à atribuição de características mágicas ou mistificadas a certos elementos sociais.

Assim, a influência neoliberal na educação, ao subordinar a instrução à lógica do mercado, cria barreiras para a realização plena de uma educação que visa à integralidade e humanização do ser social. Neste contexto, a perspectiva meszariana do filósofo húngaro István

Mészáros (2008), destaca a necessidade urgente de superação do capital como uma agenda histórica inadiável. Essa superação, segundo o filósofo, exige uma reestruturação radical da sociedade, não apenas nos aspectos econômicos, mas também na forma como nos organizamos como sociedade e na compreensão de nossa relação com o meio social e ambiental.

Apesar disso, Libâneo (2016) destaca que a orientação dos Organismos Multilaterais (OM), especialmente do Banco Mundial (BM), para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas, tem sido dominante no sistema de ensino brasileiro.

Em Libâneo (2016, p. 42) tem-se que a orientação sociológica/intercultural "defende um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (por exemplo, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas e na aceitação da diversidade social e cultural).

Libâneo (2016) defende que as práticas educativas em uma sociedade estão vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional. Da mesma forma, tais práticas estão ligadas aos embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação em relação a objetivos da escola, formas de organização e gestão e de condução do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, Libâneo (2016) apresenta a terceira orientação: a dialética-crítica. Esta orientação está assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas. Trata-se de abordagem que defende um currículo fundamentado na formação cultural e científica, integrado às práticas socioculturais. O autor parte do pressuposto de que a escola desempenha um papel crucial na democratização da sociedade e na promoção da inclusão social. Assim, cabe à escola proporcionar os meios para que os alunos possam apropriar-se dos saberes sistematizados constituídos socialmente.

O autor destaca a importância da escola como instância-chave para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade dos estudantes, por meio do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também desempenha um papel fundamental na formação integral dos indivíduos.

Além disso, o referenciado autor ressalta que as práticas educativas em uma sociedade estão intrinsecamente ligadas aos interesses de grupos e às relações de poder, tanto em âmbito internacional quanto nacional. Também destaca que essas práticas estão conectadas aos debates teóricos no campo das ciências humanas e da educação, relacionados aos objetivos da escola,

formas de organização e gestão, e condução do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a compreensão das práticas educativas não pode ser dissociada das dinâmicas sociais, políticas e culturais, e por isso o estudioso defende uma abordagem educacional que promova a formação cultural e científica, conectada às realidades socioculturais, como um caminho para a democratização e inclusão social.

Para Libâneo (2016) a qualidade educativa é definida como aquela que proporciona condições para que todos os alunos possam apropriar-se dos saberes historicamente produzidos. Essa apropriação não se limita ao desenvolvimento cognitivo, mas abrange também os aspectos afetivos e morais dos estudantes. Essa concepção de escola destaca a importância das relações pedagógicas como meio para que os alunos conquistem o conhecimento, desenvolvam suas capacidades intelectuais e construam suas personalidades. A ideia central é que a escola, ao cumprir essas funções, pode contribuir para a redução das disparidades educacionais entre diferentes grupos sociais. A superação das desigualdades sociais é relacionada diretamente ao acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Siqueira (2016, p. 38) reforça a necessidade de superação do modelo educacional atual para se atingir uma educação integral e emancipadora, destacando que:

> a estrutura fragmentada do sistema escolar que reproduz a divisão social do trabalho e a lógica de mercado deve dar lugar a processos educativos que promovam o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, cognitivas, sensíveis, físicas e sociais.

No mesmo sentido, Frigoto (2006) defende que a pedagogia hegemônica aliena a classe trabalhadora e reproduz a lógica do capital, devendo ser combatida por meio de pensamento crítico e práticas pedagógicas contra hegemônicas. Sobre isso, Saviani (2019) faz saber que as principais tendências pedagógicas presentes na educação brasileira são as Liberais e as Progressistas, sendo estas as contra hegemônicas, e as primeiras hegemônicas.

Rodrigues e Colares (2021, p. 190) também avaliam as concepções pedagógicas presentes na educação brasileira para categorizá-las em hegemônicas (as que se alinham com a sociedade burguesa, engendrada pelo modo de produção capitalista sobre a base da divisão das classes sociais) e as contra hegemônicas (que buscam emancipar as classes dominadas). Segundo os autores:

> as tendências pedagógicas em que se fundamenta a prática educacional, [...] perpassam pelas teorias liberais representadas pelas pedagogias: Tradicional, Renovada, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista. As tendências progressistas estão subdivididas nas pedagogias Libertadora, Libertária, Crítico Social dos Conteúdos,

> além das Teorias Crítico-Reprodutivistas, que se dividem nas teorias do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), Escola Dualista e na Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como expoente o professor Dermeval Saviani**.**

Logo, destacam-se neste estudo duas propostas antagônicas para fundamentar as políticas educacionais brasileiras. De um lado, concepções pedagógicas hegemônicas baseadas no modelo neoliberal que atende aos interesses econômicos, e de outro o movimento contra hegemônico que defende uma educação emancipadora.

As concepções pedagógicas liberais ou hegemônicas preparam os alunos para desempenhar papéis de acordo com os interesses da sociedade e conforme as suas aptidões, mantendo o *status quo*. Essas concepções, segundo Rodrigues e Colares (2021, p. 190), recebem diferentes denominações, mas têm em comum o fato de não proporem transformações radicais e limitarem-se a oferecer soluções para os problemas que se manifestam no cotidiano escolar, como se a escola e a educação que nela se desenvolve, fossem apartadas do conjunto das relações que se estabelecem na sociedade.

Seguindo o fluxo das tendências pedagógicas, Rodrigues e Colares (2021, p. 191) analisam que a pedagogia tradicional coloca o professor como o principal personagem do processo educacional, delegando ao aluno a condição de um mero receptor dos conhecimentos. Neste cenário, a escola é um local de transmissão de conhecimentos, difusora dos "bons costumes" que incluem a obediência e o respeito aos que "podem mandar", oportunizando aos que ficam à margem da sociedade serem nela incorporados na condição de trabalhadores, após desenvolverem as habilidades para executar os serviços que lhe são destinados, e assimilarem as regras estabelecidas.

Na pedagogia renovada, por outro lado, Rodrigues e Colares (2021, p. 191) explicitam que o professor é um facilitador, enquanto o aluno é considerado ativo e o ensino-aprendizagem se dá por uma autoaprendizagem. Essa concepção valoriza as metodologias experimentais, a pesquisa, a descoberta, além de considerar os meios natural e social como ambientes propícios ao aprendizado. Apesar de trazer avanços significativos, especialmente nas práticas de ensino e na valorização do papel do educando no processo de aprendizagem, não buscou revolucionar a sociedade, apenas ajustá-la considerando as necessidades postas pela reestruturação das bases produtivas e o fortalecimento do sistema democrático representativo burguês, após dois grandes conflitos mundiais.

Na Pedagogia Tecnicista tem-se a busca pela formação de mão-de-obra especializada e apta para atender às necessidades do mercado de trabalho. Assim, aluno e professor ficam

relegados às técnicas, ao saber-fazer, à eficiência. Esta pedagogia teve seu apogeu no período militar a partir do Golpe de 1964, mas também persiste com os defensores da escola sem partido, e os que propõem mordaças aos que tomam posições críticas ao ensinar os conteúdos (notadamente constituem alvo as disciplinas das humanidades tais como filosofia, história, sociologia), assim como na pretensão de implantar escolas cívico-militares (Rodrigues; Colares, 2021, p. 191).

Já as concepções progressistas ou contra hegemônicas se contrapõem às teorias liberais por partirem de uma análise crítica do contexto social vigente, avançando em direção às finalidades sociopolíticas da educação.

A concepção de Ensino como Violência Simbólica mantém a marginalidade das classes dominadas, por meio de um sistema de ensino que reforça as relações de força material, através de práticas de violência simbólica como: "meios de comunicação, religião, manifestações artísticas, literárias, mercado da moda, propaganda, educação familiar e pela própria ação pedagógica" (Rodrigues; Colares, 2021, p. 192).

Por sua vez, na "teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado, a escola repassa aos alunos os saberes da ideologia dominante, que no decorrer dos anos transformam-se em instrumentos eficazes de reprodução e transmissão das relações dos meios de produção capitalista" (Rodrigues; Colares, 2021, p. 193).

Para a Teoria da Escola Dualista, a escola está destinada à burguesia e ao proletariado, de forma diferenciada, qualificando o trabalho intelectual e desqualificando o trabalho manual destinado a classe dominada (Rodrigues; Colares, 2021, p. 193).

A Pedagogia Progressista Libertadora vinculou a educação às lutas sociais e na organização em defesa dos oprimidos, buscando que oprimido obtenha consciência da realidade que o sistema capitalista impõe, por meio da reflexão crítica. Ela se propõe a transformar a sociedade, trabalhar a organização das classes e libertar as pessoas por meio de uma consciência crítica, cabendo ao professor coordenar as atividades educacionais a partir de temas sociais e políticos, atuando junto com os alunos, e com a comunidade (Rodrigues; Colares, 2021, p. 193).

A Pedagogia Libertária defende que o saber precisa ser sistematizado e só terá relevância se for possível ser aplicado no seu uso prático, sendo os conteúdos apenas disponibilizados e não exigidos aos alunos. O professor é um conselheiro à disposição do aluno, para que este o viva, incorpore o conhecimento vivido e utilize em novas situações (Rodrigues; Colares, 2021, p. 194).

A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos confronta os conteúdos do ensino com as realidades sociais, estabelecendo a crítica ao conhecimento historicamente acumulado. Visa

preparar a pessoa em formação, por meio da aquisição de conteúdos, para viver de forma participativa, organizada, contribuindo ativamente com a democratização da sociedade. Os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva e o ensino/aprendizagem tem como centro o aluno, sendo o professor o mediador dos conteúdos (Rodrigues; Colares, 2021, p. 194).

A Pedagogia Histórico-crítica (PHC) reestabelece a crítica por meio da dialética como base filosófica de reflexão, na qual os conteúdos devem ser validados pela práxis social, sendo a educação escolar parte da luta pela transformação da sociedade, compreendendo os condicionantes sociais e históricos, superando a lógica de reprodução do modo de produção capitalista (Rodrigues; Colares, 2021, p. 195).

Essa pedagogia reposiciona a instituição escolar a serviço dos interesses da classe dominada, vinculando-a aos temas que envolvem o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, mas de forma que a prática social seja mediada (Rodrigues; Colares, 2021, p. 195).

Portanto, Rodrigues e Colares (2021, p. 199) concluem que as teorias e práticas refletem os projetos societários em disputa na sociedade, objetivando as pedagogias liberais adaptar as pessoas aos valores e normas da sociedade de classe e às exigências do modo de produção capitalista, desenvolvendo a cultura individualista da competitividade. Ao passo que as teorias pedagógicas progressistas, criticam a realidade, explicando a heterogeneidade que decorre da divisão de classes sociais e a historicidades dos movimentos contraditórios que emergem dos processos das lutas de classes. A discussão sobre as tendências pedagógicas é importante, pois situa as políticas educacionais, as quais se alicerçam, também, conforme tais tendências.

Neste contexto, Souza (2016, p. 80) analisa que as políticas públicas educacionais não podem ser encaradas como simples resultado da intenção do governante, e o direito à educação deve ser analisado em conjunto com a análise dos fenômenos sociais, revelando a necessidade dos estudos dialogarem com a "agenda política (a pressão social, do capital, das organizações internacionais, das disputas internas de governo, [...] a política propriamente dita (as decisões governamentais, as relações do executivo com o legislativo, a recente judicialização da educação".

Da ordem do Poder Legislativo, traduzida nos instrumentos normativos que preceituam políticas públicas educacionais, até a execução dessa política pelo Poder Executivo vislumbra-se contradições entre o que se preceitua e o que se executa – ou não executa, atuando aqui o Poder Judiciário, somente quando é provocado. É neste cenário complexo que as políticas educacionais são, ou deveriam ser, concretizadas.

Duarte (2019, p. 944) propõe a abordagem "Direito e Políticas Públicas" como uma metodologia capaz de analisar questões jurídicas conjuntamente com fatores extrajurídicos que influenciam determinadas escolhas políticas. Afinal, "as instituições estão inseridas em um mundo concreto, em que há inúmeras disputas de interesses e visões de mundo, e estes elementos precisam ser analisados e levados em conta para a compreensão das decisões que envolvem políticas públicas". Viecelli (2012a, p. 3) por seu turno, argumenta que os fundamentos jurídicos das decisões judiciais têm impactos sociais e políticos, e que estes são relativamente incertos. Isso quer dizer que o

> o resultado da judicialização da política pública quando apreendido pelos demais poderes traz mais complexidades e conflituosidades que pacificação. Em suma, a judicialização da política gera impacto sobre o Executivo e Legislativo na forma de efeitos externos indiretos que transcendem a coisa julgada.

Apesar disso, Viecelli (2012a, p. 3) alerta que ambos os Poderes se influenciam reciprocamente, e não apenas o Poder Judiciário impõe suas preferencias políticas, pois:

> Sob a perspectiva da ciência política, de um lado, as cortes superiores são instituições que desejam que suas preferências sejam implementadas em forma de políticas públicas pelas outras instituições, revelando a capacidade de influenciar os demais poderes a proporem políticas públicas na linha do que julgam. De outro, as políticas públicas veiculadas na forma de lei aprovada pelos governantes eleitos também determinam a hermenêutica jurisdicional.

Bucci, *apud* Duarte (2013) destaca quatro elementos essenciais para a conceituação de políticas públicas: ação, coordenação, processo e programa. O Estado Social e Democrático de Direito previsto na CRFB/1988 exige a ação do Estado para realizar objetivos coletivos, o que se dá por meio das políticas públicas. Essas políticas dependem da coordenação de todos os Poderes para evitar ineficiências e duplicidades e essa atividade coordenada deve respeitar os processos de natureza administrativa, orçamentária, legislativa e de outras naturezas, mas que exigem participação popular. Por fim, as políticas seguem um programa de metas específicas que definem os meios para se alcançar os objetivos nele definidos.

Esses elementos da política pública se relacionam no "ciclo das políticas públicas" que compreende uma série de atividades e etapas que vão da: 1- identificação das demandas e prioridades; 2 - formulação de propostas dentre as opções possíveis no programa; 3 – implementação da política através da aprovação de leis, gasto dos recursos e criação da estrutura necessária; 4 – avaliação dos resultados e impacto da política; 5 – fiscalização e controle da

execução da política pelas instituições Ministério Público e Tribunal de Contas, bem como pela sociedade civil (Duarte, 2013).

Apesar dessas fases se entrelaçarem em idas e vindas, para Duarte (2013) a compreensão do modelo teórico permite identificar omissões dos responsáveis por implementar determinados processos, além do fato de que essas influências recíprocas interferirem nos direcionamentos da política. Por conta disso, a autora destaca que essa abordagem do processo ou ciclo da política pública tem cinco fases desenhada que permitem avaliar a fase em que ocorreu a inércia ou insuficiência de atuação administrativa para concretização dos direitos fundamentais, bem como em que medida a atuação do Poder Judiciário produziu efeitos na busca pela concretização do direito fundamental à educação.

Para compreender esses efeitos da judicialização na política pública, Silveira *et. al.* (2020); Gauri e Brinks (2008); Viecelli (2012) analisam os efeitos direitos e indiretos da judicialização dos direitos sociais nas diferentes fases do ciclo de políticas públicas. Silveira *et. al.* (2020, p. 721) compreendem a judicialização da educação como "o envolvimento das instituições do sistema de justiça em decisões sobre políticas educacionais, cuja definição e implementação são atribuições primárias dos legisladores, políticos e gestores públicos." Assim, são importantes trabalhos que avaliem a atuação dos diferentes atores do Sistema de Justiça (Poder Judiciário, Ministério Público, Advocacia e Defensoria Pública) e sua influência nas políticas públicas educacionais.

Os autores classificam e aplicam a análise de Gauri e Brinks (2008) para avaliar os efeitos, citando exemplos concretos de efeitos diretos e efeitos indiretos externos e internos, das ações judiciais e extrajudiciais que tem como objeto a Educação Infantil. Os efeitos diretos têm como limite a própria extensão da decisão judicial, podendo ser uma decisão de abertura de vagas em creches, a construção de uma escola ou outra questão estrutural. Enquanto os efeitos indiretos internos são aqueles que provocam atuação dos membros do Sistema de Justiça, como: efeito de precedente ou vinculante de uma decisão do STF; proposta de assinatura de um TAC pelo MP para que o Poder Executivo crie mais vagas em creches; a fiscalização de uma determinada política educacional por uma comissão da OAB. Já os efeitos indiretos externos ocorrem quando agentes de fora do Sistema de Justiça reagem à essas decisões, por exemplo criando uma política pública que beneficie a todos, como: um plano de adaptação de todas as escolas para pessoas com necessidades específicas; a contratação de professores para dar conta do aumento de vagas por decisão judicial; entre outras (Silveira *et. al*., 2020).

Cumpre destacar ainda a existência de efeitos indiretos negativos, à exemplo da reação improvisada de municípios a ordens judiciais que determinam a abertura de vagas em creches, aumentando o número de crianças por turma (Silveira *et. al*., 2020).

A abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994) prevê o contexto dos resultados/efeitos. O Poder Judiciário ao julgar as escolhas e decisões dos demais poderes e sua conformidade com os objetivos, direitos e princípios constitucionais da CRFB/1988, também reflete os problemas públicos de forma imprecisa, desconsiderando as etapas da política pública analisada e os efeitos de suas decisões.

Viecelli (2012) corrobora a ideia de que a análise da efetividade das decisões judiciais vai além dos efeitos no caso concreto, se o bem jurídico foi concedido à parte, em conformidade com a Constituição. Assim, deve-se avaliar questões como: quem demanda e quais pessoas fora do processo essas decisões se estendem. Uma política pública deve considerar a plurilateralidade dos seus efeitos.

Para isso, é necessário superar a ideia clássica do direito privado que vê a sociedade com um conjunto de indivíduos em condições de equilíbrio de mercado e sem influência de instituições como o Estado. Este modelo é transportado para o processo jurídico através das concepções de direitos individuais, igualdade formal e autonomia da vontade. Por sua vez um modelo de direito social parte do pressuposto de que o ser humano é um ator coletivo "em uma sociedade de conflitos permanentes que busca a igualdade e equidade em um Estado interventor hipertrofiado, realidade que é traduzida juridicamente por direito e processo coletivos e princípios sociológicos que pressupõem desigualdades materiais." (Viecelli, 2012, p. 13).

A expressão "efeitos indiretos" externos das decisões judiciais foi trazida por Gauri e Brinks (2008) para categorizar os casos em que o governo generaliza uma decisão da corte, por meio da alteração da política pública, obrigando os Poderes Executivo e Legislativo a cumprirem o dever de isonomia a todos que demandam determinado direito social, atingindo também àqueles que não têm acesso à justiça.

Viecelli (2012, p. 19) identifica que as decisões do STF, por exemplo, que tratam da constitucionalidade das cotas raciais e das cotas para egressos de escolas públicas, tiveram como efeitos externos indiretos não apenas que todas as universidades públicas do país adotassem tais políticas de cotas, mas também que o Executivo e Legislativo institucionalizassem essas políticas de acesso na Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Portanto, conclui o autor que:

> Esse fenômeno da judicialização das políticas públicas possui natureza cíclica. Os precedentes dos tribunais superiores quando restringem uma política pública obstam na origem inúmeras demandas judiciais. Por outro lado, quando ampliam-na, concedendo o direito social pleiteado, permitem, indiretamente, que, não somente sejam propostas inúmeras demandas no mesmo sentido, como também que seja incrementada a possibilidade de resultado positivo (mesmo que por exemplo a parte seja representada por um advogado sem grandes qualificações, a quem incumbirá apenas narrar os fatos e invocar o precedente). Em suma, os efeitos do precedente judicial quando abstrativizado beneficiam àqueles que não têm recursos para litigar.

Neste sentido, para Viecelli (2012, p. 17) os precedentes que trataram da inconstitucionalidade da cobrança de matrícula por universidade pública, tiveram efeitos externos diretos 'indivisivelmente aplicável a todos os estudantes, atuais e futuros, daquela universidade.'" Da mesma forma, tiveram efeitos indiretos externos sobre políticas públicas de todas as universidades públicas de todo o país que tiveram de observar a proibição de tal cobrança em prestígio a política constitucional de gratuidade do acesso e permanência no ensino público superior prevista no artigo 206 da CRFB/1988.

Portanto, fica evidente que estudos na área da educação devem abranger não apenas acesso, mas também de que forma políticas públicas influenciam no financiamento, na permanência, na garantia de qualidade, e em outras questões relevantes para a política educacional brasileira, cujo objetivo é garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos.

É neste contexto que se identifica a não neutralidade da política pública educacional, que reflete prioridades exigidas por decisões políticas, não necessariamente sob o manto da educação como bem comum, público e democrático, mas si, como bem individual, submetido a lógica neoliberal e, portanto, contrária aos princípios constitucionais.

4.2 Hegemonia global e lógica neoliberal na Educação

Esta subseção tem como intuito apresentar a influência que o modelo hegemônico neoliberal tem sobre a educação. A compreensão dessa lógica, tanto econômica quanto ideológica, é vital para a análise do cenário econômico, social e político brasileiro e amazônico. É nesta conjuntura que se insere o fenômeno da judicialização do direito à educação.

Mészáros (2008) denuncia que a educação institucionalizada sob o capitalismo se dá em poucos anos da vida dos indivíduos, mas a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida. Esta educação incute diariamente na mente dos indivíduos valores das sociedades de mercadorias, como algo lógico e natural, deixando de lado o verdadeiro

significado de educação que é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições historicamente em transformação.

Neste sentido, as determinações do sistema do capital são irreformáveis porque sua natureza é de uma totalidade reguladora sistêmica e seus parâmetros estruturais devem permanecer sempre incontestáveis, mesmo que mudanças marginais sejam desejáveis. Assim, as políticas educacionais são influenciadas em diferentes níveis pela iniciativa privada e por Organismos Multilaterais, criados pela globalização do capital com objetivos manter o poder da classe dominante. A doutrina econômica que fundamenta estas mudanças é denominada Neoliberalismo, cujos preceitos ideológicos partem da liberdade individual, mercadoria, contratos, livre comércio, concorrência, dentre outros.

Especialmente a partir da década de 1970, o Neoliberalismo estendeu a sua influência em vários países do Mundo e em diferentes áreas da política e das ciências sociais. Na educação, apesar das diferentes formas assumidas pelas políticas neoliberais, é possível identificar princípios chaves como: individualismo, a confiança no modelo de mercado, a concepção do conhecimento como mercadoria, a lógica performativa e de concorrência, dentre outros.

Mészáros (2008, p. 80) avalia que a partir da segunda metade do século XIX houve um triunfo do utilitarismo, capturando também o campo da educação no século XX. Quanto mais capitalista mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais era, buscando perpetuar as relações sociais e das mercadorias:

> Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a *ordem natural* inalterável, racionalizada e justificada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema em nome da 'objetividade científica' e da 'neutralidade de valor'" (Mészáros, 2008, p. 80).

Neste contexto é que o processo de criação e implementação de políticas públicas educacionais no Brasil é caraterizado por conflitos de ideias e entre diferentes atores políticos. Apesar da complexidade do processo histórico-social, é importante avaliar a educação como política social a partir de um marco teórico e analítico que permita compreender a materialização da intervenção do Estado na execução do serviço público de oferta da educação.

Para tanto, é indispensável contextualizar as tendências privatistas da educação e a influência do pensamento neoliberal na concepção do direito fundamental à educação, constitucionalmente previsto, e na sua efetivação como política pública educacional. Este

movimento permite compreender o fundamento das políticas públicas de educação adotadas principalmente a partir do ano de 2015, marco temporal inicial desta pesquisa.

As orientações políticas neoliberais preveem desde ajustes na forma de financiamento da educação até modificações nos projetos pedagógicos, o que provocou o debate público sobre temas como: educação domiciliar, escola sem partido, militarização das escolas, desconstitucionalização dos recursos da educação e ajustes orçamentários, sendo, portanto, necessário compreender as ideias que orientam este pensamento político.

Cumpre esclarecer as raízes do Neoliberalismo para compreender como seus pressupostos epistemológicos estão presentes nas instituições, em todos os Poderes da República brasileira, especialmente no Poder Judiciário. Também é importante destacar que não se trata apenas de uma ideologia em continuação ao Liberalismo Clássico, mas sim uma lógica normativa que se tornou hegemônica globalmente.

Seu fundamento são as teorias de Estado formuladas a partir do século XVII que expressavam o ideário do liberalismo clássico e que foram paulatinamente modificadas e adaptadas a partir do avanço do capitalismo. Neste processo, o Estado liberal burguês incorpora uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade alcançada pela ampliação dos direitos políticos dos cidadãos, garantindo a participação destes no poder, fundamentado e organizado em uma democracia (Azevedo, 1997).

Para Azevedo (1997) essa concepção de "democracia utilitarista" postula a neutralidade do Estado, cabendo a este o papel de guardião do interesse público e tendo como função prover bens essenciais como educação, defesa e aplicação das leis. Incorporando as ideias de Adam Smith, Jeremy Bentham e James Mill, a atividade econômica regulada pelo mercado é condição apropriada para à maximização do bem-estar social.

Evidenciada sua força durante o século XIX, a concepção liberal foi se debilitando em função da própria dinâmica de desenvolvimento que aprofundaram e consolidaram outras formas de articulação entre Estado e o mercado. São exemplos de marcos representativos dessa crise de legitimidade do pensamento liberal:

> A crescente organização do mundo do trabalho; a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico científico; a crise de 1870; a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional (Azevedo, 1997, p. 10)

Losurdo (2006, p. 360) analisa a história do pensamento liberal, além de sua pureza abstrata, para compreender sua concretização como movimento histórico e a relação com

movimentos políticos e sociais. Assim, para o autor é preciso se distanciar da "utopia de uma harmonia social milagrosamente isenta de qualquer elemento de contradição, de conflito e de tensão" para analisar os resultados do pensamento liberal e sua insistência da necessidade de competição entre os indivíduos em um mercado cuja finalidade seria aumentar a riqueza social e as forças produtivas.

Como resultado da competição emergiram cláusulas de exclusão que ferem de morte o ideal em que indivíduos livres se encontram como compradores e vendedores de mercadorias em um mercado, representando o mercado liberal, por séculos, ou seja, "o lugar da exclusão, da desumanização e até do terror" (Losurdo, 2006, p. 360). Neste mercado cidadãos negros e servos brancos condenados por dívidas ou vadiagem foram mercadorias; foram reprimidos movimentos de trabalhadores; e foram ignorados e negados direitos econômicos e sociais, mercantilizando aspectos fundamentais da personalidade e dignidade humana, tais como a saúde e educação.

Depreende-se, então, que o pensamento liberal tem responsabilidade sobre a produção de resultados como o comércio escravista em larga escala e, principalmente, a negação do pressuposto imaginário de sua capacidade de autocorreção espontânea para avaliar os efeitos concretamente produzidos em seu percurso histórico (Losurdo, 2006).

Apesar disso, essa tendencia teórica e política se revigorou durante a crise econômica dos anos 1970, assumindo a versão do denominado Neoliberalismo, apoiada principalmente nas formulações de Hayek e Milton Friedman. O Neoliberalismo tem como princípio chave a noção de liberdade individual para questionar ingerências estatais no modo de organização social e política, questionando o aprofundamento da intervenção estatal.

Os neoliberais defendem que a intervenção estatal afetaria o equilíbrio econômico, social e moral na medida em que desrespeita os princípios da liberdade e da individualidade, causando *déficits* orçamentários e aumento da carga de tributos e de encargos sociais. Isso, por sua vez contribui para a elevação dos preços e dos salários (Azevedo, 1997).

Harvey (2005) aponta como marcos históricos de análise as políticas adotadas pelos governos de Deng Xiaoping em 1978, de Margaret Thatcher em 1979, de Ronald Reagan em 1980 que tiraram a doutrina neoliberal de um cenário secundário para uma posição central no pensamento e administração dos governos globais. O autor busca responder quais forças tornaram o Neoliberalismo hegemônico no cenário do capitalismo global, e disso decorre a conceituação do neoliberalismo como uma teoria político-econômica que defende uma estrutura institucional de Estado baseada na propriedade privada, no mercado e na liberdade de comércio, como forma de alcançar maior desenvolvimento econômico e bem-estar humano.

Para esta corrente de pensamento, o papel do Estado se limita a garantir a estrutura institucional. Cabe ao Estado, por exemplo, garantir a qualidade e integridade do dinheiro; usar a força do exército para a defesa; das polícias e das leis para garantir a propriedade privada e o funcionamento dos mercados.

Harvey (2005) também destaca que as políticas neoliberais orientam o pensamento político e econômico de muitos países desde 1970, apontando a prática da desregulação, da privatização e da retirada do Estado de áreas de bem-estar social como políticas comuns nos Estados criados após o colapso da União Soviética, Nova Zelândia, Suécia, África do Sul e China. Para o autor, os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação, nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações, instituições financeiras, e em instituições-chave do Estado.

Assim, o discurso neoliberal se tornou hegemônico e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. Ainda segundo Harvey (2005) o pensamento neoliberal representou um projeto político que buscou restabelecer as bases para o acúmulo de capital e restaurar o poder das elites econômicas, predominando na prática o segundo objetivo, inclusive abandonando princípios neoliberais quando estes conflitam com a necessidade de sustentação do poder da elite.

Para Dardot e Laval (2016, p. 30) o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou crença, ele é um sistema de normas profundamente enraizado nas práticas governamentais, nas instituições e nos estilos gerenciais empresariais. Ademais, se estende à lógica do mercado para muito além do sistema mercantil e financeiro, criando "uma subjetividade 'contábil' pela criação de concorrência sistemática entre indivíduos". Diante disso, os referidos autores defendem que o neoliberalismo não é simples continuidade do liberalismo clássico, sendo este tipo de abordagem insuficiente sobre a questão.

O liberalismo clássico que se fortalece no século XVIII, representado por ideais defendidos por John Locke, Adam Smith, Jeremy Bentham e outros, defende leis naturais que limitam o governo e sua atuação. A tentativa de conciliação dos dogmas do direito natural, do laissez-faire e das técnicas utilitaristas produziram divergências entre os liberais no século XIX que seguiram posições entre o *laissez-faire*[21] e algum nível desejável de reformismo social. Na grande crise de 1930 o neoliberalismo se distanciou do liberalismo do século XIX, pois buscou

[21] O termo *laissez-faire* é uma expressão francesa que significa literalmente "deixai fazer" ou "deixem fazer". No contexto econômico e político, ele representa uma doutrina que defende mínima ou nenhuma intervenção do Estado na economia.

refundar seus ideais diante da crise econômica, política e doutrinal da influência dos ideais socialista e totalitaristas (Dardot; Laval, 2016).

No Colóquio Walter Lippmann, de 1938, duas correntes vão se diferenciar na defesa do Neoliberalismo: a dos ordoliberais alemães, representado por Walter Eucken e Wilhelm Röpke; e dos austro-americanos Ludwig von Mises e Friedrich A. Hayek. Os ordoliberais destacam a necessidade de intervenção do Estado e os autro-americanos defendem o *laissez-faire*. A partir desse novo liberalismo se teorizou um intervencionismo propriamente liberal. A grande virada do Neoliberalismo no Ocidente ocorreu nos anos de 1980, após um rompimento com o welfarismo da social-democracia e a implementação de novas políticas qualificadas de neoliberais e conservadoras (Dardot; Laval, 2016).

Os anos de 1980 foram marcados por símbolos deste novo modelo, especialmente os nomes de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. Esta nova política se apresentava como resposta para a crise econômica e social do regime fordista de acumulação do capital, questionando a regulação keynesiana macroeconômica, a propriedade pública das empresas, o sistema fiscal progressivo, a proteção social, o enquadramento do setor privado por regulamentações estritas e a representação dos assalariados. O programa político dos dois líderes fora imitado por muitos governos sob a influência de organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial que instituíram como norma uma política anti-inflacionária de disciplina monetária e orçamentária aos países que dependem de crédito. Estas instituições tiveram papel ativo na difusão da norma concorrencial mundialmente (Dardot; Laval, 2016).

Para Dardot e Laval (2016, p. 191) a crítica antineoliberal se concentrou na análise da ideologia do *laissez-faire*, esquecendo de analisar a dimensão estratégica do Neoliberalismo. A grande virada dos anos 1970-1980 foi então mobilizar um "conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos".

Esta estratégia neoliberal que constituiu a concorrência como a nova norma mundial partiu da multiplicação e generalização de um conjunto de técnicas de poder que impõe pouco a pouco uma direção global, sem que tenha sido escolhida de forma premeditada ou tenha um estrategista por trás. Essa concepção de estratégia sem estrategista foi pensada por Focault, a partir do objetivo de moralização da classe operária nos anos de 1830. Segundo Dardot e Laval (2016), este objetivo teria produzido a classe burguesa como agente de sua instauração).

Assim, a virada neoliberal não decorreu apenas de mudanças internas ao sistema capitalista e muito menos de uma aplicação deliberada de uma teoria econômica, mas sim de

um projeto político conectado a uma dinâmica tecnológica, comercial e produtiva do modo de produção capitalista. Progressivamente, um conjunto de dispositivos e mecanismos econômicos mudaram as "regras do jogo" para formar um sistema disciplinar mundial, especialmente traduzido no conhecido Consenso de Washington[22].

Este conjunto de recomendações que os países deveriam obedecer para conseguir empréstimos e auxílios previa equilíbrio orçamentário e fiscal, liberalização comercial, supressão de barreiras comerciais, taxas de câmbio fixas, abertura ao capital estrangeiro, privatização da economia, desregulamentação, proteção dos direitos de propriedade e a criação de mercados concorrenciais. As políticas seguidas pelos Estados nacionais baseavam-se na corrida por exportação em busca de novos mercados estrangeiros, elemento chave dessa concorrência exacerbada que passou a ser a norma (Dardot; Laval, 2016).

A procura por investimentos estrangeiros por meio de condições fiscais benéficas e de restrição de gastos sociais, enfraqueceu mecanismos de solidariedade como gastos sociais e direitos adquiridos. Os Estados e as Organizações Internacionais se tornaram atores e objetos da concorrência global, representando uma imposição à globalização.

Nesta lógica concorrencial, o mercado financeiro se fortaleceu e se autonomizou em relação à esfera de produção e de trocas comerciais, constituindo-se em um agente disciplinador para todos os agentes da empresa. A lógica do mercado financeiro teve efeitos subjetivos em que cada indivíduo, que passou a conceber-se e comportar-se em todas as dimensões da vida como um capital que devia valorizar-se e a educação seria um dos meios para alcançar essa valorização. Isso implicou em diversos movimentos de 'capitalização da vida individual' dos sujeitos, tais como: estudos universitários pagos, constituição de uma poupança individual para a aposentadoria, compra da casa própria, investimentos de longo prazo em títulos da bolsa, dentre outros. Dardot e Laval (2016, p. 201) avaliam que são aspectos que mostram que à medida que ganhava terreno na classe assalariada, erodia um pouco mais a lógica de solidariedade implantada nos discursos neoliberais.

No que tange à Educação Superior, convém trazer à cena os apontamentos de Cury (2006) quando afirma que os governos mundiais têm proclamado o esgotamento de sua

[22] O Consenso de Washington é um termo que remete a um conjunto de políticas econômicas formuladas na década de 1980, com o intuito de reestruturar as economias de países em desenvolvimento, especialmente na América Latina, que enfrentavam crises de endividamento e estagnação. O termo foi cunhado pelo economista John Williamson em 1989, durante um evento em Washington, D.C., e desde então tornou-se um marco na discussão sobre globalização, neoliberalismo e desenvolvimento econômico. Este texto busca explorar o Consenso de Washington a partir de uma perspectiva sociológica, analisando seus impactos sociais, políticos e culturais, bem como suas implicações para as ciências sociais. Disponível em: cafecomsociologia.com/o-consenso-de-washington-origens-do-neoliberalismo/.

capacidade financeira para expandir vagas nesta etapa de ensino, e a partir dessa omissão do Estado e da demanda reprimida, o setor privado vem ocupando estes espaços. Neste ponto, corrobora-se com Silva D. (2025, p. 92) que a malha legislativa brasileira, composta por normativas como a LDB/96, os Artigos 207 e 213 da CF/1988, além do Decreto n. 2.306/1997 (Brasil, 1997) dentre outros, "funcionaram como recurso jurídico para que a lógica mercadológica se implantasse na educação," levando ao "movimento político-legislativo que propicia a expansão privatista na Educação Superior brasileira," a qual, segundo a autora deve ser discutida exaustivamente.

Assim, o acesso encontra barreiras sociais impostas por uma formação social elitista e discriminatória que privilegia destinatários provindos dos estratos sociais abastados, determinando um ensino superior elitizado, não apoiado nem na igualdade de oportunidades, nem na equidade social, mas em privilégios de ordem socioeconômica (Cury, 2006).

É neste contexto de domínio hegemônico do pensamento neoliberal que Organizações Internacionais como a Organização Mundial do Comércio – OMC, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial – BM e o FMI, atuam para reproduzir um discurso global e um modelo homogêneo comum a todos os sistemas de ensino nacionais, o que inclui a própria formulação das políticas públicas educacionais brasileiras.

Para Carmo e Prazeres (2015, p. 537), o governo FHC, a partir do ano de 1995, materializou as ideologias neoliberais por meio da reestruturação do Estado brasileiro, segundo as orientações dos OM, FMI e BM. Estes ajustes foram impostos como condicionantes ao acesso à empréstimos. Sobre isso, Shiroma, Campos e Garcia (2005) analisam documentos das agências internacionais como a UNESCO e sua influência na implantação de políticas educativas no contexto nacional, na definição dos temas, na articulação e na orientação das agendas políticas dos países membros

Libâneo (2016) discorre sobre a interferência das políticas educacionais nas escolas, destacando a forte influência de orientações de OM, especialmente do Banco Mundial. Segundo o autor, essas orientações têm impactado significativamente as concepções de escola, conhecimento escolar e a formulação de currículos. Uma das principais orientações destacadas é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza, nas quais a escola é vista como um local de acolhimento e proteção social. Nesse contexto, um dos elementos fundamentais é a implementação de um currículo instrumental ou orientado para resultados. Esse tipo de currículo visa fornecer habilidades práticas e aplicáveis para melhorar as condições de vida dos estudantes, especialmente aqueles em situações socioeconômicas desfavoráveis.

Para o autor essa abordagem resulta no desfiguramento da escola como um espaço de formação cultural e científica. A ênfase excessiva em currículos instrumentais pode levar à desvalorização do conhecimento escolar significativo, ou seja, aquele que vai além de habilidades imediatamente aplicáveis e abrange aspectos culturais, científicos e humanísticos. Assim, as políticas educacionais orientadas para o alívio da pobreza podem ter efeitos negativos ao desviar a atenção da escola de sua função tradicional de formação cultural e científica, comprometendo a qualidade e a amplitude do conhecimento transmitido aos estudantes.

Esta influência internacional em criar um compromisso homogêneo da comunidade internacional em garantir a efetivação do direito à educação foi renovada e ampliada pela Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). São compromissos adotados pela comunidade internacional em 2015:

> Até 2030, acordou-se 'assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos' (Agenda 2030, ODS 4). Além de ampliar a garantia do acesso da Educação Básica para além do ensino primário, incluindo a oferta de ensino secundário e pré-primário de forma gratuita, e o ensino superior, o foco da nova agenda é garantir uma educação de qualidade, com inclusão e equidade – para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja deixado para trás. (Ranieri; Alves, 2018, p. 5)
> [...]
> De acordo com a meta 4.7 do ODS 4, deve-se "garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável". (Ranieri; Alves, 2018, p. 5-6)

Tomasevski (2001) sintetizou as formas de garantias do direito à educação no plano internacional dos direitos humanos em um 4-A scheme: available, accessible, acceptable and adaptable. Na noção de availability destaca a obrigação do Estado de permitir instituições educacionais por atores não estatais. Este método foi proposto no âmbito da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas para verificar a implementação do direito humano a educação no mundo.

Ranieri (2018) ao buscar responder como assegurar o cumprimento efetivo e eficaz da legislação educacional, analisa o método 4-A Scheme, tabela na qual se encontram enumeradas as obrigações básicas dos Estados, sob quatro critérios: availability, accessibility, acceptability, adaptability, denominando o método de "Esquema D + A3" e destacando que a CRFB/1988 atende muito bem a metodologia. São critérios de avaliação neste esquema a participação privada na educação, pois no que tange a disponibilidade (a*vailability*) é obrigatório:

> j. Coexistência de escolas públicas e privadas, art. 206, III. k. Liberdade de ensino para a iniciativa privada, atendidas as normas geraisde educação, art. 209 e inciso I.l. Autorização e avaliação de qualidade das instituições de ensino privadas, art. 209, II.

Apesar disso, Ranieri (2009) enxerga no direito à educação um instrumento de acesso a outros direitos fundamentais, uma vez que possibilita a preparação da pessoa para o exercício da cidadania em um Estado Democrático. Isso reforça que este direito não é ideologicamente neutro, já que a tomada de decisões pelo Estado constitui um problema político.

Conforme evidenciado, as agendas globais influenciam, por meio das Organizações Internacionais e da iniciativa privada multinacional, as políticas educacionais no Brasil. Essa influência não afeta apenas diretamente as escolas, como até mesmo a forma de como a educação é concebida por todos os Poderes, incluindo o Poder Judiciário. É neste esforço de uniformização mundial da ideologia capitalista neoliberal que a Agenda 2030, enquanto compromisso internacional, foi adotada pelo STF[23], inclusive com a indexação de seus Acórdãos aos objetivos. No caso dos Acórdãos que tratam do tema direito a educação, estes são marcados com a ODS 4 da Agenda 2030[24].

---

[23] A resolução n. 710, de 20 de novembro de 2020, institucionaliza a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas no âmbito do Supremo Tribunal Federal.

[24] Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da

Portanto, fica demonstrado que as influências neoliberais vão muito além de um conjunto de princípios econômicos, constituindo uma verdadeira razão neoliberal que modifica o papel do Estado e cria uma razão única, supostamente científica e hegemônica no Mundo. Neste sentido, a educação cumpre um papel importante e foi reorientada a partir desta lógica, sendo necessário o estudo de suas influências na formulação da política educacional brasileira.

A política educacional neoliberal vê a oferta da educação como um fator importante para a redução das desigualdades, cabendo ao Estado e ao setor privado, em conjunto, garantir serviços de educação de qualidade em competição dentro do mercado, enquanto as famílias escolheriam livremente o tipo de educação desejada para os seus filhos dentre outras possibilidades oferecidas. Neste sentido, a teoria neoliberal defende explicitamente a retirada do Estado das políticas sociais universais, a mercantilização da sociedade que deve enfatizar o lucro e a naturalização da desigualdade social (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009).

Laval (2019, p. 22), conceitua a escola neoliberal como um "[...] modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico". Neste modelo, é responsabilidade dos próprios indivíduos o recurso necessário para a educação e cultura e não um direito a ser garantido pela sociedade, concebendo a educação sob uma perspectiva utilitarista e liberal, isto é, o conhecimento é visto como uma ferramenta que serve a um interesse individual. A escola existe apenas para fornecer mão de obra às empresas, e o conhecimento é um recurso privado que gera rendas mais elevadas e propicia posições sociais mais vantajosas, devendo, portanto, imitar o modelo de mercado (Laval, 2019).

Para Laval (2019, p. 21), nas últimas décadas, as escolas vêm enfrentando uma crise de legitimidade e, como consequência, o campo da educação foi atingido pela "monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal", destacando que as reformas empregadas a partir desta ideologia não são fatalidades ou uma realidade inescapável. Em que pese as dificuldades enfrentadas pelas escolas, tais como o aumento do número de alunos no Ensino Fundamental, Médio e Superior ser uma tendência de longa data em nossas sociedades; a escassez de recursos; a falta de docentes; a superlotação das classes, são uma velha tradição das elites econômicas e políticas, e as reformas de inspiração liberal vem agravando tais problemas.

---

informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4.

Belfield e Levin (2004, p. 16) conceituam privatização como “a transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas,” podendo ser na forma de “liberalização” – quando os agentes são libertados das regulações governamentais – e/ou na “mercantilização” – quando são criados novos mercados que proporcionam alternativas aos serviços do governo ou aos sistemas de distribuição estatal. São exemplos de privatização da educação a matrícula de alunos em escolas privadas, já que a escolarização deixa de ser fornecida pelo Estado, e o financiamento estudantil para o Ensino Superior usando fundos privados, pois o governo deixa de financiar a educação através dos impostos ou de empréstimos (Belfield; Levin, 2004).

Segundo Adrião e Domiciano (2020, p. 672), a privatização da educação seria um processo de “transferência da esfera estatal para a esfera privada de reponsabilidades, atribuições ou ativos necessários à consecução e garantia da educação a todos e a todas”. Assim, a minimização da presença direta do poder público na gestão da educação, por não se tratar de uma relação colaborativa entre setores que atuariam horizontalmente, representam “processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na LDB, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro”.

Vale dizer que “o setor privado buscou cercar-se de todas as maneiras da apropriação do fundo público, numa ciranda financeira que mantém o giro do capital pendente para um único lado: o da lucratividade” Silva, D. (2025, p. 93). Neste sentido, são práticas de privatização da educação: os cheques de ensino; a livre escolha da escola pelos pais/aluno; a criação de escolas públicas com menos regulamentações que as demais; contratação de empresas privadas para prestar serviços como limpeza, alimentação e transporte; benefícios e isenções fiscais às famílias; subsídios e bolsas às escolas privadas; ensino doméstico e pagamentos privados de educação; e competição entre escolas (Belfield; Levin, 2004, p. 23-28).

Belfield e Levin (2004) concluem que existe uma forte tendência em todos os países para a privatização da educação, uma vez que esta representa um dos maiores custos nos orçamentos dos governos, podendo se apresentar de três formas: oferta privada; financiamento privado; e regulação, gestão e monitorização privadas (escolha das escolas públicas ou privadas pelos pais e/ou estudantes). Destacam que as reformas podem ter efeitos diversos a depender do contexto do país, o que torna difícil aconselhar qualquer reforma em particular ou a privatização em geral devido as amplas diferenças no sistema de ensino e no mercado laboral entre países. Apesar disso, apontam que:

> os programas de privatização podem ser concebidos para satisfazer muitos objetivos, pelo que urna aceitação ou rejeição, à priori, da "privatização da educação" como reforma possível é urna atitude preconceituosa e pouco inteligente. Cremos, pelo contrário, que as reformas privatizadoras podem ser valiosas quando aplicadas corretamente nos contextos econômicos e educativos apropriados. Por isso, a fim de garantir a implementação eficaz, é necessário compreender cabalmente tudo o que as reformas implicam (Belfield; Levin, 2004).

Portanto, é consenso que o sistema educacional sofreu e vem sofrendo forte influência do pensamento neoliberal no mundo todo, tornando a educação um indicador de competitividade econômica dos países, devendo, portanto, ser estruturado como um mercado e gerido como uma empresa.

Neste cenário, para Laval (2019) as reformas liberais na educação são orientadas por propósitos de competitividade das nações em uma economia globalizada, e não mais por valores social, cultural e político do saber. Tais mudanças são frutos de um processo difuso, com múltiplas plataformas nacionais e internacionais como as Organizações Internacionais (OMC, OCDE, BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, Comissão Europeia - CE). Esse aspecto, contribui para produzir um discurso global e um modelo homogêneo que pode tornar-se comum a todos os sistemas de ensino nacionais.

Laval (2019) destaca que o neoliberalismo se apresenta como solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades do sistema educacional. Ocorre que devido seus pressupostos de primazia da acumulação do capital e de defesa do mercado, é impossível a realização do direito universal à cultura por meio deste modelo, uma vez que pressupõe um amplo financiamento público – baseado em impostos ou cotizações sociais – que iria de encontro às políticas liberais de diminuição dos tributos obrigatórios.

Já para Belfield e Levin (2004, p. 23) é desejável do ponto de vista da gestão da educação a criação de um semimercado, combinando características do setor público e privado, ressalvando o papel do Estado na fiscalização dos níveis educativos. Os autores destacam que nesse tipo de sistema:

> a) os prestadores de serviços educativos (públicos ou privados) competem entre si mas não são motivados pelo lucro; b) a entrada e saída da vida escolar é regulada e c) a procura por pais e alunos expressa-se, pelo menos parcialmente, em termos do cheque-ensino ou da atribuição de verbas.

Belfield e Levin (2004) sintetizam os argumentos favoráveis e contrários à privatização da educação em: crença ideológica nos direitos individuais e mínima intervenção estatal, uma

vez que cada família tem o direito inviolável de escolher a educação dos filhos; a questão da eficiência da educação privada em detrimento à pública. Já os argumentos contrários a privatização da educação apontam a injustiça de um sistema de ensino baseado na capacidade financeira das famílias ou a perda de qualidade no ensino.

Colares e Imbira Sousa Colares (2022) buscam compreender como a educação como direito social que passou para a forma de mercadoria, regida pela lógica do empresariamento. Isto ocorreu, segundo os autores, em decorrência do modo de produção capitalista no qual as concepções e práticas educacionais, especialmente por meio das políticas públicas, estão vinculadas organicamente ao sistema, movimentando serviços e capitais sem considerar aqueles que produzem e estudam o conhecimento escolar. Assim é que a hegemonia da classe dominante privilegia aprendizados legitimadores do capitalismo e instituições escolares são dominadas por grupos empresariais. Neste modelo,

> a educação enquanto mercadoria tem no estudante um consumidor, e nos profissionais da educação prestadores de serviços a serem regidos por relações definidas em custo-benefício, segundo os princípios empresariais, e não mais enquanto a realização de um direito social. (Colares; Imbira Sousa Colares, 2022, p. 2).

Nesta conjuntura, avaliando historicamente o surgimento da instituição escola, Colares e Imbira Sousa Colares (2022) destacam a assimilação de características presentes nas fábricas, como: horários rígidos, hierarquia, disciplina, rotinas bem estabelecidas e avaliações constantes. Todos esses elementos mobilizados pela burguesia para sustentar o projeto societário capitalista. Para os autores, dois ideólogos burgueses são importantes nesse processo de construção e fortalecimento da lógica liberal burguesa, da defesa da propriedade privada, da intervenção do Estado na economia somente para o interesse do capital e da crença nas leis de mercado, são eles: Adam Smith e David Ricardo. Apesar de reconhecer a influência desses autores nas bases do neoliberalismo, não encontra nos textos desses autores um tratamento da educação como mercadoria.

Disso decorre que apesar de a educação não constituir uma forma de trabalho produtiva geradora de mais-valia, mudanças a partir da fase de financeirização do modo de produção capitalista provocaram uma mudança na relação das instituições de ensino que passaram a ofertar a educação como uma mercadoria em um mercado competitivo, disputando ainda recursos oriundos de políticas públicas educacionais (Colares; Imbira Sousa Colares, 2022).

Laval (2019, p. 18) aponta que as reformas na educação orientadas por políticas neoliberais afetaram as formas de funcionamento das escolas no mundo todo, ampliando as

desigualdades sociais e acentuando a marginalização de partes importantes da população. Ao comentar o cenário brasileiro, o autor destaca um certo pioneirismo destas políticas, posto que:

> o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do "capitalismo escolar e universitário", caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes, como a holding Kroton, que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo. E a orientação do atual governo ameaça acelerar ainda mais essa dominação capitalista na escola e na universidade, especialmente pelo desenvolvimento de um ensino privado a distância.

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 766) avaliam a influência das teorias neoliberais e da terceira via na reconfiguração do Estado brasileiro, da relação entre o público e privado, com o consequente surgimento das parcerias público-privadas. Segundo os autores ambas as teorias responsabilizam o Estado pelas crises econômicas e sociais, negando qualquer crise do sistema capitalista, para defender, no caso do neoliberalismo, o Estado mínimo e a privatização, e no caso da terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Para os autores, no Brasil, a responsabilização do Estado pela crise econômica:

> está expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, na gestão do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, e aprovado em 21 de setembro de 1995, pela Câmara da Reforma do Estado, no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

Na análise de Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 767-768), no pensamento neoliberal prevalece o entendimento de que a saída da crise é a reforma do Estado; a transferência de atividades que podem ser controladas pelo mercado e de serviços auxiliares para o setor privado. Além disso, a transformação da organização estatal para uma de direito público, não estatal, por meio de organizações da sociedade civil que atuariam de forma gerencial para fornecer serviços sociais e científicos em um cenário de competição (organizações não governamentais, instituições filantrópicas e outras associações semelhantes).

Neste contexto, a sociedade civil é vista não como um cenário de embate político entre as classes em uma sociedade capitalista marcada pela contradição, mas como executor de políticas sociais e controladores de resultados de tais políticas (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009, p. 769). São produtos desses ideais no Brasil a Lei das Organizações Sociais n.

9.637/1998, e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público n. 9.790/1999, que ajudaram na substituição da lógica da gestão democrática da educação para uma lógica gerencial, da forma como entendem os autores.

Souza e Lima (2021, p. 11) também apontam como marco inicial da centralização do discurso neoliberal o governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e seu fortalecimento no governo de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995, cujas políticas encontravam no Estado a responsabilidade pelas crises econômicas e sociais e buscavam privatizar e publicizar os serviços sociais. Neste cenário, foi aprovada a LDB/1996, cujo conteúdo "é marcado por seu caráter genérico, flexível e descentralizador, pois muitos dos seus artigos careciam de regulamentação".

Entende-se, portanto, que no Brasil, a centralidade da oferta da educação como mercadoria ocorre principalmente após a LDB/1996 que embasou processos de especulação de capitais nas bolsas de valores e fortaleceu parcerias público-privadas. Além disso, a possibilidade de financiamento público para o setor privado foi ampliada com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); e do ProUni, que constituem fontes importantes de recursos para o empresariamento da educação no Brasil (Colares; Imbira Sousa Colares, 2022).

A intensificação deste processo serviu para que o setor privado assumisse o controle do "conteúdo e da forma de execução da educação pública na formação de professores, no monitoramento dos sistemas educativos, nas avaliações, nas exigências de publicação, praticamente inviabilizando a circulação de conhecimentos gratuitamente (Colares; Imbira Sousa Colares, 2022, p. 12).

Carmo e Prazeres (2015, p. 534-535) afirmam que a lógica segundo a qual as políticas educacionais são formuladas no Brasil, não entende que essas políticas são para toda à população, mas somente para um público específico, como forma de reduzir impactos sociais. Principalmente a partir dos governos do ano de 1990, o Estado buscou atender à demanda do capital em detrimento aos direitos sociais da população, cabendo a ele normalizar, regular e avaliar a educação no país.

Ao se guiar por ideais neoliberais a educação é reduzida a um bem de consumo e a cultura é em certa medida universalizada, limitando-se a ofertar condições de assimilação do mínimo de conhecimentos indispensáveis à vida profissional. Nesse sentido, é necessário ressaltar os princípios de uma educação emancipadora, bem como pensar em políticas públicas que busquem reduzir as desigualdades sociais e regionais; atacar as mazelas da educação

brasileira (analfabetismo, repetência, evasão escolar, formação inadequada de professores); e respeitar a dignidade da pessoa humana da população brasileira através do fornecimento de serviços públicos que lhe garantam condições dignas de participação social.

Freire (1980; 2006), de forma pioneira, criticou a naturalização das desigualdades sociais; o fatalismo do pensamento neoliberal retratado de forma neutra e como a única solução possível para os problemas sociais; o distanciamento da educação e política; a desumanização e intolerância no processo de ensino e aprendizagem; as abordagens pedagógicas autoritaristas; a educação bancária; e outras formas de instrumentalização da educação por políticas de cunho neoliberais. Este prestigiado estudioso mostrou que a educação não é neutra, pois o processo de ensinar e aprender são políticos.

Isso se confirma quando se observa que entidades como a OCDE, FMI, o BM e tantas outas corporações multinacionais vêm influenciando direta ou indiretamente as políticas educacionais no mundo inteiro. Nacionalmente, as decisões tomadas por políticos ou governos têm um impacto substancial no direito à educação de todos.

Para Libâneo (2016) a internacionalização das políticas educacionais pela influência de organismos internacionais como a Unesco, o Banco Mundial, o BID, o PNUD e a OCDE nas diretrizes e programas educacionais do Brasil, moldou o sistema e instituições educacionais nacional de acordo com expectativas supranacionais, muitas vezes alinhadas com as agendas globais estruturadas para a educação.

O documento do Banco Mundial, segundo a análise, enfatiza a educação como solução para prevenir problemas associados à expansão capitalista, como marginalidade e pobreza. No entanto, o autor critica essa abordagem, argumentando que ela reduz a escola a um papel de atendimento de demandas imediatas do mercado, negligenciando os aspectos relacionados aos conteúdos científicos, desenvolvimento da capacidade de pensar e papel da escola na formação cultural e científica (Libâneo, 2016).

Além disso, Libâneo (2016) sugere que as políticas educacionais adotadas no Brasil, influenciadas por OM, podem estar comprometendo o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. A ênfase na escola como solução para problemas sociais e econômicos, atrelada aos critérios do mercado global, pode resultar em um empobrecimento da escola e em baixos índices de desempenho dos alunos, contribuindo para a exclusão social.

A crítica se estende a políticas específicas, como a proposta de escola de tempo integral do Ministério da Educação (MEC). O autor argumenta que essa proposta, embora apresentada como uma estratégia para alívio da pobreza e empregabilidade, contribui para o desfiguramento

da escola ao reduzir seu papel ao de um espaço de acolhimento social, focado em demandas imediatas e desconsiderando objetivos de ensino, conteúdos significativos e desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Por fim, o autor destaca que a educação integral proposta pelo MEC, associada ao uso da escola para controle político e social, pode resultar na desvalorização dos conteúdos científicos, enfraquecendo o trabalho pedagógico-didático e levando à exclusão social dentro da própria escola. A crítica se estende à visão de uma escola a duas velocidades, onde a educação integral se torna mais centrada na cidadania para os pobres, enquanto para os ricos permanece focada no conhecimento e na aprendizagem (Libâneo, 2016).

No campo da Educação Superior, silva D. (2025, p. 98) ao analisar a expansão do setor privado por meio do fenômeno da oligopolização, é um processo que seguiu ancorado "no escoamento do fundo público para programas de crédito, num processo de financeirização característico do novo ordenamento global estruturante," o que vem ensejando desenfreadamente o cenário da ES como mercadoria.

Portanto, a partir deste histórico de influência das políticas neoliberais na educação global brasileira, evidencia-se seus efeitos a partir dos dados da educação presentes no Censo Escolar de 2022 e do Censo da Educação Superior de 2021.

O Censo de 2022 aponta um crescimento de 1,6% das matrículas na rede privada, atingindo o percentual de 19,0% na distribuição das matrículas por dependência administrativa. Analisando o histórico de 2018 a 2022 é possível identificar que essa expansão de "10,6% observada no último ano na matrícula da rede privada, que passou de 8,1 milhões em 2021 para 9 milhões em 2022, chegando próximo ao nível observado em 2019, antes da pandemia" (Brasil/Inep, 2023, p. 14) se deve ao arrefecimento da pandemia de covid-19.

Em que pese o percentual de matrículas no Ensino Fundamental na rede privada se manter estável, variando de 18,8% para 18,9% entre 2018 e 2022; e no Ensino Médio também variar de 12,1% para 12,3% entre 2018 e 2022; o histórico das matrículas da Educação Infantil demonstra uma queda de 5,8% das matrículas entre os anos de 2020 e 2021, e uma retomada em 2022, com crescimento de 8,5% em relação ao ano anterior, especialmente na rede privada:

> Esse crescimento ocorreu principalmente devido à rede privada, que teve aumento de 25,3% no último ano (altas de 29,9% na creche e de 20,0% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou aumento de 3,5% (altas de 8,9% na creche e de 0,3% na pré-escola). As redes municipal e privada apresentam a maior participação na Educação Infantil, com 72,8% e 26,6% das matrículas, respectivamente. Das matrículas da rede privada, 34,9% estão em instituições conveniadas com o poder público. A participação da rede privada subiu de 23,1% para 26,6% entre 2021 e 2022 (Brasil, 2023, p. 19-20).

A educação como mercadoria se evidencia especialmente quando a análise recai sobre os excluídos, seja pela raça, pelo local em que habita ou por alguma deficiência. Tanto é assim que no censo de 2022 observa-se um enorme percentual de pretos e pardos - 74,2% dos alunos - na educação de jovens e adultos (EJA), bem como a baixa participação da rede privada nessa modalidade de ensino:

> [...] EJA de nível fundamental, 72,3% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual e pela rede privada, com 23,3% e 4,4% respectivamente. Na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 86,3% das matrículas, seguida da rede privada e da municipal, com 10,7% e 2,1% respectivamente. (Brasil/Inep, 2023, p. 31).

No que tange à educação rural, a participação da rede privada é ainda menor, dado que 99,0% das suas matrículas estão em escolas urbanas, deixando para a rede pública a maior proporção de matrículas em escolas rurais municipais (18,9%), seguida da federal, com 12,9%. Na Educação Infantil, 96,8% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública, enquanto no Ensino Fundamental 98,8% e no Ensino Médio 96,2% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública (Brasil/Inep, 2023).

Já na educação especial quando avaliado o número de matrículas - entre 2018 e 2022 - de educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que as redes estadual (97,7%) e municipal (96,8%) apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos, enquanto a rede privada do total de 225.833 matrículas, somente 109.363 (48,4%) estão em classes comuns (Brasil/Inep, 2023, p. 38).

Esta educação como mercadoria, direcionada ao trabalho e, portanto, alienadora, está marcadamente presente na modalidade da Educação Profissional que aumentou 13,7% em relação a 2021. Esta modalidade de ensino é direcionada para a formação técnica e profissional de estudantes que desejam ingressar no mercado de trabalho, preparando-os para o exercício de atividades profissionais em diversas áreas. Aqui as matrículas estão principalmente concentradas na rede privada, representando 42,1%, seguida das redes estadual e federal, com 39,7% e 15,5%, respectivamente (Brasil/Inep, 2023).

No ano de 2021 o Censo Superior registrou 2.574 Instituições de Educação Superior (IES), sendo que destas 2.261 instituições são privadas (87,8%), que ofertaram 21.850.441 de vagas em cursos de Graduação, especialmente na área de Negócios, administração e direito (30,5%) e Saúde e bem-estar (18,7%).

Observou-se, ainda, uma queda na oferta presencial (-2,9%) e um expressivo crescimento da oferta de vagas a distância (24,2%), registrando que desse total de vagas das instituições privadas somente 5.227.868 são presenciais, enquanto 16.662.573 são a distância. "Nesse cenário, pode-se considerar que o crescimento de mais de 3 milhões de vagas de 2020 para 2021 se deve exclusivamente ao aumento da oferta de vagas privadas na modalidade a distância." (Brasil, 2023, p. 14). Portanto, das 8.986.544 matrículas de Graduação registradas no ano de 2021, 76,9% são privadas (6.907.893) e 23,1%, públicas (2.078.661). Dessas últimas, 15,3% são federais; 7,0%, estaduais e 0,8%, municipais (Brasil/Inep, 2023).

Quanto aos programas de financiamento, do total de 2.729.567 matrículas financiadas, em 2021, 88,5% são não reembolsáveis e 11,5%, reembolsáveis (em que o aluno paga o valor investido). As matrículas em cursos de Graduação da categoria privada com financiamento reembolsável o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) cobre o maior percentual das matrículas privadas (68,8%), seguido pelo financiamento da IES (18,7%), programas de financiamento de entidades externas (8,4%), mais de um tipo de financiamento (1,9%), programas de financiamento do governo municipal (1,3%) e programas de financiamento do governo estadual (0,8%) (Brasil, 2023). Em relação aos programas não reembolsáveis verifica-se que são mais expressivos os programas da IES (75,0%), o Prouni (17,8%), programas de entidades externas (3,2%), mais de um tipo de financiamento (2,9%); financiamento do governo estadual (0,8%) e financiamento do governo municipal (0,3%) (Brasil/Inep, 2023).

Observa-se na Educação Superior brasileira uma predominância na oferta da graduação pelas instituições privadas, e sua consequente mercantilização do ensino, com a redução dos custos operacionais, através de investimentos em tecnologias de informação e comunicação, para uma constante expansão de vagas exclusivamente na modalidade a distância.

Apesar de representar 76,9% (6.907.893) das vagas para ES, essas instituições privadas participam com apenas 51,0% das funções docentes por categoria administrativa, reduzindo sua participação em 6,2% em 2021 quando comparado com 2020. Desse total de docentes, a maioria tem como regime de trabalho o tempo parcial (42,8%), seguido de horistas (30,1%) e, por último, tempo integral (27,1%) (Brasil/Inep, 2023).

Os estudos qualitativos confirmam os dados dos Censos, demonstrando um avanço do setor privado na área da educação brasileira a partir de uma perspectiva histórica, especialmente no ensino superior em que o domínio de grandes corporações empresariais chama atenção. É neste sentido que os autores da pedagogia enfrentam essa lógica privatista hegemônica e seus efeitos na concepção institucional e social de educação.

Diversos trabalhos apontam exemplos concretos de políticas educacionais influenciadas pelo pensamento neoliberal e seus efeitos na concretização do direito à educação enquanto política pública. Azevedo (1997) entende que as políticas públicas enquanto área de conhecimento específico no campo acadêmico, vinculado especialmente à Ciência Política e à Sociologia, ganha relevância no Brasil a partir da década de 1980, em concomitância ao processo de abertura política no país. Os estudos analisavam as políticas econômicas empregadas pelo regime autoritário instalado após 1964 e os seus efeitos aos direitos sociais. A autora argumenta que devido ao caráter interdisciplinar dos estudos de políticas públicas, estes extrapolaram o campo da Sociologia e da Ciência Política, e no campo da educação passou-se a produzir investigações que privilegiam a abordagem da educação na sua dimensão da política estatal.

Tosta, Ney e Silva (2020) criticam o modelo de avaliações em larga escala, enquanto política de preceitos neoliberais e impostas por OM, que se utiliza de testes padronizados para medir a qualidade do ensino e ranquear em metas numéricas alunos, escolas, municípios, estados e países. Para as autoras a adoção das políticas de avaliação em larga escala no Brasil refletem o ideário neoliberal e de reforma do Estado brasileiro da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2001), apesar de ganhar centralidade e aprimoramento durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), especialmente a partir da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2007 (IDEB), incluído no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Assim, a implementação da avaliação em larga escala enquanto política de Estado afeta políticas de bonificação salarial dos professores. Ademais, cria uma tendência de padronização dos currículos escolares, desconsiderando a diversidade escolar; cria um controle dos livros didáticos por monopólios educacionais que produzem materiais apostilados voltados exclusivamente para atender aos parâmetros de qualidade; e limita em grande medida a autonomia pedagógica de professores e gestores com a definição do que deve ser ensinando (Tosta; Ney; Silva, 2020). Concluem as autoras que tal metodologia se distancia da comunidade escolar e das discussões pautadas em princípios democráticos que geraram a Constituição de 1988, responsabilizando e punindo escolas, professores e alunos.

Para Hora e Lélis (2020), essa política de avaliação nacional reforça uma gestão gerencial na escola, o que promove uma aceitação da cultura de resultados sem discussão aprofundada sobre suas implicações. O IDEB é apresentado como um conceito de qualidade instrumental e quantificável, que não reflete a realidade concreta do trabalho pedagógico. Isto porque os dados do IDEB não representam a realidade avaliada e são passíveis de manipulação.

Esse processo de regulação e controle do sistema de ensino gera estímulos como, por exemplo, a cultura da aprovação automática dos alunos, uma vez que a taxa de aprovação é utilizada na base de cálculo do IDEB, segundo as autoras.

A pesquisa revela que tanto as concepções democráticas quanto a gerencial são capazes de gerar resultados positivos no IDEB, aquela através do engajamento do coletivo na realização do trabalho pedagógico e do compromisso ético e político com a aprendizagem dos alunos, enquanto esta, em uma prática tipicamente gerencialista. Apesar disso, Hora e Lélis (2020) concluem que uma gestão escolar baseada em princípios democráticos, propicia um clima organizacional saudável no ambiente escolar e motiva o processo de ensino aprendizagem, o que permite a participação coletiva e a construção de uma sociedade inclusiva e emancipadora.

Verifica-se que as autoras oferecem uma crítica às políticas de avaliação externa e ao uso do IDEB como indicador de qualidade, propondo uma abordagem mais inclusiva e reflexiva para a gestão educacional.

Da Cruz, Colares e Da Costa (2021, p. 127) também repreendem os instrumentos utilizados para medir o desempenho do sistema educacional brasileiro por desconsiderar as dimensões externas socioeconômicas, o que induz políticas públicas educacionais reducionistas. Portanto, apesar das métricas insatisfatórias reveladas pelos índices da educação brasileira, o Estado não busca "valorização docente, redução do número de estudantes por sala, bibliotecas e salas de informática bem equipadas, aumento do valor de financiamento da educação" e além disso, não considera "as desigualdades regionais e o nível socioeconômico dos estudantes que prestam tais avaliações".

Adrião e Domiciano (2020, p. 682) analisam a gestão da educação e a transferência de parte de seu processo para as plataformas digitais privadas, apontando as consequências para a gestão democrática da educação pública diante da ausência de controle e transparência. A partir da análise de dados quantitativos as autoras apontam uma "crescente capilaridade e ampliação da inserção da Google nas redes estaduais de ensino, saindo de oito estados entre 2005-2018 para 20 em 2020, crescimento de 150% desde o último ano para o qual tínhamos dados (2018)", destacando ainda que "Nos estados onde a Google não aparece como plataforma prioritária, estão presentes a Microsoft (Mato Grosso), Ismart15 (Amapá) e Editora Moderna (Tocantins)".

Para Adrião e Domiciano (2020, p. 682-683) a gestão da educação no Brasil vem mobilizando cada vez mais o uso de ferramentas e plataformas digitais, mas o fato de as plataformas e recursos digitais serem "propriedade de corporações globais compostas por investidores financeiros e empresas de tecnologia, que desenvolvem ferramentas, produtos e serviços apoiados na captura privada de bilhões de dados" evidenciam a concentração de dados

públicos por atores privados, o que indica “a necessidade de articulação premente da sociedade civil, das entidades de classe, das instituições produtoras de conhecimento do setor público, não associadas ao campo empresarial, como forma de enfrentar essa inserção privada.”

Souza e Lima (2021) analisam as reformas neoliberais ocorridas nas Educação Profissional a partir dos anos 1990, destacando que o caráter genérico da LDB/1996, e o Decreto n. 2.208/1997, regulamentado pelas Portarias n. 646/1997 e n. 1005/1997, que separaram a formação geral da profissional, renunciando a possibilidade de construção de um Sistema Nacional de Educação. Diante disso, a Educação Profissional foi aproximada das propostas neoliberais de formação rápida para atender à competitividade do mercado.

Por fim, Taffarel e Neves (2019, p. 318) também avaliam as escolhas políticas do atual governo que busca implementar políticas de caráter neoliberal para privatizar o patrimônio público e modificar o modelo de Educação Estatal trazido nos governos anteriores ao de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, citando como evidências as decisões políticas: de aprovação do pré-sal ao capital internacional; do descumprimento de metas do Plano Nacional de Educação; de alteração dos componentes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional de Educação; de aprovação da Reforma do Ensino Médio; de aprovação do currículo Base Nacional Comum Curricular (BNCC); de aprovação da Emenda Constitucional 95/16; de aprovação das medidas que permitem a terceirização de atividades; e de aprovação da reforma trabalhista.

Além disso, Taffarel e Neves (2019, p. 318) citam outras medidas específicas que seriam alienadoras e inviabilizariam a elevação do grau de consciência política das massas exploradas e perpetuariam sua exploração, apontando mudanças nas políticas de financiamento da Educação, da Ciência e da Tecnologia; na formação inicial e continuada dos professores; na relação com o conhecimento científico; no currículo escolar; e na forma de conceber os métodos e técnicas de ensino. Neste sentido, para as autoras, a nova atuação governamental representaria a censura nas escolas, a negação da ciência, o ataque ao direito de cátedra, o ataque a autonomia dos sistemas de ensino e à autonomia de gestão, administração, financeira e didático pedagógica, bem como a defesa de projetos educacionais como a Escola Sem Partido, a educação domiciliar e a militarização das escolas públicas.

Ainda segundo Taffarel e Neves (2019, p. 319-320) são tendências das atuais políticas públicas de educação: desresponsabilizar o Estado de suas atribuições de garantir direitos; a privatização do financiamento da Educação; o ensino com foco para o mercado do trabalho, à distância e com conteúdo mínimos; a desqualificação dos trabalhadores em seu processo de

formação; a desvalorização dos trabalhadores de educação, pela precarização das condições de trabalho, dos salários, da carreira, da seguridade social – assistência, saúde e previdência.

Aguiar (2020, p. 619) também aponta a mudança do cenário político no ano de 2016 como marco inicial de mudança das políticas governamentais de educação que estiveram em curso desde 2002, indicando a Emenda Constitucional 95/2016 que limita por 20 anos os gastos públicos como símbolo dessa mudança. Para a autora, as gestões dos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro trouxeram novas políticas educacionais através do MEC e do Conselho Nacional de Educação, que tem consequências nos sistemas e redes de ensino, à exemplo da aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; do Parecer CNE/CP n. 22/2019 que atualizaram as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada BNC-Formação. Tais políticas foram pensadas sob uma perspectiva privatista da esfera pública e de lógica neotecnicista e empresarial na gestão dos sistemas de ensino e das escolas (Aguiar, 2020, p. 620).

Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021) ressaltam que a forma de construção imposta pela Reforma do Ensino Médio e dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), não favorecem a qualidade social da educação. Isto porque privilegiam mecanismos de mercado como padronização, larga escala, *accountabilty*, *rankings*, competitividade e rendimento individual dos alunos. Desta forma desprestigiam questões socioeconômicas, políticas, culturais e outras, que garantam uma democratização da educação pública.

Neste cenário, Lima e Rodrigues (2018) concluem pela forte influência do setor privado nas políticas educacionais brasileiras, dedicando-se especialmente ao nível de Ensino Médio, destacando a necessidade de novos estudos comprometidos ao projeto de educação pública e de combate aos mecanismos de mercado na educação.

Por isso é importante intensificar as trocas entre professores e entre pesquisadores para evidenciar os fenômenos sociais que afetam o direito à educação, identificando as características da nova ordem educacional mundial para coordenar as lutas e as resistências e criar um modelo alternativo de uma escola democrática, igualitária e realmente ao abrigo dos interesses econômicos e das ameaças políticas que põem em risco a liberdade dos professores e dos pesquisadores no Brasil e no resto do mundo (Laval, 2019).

Apesar de nas escolas a classe trabalhadora receber a formação ideológica, são ensinados a ser submisso à ordem capitalista vigente, “contraditoriamente, também podem ser

espaços de esclarecimento e, por conseguinte, contra hegemônicos, produtores de uma nova ordem social", segundo Colares e Imbira Sousa Colares (2022, p. 4). Para estes autores, como o capital não domina de maneira linear e sem contradições, é possível e necessário a união da classe trabalhadora no combate à forma mercadoria da educação, por meio da luta permanente em defesa da escola pública, laica, universal e gratuita, enquanto um direito público inalienável.

Manacorda (2006) apresenta séculos de contradições da história para também defender uma educação voltada ao pleno desenvolvimento e humanização dos seres humanos, o que possibilita compreender a escola como instituição indispensável para a educação do ser humano omnilateral.

Para Ribeiro (1992, p. 176) essa estrutura econômico-política que concentra os recursos nas mãos de poucos é um produto historicamente construído em substituição a outras estruturas anteriores que produziam a concentração sobre outras condições. Isto implica dizer que é um produto histórico que deverá ser substituído por outro que produza a distribuição segundo os interesses da maioria. Para a autora, esta configuração política e econômica é a causa fundamental dos problemas enfrentados na educação escolar brasileira, sendo necessário uma reação coletiva organizada para destruir essa estrutura de sociedade e construir um novo tipo, "reação essa que é expressão de um compromisso político consequente com as preocupações educacionais-escolares."

Essa razão neoliberal caracteriza-se por: apresentar o mercado como uma realidade construída que requer intervenção ativa do Estado e instauração de um sistema de direito específico; a essência da ordem do mercado é a concorrência e não a troca, cabendo ao Estado instaurar as regras e vigiar o seu cumprimento; o Estado deve também se construir de acordo com as normas de mercado, esvaziando categorias de direito público; e a empresa é promovida a modelo de subjetivação em que cada indivíduo é uma empresa que deve gerir-se (Dardot; Laval, 2016).

Dessa forma, a lógica democrática da cidadania social é enfraquecida e o acesso a bens e serviços é desconectado da ideia de direitos, cabendo ao autoempreendedor, por meio de contratos privados com outros empreendedores, resolver seus problemas específicos. A regras de direito público e as decisões políticas são substituídas pelas regras de incentivo e mercado, reforçando as desigualdades sociais e a exclusão de subcidadãos. Dardot e Laval (016) propõem que esse quadro deve ser substituído por outra "razão do mundo", a qual precisa ser inventada com governamentalidade socialista autônoma que fuja da racionalidade neoliberal.

Para iniciar o processo de resistência contra esse sistema de normas instaurado através de um progressivo trabalho de interiorização, é necessário promover formas de subjetivação

alternativas ao modelo da “empresa de si.” Um caminho inicial seria por uma subjetivação pela contra conduta: a recusa de se conduzir a si mesmo como uma empresa de si; e a recusa de conduzir em relação aos outros de acordo com a norma de concorrência. Esse processo deve ocorrer coletivamente, pois essa nova razão comum precisa ser construída e promovida para além da razão neoliberal da produção ilimitada, da maximização do desempenho e do controle generalizado (Dardot; Laval, 2016).

Essa tendência global na adoção de políticas educacionais neoliberais e no fortalecimento do Estado regulador e avaliador, fomentado pelo capital e instituições internacionais, também influencia demasiadamente as políticas educacionais no Brasil. No decorrer desta subseção ficou evidente que as contribuições da pedagogia e dos profissionais de educação são pouco consideradas dentro desta lógica neoliberal hegemônica que determinou os rumos da política educacional mundial e brasileira. Por isso é necessário ponderar sobre as concepções fundamentais presentes nas normas e na política educacional brasileira, com foco especial nesta Tese na amazônica.

4.3 Dispositivos normativos e histórico-políticos da educação brasileira

Nesta subseção do trabalho buscou-se compreender o processo histórico normativo brasileiro para identificar em que contexto ocorre a expansão do ensino privado no Brasil, transformando a educação em uma mercadoria que deve ser negociada no mercado livre e com pouca interferência do Estado, bem como quais desses ideais ainda estão presentes nas políticas educacionais atuais.

Saviani (2019, p. 19 e 20) formulou a periodização da ideias pedagógicas no Brasil em quatro períodos principais segundo marcos históricos relativamente permanentes: 1º Período (1549-1759) em que observou um monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2º Período (1759-1932) com a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3º Período (1932-1969) da predominância da pedagogia nova; 4º Período (1969-2001) com a configuração da concepção pedagógica produtivista. Neste quarto período, o autor subdivide em três fases: na primeira fase um predomínio da pedagogia tecnicista com a manifestação de uma concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); na segunda (1980-1991) um crescimento em ideias contra hegemônicas da pedagogia da educação popular, da prática,

crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica; e na terceira fase a pedagogia do neoprodutivismo e suas variantes do neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Ao analisar a educação inserida no processo de colonização, Saviani (2019) identificou uma relação dialética entre a posse e exploração da terra e subjugação dos colonizados, a educação como aculturação dos colonizados com a imposição das práticas, técnicas, símbolos e valores dos colonizadores, e a catequese como difusão e conversão religiosa.

Para Ribeiro (1992) a organização escolar no Brasil Colônia era estritamente vinculada à política colonizadora de Portugal, sendo orientada pelos jesuítas para converter os alunos ao catolicismo e dominá-los aos interesses desta política. Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021, p. 189) destacam que os jesuítas realizavam a conversão dos indígenas à fé católica e aos valores europeus por meio da catequese e a instrução. Assim, fundaram após "Vinte e um anos após a chegada dos portugueses, [...] cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).". Além disso, criaram as reduções ou missões, nas quais além do processo de catequização, também havia trabalho agrícola, o que conferiu aos jesuítas grande prestígio e poder.

Essas relações de poder geraram conflitos, à medida que a educação jesuítica não atendia mais aos anseios da burguesia comercial, foram expulsos do Brasil em 1759. Esta expulsão desmantelou o funcionamento desse sistema de ensino unicamente criado pelos jesuítas, o que somente foi modificado em 1822 com a instalação do Império (Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo, 2021).

A educação formal no Brasil colônia foi fornecida pelos jesuítas até a sua expulsão em 1759, alcançando 0,1% da população brasileira. A partir daí até a independência em 1822, foi introduzida a instrução primária e secundária leiga e gratuita pela Coroa Portuguesa, mas nunca foi possibilitada a educação popular. Na análise de Ranieri (2018, p. 18):

> Da colônia (1500) à independência de Portugal (1822), porém, e ao longo do século XIX, a instrução primária pública no Brasil não passou de um arremedo de ensino, devido à sua estreiteza (ler, escrever e fazer contas), precariedade das instalações físicas e baixa qualidade dos professores, mal preparados e mal pagos. Tal padrão não atendeu às necessidades de instrução popular, nem mesmo dos restritos grupos das classes dominantes que eram educados em casa. Além disso, as meninas, até 1827, não foram expressamente incluídas entre os que poderiam frequentar as escolas; mesmo depois disso, sua presença nas escolas é ínfima e apenas nas grandes cidades.

A prática descrita no excerto coexistiu por muitos anos com a concepção leiga mesmo após Dom Pedro I ter dissolvido a Assembleia Constituinte, em 12 de novembro de 1823, e

outorgado, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil que trouxe no inciso 32 do artigo 179 a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos (Saviani, 2019).

Segundo Saviani, 2019, p. 168), a ideia de um sistema nacional de ensino foi pensada neste período enquanto forma de organização da prática da educação através de uma rede de escolas distribuídas em todo o território nacional e articuladas por normas e objetivos comuns. Apesar disso, as condições materiais precárias de insuficiente financiamento do ensino com gastos máximos previstos no orçamento imperial de 2,55% para a educação e 0,73% para a instrução primária e secundária, e o problema da mentalidade pedagógica que articulava a concepção geral do ser humano, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional, um sistema nacional de ensino não foi adotado pelo Brasil, o que provocou deficiências no atendimento das necessidades educacionais da população até os dias de hoje.

Chizzotti (1996, p. 44) critica a Constituinte de 1823 por não propor diretrizes e nem traçar orientações para a educação nacional, limitando seus membros a realizar discursos e intervenções periféricas. O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei de ampliação das possibilidades da educação privada aprovada pelos liberais, inspirada em uma lei Portuguesa, isso porque segundo o autor:

> A lei permitia a todo cidadão abrir escola elementar, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente. A liberdade de ensinar desobrigava o ensino de complexos artifícios regulamentares que inibiam as iniciativas de educação, centralizadas em autorizações, favorecimentos e exclusões que a tradição colonial mantivera. Sob o patrocínio da nova lei, abriram-se escolas particulares, principalmente no Rio de Janeiro.

Apesar de a Assembleia Constituinte de 1823 prever instrução pública ampla, a Constituição do Império de 1824 instituiu instrução primária gratuita (art. 179, § 32) limitada aos cidadãos brasileiros, o que excluía os escravos e indígenas. Ademais, embora se pensasse um sistema nacional de ensino, este jamais foi implementado em decorrência de questões econômicas, sociais e culturais vigentes.

É neste sentido que Chizzotti (1996) afirma que a gratuidade universal à educação primária foi genérica e formalmente inserida na Constituição de 1823, sem representar interesses articulados e reclamações da sociedade organizada, o que por sua vez não se constituiu em uma obrigação efetiva do Estado.

Quando a Lei Geral do Ensino de 1827 e o Ato Adicional de 1834 transferiram para as Assembleias Provinciais a responsabilidade pelo ensino primário e secundário e pela formação

dos professores, o sistema educacional do País se descentralizou (Ranieri, 2018). Sucupira (1996, p. 67) afirma que o governo central não ajudava as províncias a cumprir a obrigação constitucional de oferecer Educação Básica, gastando menos de 1% da renda do império com educação, enquanto as províncias gastavam quase 20% de suas receitas na instrução pública. A partir da constatação destes reduzidos gastos com educação, o autor conclui que:

> numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com imperativo democrático da universalização da Educação Básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a 'construção da ordem', a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico.

Este cenário leva Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021, p. 190) a afirmar que foi o Ato Adicional de 1834, ao atribuir às Assembleias Legislativas Provinciais a competência para legislar sobre a instrução pública e tomar providências quanto ao seu financiamento, permitiu o abandono da educação escolar por parte do governo central.

De acordo com Saviani (2019, p. 168), no regime político Republicano essa descentralização da instrução pública permaneceu na primeira Constituição Republicana que delegou aos Estados a competência para legislar e prover o ensino primário. Isto porque, além das condições materiais, das três principais mentalidades pedagógicas da época: tradicionalista, liberal e cientificista, pelo menos duas, a liberal e cientista, defendiam a "desoficialização" do ensino e o afastamento do Estado do âmbito educativo.

Cury (1996, p. 80) avalia que a partir da Constituinte de 1891 sobreveio a hegemonia do liberalismo oligárquico que via educação como um esforço individual, possuindo assim a Constituição dela decorrente uma "tônica individualística, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático."

Segundo Ranieri (2018), a partir da Proclamação da República em 1889 (Brasil, 1889), a Constituição Federal de 1891 não previu a gratuidade do ensino, bem como introduziu os princípios da laicidade nos estabelecimentos públicos e descentralização para os Estados, o que representou uma expansão da iniciativa privada na oferta da educação.

Ainda segundo Ranieri (2018, p. 20), este cenário jurídico se modifica somente com a Constituição Federal de 1934 (Brasil, 1934) que prevê a educação como direito social e dever do Estado, garantido a todos no art. 149; a organização dos sistemas de ensino mediante subordinação às diretrizes e bases fixadas pela União (art. 5º, XIV), acompanhada da atribuição,

aos Estados, de competências legislativas concorrentes e encargos administrativos, sob regime de vinculação excepcional de receitas tributárias para a educação (arts. 156 e 157) e de isenção tributária para os estabelecimentos privados de ensino (art. 154). Desta forma a autora acrescenta que:

> foram previstos entre outras medidas, o ensino primário integral obrigatório e gratuito (art. 149); a proibição de ingresso no mercado de trabalho para menores de 14 anos e de trabalho noturno para os menores de 16 anos (art. 121, § 1º, "d"); a garantia de educação rural, acompanhada de outras medidas de apoio ao trabalhador rural (art. 121, § 4º). O art. 148, ao inaugurar o Capítulo da educação e cultura, garante a assistência do Estado ao "trabalhador intelectual", ademais da proteção trabalhista que lhe é garantida mercê do art. 121, cujo § 2º equipara o trabalho manual, o técnico e o intelectual para fins de sua aplicação.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), isto é consequência da estrutura federativa da Primeira República a organização do ensino descentralizada brasileira, inexistindo um sistema nacional integrado. Até 1930 não existia uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais que subordinasse os sistemas estaduais.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) explicam o contexto de reformas do ensino nos anos de 1930, mostrando que o ideário reformista modernizador de construção de uma nacionalidade, acreditava na educação como solução para os problemas econômicos, sociais e políticos do país. As primeiras reformas normativas atingiram vários níveis de ensino e se estendiam a todo o território nacional, à exemplo dos Decretos 19.850 e 19.851, ambos de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931), sendo que o primeiro criou o Conselho Nacional de Educação e o segundo dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil; além de outros diplomas normativos que propuseram as chamadas Reformas Francisco Campos.

Cury (2005) analisa a influência histórica de quatro principais atores nas mudanças na legislação educacional do Brasil: Estado, família, iniciativa privada e Igreja Católica, desde a época colonial até a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) também reforçam a mobilização da Igreja Católica no projeto de construção de nacionalidade, civismo e defesa da moral cristã nesse período, destacando que em 1931 obtiveram a inclusão do ensino religioso nas escolas primárias, normais e secundárias, com caráter facultativo.

Apesar de representar oposição ao projeto católico, os defensores da educação nova também encontraram espaço no governo do período, articulando os ideais de organização racional do trabalho por meio de uma distribuição racional da população em atividades rurais e urbanas diversas. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação fazia a defesa da escola

pública de qualidade e sua universalização, apesar da disputa de interesse com os demais agentes.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), ambos os grupos tiveram seus interesses acomodados na Assembleia Constituinte de 1933, com a aprovação pelos escolanovistas: do ensino primário obrigatório, gratuito e universal; e da ampliação da competência da União através do Conselho Nacional de Educação. Ao passo que os católicos conquistaram a manutenção do ensino religioso nas escolas; o reconhecimento dos estabelecimentos particulares e a isenção de impostos em atividades educacionais.

Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021) defendem que com a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), em 1922, o marxismo tornou-se predominante no pensamento de esquerda no Brasil, passando a direcionar a luta em defesa da escola pública e da busca pela qualidade do ensino dos chamados pioneiros da educação nova.

Cury, Horta e Fávero (1996) avaliam que a Constituição de 1934 trouxe pela primeira vez, em seu art. 149, que a educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Essa presença do Estado em todos os níveis da educação se torna recorrente em todos os processos constituintes dali em diante, assim como a inclusão da família como lugar de educação não sairá dos capítulos da educação e nenhuma constituição posterior.

Apesar desses avanços jurídicos, a Constituição de 1934 foi substituída pela de 1937 (Brasil, 1937), com a implantação do Estado Novo. A CF/1937, de tendências ditatoriais, não chegou a consolidar os princípios e regras nela previstos. O direito à educação primária foi mantido enquanto direito individual, social e gratuito, mas somente aos que comprovassem escassez de recursos (Ranieri, 2018).

Segundo Ribeiro (1992, p. 114), o período de 1937 a 1945, de Getúlio Vargas, denominado de “Estado Novo”, foi marcado pelos interesses de uma elite vinculada às atividades urbano-industriais que viram na opção ditatorial uma possibilidade para o desenvolvimento de um modelo capitalista-industrial. É neste contexto que a Constituição de 1937 se baseou por uma orientação político-educacional capitalista de preparação de mão de obra para os novos trabalhos abertos pelo mercado, dando ênfase, em seus artigos 128 e 129, ao trabalho manual e a Industria.

A partir da Constituição Federal de 1946 (Brasil, 1946), o acesso ao ensino primário foi juridicamente ampliado com previsão de solidariedade no oferecimento da educação que no nível primário é obrigatória e gratuita (art. 166 a 168), cabendo aos Estados, sob atuação supletiva da União, aplicar as medidas em nível local e regional (arts. 170 e 171). Isto foi ampliado pela Constituição de 1967 (Brasil, 1967) que assegurou em seu art. 168, a educação

universal, gratuita e compulsória dos sete aos quatorze anos para o ensino primário (Ranieri, 2018).

Para Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021, p. 192) a Constituição de 1946 também significou um avanço, com o retorno o preceito de que a "educação é direito de todos, inspirado nos princípios proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova." Assim, diante da intensificação do processo de industrialização, urbanização e da consequente ampliação das funções do Estado, a escola passou a ser objeto de reivindicação popular e ganhou centralidade nos discursos políticos.

Cury, Horta e Fávero (1996) destacam que os constituintes de 1946 também se ocuparam da liberdade de ensino. Deste modo, mesmo que a defesa do monopólio educacional pelo Estado jamais estivesse presente, houve discussões quanto a iniciativa particular, seu valor e seus limites em contraposição à educação como concessão do Estado, sua abrangência e aplicabilidade. Mais uma vez a questão da centralização *versus* descentralização aparece, inclusive como pano de fundo da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 de 1961 –LDB/1961. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), de 1941 a 1961 quando foi formulada a LDB/1961, prevaleceram os ideais conservadores e privatistas, apesar da oposição do Movimento em Defesa da Escola Pública e dos movimentos de educação popular que cresciam.

Comparato (1987) assevera que durante a discussão da LDB/1961 prevaleceu a visão de educação das escolas particulares apoiadas pela Igreja Católica, isto é, do grupo que privilegiava a educação para o mercado de trabalho. Esta concepção de educação defendia ampla liberdade de atuação empresarial no ensino, limitando a atuação do Estado a fiscalização, avaliação e controle da educação.

Apesar disso, segundo Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021) os grupos progressistas buscavam ampliar a conscientização popular por meio dos Centros Populares de Cultura, Movimentos de Cultura Popular e Movimento de Educação de Base. Inclusive Paulo Freire seria o coordenador de um Plano Nacional de Educação (PNA), mas o PNA foi extinto com o golpe militar de 1964.

A Constituição de 1946 foi substituída pela de 1967, após atos institucionais, emendas, atos complementares e tantos atentados contra os princípios e texto, enfraquecendo ou extinguindo muitas dessas iniciativas. Horta (1996) destaca que na Constituinte de 1967 o Congresso Nacional buscou se adaptar ao modelo militar-tecnocrático implantado pelo golpe de 1964, cujo projeto político era autoritário e centralizador, ao passo que do ponto de vista

econômico era liberal e privatizante. No que tange à educação, o autor privilegia a análise de quatro pontos: vinculação de receita, gratuidade, obrigatoriedade e ensino religioso.

A questão do financiamento da educação foi debatida a partir da Teoria do Capital Humano (THC), relacionando educação e desenvolvimento, tendo sido decidido pelo fim da vinculação constitucional de recursos para a educação e dos fundos de ensino da LDB/1996. A vinculação de recursos para a educação só reaparecerá no texto constitucional em dezembro de 1983, com a Emenda Calmon. Quanto à gratuidade, a Constituição de 1967 ampliou para além do ensino primário, abrangendo o secundário, mas em relação ao ensino superior abarcou apenas os alunos que demonstrassem excepcional merecimento e insuficiência de recursos (Horta, 1996).

Nesta questão da gratuidade, Horta (1996) destaca que a concessão de bolsas de estudo seria a única forma de garantia da gratuidade do Ensino Médio e superior em um primeiro momento da Constituinte, mas na versão definitiva prevaleceu o ensino oficial gratuito, com os mecanismos de bolsa de estudos como substituto do regime de gratuidade.

Segundo Fávero (1996), o quadro ideológico que prevalecia neste momento histórico estava centrado no nacional-desenvolvimentismo, no qual coexistiam duas concepções de educação: a formadora da consciência nacional e a preparadora de recursos humanos para a tarefa da modernização. Neste contexto, tratou-se de adequar o projeto educacional em todos os níveis e modalidades do ensino e formação profissional aos princípios deste projeto.

Segundo Saviani (2019), a concepção produtivista de educação baseada na THC foi oficializada no Brasil a partir de 1969 por meio da implantação da pedagogia tecnicista, inclusive suplantando as correntes pedagógicas com ênfase na qualidade e da educação social para orientar a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e do Plano Nacional de Educação de 2001. Essa tendência também é destacada por Cury, Horta e Fávero (1996) que afirmam que a partir da ideologia hegemônica do período, a tecnocracia baseada na THC, orientou uma tendencia de profissionalização do Ensino Médio no Brasil.

Para Saviani (2019, p. 369), com o advento do regime militar em 1969, a busca por desenvolvimento econômico e a demanda de preparação de mão de obra para empresas internacionais associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar, levou à adoção da orientação pedagógica tecnicista que se traduziu em ideias relacionadas à organização racional do trabalho sob enfoque sistêmico e de controle do comportamento. Diante disso, conclui que:

> com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (Saviani, 2019, p. 381).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 35) afirmam que as mudanças no ensino entre 1960 e 1970 vincularam-se aos ideais do regime ditatorial, no qual a educação tinha viés economicista para formação de capital humano para o mercado de trabalho, com a implementação de uma séria de normas e pareceres referentes à educação que regulamentavam desde a participação estudantil até a fixação de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Quanto ao ensino superior, as autoras afirmam que a política educacional beneficiou o crescimento indiscriminado das instituições privadas, pois além de o governo não controlar a atuação dessas instituições, as estimulava pela transferência direta de recursos públicos e por isso ponderam que:

> Não se pode deixar de reportar ao fato de que o acentuado descompromisso do Estado em financiar a educação pública abriu espaço para a que a educação escolar, em todos os seus níveis, se transformasse em negócio altamente lucrativo. As empresas privadas envolvidas com a educação contavam com todo tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, crédito e mesmo a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, mingou, por assim dizer, a fontes de recursos para as escolas públicas.

Duarte (2019) reitera a análise quando afirma que o golpe militar de 1964 impôs novos parâmetros para a educação no Brasil, com a prevalência do pensamento tecnocrático. Isto ficou refletido na Constituição de 1967 que estimulou a privatização do ensino e reforçou a concepção empresarial de educação. Neste período, os fundos públicos federais aumentaram os percentuais destinados ao ensino privado, bem como foi instituído o salário-educação como forma de substituir a obrigação das empresas em assegurar a instrução primária para os filhos dos seus empregados.

Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021) afirmam que a partir do momento em que Presidência da República foi ocupada por militares, em decorrência de necessidades do capital internacional em assegurar seus investimentos financeiros no Brasil, se tornou imprescindível ao Estado dar nova orientação política para a educação. Neste cenário, a TCH inspirou a concepção e a formulação das políticas educacionais; Ciência e Tecnologia passaram a ser visto como fatores para a obtenção de progresso; o sistema de ensino passa a se organizar por uma rígida hierarquia e o trabalho pedagógico é automatizado.

Apesar dessa política educacional imposta, Saviani (2019) destaca que em 1970, junto à presença da concepção analítica e à predominância da tendencia tecnicista, surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial. Para Saviani (2019), o espaço em que ocorreu a difusão dos estudos críticos foi na Pós-Graduação instalada pelo regime militar, segundo a concepção da pedagogia tecnicista e do modelo organizacional norte-americano, mas que sofreu forte influência da experiência europeia devido a formação da maioria dos docentes dos programas de pós-graduação ser europeia, com ênfase no aspecto teórico e não técnico-operativo.

Saviani (2019, p. 393) categoriza essa tendência de estudos críticos, não predominante, que partem do pressuposto que a educação não pode ser compreendida sem a análise dos seus condicionantes sociais, como tendência pedagógica "crítico reprodutivista". Crítico porque explicam a educação a partir da "estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo, mas reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão de que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes".

Esses estudos crítico-reprodutivistas constituíram-se como armas teóricas contra a política educacional do regime militar, que via as escolas como um instrumento de controle da sociedade para perpetuar as relações dominantes vigentes, mas não apresentavam alternativas de lidar com as escolas, representando limites da sua utilização para a concepção de uma orientação para a prática educativa (Saviani, 2019).

Segundo Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021) os últimos anos do regime civil militar foram marcados por intensa movimentação popular que exigia a redemocratização, a solução dos problemas sociais e uma mudança da política econômica, à exemplos das greves dos operários no ABC paulista e da campanha das Diretas.

Apesar do término do regime militar em 1985, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) prevaleciam ainda o mesmo poder autocrático das elites, mantendo o modelo herdado pelo regime que se caracteriza por um sistema marcado pela sobreposição de atuação das três esferas – federal, estadual e municipal - e má gerência de recursos.

Saviani (2019, p. 414) reforça a existência de novas ideias pedagógicas contra-hegemônicas também durante a década de 1980, momento marcado pela abertura democrática, com a ascensão de candidatos locais e regionais de oposição ao governo militar e campanha por eleições diretas para Presidente da República; organização e mobilização dos professores, com conferências brasileiras de educação e incremento de produção e circulação de ideias

pedagógicas críticas. Essas propostas de pedagogias categorizadas como “contra-hegemônicas variavam “desde liberais progressistas até radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista”.

Para Saviani (2019), as ideias poderiam ser agrupadas em duas modalidades: uma centrada no saber do povo e na autonomia da educação e de suas organizações, concebendo as escolas como espaços de saber autônomos para expressão das ideias populares; e outra que se centrava na educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. A primeira tendencia se inspira na concepção libertadora de Paulo Freire e, em termos de conjuntura política e social, a referência é o Partido dos Trabalhadores (PT) com proximidade dos adeptos da “teologia da libertação” da Igreja Católica e da tradição anarquista e suas ideias libertárias.

Ainda conforme Saviani (2019), a segunda tendência aglutinou representantes do marxismo, seja pela ótica da crítica às desigualdades sociais e da busca pela igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, seja pela visão que articula o materialismo histórico com a concepção de educação que se contrapunha à visão liberal. Ambas com proximidade política com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), os partidos comunistas e secundariamente o PT.

Apesar da emergência das pedagogias contra-hegemônicas na década de 1980, as tentativas de implantar políticas educativas “de esquerda” por parte de governos estaduais e municipais foram afetadas na década de 1990 pela ascensão dos governos neoliberais em consequência do Consenso de Washington que promoveu em diversos países reformas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo. Desta forma:

> em termos econômicos-políticos, a denominação que se generalizou é “neoliberalismo”. [...] Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Na verdade, Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto de recomendações saídas a reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia. Ora, essa constatação reflete os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989. Tais governos, assim como o de Kohl, que governou a Alemanha entre 1982 e 1998, representavam a posição conservadora nos respectivos países e se instauraram sob o signo do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman, cujo prestígio na década de 1970 pode ser aferido pela obtenção do Prêmio Nobel de Economia em 1974 e 1976, respectivamente” (Saviani, 2019, p. 427).

No excerto, nota-se a dificuldade de caracterizar as linhas da nova fase das ideias pedagógicas que se tornam hegemônicas na década de 1990, mas se considera suas categorias centrais a partir de categorias precedentes com o prefixo “neo”: o neoprodutivismo, neoecolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Segundo Saviani (2019) a concepção produtivista iniciada na década de 1960 mantém sua hegemonia na forma do neoprodutivismo nos anos de 1990. A crise da sociedade capitalista na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos e substituição do Fordismo pelo Toyotismo, o que afetou a vida dos trabalhadores no sentido de que o primeiro modelo apoiava-se na estabilidade de emprego e a TCH em que foi concebida preconizava o pleno emprego. Por outro lado, no modelo Toyotista, implantado a partir de 1990, fundava-se a disputa diária dos empregados em busca de maior produtividade e por isso, os ideias da TCH já não cabia, pois deveria imperar a lógica de satisfação dos interesses privados, isto é, cada indivíduo deve adquirir no mercado educacional os meios que lhe permitam ser competitivos no mercado de trabalho.

Nesta ordem econômica, denominada de pós-fordista e pós-keynesiana, a teoria do capital humano foi refuncionalizada e pressupõe que não há lugar para todos no mercado de trabalho e privilegia o capital em detrimento do trabalho, conduzindo a um processo de exclusão do trabalhador. Por isso, Saviani (2019, p. 431) afirma que se configura uma “pedagogia da exclusão” porque prepara os indivíduos para aumentarem suas chances de empregabilidade e responsabiliza os mesmos em caso de fracasso, até mesmo viabilizando a sua conversão em empresário de si mesmo por meio das práticas de empreendedorismo.

A base pedagógica do tecnicismo são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, buscando na década de 1970, por meio do Estado, o máximo resultado com o mínimo gasto. Já na década de 1990, o neotecnicismo é caracterizado pelo controle técnico do processo, que se desloca para os resultados e o mecanismo de mercado e redução das iniciativas do Estado são valorizados. Neste sentido, a LDB/199) atribuiu à União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, o que vem sendo realizado por meio de exames e provas de diferentes tipos. Saviani (2019, p. 439) destaca que se avaliam alunos, escolas e professores e os resultados obtidos são os condicionantes para a alocação de recursos, conforme a eficiência e produtividade. Diante do exposto, o autor conclui que:

> Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao Toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia

> da exclusão". Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema "aprender a aprender" como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica no sentido de aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na "pedagogia da qualidade total" e na "pedagogia corporativa"". (Saviani, 2019, p. 441 e 442)

Para Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021) o ápice normativo da retomada democrática foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, repercutindo nas Constituições estaduais e nas Leis Orgânicas dos municípios, consolidou o ideal do direito à educação e do dever do Estado por sua oferta gratuita e universal. Ranieri (2018, p. 16) também avalia que os avanços constitucionais anteriores à CRFB/1988 foram insuficientes, posto que:

> as Constituições de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 – sob as quais foram produzidas ao menos seis reformas educacionais, enfrentaram desafios educacionais relacionados à equidade financiamento, acesso e qualidade, sem resultados substanciais. Tal padrão foi apenas alterado com a Constituição Federal de 1988, que instituiu a previsão de escolarização universal, gratuita e compulsória, de nível primário e secundário.

Para Ranieri (2018, p. 15) a história da Educação Básica brasileira até a CRFB/1988 e da LDB/1996, "foi marcada pelos traços dominantes de nossa cultura católica, agrícola e escravocrata, refletidos em um sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo." Sobre isso, Cury, Horta e Fávero (1996) destacam que a Constituição de 1988 foi promulgada em clima de democracia, após vinte anos de regime autoritário, com ampla participação da sociedade civil através de entidades coletivas de representação, inclusive do campo da educação, o que produziu um estatuto jurídico enfático em direitos sociais e coletivos.

Duarte (2019) critica a falta de um consenso na Constituinte de 1987 quanto a importância da criação de um Sistema Nacional de Ensino como forma de organizar as redes de ensino, que não funcionavam de forma integrada, impediu que constasse no texto constitucional de 1988 essa nova forma de estruturação.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) a Constituinte de 1987 acolheu muitas contribuições da comunidade educacional, fornecendo à Constituição de 1988 um arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira. Comparato (1987) reforça essa visão ao dizer que a oferta da educação em todos os níveis é um serviço público, que exige a competente delegação administrativa para ser oferecida pelo setor privado que se sujeita a fiscalização do poder público quanto ao atendimento dos princípios e objetivos educacionais estabelecidos pela CF/88.

Apesar disso, Comparato (1987) afirma que na Assembleia Nacional Constituinte de 1987, o grupo que defendia maior participação privada na oferta de serviços de educação foi vitorioso em garantir a concessão de subsídios, isenções fiscais e outros mecanismos de participação. Cury (2006) comenta o papel das escolas privadas no artigo 206, inciso III, da CRFB/1988 que reconhece a coexistência entre estabelecimentos de ensino públicos e privados, o que implica uma alteração significativa nessa evolução histórica brasileira. Apesar de todas as constituições anteriores reconhecerem as instituições privadas na forma de "liberdade de ensino", o artigo 209 da Constituição impõe um relativo controle da liberdade de ensino através dos dispositivos relativos à coexistência institucional, autorização e avaliação. Portanto, a categoria concessão foi deslocada para a categoria "autorização e avaliação de qualidade" (artigo 209, inciso II). Enquanto a LDB, em seu artigo 7, determina ainda a "capacidade de autofinanciamento" como condição.

Portanto, conclui o autor que a iniciativa privada na educação presta um serviço de interesse público que, ainda que por meio do sistema contratual de mercado, deve submeter-se aos processos de autorização e de avaliação, devendo ser autossustentável, para que sejam oficializados (Cury, 2006). Apesar dos avanços da CRFB/1988, o viés privatista continua forte nas legislações infraconstitucionais posteriores, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 44) criticam a aprovação da LDB/1996 por seu viés minimalista, flexível e por omitir responsabilidades cabíveis ao Estado, na qual:

> a capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor.

Duarte (2019) também aponta essa influência privatista no texto do dispositivo da Lei 13.005/2014, que trata da Meta 20 do PNE, pois o art. 5º, parágrafo 4º, autoriza que se compute os recursos de isenções fiscais que financiam o Prouni e o Pronatec, bem como os recursos do Fies na meta de investimento público em educação. A ideia de direcionamento dos recursos públicos exclusivamente para a escola pública não foi respeitada, com a consequente expansão do setor privado as custas dos recursos inicialmente destinados para a educação pública.

Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021, p. 188) evidenciam traços marcantes no percurso histórico da educação brasileira, traduzidos pelos descritores: "Elitismo, Exclusão, Centralização, Autoritarismo, Escola "Dual", Grandezas e Misérias.". Apontam ainda que a

existência dos mecanismos legais não significa que eles terão aplicabilidade, o que de fato vem ocorrendo desde sempre em relação às metas da educação nacional. Isto porque é necessário um processo de mudança social que extirpe o elitismo, o autoritarismo, o racismo e outros males evidenciados neste processo histórico nacional.

São exemplos disso as Leis n. 10.172 de 2001 (Brasil, 2001), que instituiu o PNE 2001-2011, e n. 13.005 de 2014, que trouxe o PNE 2014-2024, que vem tendo suas metas descumpridas ano após ano. Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021) destacam que o PNE 2014-2024, ainda em vigor, não conseguiu cumprir suas metas devido ao panorama econômico e político decorrente da crise do capital, principalmente a partir de 2015 quando as políticas de ajuste fiscal do Estado se intensificaram no Brasil. Para os autores, a fim de atender às agendas dos OM e os dispositivos da financeirização, desde 2015 os governos brasileiros retraem direitos previdenciários e trabalhistas, além de impor reformas com viés privatizante na educação, campanhas que desvalorizam a educação pública, ataques à autonomia das universidades públicas, institutos federais e ao trabalho dos professores com o objetivo de desqualificação das instituições públicas e enaltecimento da educação privada, à exemplo da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017).

Para Maciel (2016), o desenvolvimento da educação brasileira, desde o período de substituição de importações até o regime militar, ocorreu através de acordos políticos entre elites e classes médias. Até os anos 1960, o ensino público mantinha padrões de qualidade, pois atendia principalmente aos interesses das classes médias. No entanto, a população em geral tinha acesso limitado, restrito principalmente ao ensino primário e, em casos excepcionais, ao secundário ou à formação profissional oferecida pelo sistema "S". Contudo, advoga que a pressão dos movimentos sociais e partidos de esquerda pela democratização do ensino resultou na ampliação do acesso à educação pública, mas provocou o êxodo das classes médias para o ensino privado na década de 1970, iniciando um processo de desestruturação do sistema público, concomitantemente ao fortalecimento da rede particular de ensino.

Maciel (2016) conclui que esse processo consolidou uma estrutura educacional dualista no país: uma rede precarizada destinada às camadas populares e outra de qualidade, acessível apenas às elites e classes médias, o que reflete e reforça as desigualdades sociais existentes até os dias de hoje.

Ribeiro (1992) analisa as características históricas da organização escolar brasileira para concluir que as invocadas insuficiências de recursos financeiros para satisfazer as necessidades educacionais da população não decorre do tamanho da demanda, mas sim da estrutura econômica sempre constituída para concentrar recursos nas mãos de minorias externas e

internas. Siqueira (2016) compreende, portanto, que as dimensões do modo de funcionamento societário: econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, se estabelece, como condição necessária para se pensar políticas de intervenção com o objetivo de superar as condições estruturais que determinam as relações sociais capitalistas.

Este interesse da iniciativa privada em influenciar a gestão pública com o seu modelo de gestão empresarial, que através de intervenção política condiciona os modelos administrativos públicos aos interesses do mercado, estão aqui evidenciados neste resgate do contexto histórico normativo brasileiro.

4.4 A Amazônia e o cenário da educação no contexto amazônico

Nos apontamentos feitos aqui, ficou demonstrado que o processo histórico da educação brasileira levou a uma expansão do ensino privado, que em busca do lucro transforma a educação em uma mercadoria como qualquer outra. Este processo se alicerçou nas ações do Estado como co-partícipe. Nesta subseção, segue-se o eixo das análises das políticas educacionais, com enfoque à Amazônia brasileira que será contextualizada a partir de sua história, características e especificidades.

A realidade amazônica impõe desafios estruturais à política educacional brasileira, exigindo abordagens que considerem as especificidades deste território único. A região não é apenas um bioma, mas um espaço sociocultural complexo, onde fatores geográficos, históricos e econômicos moldaram o direito à educação e as políticas educacionais.

Segundo Maciel (2016), a sociedade cabocla amazônica constituiu-se através de três fases históricas distintas. A primeira fase, colonial, iniciada com a fundação do Forte do Presépio em 1616 (origem de Belém do Pará) e que se estendeu até meados do século XIX, caracterizou-se pelas relações entre indígenas e portugueses no contexto do extrativismo das "drogas do sertão", marcado por práticas coercitivas como descimentos, guerras justas e tropas de resgate.

O segundo momento, compreendido entre meados do século XIX até a década de 1920, corresponde ao período da economia da borracha, quando ocorreu a integração definitiva das antigas províncias do Grão-Pará ao território nacional. Nesta fase, a convivência entre indígenas, caboclos e migrantes nordestinos (especialmente cearenses) nos seringais propiciou a formação de uma rede urbana articulada à produção extrativista e o desenvolvimento de uma estrutura social e linguística distinta das sociedades indígenas originais.

Por fim, o terceiro momento, de urbanização da cultura cabocla, divide-se em duas etapas: a primeira (décadas de 1920 a 1960) foi marcada pelo êxodo rural intrarregional; e a segunda (a partir de 1961 até o presente), pelas transformações mais recentes na configuração social amazônica. Desta forma:

> nos últimos quarenta e cinco anos, entre 1970 e 2015, pode-se dizer que o capital alcançou seus objetivos econômicos e, apesar das adaptações, a cultura cabocla resiste na grande calha (Acre, Amazonas, Pará). Porém, não se pode dizer o mesmo de Rondônia, Tocantins, Sul do Pará, parte de Roraima e áreas significativas do Sul do Amazonas, nas quais existe uma predominância cultural sulista e suas respectivas formas econômicas de ocupação da terra e exploração dos recursos naturais (Maciel, 2016, p. 32).

Oliveria (2020, p. 27) resume os circuitos da reprodução econômica mundial a que esteve inserida a Amazônia após a colonização europeia, "[...] primeiro ao mercantilismo, com a extração das "drogas do sertão", em seguida ao capitalismo, com a exploração da borracha, e depois com a política desenvolvimentista de fronteira de recursos naturais, o que significou estruturar as espacialidades como região".

Para Oliveira (2020, p. 26), em que pese se tratar de tempos sobrepostos por diversos processos sociais, a periodização espacial da Amazônia se dá em: Amazônia Indígena, Amazônia Espanhola, Amazônia Portuguesa e Amazônia Brasileira. O autor destaca que antes da chegada dos europeus na Amazônia:

> A espacialidade constituía-se por meio do uso da natureza como vivência, sendo o espaço a base material para a circulação, o acesso à alimentação e aos recursos usados para a morada. A natureza fornecia o necessário à produção e à reprodução da vida e as relações sociais não estavam marcadas por formas de dominação que suplantassem as outras, o que não significava a ausência de conflitos.

Deste modo, Oliveira (2020, p. 27) pontua que "antes da colonização, havia múltiplas territorialidades, o que significava diversidade de poderes, sem o predomínio de um sobre os outros." Porém segundo o estudioso, a colonização fez romper esta ordem foi "e o lugar passou a ser paulatinamente integrado aos circuitos da reprodução econômica mundial."

Segundo Castro e Campos (2015), os povos indígenas que habitavam a Amazônia desempenharam um papel fundamental na formação histórica da região antes da chegada dos colonizadores europeus. No entanto, a partir da fundação de Belém, no Pará, em 1616, iniciou-se o processo de colonização portuguesa, que visava o controle das rotas fluviais estratégicas e a dominação territorial, enfrentando tanto as populações indígenas quanto as potências coloniais rivais, como os holandeses, franceses e ingleses.

Seguindo o percurso histórico da Amazônia, o período da União Ibérica (1580-1640) foi marcado pelas invasões holandesas, francesas e inglesas no Nordeste, particularmente nos Estados do Maranhão e Pernambuco, áreas centrais da produção de açúcar. Além disso, Tavares (2011) destaca que havia uma intensa disputa pelo domínio do território das "drogas do sertão", como canela, cravo, anil, raízes aromáticas, sementes oleaginosas e salsaparrilha, recursos que os estrangeiros tentavam se apoderar.

Por esse motivo, tornou-se essencial ocupar e defender o território próximo a essas áreas estratégicas, tendo início a ocupação militar no rio Amazonas, com a fundação de Belém, em 1616. Os rios da região, como o Amazonas, Tocantins, Acará, Moju, Capim, Araguaia, Xingu e Tapajós, foram por isso, essenciais para o estabelecimento de pontos estratégicos ligados à expansão mercantil, religiosa e territorial na Amazônia Paraense (Castro; Campos. 2015).

Oliveira (2020) destaca que, logo após a criação do Forte do Presépio (1616) e a implantação do Estado do Maranhão (1621), houve a tentativa de colonização através da concessão de sesmarias e a criação de capitanias hereditárias, mas ela somente foi efetivada por meio de estratégias como expedições militares, as quais partiam do Forte do Presépio adentrando o interior; a criação de fortes como estratégia de defesa; e das missões religiosas ao longo da calha dos rios.

É nesse contexto que foram fundadas: São Luís do Maranhão (1615), Belém do Pará (1616), Macapá (1636) e Manaus (1665), que se consolidaram como núcleos de apossamento territorial. Em 1621, cria-se o Estado do Maranhão e Grão Pará, com sede em São Luiz e, em 1751, o Estado do Grão Pará e Maranhão, com sede em Belém. Em 1774, o Estado passa à condição de Capitania, como parte do Estado do Brasil, mas mantendo vínculos administrativos diretos com Portugal até 1822. No final do século XVII, duas capitanias da Coroa haviam sido criadas: Pará e Gurupá, além de cinco capitanias particulares: Cametá, Cayté, Joannes e Cabo Norte, no Pará, e Cumá, no Maranhão (Tavares, 2011).

Segundo Tavares (2011), esse período foi marcado pela política de construção de fortins nos locais de concentração de população indígena, com o objetivo de capturá-los e impedir sua aliança com as nações europeias, bem como pela introdução de companhias religiosas com o objetivo de pacificar os indígenas, ocorrendo a expulsão dos holandeses. Apesar disso, o referido autor pontua que durante o século XVIII, a política pombalina teve um impacto significativo na Amazônia, com a expulsão dos jesuítas e das outras ordens religiosas, confiscando bens e retirando a tutela dos indígenas.

Ainda segundo o autor supracitado, a política pombalina ocasionou a desestruturação da organização produtiva das missões religiosas e o esvaziamento populacional dos núcleos do

vale do rio Amazonas. Ademais, promoveu a agricultura de exportação, com o cultivo de produtos como cacau, anil, café, algodão, arroz branco e cravo, e a importação de escravos africanos para servir de mão de obra nas lavouras e engenhos, especialmente após a fundação da Companhia Geral do Comércio do Grão Pará e Maranhão (Tavares, 2011).

A partir da segunda metade do século XIX, a economia da borracha teve um impacto significativo na reorganização da Amazônia paraense, levando a um crescimento significativo da população de Belém e do Estado do Pará. Em pouco mais de quatro décadas (1872-1910), a migração de nordestinos em busca de trabalho e terra triplicou a densidade demográfica na região (Tavares, 2011).

Tavares (2011) aponta que Belém, como centro comercial privilegiado, passou por um processo de renovação urbana: com medidas higienizadoras e de controle social, como a instalação de asilos, hospícios, leprosários e cemitérios na periferia; a melhoria da infraestrutura urbana como ajardinamento, linhas de bondes, telefones, energia elétrica, rede de esgoto, abertura de vias largas, novos bairros e a construção do Teatro da Paz. A cidade de Manaus também ganha importância política e econômica, especialmente após o desmembramento da Província do Amazonas do Pará em 1852, quando Manaus também passa por melhorias na infraestrutura urbana semelhantes às de Belém;

Portanto, a economia da borracha produziu uma estrutura social diversa, com uma minoria rica e milhares de pobres, uma vez que a exploração da borracha estava baseada no sistema de aviamento, em que a renda se concentrava nas mãos de poucos, como a burguesia e os seringalistas, enquanto a maioria trabalhava sem ver os benefícios econômicos (Tavares, 2011).

Oliveria (2020, p. 46) destaca que a forma dispersa e isolada como ocorreu a extração do látex “contribuiu para a existência de vínculos quase que exclusivos do seringueiro com o barracão e restringiu as possibilidades da utilização do dinheiro”. Isso resultou em uma generalização do sistema de aviamento e a imposição da hierarquia do poder existente, “reforçando e garantindo a dependência do seringueiro ao barracão, do seringalista à casa aviadora e do aviador às casas exportadoras”.

Na década de 1950 iniciam as políticas de integração da Amazônia por meio de grandes obras de infraestrutura, planos de desenvolvimento e mobilização da força de trabalho que ocuparia a região. São exemplos disso: o Primeiro Plano Quinquenal de desenvolvimento (1967–1971) e o I PND (1972-1974) que buscaram ocupar as áreas inabitadas ou de baixa densidade populacional, criando o PIN – Plano de Integração Nacional, realizando a abertura da Transamazônica e a implantação do projeto de colonização ao longo desta rodovia; o II PND

e o II PDA - Plano de Desenvolvimento da Amazônia (1974-1979), com o objetivo de desenvolver os setores da agropecuária, agroindustrial e florestal em áreas prioritárias da Amazônia (Tavares, 2011).

Maciel (2016, p. 31-32) também ressalta o papel da Amazônia, como área de segurança nacional, a partir da estratégia de integração, em que o Nordeste, forneceria os excedentes populacionais, e o centro-oeste, faria a ligação com o Centro-sul do país e com o Oeste da Amazônia. Para isso, foram propostos programas para as três regiões da seguinte forma:

> [...] o da Operação Amazônia (1966-70), o do PIN/PROTERRA/I-PND (1970-74), o do II-PND (1975-79) e o do III-PND (1980-85), todos, portanto, durante os governos militares Esses Programas, que operacionalizam a divisão dos diversos mercados pelas agências de desenvolvimento (SUDAM, SUDENE, SUDECO e SUFRAMA), levaram não só em consideração o peso político das oligarquias estaduais e a função específica de cada área-programa previamente determinada, mas também o interesse dos investimentos externos prioritários, se enclaves industriais (Amazonas), se grandes projetos agrominerais (Pará), se grandes projetos agropecuários (Mato Grosso e Goiás, que incluía o futuro Tocantins), se colonização estratégica para reforma agrária (Rondônia), se reserva extrativista (Acre) ou indígena (Roraima).

Ainda segundo Maciel (2016, p. 32), a estratégia previa que a geopolítica econômico-social da Amazônia seria viabilizada pela abertura de malhas rodoviárias, de acordo com a teoria espacial dos polos:

> as rodovias, chamadas de troncais, constituir-se-iam de eixos ligando vários polos (geralmente capitais) de interesse (influência) regional (por exemplo, Campo Grande-Brasília-Belém ou Brasília-Cuiabá-Porto Velho-Rio Branco) ou vários polos (área programa) de interesse estratégico (localização), como por exemplo, só para ficar no eixo da BR 364, BR 158 Barra do Garças-Santana do Araguaia, com projeto até Altamira na Transamazônica; BR 163 Cuiabá-Santarém, passando por Sinop, Alta Floresta e Itaituba; BR 174 Vilhena-Juína, com projeto para Juruena e Aripuanã. Como se vê, todas no sentido norte e BR 429 Médici-Costa Marques e BR 421 Ariquemes-Guajará-Mirim, no sentido do vale do Guaporé, fronteira com a Bolívia.

Segundo Colares e Colares (2016), até os anos 1960, a Amazônia era marcada majoritariamente por terras públicas, economia extrativista e cidades como centros comerciais e de serviços. A partir da ditadura militar e da implantação de grandes rodovias e projetos desenvolvimentistas, as terras foram privatizadas, se valorizaram, juntamente com a intensificação da imigração e crescimento do comércio e de serviços. Este processo de transformação ocasionou inúmeras consequências sociais e ambientais que devem ser consideradas. Tavares (2011, p. 117) assevera que os grandes projetos dos anos 1950 a 1980, foram implantados especialmente na Amazônia Oriental, destacando:

> a Rodovia Transamazônica (que corta a região no sentido leste-oeste), rodovia Belém-Brasília (que interliga região com a capital federal, Brasília e o restante do país); projetos hidrelétricos, com destaque a UHE de Tucuruí, no estado do Pará, UHE de Coaraci Nunes, no estado do Amapá e Hidrelétrica de Balbina, no estado do Amazonas; projetos minerais, Albrás-Alunorte para o beneficiamento da bauxita em alumina e alumínio, no estado do Pará; projeto Alumar, no estado do Maranhão, para a produção de alumina; projeto Ferro Carajas da CVRD-Companhia Vale do Rio Doce, no estado do Pará; Projeto ICOMI, para extração de manganês na Serra do Navio no estado do Amapá; e a estrada de Ferro (caminho de ferro) de Carajás, que interliga a minha de Carajás ao porto de Itaqui, próximo a cidade de São Luís no litoral do estado do Maranhão.

Ainda segundo Tavares (2011), os impactos socioeconômicos e ambientais desses projetos de infraestrutura na Amazônia incluíram: o aumento da concentração fundiária; intenso fluxo migratório, o crescimento desordenado das cidades existentes e o surgimento de novas; elevação dos índices de pobreza tanto urbana quanto rural; conflitos fundiários; áreas de garimpo; desmatamento e queimadas extensivas; poluição dos rios; inundação de grandes áreas devido à construção de hidrelétricas.

Para Becker (2005, p. 81), a migração dominante a partir de 1990 é intrarregional, ou seja, ocorre de um Estado para o outro, impulsionadas pelas forças já instaladas na região e que realizam a exploração da madeira, pecuária e cultivo de grãos. Assim, não é mais uma expansão subsidiada pelo governo federal, destacando a autora três grandes frentes de expansão:

> [...] uma parte de São Felix do Xingu, Sudeste do Pará, em direção ao rio Iriri; outra parte do extremo Norte de Mato Grosso pela rodovia Cuiabá-Santarém, em torno de cuja pavimentação há grande discórdia, pois ela atravessa não mais a borda, mas o meio da floresta; a terceira parte do Norte de Mato Grosso e de Rondônia em direção ao Sul do Estado do Amazonas.

Para Becker (2005, p. 72), o povoamento e desenvolvimento da Amazônia foram fundados a partir do paradigma de economia de fronteira, em que "o crescimento econômico é visto como linear e infinito, e baseado na contínua incorporação de terra e de recursos naturais, que são também percebidos como infinitos". Segundo a autora, é necessário pensar o uso sustentável das riquezas naturais e do saber das suas populações tradicionais, suspendendo esse padrão de economia de fronteira e sobre isso já existem resistências regionais em relação às demandas externas, para pensar uma nova política de desenvolvimento e de estratégias básicas para implementá-la.

Assim, fica evidenciado que a diversidade social e os distintos interesses de grupos como indígenas, ribeirinhos, quilombolas e outros atores foram fundamentais para moldar

dinâmicas sociais únicas, reforçando a heterogeneidade como traço marcante do espaço amazônico. A formação histórico-social da região expressa, portanto, a complexidade das dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais que estruturam a realidade amazônica.

Para Oliveira (2020, p. 47) Amazônia deve ser pensada "como uma região sociocultural-histórica e ambiental, concepção complexa que ultrapassa aquela última dimensão, a ambiental, pois a Amazônia se estabelece por meio do domínio da cultura". Apesar disso, no que tange ao território brasileiro, a Amazônia Clássica traduz a regionalização por meio das características naturais e da região fisiográfica, enquanto a Amazônia Legal reflete o espaço político da ação, quanto a possibilidade de estudo da região geoeconômica e planejamento das políticas públicas (Oliveira, 2020).

Neste trabalho, foram considerados Acórdãos da Amazônia aqueles originários de Estados da federação que compõe a Amazônia Legal, por ser mais abrangente. A Amazônia Brasileira passou a ser chamada de Amazônia Legal, com a publicação da Lei n. 1.806 de 06 de janeiro de 1953, objetivando a promoção do desenvolvimento da região, sendo, portanto, um conceito político e não um imperativo geográfico (Martha Júnior; Contini; Navarro, 2011).

Os Estados que compõe a Amazônia Legal são: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão (Oeste do meridiano de 44º), abrangendo uma área de 5.217.423 km², o que corresponde a cerca de 61% do território brasileiro. A região apresenta uma grande diversidade de ecossistemas, com vegetação variando de savanas até a floresta ombrófila densa. O clima é predominantemente úmido, com chuvas distribuídas em duas épocas distintas e solos majoritariamente de baixa fertilidade química (Martha Júnior; Contini; Navarro, 2011).

Além de abrigar todo o bioma Amazônia brasileiro, ainda contém 20% do Bioma Cerrado e parte do Pantanal Mato-Grossense. Apesar de sua grande extensão territorial, a região tem apenas 21.056.532 habitantes, ou seja, 12,4% da população nacional e a menor densidade demográfica do país (cerca de 4 habitantes por km²). Nos nove Estados residem 55,9% da população indígena brasileira, cerca de 250 mil pessoas (Brasil, 2025).

Dos 772 municípios que compõem a Amazônia Legal, 671 possuem população igual ou inferior a 50.000 mil habitantes, e 132 cidades possuem população igual ou inferior a 5 mil habitantes (IBGE, 2022). A região tem uma forte diversidade social e cultural, incluindo populações indígenas e comunidades tradicionais como ribeirinhos e quilombolas, caracterizando essas populações tradicionais como:

> normalmente, são agrupamentos que apresentam uma forma de ocupação do espaço e manejo dos recursos naturais voltados à subsistência, com fraca articulação com os mercados existentes e uso intensivo de mão-de-obra familiar. Essas populações englobam ribeirinhos, seringueiros, quilombolas e outras variantes, habitam a região há longo tempo e usualmente não têm registro legal de suas glebas. O território circundante que utilizam é entendido como área de utilização comunitária e seu uso é regrado por costumes, os quais foram há longo tempo firmados culturalmente (Martha Júnior; Contini; Navarro, 2011, p. 07).

A economia da Amazônia Legal é marcada pela agropecuária, com destaque para a produção de soja, pecuária bovina e produtos florestais. A região enfrenta desafios relacionados à baixa fertilidade dos solos e à pressão para a conservação ambiental (Martha Júnior; Contini; Navarro, 2011).

Cumpre destacar que o IBGE e INEP realizam a caracterização da população brasileiras e dos dados educacionais em grandes regiões, sendo a Região Norte diferente da Amazônia Legal já caracterizada acima. A atual divisão do Brasil em cinco Grandes Regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) foi criada na década de 1970 e permanece sendo utilizada.

Através dessa divisão em grandes Regiões é possível perceber as diferenças internas do país, sendo a divisão regional um conceito chave da Geografia que sintetiza a história e a dimensão natural traduzida em regiões. Essa divisão do espaço geográfico brasileiro é fundamental para o desenvolvimento de teorias e métodos em estudos acadêmicos, para o planejamento e a gestão do território nacional, além de ser a base para o levantamento e divulgação de dados estatísticos (Brasil, 2017).

Segundo o censo do IBGE de 2022, a Região Norte possui uma área de 3850593.10 km2, com densidade demográfica de 4.51 hab/km2, com a população declarada por cor ou raça: Branca: 3.598.298, Preta: 1.530.418, Amarela: 29.467, Parda: 11.654.390, Indígena: 539.821 (Brasil, 2022a). A população indígena total da região é de 753.780, com 539.821 de cor ou raça indígena e 213.959 que se consideram indígenas. Já a população quilombola é de 167.311 pessoas (Brasil, 2022a).

A organização social na Amazônia é formada pelo "homem amazônico, fruto da confluência de sujeitos sociais distintos – ameríndios da várzea e/ou terra firme, negros, nordestinos e europeus de diversas nacionalidades e por isso é necessário considerar não apenas os recursos naturais, mas o contexto contraditório no qual estão inseridas suas manifestações e práticas culturais (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009). Esse indivíduo amazônico tenta manter suas práticas tradicionais, mas recebe influências diversas da sociedade urbano-industrial.

A persistente tentativa de integrar a Amazônia ao restante do país demonstra não apenas uma abordagem geopolítica equivocada, mas também uma desconexão com a diversidade étnica e cultural da região, que deve ser compreendida e respeitada em suas particularidades. Essa visão frequentemente associa o homem amazônico a estereótipos de inferioridade ou primitivismo, ignorando a complexidade de suas sociedades (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009).

No entanto, não é suficiente apenas dar visibilidade a essas populações, é fundamental reconhecer que elas possuem práticas e manifestações culturais diversas, que não podem ser reduzidas a uma homogeneização ou instrumentalizadas em discursos ambientalistas e ecológicos que mascaram a realidade regional. Tais narrativas frequentemente negligenciam as contradições e conflitos sociais presentes na Amazônia, construindo uma identidade regional artificial (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009).

Deste modo, é essencial priorizar o reconhecimento de sua participação ativa nos processos políticos e identitários locais. Ser amazônida não se limita a uma questão geográfica, mas envolve um compromisso político e social que transcende a simples descrição de práticas culturais tradicionais. Trata-se de um engajamento coletivo em ressignificar uma história marcada por desigualdades e subalternização, imposta por um projeto civilizatório que buscou domesticar as múltiplas identidades da região (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009).

Ficou evidenciado no histórico de ocupação da região, nas suas características geográfica e cultural, que a Amazônia é uma região vasta e complexa, e que tem enfrentado desafios históricos, à exemplo da exploração dos povos originários e comunidades tradicionais, resultando em conflitos e desigualdades sociais que persistem até os dias de hoje.

A região Norte apresenta dados preocupantes de características dos domicílios, com apenas 24,41%¨dos domicílios conectados à rede de esgoto e 56,45% abastecidos pela rede geral de água. Em relação a alfabetização, 8,2% da população, isto é, 1.060.001 de pessoas não são alfabetizadas. Quanto ao nível de instrução: 4.256.223 de pessoas estão classificadas como sem instrução e fundamental incompleto; 2.030.315 com fundamental completo e médio incompleto; 4.227.211 com médio completo e superior incompleto; e 1.525.166 com superior completo (Brasil, 2022a).

Essa desigualdade regional está expressa nos valores do Rendimento Domiciliar *Per Capita* (RDPC) e no Coeficientes de Desequilíbrio Regional (CDR), referentes ao ano de 2023, divulgado pelo IBGE. Os dados, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), atendem ao disposto no Decreto nº 9.291/2018, que regulamenta a sistemática de cálculo e atualização do CDR.

O Rendimento Domiciliar Per Capita (RDPC), em 2023, do Brasil é de R$ 1.893,00 (hum mil oitocentos e noventa e três reais), enquanto da região Norte é de R$ 1.314,00 (hum mil, trezentos e quatorze reais). O Coeficiente de Desequilíbrio Regional (CDR) é uma medida calculada através da razão entre o RDPC da região e o nacional, conforme disposto no artigo 1º, parágrafo 1º, do Decreto nº 9.291/2018, e reflete o nível de desigualdade econômica entre as regiões, limitado ao valor máximo de 1 (conforme o artigo 1º-A, inciso III). O da região Norte é de 0,69, bem abaixo das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil (IBGE, 2023).[25]

Nos índices do mercado de trabalho, no 4º trimestre de 2024, o nível de ocupação brasileiro foi de 58,7%, com taxa de desocupação de 6,2%. Ao passo que a região Norte apresentou nível de ocupação de 56,7% e taxa de desocupação de 6,9%, refletindo uma diferença de 2% e 0,7%, respectivamente (IBGE, 2025).[26]

O acesso a tecnologias de informação e comunicação, essenciais nos dias de hoje, como: TV, com 5.352 mil domicílios; Internet, com 5.789 mil domicílios; e Celular 5.446 mil domicílios; também demonstram a baixa densidade demográfica e a falta de acesso em muitos domicílios (IBGE, 2025).

Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024, p. 16), em 2023, "[...] as mortes violentas intencionais (MVI1) vitimaram 8.603 pessoas na Amazônia Legal, o que representa uma taxa de 32,3 a cada 100 mil habitantes, número 41,5% maior do que a taxa brasileira (22,8/100 mil habitantes)". Esses números alarmantes continuam indicando que é consideravelmente mais perigoso viver na Amazônia do que em outras regiões do país.

As dinâmicas entre os estados foram muito diferentes, com alguns Estados apresentando redução no número de mortes violentas e outros aumentos significativos:

[25] Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=coeficiente-de-desequilibrio-regional
[26] Disponível em: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/

Figura 1 - Mortes Violentas Intencionais no Brasil e nos estados da Amazônia Legal (2021-2023)

Brasil e estados da Amazônia Legal	Mortes Violentas Intencionais - MVI								
	Ns. Absolutos			Taxa [2]			Variação (%)		
	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021/2022	2022/2023	2021/2023
Brasil	48.288	47.963	46.328	23,9	23,6	22,8	-1,2	-3,4	-4,6
Amazônia Legal	9.096	9.066	8.603	34,4	34,0	32,3	-1,1	-5,1	-6,2
Acre	194	237	214	23,6	28,6	25,8	21,0	-9,7	9,2
Amapá	491	367	513	67,4	50,0	69,9	-25,8	39,8	3,7
Amazonas	1.672	1.531	1.405	42,8	38,8	35,6	-9,3	-8,2	-16,8
Maranhão [3]	1.745	1.606	1.552	31,0	28,5	27,5	-8,2	-3,4	-11,3
Mato Grosso	889	1.072	1.159	24,6	29,3	31,7	18,9	8,1	28,5
Pará	2.964	3.018	2.662	36,8	37,2	32,8	0,9	-11,8	-11,0
Rondônia	475	551	473	30,1	34,8	29,9	15,9	-14,2	-0,5
Roraima	232	199	177	37,4	31,3	27,8	-16,4	-11,1	-25,6
Tocantins	434	485	448	28,9	32,1	29,6	11,0	-7,6	2,5

Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Ministério Público do Estado do Acre; Censo 2022 - IBGE; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

(1) A categoria Mortes Violentas Intencionais (MVI) corresponde à soma das vítimas de homicídio doloso, latrocínio, lesão corporal seguida de morte e mortes decorrentes de intervenções policiais em serviço e fora (em alguns casos, contabilizadas dentro dos homicídios dolosos, conforme notas explicativas). Sendo assim, a categoria MVI representa o total de vítimas de mortes violentas com intencionalidade definida de determinado território.

(2) Taxa por 100 mil habitantes.

(3) Os números exibidos para o Maranhão referem-se ao total de MVI nos 181 municípios do Estado contidos na Amazônia Legal.

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024.

Ainda segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024, p. 18) as causas dessas elevadas taxas de homicídios e outros crimes contra a vida estão relacionadas a diversos ilícitos que se sobrepõe e:

> passam por vetores de exploração de "*commodities*" da floresta como madeira, ouro e outros minerais, pescado e animais silvestres, que não são produtos ilícitos em si, mas cujas práticas de exploração têm sido ilegais, realizadas em unidades de conservação e em territórios indígenas. Para agravar o cenário, na última década outros negócios ilícitos se acentuaram e têm se sobreposto nestes territórios, como o tráfico de cocaína, maconha, armas e pessoas, que se acirraram com a chegada de facções do Sudeste na região, mais especificamente com a presença e as disputas entre Primeiro Comando da Capital (PCC) e Comando Vermelho (CV) e suas associações com grupos criminosos locais. Em suma, em todos os casos estamos falando de conflitos fundiários, isto é, de conflitos em torno do controle ou posse da terra, que têm produzido mortes e outras dinâmicas criminosas – como exploração sexual infantil, tráfico de drogas e armas e tráfico de pessoas – que ameaçam a sobrevivência dos povos tradicionais da região. Tais conflitos fundiários podem ser produzidos em função da lógica de exploração da terra – com o avanço da monocultura, da agropecuária e de garimpos ilegais – ou pelo controle territorial exercido pelas facções criminais para o varejo e/ou transporte de drogas.

Depreende-se que a violência na Amazônia tem uma relação histórica com a expansão do capital na região, conhecida como Fronteira do Capital. Essa expansão busca novos territórios para a acumulação de riquezas e, conforme já detalhado anteriormente, se intensificou após a década de 1960, especialmente com a construção de rodovias que integraram a região ao restante do país (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024).

Esse fenômeno continua sendo impulsionado por atividades como a monocultura do agronegócio, exploração de madeira, agropecuária, garimpo ilegal, mineração e, nas últimas décadas, pelo avanço do narcotráfico, que controla diversos municípios na região. Essas ações contribuem para a persistência da violência e dos conflitos na Amazônia (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024).

Atualmente a Amazônia tem se consolidado como um espaço estratégico para grandes corporações vinculadas às cadeias produtivas de grãos, carne e minério, configurando-se como um dos principais corredores de exportação de commodities agrícolas e minerais do Brasil. A expansão da produção de soja por todos os estados da região tem acelerado significativamente os processos de substituição no uso da terra, impactando diretamente os territórios e os modos de vida locais (Dolce; Monteiro; Shoenenberg, 2025).

Em relação aos dados educacionais, esta desigualdade também é evidente, com taxas significativas de analfabetismo, de pessoas de 15 anos ou mais de idade: 2016 (7.9%), 2017 (7.6%), 2018 (7.4%), 2019 (7%), 2020 e 2021 (sem dados), 2022 (6.4%), e 2023 (6.4%). Ao passo que a taxa nacional é de: 2016 (6.7%), 2017 (6.5%), 2018 (6.3%), 2019 (6.1%), 2020 e 2021 (sem dados), 2022 (5.6%), e 2023 (5.4%) (Brasil/Ibge 2025).[27]

Quando comparamos as taxas de escolarização por grupo de idade, as taxas nacionais são de: 38,7 % para o grupo de 0 a 3 anos; 92,9 % para os de 4 e 5 anos; 99,4 % para os de 6 a 14 anos; e 91,9 % para os de 15 a 17 anos. Enquanto para a Região Norte é de: 20,9 % para o grupo de 0 a 3 anos; de 86,5 % para o de 4 e 5 anos; de 99,1 % para o grupo de 6 a 14 anos; e de 89,1 % para o de 15 a 17 anos. Portanto, existe uma diferença de 1% na taxa de analfabetismo, de pessoas de 15 anos ou mais de idade, em relação a taxa da região Norte e a taxa nacional. E, em relação a taxa de escolarização, de 17,8%, 6,4%, 0,3%, e 2,8%, respectivamente (Brasil/Ibge 2025).[28]

Tais dados demonstram uma acentuada desigualdade em relação a escolarização nos grupos de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos, isto é, na Educação Infantil (Creches que atendem crianças de até 3 anos e as pré-escolas que atendem crianças de 4 a 5 anos de idade).

Segundo o Censo Escolar de 2024, do total de 179.286 escolas de Educação Básica no Brasil, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços desse total (59,6%), seguida da rede privada (23,7%), a rede estadual com (16,3%) e a federal com apenas (0,4%). Aqui é importante destacar a especificidade de que as escolas de pequeno porte (até 50

[27] Disponível em: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/
[28] Disponível em: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/

matrículas) estão concentradas nas regiões Norte (34,8%) e Nordeste (22%), sendo os Estados com o maior percentual de escolas de pequeno porte: Acre (47,2%), Amazonas (43%) e Roraima (40,9%) (Brasil/Inep, 2025).

No que tange a infraestrutura escolar, é significativa a análise de Queiros (2024), que parte do estudo de Soares Neto *et. al.* (2013) e de sua atualização até 2022, avaliando a infraestrutura, por região, das escolas públicas brasileiras para o Ensino Médio, a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, que totalizou 20.769 escolas em atividade.

Os autores estabeleceram quatro categorias de acordo com seus níveis de infraestrutura: Elementar (escolas com infraestrutura elementar para o funcionamento de uma escola, como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha); Básica (possui os itens do nível elementar e outras básicas como: sala de diretoria e equipamentos de TV, DVD, computadores e impressora); Adequada (possuem uma infraestrutura mais completa como: sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para Educação Infantil, quadra esportiva e parque infantil, copiadora e acesso à internet); e Avançada (além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura próxima do ideal, com laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais).

A análise de infraestrutura por região evidenciou um maior número de escolas categorizadas como elementar no Norte (41%), seguido por Nordeste (40%), Sudeste (11%), Centro-Oeste (11%), e Sul (13%). Quanto às escolas básicas, o menor nível de escolas estava no Norte (43%), seguido por Nordeste (44%), Sudeste (65%), Centro-Oeste (63%), e Sul (60%). Isto é, a maior parte das escolas básicas estava no Sudeste, no Centro-Oeste e no Sul. Já as escolas adequadas, os níveis apresentados foram: Norte (15%), Nordeste (16%), Sudeste (24%), Centro-Oeste (26%), e Sul (27%). Aqui novamente a maior parte das escolas adequadas estava no Sudeste, Centro-Oeste e no Sul. Por fim, quanto às escolas avançadas, os níveis se igualaram em 0, com Norte (0%), Nordeste (0%), Sudeste (0%), Centro-Oeste (0%), e apenas o Sul apresentando escolas em nível avançado (1%).

É possível concluir que a maioria das escolas públicas brasileiras do Ensino Médio possui uma infraestrutura básica e existe um nível acentuado de desigualdade regional, com uma infraestrutura escolar nas regiões Norte e Nordeste muito abaixo das demais regiões.

No mesmo trabalho, Queiros (2024, p. 199) parte do pressuposto de que “o federalismo brasileiro é marcado por fortes desigualdades territoriais em termos socioeconômicos e de capacidades estatais”, apresentando os indicadores de tecnologia digital educacional e Governança Pública por região.

A autora escolhe cinco tipos de indicadores por região para as escolas públicas de Ensino Médio, sendo os três primeiros obtidos por meios dos microdados do Censo da educação do INEP de 2022 e os outros dois por meio dos microdados da Anatel de 2023:

> O *primeiro* indicador foi criado para saber como estavam as escolas públicas de Ensino Médio em termos de internet. O *segundo* indicador para saber como estavam as escolas públicas de Ensino Médio em termos de internet para seus alunos. O *terceiro* indicador para saber como estavam os alunos das escolas públicas de Ensino Médio em termos de equipamentos digitais portáteis. O *quarto* indicador para saber como estava a velocidade de conexão das escolas públicas de Ensino Médio. O *quinto* indicador para saber-se qual é a conexão desejada para essas escolas públicas de Ensino Médio. A escolha desses cinco tipos de indicadores foi devida à constatação que o conjunto deles abrangeria um âmbito maior desses materiais. Ou seja, os dois primeiros verificariam a condição das escolas e dos alunos quanto à internet, o terceiro, como estavam os alunos quanto o material digital e, os dois últimos, como as escolas estavam no concernente à conexão – uma, a realizada e a outra, a desejada (Queiros, 2024, p. 199).

Queiros (2024, p. 200) verificou que os indicadores de conexão para o Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste e Sul apresentam percentual acima de 95%, apontando que quase a totalidade das escolas possuem boa conexão em suas dependências. “Somente a região Norte apresentou um indicador de conexão baixo, 73%, significando que menos de um quarto das escolas do Norte possui internet para atender ao ambiente escolar”.

Já os indicadores de conexão nas escolas públicas para os alunos no Centro-Oeste (78%), Sudeste (79%) e Sul (88%), quando comparado aos indicadores do Nordeste (65%) e Norte (42%), indicam uma redução sensível no acesso efetivo dos alunos a internet e uma acentuada diferença regional com piores indicadores para o Norte e, também, o Nordeste.

O terceiro indicador verificou o percentual de alunos com acesso a um dos três tipos de equipamentos digitais portáteis: desktop, computador portátil e tablet. Em todas as regiões os indicadores são muito baixos, com Sul (36%), Sudeste (29%), Centro-Oeste (12%), Nordeste e Norte (16%, cada).

No quarto indicador de velocidade de conexão acima de 100 Mbps, com o Centro-Oeste (57%), Sul (51%) Sudeste (50%), Nordeste (41%) e Norte (23%), fica evidenciado mais uma vez os níveis preocupantes de infraestrutura da Região Norte. Por fim, o quinto indicador de velocidade desejada pelas escolas, acima de 250 Mbps, um pouco mais da metade das escolas do país possuem conexo acima de 100 Mbps.

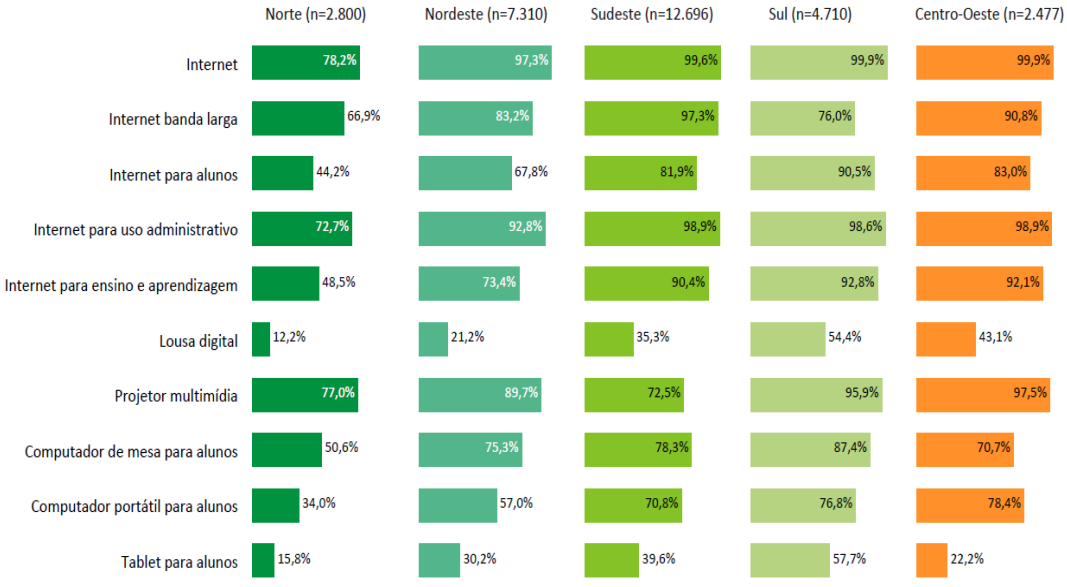
Queiros (2024, p. 206) destaca que as políticas públicas de tecnologia educacional digital, que visam atender ao novo Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras, ainda estão longe de estarem adequadas, uma vez que muitas escolas não possuem conectividade ou

possuem uma conectividade que não é a adequada e com pouco acesso a equipamentos digitais. O mesmo ocorre com os equipamentos tecnológicos. Quanto aos indicadores regionais, conclui a autora que:

> as tecnologias digitais educacionais, para o Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, continuam marcadas por fortes desigualdades territoriais. Dialogando com que os autores Cunha e Damasco (2021, p. 242) apontaram sobre o federalismo brasileiro na educação, pode-se concordar que o predominante "[...] no Brasil é ainda um federalismo hegemônico e assimétrico que se caracteriza por diferenças acentuadas da qualidade do ensino entre as diversas regiões e dentro das próprias unidades federadas [...]". E vários outros estudiosos sobre o assunto que destacam que o federalismo brasileiro é marcado por fortes desigualdades territoriais em termos socioeconômicos e de capacidades estatais (Arretche, 2010; Arretche, 2012; Abrucio et al, 2020; Bento; Abrucio, 2023).

No Censo Escolar de 2024 esse quadro desigualdade regional acentuado persiste, com a Região Norte apresentando o menor percentual de internet banda larga do país, onde esse recurso é encontrado para 66,9% das escolas (IBGE, 2025). Outros recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio também são listados em gráfico por Região pelo IBGE:

Figura 2 – Recursos tecnológicos disponíveis em escolas de Ensino Médio no Brasil por região (Censo Escolar 2024)



Fonte: IBGE, 2025.

Depreende-se do exposto que as políticas educacionais na Amazônia têm sido influenciadas por padrões internacionais e eurocêntricos, muitas vezes não refletindo as especificidades da região e os desafios relacionados à democratização das oportunidades educacionais. Arretche (1996, p. 2) já chamava a atenção para os mitos da descentralização e

as expectativas positivas associadas a ela nas reformas do Estado, associando “descentralização a democracia e, simetricamente, centralização a Estados e sistemas políticos menos democráticos”.

O processo de descentralização das políticas sociais na década de 1980 foi marcado por desigualdades em diversos aspectos: no ritmo de formulação e decisão, com diferentes velocidades e níveis de implementação entre os setores; na implementação desigual, com disparidades no ritmo e nos resultados da implementação, refletindo a heterogeneidade entre estados e municípios; e na qualidade dos serviços sociais oferecidos, devido às diferenças na capacidade administrativa e financeira dos governos locais.

Essas desigualdades foram agravadas pela ausência de um programa nacional estruturado de descentralização, o que reforçou disparidades regionais e dificultou a correção das insuficiências locais. A autora argumenta que apenas o governo central, com um papel estratégico de regulação e compensação, pode mitigar essas desigualdades e garantir maior equidade na prestação de serviços sociais (Arretche, 1996).

Arretche (2010) destaca que as desigualdades regionais foram um fator central na escolha da fórmula federativa adotada no Brasil. Historicamente, o país é dividido entre jurisdições pobres e ricas, e essa clivagem influenciou o desenho das instituições políticas.

Além disso, para a autora, a regulação federal e as transferências intergovernamentais têm desempenhado um papel importante na redução dessas desigualdades, mas ainda há disparidades significativas entre as jurisdições, pois essas políticas historicamente produziram compensações limitadas para as desigualdades territoriais (Arretche, 2010).

Apesar das políticas nacionais de redução de desigualdades, fatores como o crescimento econômico concentrado no Sul e Sudeste e o modelo conservador de políticas sociais reforçaram desigualdades socioeconômicas e regionais ao longo do tempo. Cunha e Damasco (2021, p. 242) ressaltam a ideia de um Sistema Nacional de Educação, enquanto aspiração histórica de boa parte dos educadores do país, para criticar o “federalismo hegemônico e assimétrico que se caracteriza por diferenças acentuadas da qualidade do ensino entre as diversas regiões e dentro das próprias unidades federadas, com diferenças significativas entre estudantes matriculados na escola municipal, na estadual e em escolas federais.”

Este federalismo hegemônico no Brasil é caracterizado por um desequilíbrio entre os entes federados, com concentração de poder e recursos em estados mais fortes, gerando desigualdades regionais e dentro das unidades federativas.

Neste contexto, é sabido que a CRFB/1988 estabelece responsabilidades concorrentes entre União, estados e municípios, com foco na organização e manutenção da Educação Básica,

além de formas de colaboração para universalizar o ensino obrigatório, cabendo ainda à União a função supletiva e redistributiva, isto é, cabe ao ente complementar e redistribuir recursos e assistência técnica, especialmente em regiões mais carentes, reduzindo as desigualdades regionais e promovendo equidade no sistema educacional.

Portanto, o federalismo da CRFB/1988 é caracterizado por um modelo cooperativo que combina autonomia política, administrativa e financeira de estados e municípios com forte coordenação nacional. Esse arranjo busca equilibrar objetivos nacionais, como a expansão de políticas públicas e o combate às desigualdades, com a implementação descentralizada e autônoma. Nele, a União desempenha papel central na normatização, indução e financiamento, enquanto os governos subnacionais são responsáveis pela execução das políticas e participam do processo decisório, promovendo cooperação federativa incremental.

Apesar disso, os municípios, com poucas exceções, não têm capacidade econômica para concretizar as políticas públicas educacionais, dependendo de uma formalização de um regime de cooperação. Os autores propõem um federalismo cooperativo, com maior colaboração entre os entes federados (União, estados e municípios), para reduzir desigualdades regionais e garantir uma educação de qualidade (Cunha; Damasco, 2021).

Abrucio *et. al.* (2020, p. 663) assevera que durante o governo de Jair Bolsonaro, especialmente no período da pandemia de COVI-19, este ideário e as estruturas institucionais da Constituição de 1988, com características cooperativas e de forte coordenação federal, foram desrespeitados pelo que os autores denominam de federalismo bolsonarista, "baseado numa visão dualista de relações intergovernamentais, com menor participação da União na redução de desigualdades territoriais e no apoio a governos subnacionais, além da postura centralizadora e hierárquica nas questões de impacto nacional".

Essa abordagem aumentou a competição entre Estados e municípios, dificultou a coordenação intergovernamental e ampliou disparidades na provisão de serviços públicos, como saúde e educação. Fica evidenciado que esse modelo depende de um pacto federativo legítimo e decisões políticas coordenadas, centrado na proposta de um Sistema Nacional de Educação, uma aspiração histórica que busca integrar os sistemas de ensino dos entes federados, respeitando peculiaridades regionais e promovendo padrões mínimos de qualidade (Cunha; Damasco, 2021).

Neste federalismo cooperativo a União exerce função supletiva e redistributiva, fornecendo assistência técnica e financeira às regiões mais pobres economicamente, equilibrando as disparidades econômicas e educacionais. Além disso, as responsabilidades são compartilhadas entre os entes federados, permite a redistribuição de recursos de forma que

estados e municípios menos favorecidos tenham condições de implementar políticas educacionais. Essas ações são fundamentais para enfrentar as desigualdades históricas e regionais para buscar garantir uma educação de qualidade, independentemente da localização geográfica.

O PNE (Plano Nacional de Educação), foi elaborado a partir da noção de federalismo cooperativo, define metas[29] e estratégias para assegurar padrões mínimos de qualidade

[29] LEI N° 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
META 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)
META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados
META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
META 6Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica
META 7Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb
META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
META 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
META 11 Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
META 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
META 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação

educacional em todo o país, considerando as diferenças regionais. Originalmente, o PNE, estabelecido pela Lei n. 13.005/2014, tinha duração de 10 anos, abrangendo o período de 2014 a 2024, mas teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei n. 14.934/2024.

Incumbe aos Estados, o DF e os municípios articular suas metas, através dos planos estaduais, às nacionais e juntos cumprir as vinte metas estabelecidas no PNE. No entanto, conforme se verifica no Portal do PNE em movimento[30], a situação das metas ainda está longe do ideal, ainda mais quando consideramos a Região Norte do país.

Apesar da previsão de metas ambiciosas no PNE vigente, os indicadores educacionais da Região Norte evidenciam graves déficits na concretização do direito à educação, especialmente quando comparados com os parâmetros estabelecidos nacionalmente. Conforme dados extraídos do segundo ciclo de monitoramento do PNE, elaborado pelo INEP em 2018, observa-se que os resultados alcançados na Região Norte permanecem muito aquém das metas pactuadas, revelando um cenário de inefetividade das políticas educacionais e de persistência das desigualdades estruturais no direito à educação no Brasil.

A Meta 1, referente à Educação Infantil, estabelece que 100% das crianças de 4 a 5 anos devem estar matriculadas em creches ou pré-escolas. Contudo, o Indicador 1A revela que apenas 86,7% da população nessa faixa etária frequenta instituições educacionais na região. A situação é ainda mais alarmante para crianças de 0 a 3 anos, cujo Indicador 1B aponta uma taxa de atendimento escolar de apenas 15,8% na região, diante da meta de 50%.

No tocante ao Ensino Fundamental, a Meta 2 prevê que 95% da população com 16 anos tenha concluído essa etapa da Educação Básica. Entretanto, o Indicador 2B mostra que somente 68,4% alcançaram esse patamar. Já no Ensino Médio, a Meta 3 estabelece a universalização do atendimento para jovens de 15 a 17 anos, o que contrasta com os 89,9% registrados no Indicador

---

continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE

META 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal

META 19 Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

META 20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

[30] https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

3A e os 61,5% observados no Indicador 3B, que considera aqueles que frequentam ou já concluíram o Ensino Médio.

A Meta 4, voltada à inclusão educacional de pessoas com deficiência, também está distante do ideal: o Indicador 4A registra 77,9% de atendimento para a população de 4 a 17 anos, contra a meta de 100%. Quanto à alfabetização na idade certa (Meta 5), os níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática permanecem insatisfatórios.

A Meta 6, que trata da ampliação da educação em tempo integral, estipula que 25% dos alunos da Educação Básica pública estejam matriculados nessa modalidade. Entretanto, na Região Norte, o percentual atingido foi de apenas 12,3%. Situação igualmente crítica é observada na Meta 8, que busca elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos: o Indicador 8A mostra um índice de 9,4%, frente à meta de 12%. Nas áreas rurais (Indicador 8B) e entre os 25% mais pobres (Indicador 8C), o índice é de apenas 7,8%.

A Meta 10, relativa à Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional, apresenta um resultado extremamente baixo: frente à meta de 25%, o indicador atingiu somente 0,8%. No ensino superior (Meta 12), a taxa bruta de matrícula (TBM) está em 29,9%, e a taxa líquida (TLE) em 17,7%, frente às metas de 50% e 33%, respectivamente.

A Meta 13, que trata da qualificação docente no ensino superior, prevê que 75% dos docentes tenham, no mínimo, titulação de Mestrado ou doutorado (Indicador 13A), mas o valor atingido é de 69,5%. No que se refere exclusivamente ao doutorado (Indicador 13B), o percentual é de 29,3%, frente à meta de 35%.

Ainda no campo da Pós-Graduação (Meta 14), os dados são alarmantes: entre 2010 e 2016, apenas 2.728 títulos de Mestrado (acadêmico e profissional) e 485 títulos de doutorado foram concedidos na Região Norte, em contraste com a meta nacional de 60.000 mestres e 25.000 doutores por ano.

No que diz respeito aos profissionais da educação, a Meta 15 estabelece que 100% dos docentes da Educação Infantil possuam formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam. No entanto, o índice verificado é de apenas 45,8%. Já a Meta 16, que trata da formação continuada, fixa como objetivo que 50% dos professores da Educação Básica tenham pós-graduação lato ou stricto sensu, mas a realidade observada é de apenas 26,2%.

Esses dados, oriundos do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Inep, 2018), demonstram que o direito à educação na Região Norte continua sendo sistematicamente violado. A distância entre os indicadores reais e os objetivos planejados revela a fragilidade das políticas públicas implementadas, exigindo respostas urgentes e estruturantes por parte do Estado brasileiro.

Portanto, fica evidenciado que a lógica capitalista hegemônica nas políticas educacionais brasileiras despreza o local, reforçando políticas educacionais globalmente uniformes, o que resulta em uma expansão da descentralização administrativa (privatizando ou não determinados nichos dos serviços públicos) e da desigualdade na qualidade do ensino entre as diversas regiões brasileiras, especialmente a região da Amazônia Legal.

5 ANÁLISE DA JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO NO BRASIL À LUZ DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

Nesta seção apresentam-se os resultados da pesquisa, com base na análise de conteúdo das decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal no âmbito das políticas educacionais, no período compreendido entre 2015 e 2024. Os Acórdãos relativos ao direito à educação são caracterizados segundo as principais temáticas identificadas, permitindo uma sistematização conforme os eixos recorrentes. A partir dessa categorização, procedeu-se à análise crítica das decisões, visando compreender seus fundamentos jurídico-políticos no panorama brasileiro.

A concepção constitucional de educação de qualidade, como um direito social fundamental, exige a criação de condições adequadas para a sua oferta, abrangendo tanto a Educação Básica quanto a Superior. O artigo 206 da CRFB/1988 estabelece os princípios fundamentais que devem orientar o ensino, incluindo: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o conhecimento; pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público em instituições oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de um padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação; e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Esses princípios constitucionais não se limitam a diretrizes genéricas, mas atuam como normas vinculantes e dotadas de força normativa, devendo orientar tanto a interpretação jurídica quanto a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais. Como argumentam Piovesan (2018), Sarlet (2005), Sarlet e Zockun (2016) e Alexy (2024), os princípios jurídicos são mandamentos de otimização, ou seja, normas que impõem ao poder público o dever de realizá-los.

A maximização da eficácia dos princípios constitucionais deve guiar a aplicação dos fundamentos educacionais definidos no art. 206 da CRFB/1988. Para além da literalidade normativa, a força vinculante desses princípios adquire centralidade na construção do conteúdo do direito à educação, sendo premissa fundamental para a análise das ações estatais voltadas à sua concretização. Ximenes (2014) afirma que os princípios e finalidades constitucionais da educação conformam um núcleo normativo que delimita a atuação estatal, impedindo retrocessos legislativos e decisões judiciais que esvaziem o conteúdo essencial desse direito. Contudo, também adverte que a aplicação judicial desses princípios pode ser permeada por

riscos, sobretudo quando submetida a concepções reducionistas, como a tese da reserva do possível, que naturaliza a escassez orçamentária e compromete a execução da política pública.

Ao tratar a educação como direito fundamental, impõe-se considerá-la sob uma interpretação otimizada, o que exige do Estado uma atuação propositiva contínua, não sujeita a discricionariedades políticas. A proteção do núcleo essencial do direito à educação demanda, portanto, a identificação das prestações mínimas obrigatórias, que não podem ser condicionadas à conveniência administrativa ou a limitações orçamentárias arbitrárias.

Nesse cenário, segundo Duarte (2004; 2007), Ranieri (2009; 2017a; 2017b; 2019a; 2019b) e Iribure Júnior (2016), a efetivação do direito à educação não pode ser relegada ao campo das promessas vazias, mas deve estar ancorada em uma atuação estatal efetiva, planejada e comprometida com a justiça social.

Assim, os princípios constitucionais devem ser compreendidos como marcos normativos com força vinculante, que impõem obrigações concretas ao Estado. A sua otimização é imprescindível para a definição do conteúdo das políticas públicas educacionais, a partir de uma perspectiva que reconheça a dignidade da pessoa humana como fundamento e limite à atuação estatal. Esta Tese defende que a educação, como primeiro direito social elencado no art. 6º da CRFB/1988, deve ser garantida com base em parâmetros de igualdade, qualidade e participação democrática, não podendo ser reduzida a uma prestação condicionada às contingências fiscais ou aos interesses do mercado.

De acordo com o percurso metodológico apresentado anteriormente, configuram o corpus desta pesquisa 169 (cento e sessenta e nove) acórdãos, reunidos em nove categorias temáticas, resumidas no Quadro 7. Essas categorias foram estabelecidas, a priori, com base nos princípios fundamentais do artigo 206 da CRFB/1988 e, posteriormente, complementadas pelas unidades de registro e de contexto com maior frequência, sendo elas: Permanência (45), Financiamento (27), Acesso (21), Ensino Privado (19), Liberdade de Ensino e Pluralidade de Ideias (16), Carreira, Remuneração e Aposentadoria (14), Organização Político-Administrativa (12), Qualidade (12) e Educação Especial (3), todos relacionados ao direito à educação e julgados pelo STF.

Quadro 7 – Categorias e subcategorias temáticas de análise dos 169 acórdãos do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o direito à educação (2015–2024)

Categorias	**Subcategorias (N. decisões)**	**Total de decisões**
1 Permanência	a) Infraestrutura escolar (22); b) Contratação de pessoal para educação inclusiva (13); c) Transporte e Alimentação Escolar (08); d) Apoio para estudo fora do domicílio (02);	45 (quarenta e cinco)
2 Financiamento	a) FUNDEF/FUNDEB (11); b) Outras fontes de financiamento (07); c) Investimento mínimo constitucional em educação (06); d) Proteção de verbas destinadas à educação (03);	27 (vinte e sete)
3 Acesso	a) Vagas na Educação Básica (13); b) Ingresso (08);	21 (vinte e um)
4 Ensino Privado	a) Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19 (8); b) Mensalidade e cobranças adicionais (03); c) Obrigações do Fornecedor de Serviços Educacionais (03); d) Obrigação de educação inclusiva por instituições privadas (03); e) Modalidades de Ensino (02);	19 (dezenove)
5 Liberdade de Ensino e pluralidade de ideias	a) Ensino sobre Gênero (10); b) Ensino Neutro (02); c) Ensino Religioso (02); d) *Homeschooling* (01); e) Liberdade de Ensino no Período Eleitoral (01)	16 (dezesseis)
6 Carreira, remuneração e aposentadoria	a) Contratação Temporária (06); b) Remuneração, condições de trabalho e Aposentadoria (06); c) Concurso Público e Acesso à Carreira (02).	14 (quatorze)
7 Organização Político Administrativa	a) Autonomia Universitária, com (04); b) Competência entes federativos (03); c) Competência dos Poderes com (3); d) Representação Estudantil (02);	12 (doze)
8 Qualidade	a) Calendário e Organização escolar (09); b) Remanejamento ou contratação de professores (02); c) Estudo efetivo (01);	12 (doze)
9 Educação Especial	a) Estatuto da Pessoa com Deficiência (02); b) Obrigação de assegurar acessibilidade (01)	03 (três)
Total de decisões		169 (cento e sessenta e nove)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Estes documentos foram caracterizados em apêndice próprio (Apêndice A), contendo quadro com a ordenação dos processos por categoria, inventariando-se: a identificação processual, Unidade da Federação de origem, a data de julgamento, demandante, demandado, *amicus* curiae, e a subcategoria temática.

Cumpre salientar que na construção das categorias temáticas propostas, foram criadas subcategorias reunidas por temas em comum. Essa análise conjunta dos Acórdãos, em categorias e subcategorias, possibilitou inferências significativas sobre as políticas educacionais e as dinâmicas mais amplas que as influenciam, envolvendo aspectos jurídicos, sociais e políticos, como apresentado a seguir:

5.1 Permanência

A permanência está relacionada à capacidade do sistema educacional de manter os estudantes matriculados e em condições de participação ativa nas atividades escolares até a conclusão de seus estudos. Para Fiuza e Sarriera (2013), permanência e retenção são termos sinônimos e se referem à participação contínua dos estudantes em um processo de aprendizagem até sua conclusão. Isso envolve políticas como bolsas, moradia e auxílios para estudantes em situação de vulnerabilidade, transporte escolar gratuito, adaptação das instituições para atender pessoas com necessidades específicas, entre outras ações que favorecem a permanência do estudante até a conclusão de cada etapa de ensino.

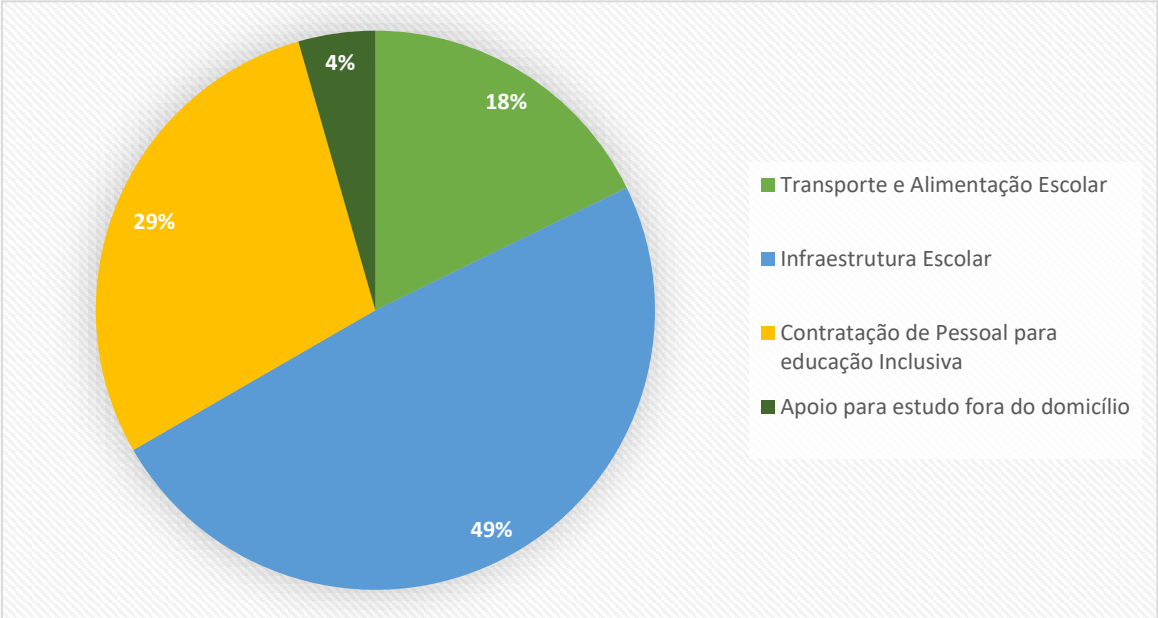
A negligência do Estado em garantir a permanência foi constatada com maior frequência nos casos julgados que questionam a ausência de políticas efetivas voltadas à manutenção do estudante na educação formal, com 45 (quarenta e cinco) processos judicializados tratando de temas como infraestrutura, contratação de profissionais para educação inclusiva, programas de apoio financeiro e alimentação escolar.

Neste estudo, serão categorizadas como "permanência" as ações que discutem a continuidade dos estudantes nas instituições de ensino, o que implica a criação de condições favoráveis para que permaneçam estudando, evitando o abandono e a evasão escolar. As decisões judiciais analisadas evidenciam que o Poder Judiciário tem desempenhado papel fundamental na garantia do direito à educação, ao consolidar entendimentos jurídicos que reforçam a obrigação do Estado de assegurar a permanência dos estudantes.

Os Acórdãos relacionados à permanência, em seus diferentes desdobramentos, são 45 (quarenta e cinco), divididos em 4 (quatro) subcategorias que traduzem o julgamento de políticas educacionais que buscam evitar a interrupção dos vínculos dos estudantes, em todos os níveis de ensino.

As 4 (quatro) subcategorias são: a) Infraestrutura escolar (22 Acórdãos); b) Contratação de pessoal para educação inclusiva (13 Acórdãos); c) Transporte e Alimentação Escolar (08 Acórdãos); e d) Apoio para estudo fora do domicílio (2 Acórdãos). O gráfico 1 apresenta o percentual de representação das subcategorias descritas:

Gráfico 1 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre permanência de estudantes no direito à educação (2015–2024).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As decisões relacionadas a “Infraestrutura escolar” (49%), “Contratação de pessoal para educação inclusiva” (29%) e “Transporte e Alimentação escolar” (18%) representam a quase totalidade dos casos analisados pelo STF, somando 96%. Já “Apoio para estudo fora do domicílio” (4%) complementa o acionamento do Poder Judiciário (Gráfico 1).

A questão da “Infraestrutura escolar”, refere-se às 22 (vinte e duas) decisões que julgaram o dever do Estado em fornecer infraestrutura minimamente adequada para o funcionamento das instituições de ensino e comparecimento regular dos estudantes, isto é, o dever de reformar escolas em situação precária para regular funcionamento (15 Acórdãos) e para receber alunos com necessidades específicas (7 Acórdãos).

A infraestrutura na educação pode ser compreendida como um conjunto articulado de elementos que envolvem não apenas os aspectos físicos da escola (arquitetura, design dos espaços e disponibilidade de recursos e equipamentos), mas também o ambiente educacional e administrativo, as práticas pedagógicas, a organização curricular e o acesso à internet. Trata-se, portanto, de uma dimensão que vai além da materialidade dos edifícios escolares, englobando todos os processos que contribuem para a criação de espaços de aprendizagem mais eficazes e inclusivos (Alves; Xavier, 2018).

Estas questões de infraestrutura estão diretamente relacionadas à categoria permanência, pois caso não sejam atendidas, os estudos são interrompidos, seja pela interdição da escola (condições precárias ou sem possibilidade de funcionamento devido à necessidade de

adequação do prédio às normas de segurança contra incêndio) ou pela impossibilidade de o aluno frequentar a escola (ausência de acessibilidade).

A precariedade dos espaços escolares, muitas vezes agravada pela ausência de manutenção adequada, compromete não apenas a segurança física dos estudantes, mas também limita suas possibilidades de participação ativa nas práticas pedagógicas e nas vivências socioeducativas. Ambientes deteriorados tendem a desestimular os alunos e dificultam o desenvolvimento de atividades que favoreçam a aprendizagem, o convívio e a permanência escolar.

Nestes 22 (vinte e dois) Acórdãos, prevaleceu o entendimento da Corte de que o Poder Judiciário pode, excepcionalmente, em casos de omissão estatal, determinar a implementação de políticas públicas voltadas à concretização do direito à educação, expressamente assegurado pela Constituição. Essas decisões efetivaram o direito à educação ao reconhecer a obrigação de reformar escolas que se encontravam em condições precárias para o seu regular funcionamento, bem como de adaptar as edificações escolares às necessidades das pessoas com deficiência.

Cumpre destacar que o acesso à internet foi igualmente considerado elemento estruturante da infraestrutura necessária ao adequado funcionamento das instituições escolares e à continuidade ininterrupta dos estudos. Nesse sentido, uma das decisões examinadas declarou a constitucionalidade da Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, a qual previu a transferência de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, com a finalidade de assegurar acesso à internet, para fins educacionais, a alunos e professores da Educação Básica pública, em razão da situação de calamidade pública ocasionada pela pandemia da Covid-19. Tal entendimento buscou garantir a equidade de condições no acesso aos meios digitais, sobretudo entre estudantes e docentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, promovendo, assim, a efetivação do direito à educação e a permanência dos alunos nas escolas públicas.

Além do papel do STF na efetivação desses direitos, as decisões demonstram que o Estado não tem cumprido suas obrigações constitucionais de garantir a permanência dos estudantes, gerando a judicialização e a necessidade de atuação do Judiciário para corrigir falhas na implementação das políticas públicas para regular funcionamento escolar e acessibilidade dos estudantes.

A segunda maior representação é a “Contratação de pessoal para educação inclusiva” no ensino de estudantes com necessidades educacionais específicas, o que reflete a omissão do Estado na contratação de profissionais capacitados, como intérpretes de Libras, cuidadores, psicólogos, professores de apoio e outros especialistas.

Sobre a contratação de pessoal para educação inclusiva há apenas decisões que julgaram o dever do Estado em disponibilizar profissionais de apoio escolar e professores para o atendimento educacional especializado de estudantes com necessidades específicas, com total de 13 (treze) Acórdãos. Considera-se este um tema relevante e atual, especialmente ao tomar como exemplo a trajetória profissional deste pesquisador como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que presenciou a evasão de estudantes com perda auditiva e incapacidade de falar em razão da ausência de um profissional especializado em Libras.

Dos 13 (treze) casos, em 11 (onze) foi reafirmado que o Poder Judiciário pode, sem que fique configurada violação ao princípio da separação dos poderes, determinar a implementação dessas políticas de contratação, quando o Poder Executivo for omisso. Entretanto, em 2 (dois) casos houve divergência dessa posição, como será visto a seguir.

Em uma das decisões, proferida em 2019, o STF declarou a inconstitucionalidade de uma lei estadual de Santa Catarina que obrigava as escolas públicas a manterem um segundo professor em turmas com estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. A Corte entendeu que a lei, por ter sido proposta por um parlamentar, violava normas sobre a iniciativa de leis que tratam da organização da administração pública (prerrogativa do Poder Executivo), como a contratação de servidores.

Em outro caso relevante julgado em 2023 e que também expressa essa contradição, o STF analisou a necessidade de um monitor em sala de aula para uma criança com transtorno do espectro autista (TEA). Apesar da relevância em garantir o direito à educação inclusiva, a Corte entendeu que o tema não envolvia matéria constitucional e por isso, não caberia julgar o caso, que deveria ser resolvido com base na legislação comum e na análise dos fatos.

Na ocasião, a decisão mantida pelo STF, por razões formais, foi fundamentada na ausência de detalhamento de como a medida seria implementada e no argumento de que os direitos previstos na Constituição devem ser realizados conforme os limites e capacidades da administração pública e que a atuação do Judiciário não deve ultrapassar as competências do Poder Executivo.

O interessante é que essa posição contrasta com as outras decisões anteriores do próprio STF que reconhecem a possibilidade de o Judiciário determinar a implementação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, quando o Estado se omite em garantir esse direito. Nesse sentido, o ministro Edson Fachin, em voto vencido, destacou que a legislação federal assegura expressamente o direito de crianças e adolescentes à educação inclusiva, tanto na rede pública quanto na privada, bem como que, em diversos julgamentos da Corte sobre a questão, já foi firmado o entendimento de que não há violação do princípio da separação dos poderes

quando o Judiciário atua para assegurar o direito à educação, mesmo que isso implique a contratação de profissionais especializados, como cuidadores, intérpretes de Libras e professores de apoio.

Nos dois casos divergentes, observa-se que a Corte prioriza aspectos formais e legais do processo legislativo em detrimento da garantia de direitos fundamentais dos estudantes, contrariando entendimento firmado anteriormente. A negativa de apoio especializado em sala de aula representa um obstáculo à inclusão e à igualdade de oportunidades no ambiente escolar, o que compromete não apenas o processo de aprendizagem, mas também a permanência desses alunos na escola.

O aumento da judicialização da questão da permanência das pessoas com necessidades específicas no Supremo Tribunal Federal (STF) também se reflete na produção científica sobre o tema no contexto da Educação Superior no Brasil. Maciel, Cunha Júnior e Lima (2019) destacam que a maior parte das discussões está relacionada à permanência desses estudantes, correspondendo a 23,0% das dissertações e 31% dos artigos científicos analisados. Segundo os autores, algumas políticas públicas impactaram diretamente a produção acadêmica sobre o tema, entre as quais se destacam: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); e o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST).

Rocha e Nozu (2025, p. 13) analisam o fenômeno da judicialização da educação especial no Brasil, com ênfase nos sujeitos, demandas, instrumentos probatórios, decisões e posicionamentos que caracterizam esse processo. A pesquisa, realizada por meio de uma revisão sistemática de artigos científicos, evidencia que, quantitativamente, as maiores demandas referem-se ao fornecimento de atendimentos de apoio especializado no contexto da sala de aula comum, apresentando-se nas ações judiciais sob diferentes nomenclaturas:

> apoio pedagógico especializado (Peixinho; Kiefer, 2016); acompanhante especializado (Melo; Kassar, 2023; Tibyriçá; Mendes, 2023); cuidador (Tibyriçá; Mendes, 2023); mediador (Serra, 2017); monitor (Costa; Fernandes, 2017); professor auxiliar (Barros; Dainez, 2023; Tibyriçá; Mendes, 2023); professor auxiliar especializado (Tibyriçá; Mendes, 2023); professor cuidador (Amaral; Bernardes, 2018); professor de apoio (Amaral; Bernardes, 2018; Amaral; Oliveira, 2019; Tibyriçá; Mendes, 2023); profissional auxiliar (Melo; Kassar, 2023); profissional de apoio (Amaral; Bernardes, 2018; Amaral; Oliveira, 2019; Melo; Kassar, 2023; Tibyriçá; Mendes, 2023); profissional especializado (Amaral; Bernardes, 2018); psicopedagogo (Tibyriçá; Mendes, 2023); e tutor (Tibyriçá; Mendes, 2023).

Quanto às demandas, os artigos analisados registraram pedidos relacionados à acessibilidade arquitetônica e de transportes, à garantia de matrículas, à exigibilidade de atendimentos de apoio no contexto das classes comuns e à (im)possibilidade de cobrança de valor adicional pelas escolas privadas para o custeio de atendimentos específicos (Rocha; Nozu, 2025)[31]. As decisões reunidas na temática **"**Transporte e Alimentação Escolar" (8 acórdãos) asseguraram o transporte escolar gratuito (6 decisões) e a alimentação escolar (2 decisões), medidas que contribuem para a redução da evasão escolar, da fome e da insegurança alimentar, fatores que comprometem a permanência estudantil. Dessa forma, o transporte e a alimentação escolar, no âmbito das políticas públicas educacionais, visam garantir não apenas a permanência, mas também a melhoria da frequência e da retenção dos alunos.

Ratusniak (2021), ao analisar casos de judicialização da evasão escolar no Estado do Paraná, aponta que a evasão entre alunas está frequentemente associada à sobrecarga do trabalho doméstico e de cuidados familiares, enquanto, entre os alunos do sexo masculino, o desinteresse pela escola aparece como a justificativa mais recorrente. Além disso, a pesquisa evidencia que a população negra é mais afetada por históricos de fracasso escolar, o que culmina em processos de exclusão escolar naturalizados e seletivos. Essa análise revela um padrão de vulnerabilização estrutural que resulta na expulsão simbólica e material dos estudantes, aprofundando as desigualdades educacionais e evidenciando a necessidade de políticas efetivas de combate à evasão, entre as quais se destacam o transporte e a alimentação escolar.

Zuin e Santiago (2023) afirmam que o Estado deve assegurar transporte público escolar gratuito e regular, especialmente para alunos da zona rural, conforme determina a LDB e o ECA, destacando ainda que este transporte permite aos alunos do campo a manutenção dos seus vínculos familiares e socioculturais.

Segundo Zuin e Santiago (2024) a ausência de um sistema de transporte escolar eficiente está diretamente relacionada à redução do número de matrículas nas escolas rurais. Esse problema limita o acesso à educação de qualidade e contribui para o aumento da migração rural-urbana, já que muitas famílias se veem obrigadas a buscar melhores oportunidades educacionais nas áreas urbanas. Essa migração gera impactos socioeconômicos significativos, tanto para as famílias quanto para as cidades, pressionando os serviços públicos urbanos e alterando o tecido social das comunidades rurais.

[31] Cumpre destacar que os mesmos temas foram registrados na presente pesquisa, conforme se verificará nas demais categorias temáticas que serão apresentadas.

Os autores concluem que durante o período da pesquisa, embora as escolas da rede municipal de ensino tenham permanecido em funcionamento formal, os dados indicam uma redução significativa no número de estudantes matriculados, especialmente nas regiões mais afastadas. Assim, a falta de transporte escolar adequado emerge como um dos principais fatores de evasão e abandono escolar em áreas rurais, acentuando a exclusão e aprofundando as desigualdades educacionais (Zuin; Santiago, 2024).

Em todas as seis decisões da Corte referentes ao transporte escolar, confirmou-se o entendimento de que o Poder Judiciário pode, excepcionalmente, em casos de omissão estatal, determinar a implementação de políticas públicas voltadas à concretização do direito à educação, resultando na confirmação de decisões anteriores que obrigavam os entes federativos (estados e municípios) a garantir o transporte escolar gratuito, especialmente nas zonas rurais.

Duas decisões trataram especificamente da temática da alimentação escolar. Em uma delas, proferida em 2021, a Corte entendeu que a CRFB/1988 assegura aos alunos o direito à alimentação em toda a Educação Básica, reconhecendo-a como elemento essencial para a assimilação do aprendizado. A decisão manteve a determinação de que o fornecimento da alimentação escolar deveria ser garantido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), sem que tal medida configurasse ingerência ilegítima entre os Poderes.

Na segunda decisão, proferida em 2023, a Corte reconheceu a omissão estatal na contratação de nutricionistas para escolas indígenas, determinando que o Estado de Santa Catarina realizasse a contratação desses profissionais para atuarem nas instituições localizadas na área de abrangência das Gerências Regionais de Educação (GERED) de Chapecó e Xanxerê, em conformidade com os parâmetros estabelecidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e pelo Conselho Federal de Nutricionistas.

Esse cenário de descumprimento do direito à alimentação escolar no Brasil é particularmente evidente nas escolas de Educação Básica. Para Behring (2008), a lógica do modelo neoliberal se operacionaliza, entre outros aspectos, pela terceirização dos serviços de alimentação escolar, pela substituição de políticas públicas estruturadas por mecanismos focalizados (como a distribuição de cartões ou auxílios emergenciais) e pela flexibilização do financiamento público. Nesse modelo, o papel do Estado como garantidor de direitos sociais é redirecionado para o de mero gestor de demandas, promovendo uma lógica de “mínimo social”.

Freitas (2018) aprofunda esse argumento ao demonstrar como a racionalidade neoliberal, ao invocar uma lógica meritocrática, desresponsabiliza o Estado pela criação de condições equânimes para a permanência e o sucesso escolar. Nesse contexto, a alimentação

escolar deixa de ser compreendida como um direito social assegurado pelo princípio da dignidade humana, passando a ser tratada como um benefício condicionado, sujeito a contingências fiscais e à lógica de eficiência orçamentária. Tal perspectiva esvazia o caráter político e protetivo desse direito, comprometendo sua função estratégica no combate à evasão e à desigualdade educacional.

Nos dois casos – tanto na garantia da alimentação escolar pelo IFRJ, quanto na contratação de nutricionistas para escolas indígenas –, a Corte aplicou o entendimento de que não há violação ao princípio da separação dos poderes quando o Poder Judiciário, de forma excepcional, determina a implementação de políticas públicas diante da negativa de direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal. Essa atuação garantiu a efetividade do direito à alimentação escolar.

Por fim, a menor representação das demandas relacionadas ao "Apoio para estudo fora do domicílio" (4% das decisões) evidencia uma judicialização residual dessas políticas educacionais, apesar de sua relevância para assegurar a permanência dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas. As duas decisões analisadas trataram de políticas públicas voltadas a garantir a permanência de estudantes – especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica – que necessitam estudar fora de seu local de domicílio, em instituições públicas de Ensino Médio e superior. Essas políticas contemplam bolsas de estudo e programas de moradia estudantil destinados a discentes e docentes que atuam no interior dos estados, cujos detalhes serão apresentados a seguir, com base nessas duas decisões.

Uma das ações propostas, julgada em 2020 pelo STF, é do Governador do Estado do Amapá contra a Lei n. 1.597/2011, que autoriza a construção e implantação da Casa de Apoio aos Estudantes e Professores Provenientes do Interior do Estado (CAEPI) em Macapá. Essa Lei visa proporcionar moradia e apoio a estudantes e professores que se deslocam do interior para a capital em busca de oportunidades educacionais que não estão disponíveis em seus municípios de origem.

O Supremo Tribunal Federal (STF) analisou recurso interposto pelo Estado do Amapá, com o objetivo de verificar se determinada lei violava a competência privativa do Poder Executivo para legislar sobre a organização administrativa e a criação de órgãos da administração pública. A Corte concluiu que a norma não afronta a separação de poderes nem a iniciativa privativa do Executivo, uma vez que não cria, extingue ou altera órgãos da administração pública, mas, sim, assegura direitos sociais previstos na Constituição, como a educação e a moradia.

Esse caso merece especial reflexão, pois evidencia uma interpretação mais sensível à concretização dos direitos sociais fundamentais, sobretudo no que se refere à permanência escolar de estudantes oriundos de regiões periféricas ou distantes dos centros urbanos. Ao reconhecer a constitucionalidade da lei do Amapá, o STF reafirmou que iniciativas legislativas voltadas à criação de condições materiais para o exercício pleno do direito à educação não configuram indevida interferência no âmbito do Poder Executivo; ao contrário, representam uma forma legítima de efetivar os compromissos constitucionais com a dignidade humana, a justiça social e a redução das desigualdades regionais.

Sob a perspectiva de Arroyo (2015), é fundamental deslocar o olhar da educação como direito apenas individual, para compreendê-lo como direito coletivo que na maioria das vezes se refere a grupos socialmente vulnerabilizados, cujas trajetórias educacionais são interrompidas pela ausência de políticas públicas de apoio. A criação de moradias estudantis e espaços de acolhimento, como a CAEPI, revela-se essencial para a construção de um sistema educacional que reconheça as desigualdades estruturais e promova a justiça educacional.

Duarte (2004, 2019) destaca que a concretização do direito à educação exige políticas públicas com capacidade real de produzir transformação social, indo além do reconhecimento jurídico abstrato. O apoio a estudantes em situação de deslocamento, é exemplo de política que vincula a norma constitucional à prática concreta, fortalecendo o caráter público, coletivo e exigível do direito à educação.

Em outra decisão de 2023 sobre “Apoio ao estudo fora do domicílio”, foi considerada constitucional a destinação de verba municipal para auxílio a estudantes carentes matriculados no Ensino Médio e Superior fora do município de Passagem, Rio Grande do Norte. Isso reforça que o direito constitucional à educação é um dever de todos os entes federados, incluindo os municípios, que podem atuar além do Ensino Fundamental e Infantil. Segundo a Corte, extrai-se do texto constitucional que embora os municípios devam atuar, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, nada impede que os governos municipais incentivem e possibilitem o acesso de estudantes carentes ao Ensino Médio e Superior. A colaboração entre os entes federados na prestação de política pública educacional constitui dever inerente ao federalismo cooperativo, determinado pela CRFB, no art. 211 (Brasil, 1988).

Isto posto, destaca-se que ambas as decisões representam precedentes para outras ações em que se discute a competência legislativa entre os poderes Executivo e Legislativo em questões relacionadas às políticas de apoio ao estudo fora do domicílio, bem como incentivam outros Estados a adotarem medidas semelhantes para apoiar estudantes e professores provenientes de áreas menos favorecidas. Além disso, as decisões encorajam o Poder

Legislativo de outros Estados a criar leis que promovam políticas de apoio ao estudo fora do domicílio, devido ao respaldo jurídico, desde que não interfiram na estrutura administrativa do Executivo.

Neste sentido, compreende-se que podem influenciar políticas educacionais em nível estadual e municipal, promovendo a criação de programas e infraestruturas que facilitem a permanência de estudantes provenientes de áreas remotas ou menos desenvolvidas. Portanto, o STF avaliou as principais causas de abandono e da evasão escolar, tais como a necessidade de: melhoria da infraestrutura escolar, seja para evitar a precarização das escolas ou para garantir seu regular funcionamento; apoio pedagógico especializado para os alunos com necessidades específicas e para alunos com dificuldades de aprendizagem; transporte escolar gratuito, especialmente em áreas rurais, e a alimentação escolar; e apoio ao estudo fora do domicílio; manifestando-se de forma quase uníssona pela garantia desses direitos.

O STF evidencia a permanência escolar como parte indissociável do direito à educação quando legitima a atuação do Poder Judiciário na concretização de políticas públicas em caso de omissão do Estado. Ainda que haja decisões pontuais de natureza formal que negam pedidos amplos, o posicionamento do STF reforça o dever constitucional do Estado de assegurar a permanência dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis, como parte de uma política pública educacional de acesso e permanência.

As decisões mostram que o direito à educação é frequentemente negado aos mais vulneráveis, e a garantia da permanência ainda depende da judicialização em muitos casos. As decisões evidenciam ainda, a omissão dos entes federativos na efetivação de políticas de permanência (falta de infraestrutura escolar básica, de transporte e alimentação escolar, de apoio ao estudo fora do domicílio e de inclusão de alunos com deficiência), revelando uma estrutura de exclusão social que subordina o direito à educação à lógica da austeridade fiscal e do mínimo Estado.

Para Carmo e Prazeres (2015) a educação se reproduz a partir das concepções e ideologias do Estado, sendo as políticas educacionais direcionadas pelos interesses predominantemente capitalistas. Segundo esta concepção, a educação somente é relevante por seu aspecto econômico, na indução de desenvolvimento e no combate às desigualdades sociais.

Mészáros (2008), ao discutir a lógica do capital, evidencia que o sistema educacional, tal como estruturado nas sociedades capitalistas, tende a reforçar as estruturas de dominação, convertendo a educação à ordem vigente, e não de transformação. Sob esse prisma, as decisões do STF se limitam à correção de omissões pontuais do Poder Executivo, sem enfrentar as causas

estruturais da exclusão educacional, atuando como mecanismo de reprodução da lógica capitalista do Estado burguês.

Essa aparente contradição quanto ao papel do STF na efetivação do direito à educação pode ser compreendida à luz de sua natureza paradoxal dentro do Estado capitalista. Como instituição do Estado, o Judiciário participa da reprodução da lógica hegemônica, baseada na racionalidade jurídica liberal, no formalismo procedimental e na limitação das políticas públicas ao campo da responsabilidade fiscal e da atuação minimalista do Estado. Como aponta Mészáros (2008), a educação, em contextos capitalistas, tende a ser instrumentalizada como mecanismo de adaptação à ordem vigente, o que se reflete também no modo como o Judiciário atua: corrigindo omissões pontuais, mas sem romper com os fundamentos estruturais da desigualdade educacional.

Por outro lado, esse mesmo Poder Judiciário, quando instado por movimentos sociais, defensorias, ministérios públicos ou cidadãos, pode assumir um papel de resistência institucional à omissão estatal, determinando medidas concretas para assegurar a permanência dos estudantes na escola. Essa ambiguidade estrutural faz parte do funcionamento das instituições estatais no interior do Estado Democrático de Direito, conforme analisa Arroyo (2015). Em certos momentos, o STF atua como garantidor do mínimo constitucional do direito à educação, enquanto em outros reafirma barreiras formais que limitam a ação transformadora da política educacional, sobretudo quando se trata de iniciativas legislativas mais amplas ou de caráter coletivo.

Diante do exposto, a atuação do STF deve ser compreendida no âmbito das tensões próprias da disputa de interesses no interior do Estado. Em outras palavras, como parte das estruturas do poder instituído, oscilando entre o compromisso com os direitos sociais e a submissão à racionalidade neoliberal e tecnocrática. Nesse modelo, os direitos sociais não são universais, aprofundando desigualdades históricas e por isso, entende-se que a lógica neoliberal da responsabilização individual e da fragmentação das políticas públicas, ignoram a urgência dos direitos sociais coletivos e das suas políticas públicas correspondentes.

O STF, ao rejeitar leis mais amplas sobre educação inclusiva por questões formais, como na decisão proferida em 2019, na qual declarou a inconstitucionalidade de uma lei estadual de Santa Catarina que obrigava as escolas públicas a manterem um segundo professor em turmas com estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, reitera a fragmentação e individualização do direito à educação, evidenciando essa perspectiva neoliberal. Nesta ótica, o Poder Judiciário atua como mero reprodutor das estruturas excludentes do Estado burguês, ao invés de promover rupturas necessárias para a efetivação da justiça social por meio da educação.

Outra questão relevante é a não observância da jurisprudência da Corte, pois tanto esta decisão de SC, quanto na outra decisão de 2023, na qual a Corte não garantiu a obrigação de contratar um monitor para uma criança com TEA, sob o fundamento de que o caso não envolvia matéria constitucional, contrariam diversos precedentes da própria Corte que confirmaram decisões judiciais obrigando o poder público a garantir profissionais especializados para estudantes com necessidades educacionais específicas. Isso representa uma dissonância em relação ao parâmetro estável de proteção judicial em favor do direito à inclusão.

As duas decisões divergentes reforçam a desigualdade estrutural existente no sistema educacional, pois a ausência de profissionais especializados para o ensino desses alunos com necessidades educacionais específicas, compromete a permanência e seu desempenho educacional. A permanência escolar é elemento essencial para que a educação cumpra seu papel emancipador, sendo muito importantes as decisões que garantem esse direito, mas ainda são insuficientes para superar um modelo de educação funcional às lógicas de exclusão do capital.

Questões que dificultam a permanência dos estudantes, se refletem nas altas taxas de evasão estudantil. Essa omissão do poder público tem provocado o crescimento da judicialização da educação, entendida, segundo Cury e Ferreira (2009), como a atuação do Poder Judiciário nas questões educacionais em resposta à violação de direitos fundamentais, especialmente quando não são atendidas demandas relativas ao acesso, à permanência ou ao atendimento educacional especializado.

De acordo com Duarte (2004), em um Estado Social e Democrático de Direito, os direitos sociais como o direito à educação dependem da implementação de políticas públicas concretas. Quando tais políticas não são efetivadas ou são insuficientes, o cidadão passa a ter o direito de exigi-las judicialmente. Nesse sentido, a judicialização da permanência escolar pode ser compreendida como um mecanismo legítimo de reivindicação de políticas públicas que assegurem condições adequadas de funcionamento das escolas, especialmente nos territórios mais vulnerabilizados, como os rurais, indígenas, quilombolas ou periféricos.

Oliveira e Teixeira (2019) reforçam que a judicialização surge justamente quando o Poder Executivo e o Legislativo deixam de garantir os direitos educacionais, atuando de forma inconstitucional. Ranieri (2009) acrescenta que nesses casos, cabe ao Poder Judiciário impor condutas aos demais poderes, visando a efetivação de políticas públicas que foram negligenciadas. A intervenção judicial, portanto, não configura invasão de competência, mas uma resposta necessária à omissão estatal.

Como observa Souza (2016), a tensão entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante dessas demandas revelam o caráter conflituoso da formulação

de políticas públicas. A judicialização da permanência escolar, nesse contexto, reflete tanto a insuficiência das instâncias tradicionais de formulação de políticas como a resistência, por aceso à justiça para o cumprimento dos direitos educacionais.

É nesse cenário contraditório que a judicialização da educação deve ser analisada: como espaço de disputas, de conquistas parciais, mas também de limitações, cujo avanço depende da pressão social e da articulação crítica entre direito e política. Assim, torna-se evidente a necessidade de fortalecimento de uma perspectiva pública, coletiva e contra hegemônica da educação, que compreenda a permanência como parte inseparável da efetivação do direito à educação.

5.2 Financiamento

A partir da CRFB/1988, a educação foi reconhecida como direito social fundamental, de prestação obrigatória por parte do Estado, impondo-se, por isso, um dever jurídico de oferta universal, gratuita e com qualidade socialmente referenciada. Contudo, a efetivação desse direito tem sido historicamente tensionada por limitações orçamentárias, disputas federativas e escolhas políticas que refletem os projetos societários em disputa no interior do Estado brasileiro.

O sistema educacional brasileiro tem passado por diversas reformas estruturantes quanto à organização e financiamento, com destaque para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[32], por meio da Emenda Constitucional n. 53/2006, que ampliou o alcance da política de financiamento para toda a Educação Básica, reforçando o compromisso com a equidade e a qualidade do ensino. Posteriormente, com a Emenda Constitucional n. 108/2020, o FUNDEB foi tornado permanente e aprimorado, com aumento da complementação da União, novos mecanismos de redistribuição e a introdução do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) como referência para garantir o padrão mínimo de qualidade, ainda que este último careça de efetivação normativa plena. Esses fundos representaram importantes mecanismos de redistribuição de recursos, mas também expressam

[32] Optou-se por utilizar ao longo do trabalho FUNDEF/FUNDEB, uma vez que na data do ajuizamento de algumas ações o fundo vigente era o FUNDEF, mas posteriormente substituído pelo FUNDEB, quando da decisão do STF. Ademais, em outros casos a política questionada é efetivamente o FUNDEB, com ajuizamento posterior à EC n. 53/2006.

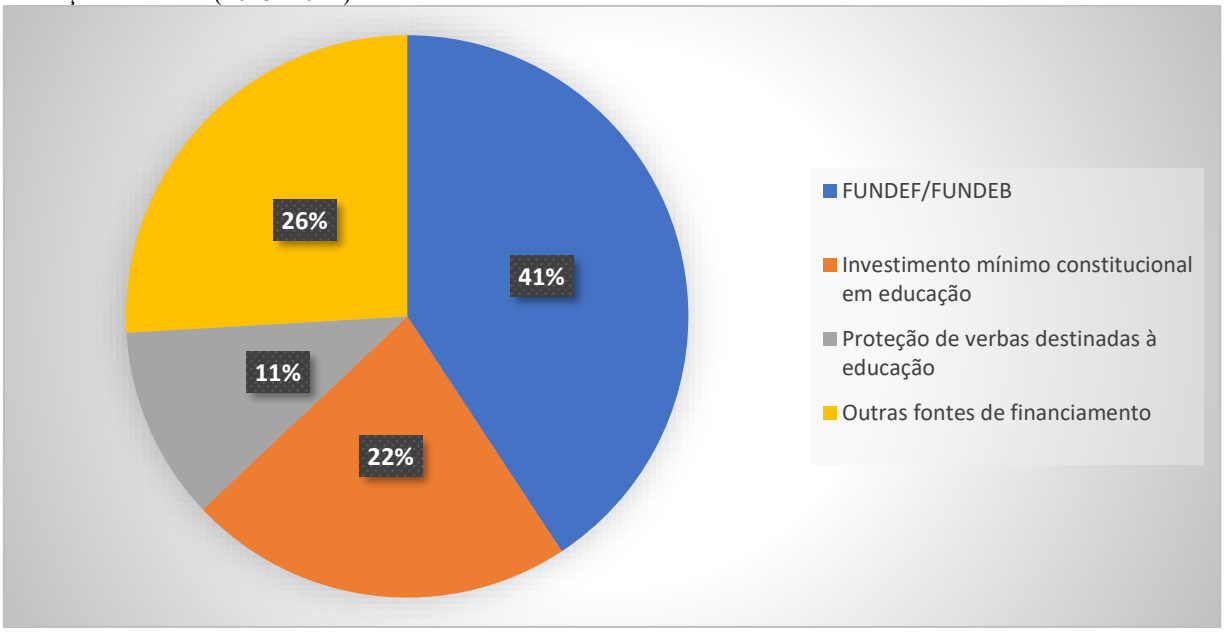
limites estruturais ao não romperem com o subfinanciamento crônico da educação pública, especialmente nas regiões historicamente negligenciadas.

A questão do financiamento educacional não pode ser reduzida a uma dimensão meramente técnica ou contábil. Como apontam Saviani (2008), Mészáros (2005) e Dardot e Laval (2016), os mecanismos de financiamento estão diretamente articulados aos projetos de sociedade e aos interesses de classe que informam as políticas públicas.

No contexto de um Estado capitalista periférico, como é o caso do Brasil, as políticas de austeridade fiscal, aliadas à lógica neoliberal de gestão pública, impõem severos limites à construção de um sistema educacional público, democrático e emancipador. Neste cenário, as decisões do STF sobre financiamento da educação permitem compreender como o direito à educação é operado, tensionado e limitado pelo Judiciário, revelando as contradições entre o discurso de universalização e as práticas de racionalidade fiscal.

Sobre este eixo, foram identificados 27 (vinte e sete) Acórdãos categorizados em Financiamento, reunidos em 4 (quatro) subcategorias: a) FUNDEF/FUNDEB, com 11 (onze) Acórdãos; b) Outras fontes de financiamento, com 7 (sete) Acórdãos; c) Investimento mínimo constitucional em educação, com 6 (seis) Acórdãos; e d) Proteção de verbas destinadas à educação, com 3 (três) Acórdãos. O Gráfico 2 apresenta o percentual de representação das subcategorias que compõe a categoria financiamento:

Gráfico 2 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre financiamento da educação no Brasil (2015–2024).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nota-se no Gráfico 2 que a maior parte das decisões está concentrada em questões relativas ao "FUNDEF/FUNDEB", representando 41% do total, seguido das decisões relacionadas às "Outras fontes de financiamento" (26%), que abordam a necessidade de ampliação e diversificação das receitas destinadas à educação. As decisões sobre o "Investimento mínimo constitucional em educação" (22%) dizem respeito à vinculação obrigatória de percentuais mínimos da receita de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino. Por fim, as decisões que tratam da "Proteção das verbas destinadas à educação" (11%), refletindo ações voltadas à preservação de recursos diante de tentativas de desvirtuamento do seu uso.

A questão do "FUNDEF/FUNDEB" está presente em 11 (onze) Acórdãos. Antes de adentrar nas decisões, é importante destacar que a Emenda Constitucional n. 14, de 1996, criou o FUNDEF e redefiniu as atribuições dos entes federativos na Educação Básica, como o objetivo de financiar a educação fundamental e valorizar os profissionais do magistério. Este fundo foi regulamentado pela Lei n. 9.424/1996, com vigência até 2006, quando foi substituído pelo FUNDEB a partir da Emenda Constitucional n. 53, de 2006.

Esse fundo possui natureza contábil e funciona em nível estadual, formado por recursos provenientes de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Além desses recursos estaduais e municipais, o fundo também recebe uma parcela de recursos federais, que serve como complementação sempre que o valor por aluno em um estado não atinge o mínimo definido nacionalmente.

Durante os anos analisados, 2015 a 2024, o STF consolidou o entendimento de que a União tem o dever de complementar os recursos da Educação Básica sempre que o valor por aluno em um Estado não atingir o mínimo definido nacionalmente. O marco principal desse posicionamento é a decisão de 2017, originária do Estado da Bahia, em que a Corte determinou que o cálculo do Valor Mínimo Nacional por Aluno (VMNA) deve se basear na média nacional, e não em valores regionais.

A tese foi reafirmada, em 10 (dez) decisões do total de 11 (onze) julgados, de 2017 a 2023, que reconheceram Repercussão Geral[33] e impuseram à União o dever de suplementação financeira, caso utilize metodologia de cálculo divergente da média nacional. Ao longo das

[33] A Repercussão Geral é um filtro de admissibilidade criado pela Emenda Constitucional nº 45/2004 e regulamentado pelo artigo 102, §3º da CRFB/1988 e pelo Código de Processo Civil, art. 1.035, § 1º, "Para efeito de repercussão geral, será considerada a existência ou não de questões relevantes do ponto de vista econômico, político, social ou jurídico que ultrapassem os interesses subjetivos do processo". Sua função é permitir que STF se dedique apenas aos recursos extraordinários que tratem de questões relevantes do ponto de vista jurídico, político, social ou econômico, e que ultrapassem os interesses subjetivos das partes, ou seja, que tenham impacto para a sociedade como um todo.

decisões, o STF também confirmou que essas obrigações geram títulos executivos passíveis de pagamento via precatórios, consolidando a responsabilidade federal no combate às assimetrias regionais no financiamento da Educação Básica.

A decisão de 2017 define o dever da União de financiamento da Educação Básica, determinando um único método de cálculo do VMNA nunca inferior à razão entre a previsão da receita total para o fundo e a matrícula total do Ensino Fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas, tudo em âmbito nacional:

> 1 – O valor da complementação da União ao FUNDEF deve ser calculado com base no valor mínimo nacional por aluno extraído da média nacional; 2 – A complementação ao FUNDEF realizada a partir do valor mínimo anual por aluno fixada em desacordo com a média nacional impõe à União o dever de suplementação de recursos, mantida a vinculação constitucional a ações de desenvolvimento e manutenção do ensino (BRASIL, STF, ACO 648/BA, , Rel. Min. Marco Aurélio, j. 06/09/2017).

A decisão determinou que a União deve pagar a diferença entre os valores de complementação devidos ao FUNDEF com base no valor mínimo nacional por aluno, calculado a partir da média nacional, durante os exercícios financeiros de 1998 a 2007. Vale ressaltar que houve uma mudança de entendimento a partir dessa decisão de 2017, pois o STF entendia que não tinha natureza constitucional a ser avaliada neste tema do cálculo do VMNA a ser repassado ao FUNDEF, fixando o Tema[34] 422 e a seguinte Tese[35]:

> A questão da fórmula usada pela União para calcular a verba denominada Valor Mínimo Nacional por Aluno (VMNA) a ser repassada a título de complementação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tem natureza infraconstitucional, e a ela se atribuem os efeitos da ausência de repercussão geral, nos termos do precedente fixado no RE n. 584.608, rel. a Ministra Ellen Gracie, DJe 13/03/2009 (BRASIL, STF, RE 636.978/PI, Rel. Min. Cezar Peluso, j. 09/06/2011).

Inclusive, em decisão de 2020, a Corte aplicou este entendimento, decidindo pela inexistência de Repercussão Geral da controvérsia referente à forma de cálculo do VMNA a ser

[34] O Tema é um número identificador atribuído pelo STF a uma questão constitucional relevante julgada sob o rito da Repercussão Geral (RE) ou de um recurso com efeito vinculante, como no caso do Recurso Extraordinário com Repercussão Geral, ou das ações que analisam a constitucionalidade de normas.

[35] A Tese expressa o entendimento normativo firmado pelo STF sobre determinada matéria constitucional e é redigida de forma abstrata e objetiva, geralmente com base na ementa e nos fundamentos do acórdão. Aprovada pelo Plenário do STF, após o julgamento de um caso com Repercussão Geral reconhecida ou em sede de controle abstrato de constitucionalidade. É uma síntese da decisão, com força vinculante, que deve ser seguida por todos os demais órgãos do Poder Judiciário e pela administração pública.

repassado ao FUNDEF. Apesar disso, é possível afirmar que este entendimento foi superado pela Corte desde 2017, conforme demonstrará a análise do conjunto de julgados a seguir.

O VMNA é um parâmetro utilizado no Brasil para garantir um padrão mínimo de investimento por aluno na Educação Básica, sendo calculado anualmente para servir de base para a distribuição de recursos do FUNDEF/FUNDEB. O objetivo do VMNA é assegurar que todos os Estados e municípios tenham condições financeiras mínimas para oferecer educação de qualidade, complementando os recursos locais com repasses da União, quando necessário.

A metodologia utilizada anteriormente pela União para calcular o VMAA considerava os dados de cada Estado, individualmente. O cálculo era feito com base na receita total do FUNDEF/FUNDEB em cada Estado ou no Distrito Federal, dividida pelo número de matrículas do Ensino Fundamental no ano anterior, acrescido do total estimado de novas matrículas no respectivo ente.

Essa abordagem resultava em 27 valores diferentes (um para cada Estado e um para o Distrito Federal), e a União fixava um valor intermediário entre o menor e o maior desses valores como o VMAA. Essa metodologia foi considerada inadequada pelo STF, pois não atendia ao objetivo de equalização de oportunidades educacionais e de redução das desigualdades regionais, conforme estabelecido pela CRFB/1988.

No julgamento de 2017, o STF determinou que o cálculo do VMAA deve ser feito com base na média nacional, utilizando a receita total prevista para o FUNDEF em âmbito nacional e o número total de matrículas no país, garantindo assim uma distribuição mais equitativa dos recursos. Essa questão foi objeto de outras ações no STF, julgadas no mesmo sentido, reconhecendo o direito dos Estados e Municípios de receber em forma de indenização as diferenças entre os valores de complementação devidos pela União.

Em 3 (três) decisões de 2019 e 1 (uma) de 2020, o STF assentou que o prazo prescricional da pretensão de cobrança das complementações de recursos do FUNDEF/FUNDEB é de 5 anos, nos termos do art. 1º do Decreto n. 20.910/1932. Como resultado, diversos entes federativos vêm sendo judicialmente indenizados pelas diferenças não repassadas, o que representa um reconhecimento pelo STF da importância do financiamento adequado como condição de efetivação do direito à educação.

Em 2022 o STF decidiu declarar constitucional o Acórdão n. 1.824/2017 do Tribunal de Contas da União (TCU), que afastou a subvinculação estabelecida no art. n. 22 da Lei n. 11.494/2007 (Brasil, 2007) aos valores de complementação do FUNDEB pagos pela União aos Estados e Municípios por força de condenação judicial. A decisão desobrigou os entes federativos de destinar pelo menos 60% dos recursos de complementação do

FUNDEF/FUNDEB, pagos por meio de precatórios, para a remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica. Sem a obrigatoriedade de destinar uma parte fixa desses recursos para a remuneração, os professores podem não ver um aumento significativo em seus salários, mesmo que Estados e municípios recebam verbas adicionais por meio de precatórios.

A decisão foi fundamentada na preocupação com o equilíbrio fiscal dos entes federativos, evitando que realizem o aumento insustentável nos salários dos professores, pressionando os orçamentos municipais nos anos seguintes. Assim, os recursos deverão ser utilizados em outras áreas de desenvolvimento e manutenção do ensino, tais como infraestrutura escolar, materiais didáticos, formação continuada de professores, dentre outros aspectos.

Ademais, a mesma decisão vedou o pagamento de honorários advocatícios contratuais com recursos alocados no fundo, permitindo, no entanto, o pagamento de honorários advocatícios contratuais utilizando a verba correspondente aos juros de mora incidentes sobre o valor do precatório devido pela União. Este entendimento foi novamente confirmado em decisões de 2023, quando a Corte destacou inconstitucionalidade do uso de verbas do FUNDEF/FUNDEB para honorários, mas permitiu o uso dos juros de mora. Neste sentido, o entendimento de não pagamento de honorários advocatícios foi superado para permitir o uso para pagamento de honorários advocatícios contratuais valendo-se da verba correspondente aos juros de mora incidentes sobre o valor do precatório devido pela União.

Em 2023 a Corte também assegurou ao Estado do Piauí a possibilidade de utilizar verbas públicas, oriundas de precatório do FUNDEF/FUNDEB, para honrar débito de contrato de aluguel de unidades escolares. O entendimento foi que não destova do campo temático da manutenção e desenvolvimento do ensino para os fins do art. 70 da Lei 9.394/96, dando autonomia administrativa e financeira dos entes federados.

Também em 2023, a mesma questão foi levantada para questionar se o caráter regional do FUNDEF/FUNDEB, previsto no art. 60, § 1º, do ADCT (com a redação da Emenda Constitucional nº 14/1996), torna viável que o cálculo da complementação da União considere a média entre a receita e o número de alunos de cada Estado-membro e do Distrito Federal, e não a média nacional. O STF mais uma vez reiterou o uso da média nacional na metodologia de cálculo, conforme se verifica a seguir:

> Com o propósito específico de igualar os investimentos em educação na federação, o art. 60, § 3º, do ADCT, na redação da Emenda Constitucional nº 14/1996, exigiu que a União aportasse recursos aos fundos sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, o valor por aluno não alcançasse o mínimo definido nacionalmente. A defesa de uma metodologia de cálculo que frustra a equiparação do valor mínimo por aluno à média nacional esbarra na própria razão de criação do FUNDEF e contraria um dos

> objetivos fundamentais da República: a redução das desigualdades sociais e regionais (art. 3º, III, da CF/1988) (BRASIL, STF, RE 635347/DF, Rel. Min. Roberto Barroso, j. 03/07/2023).

Ao final, fixaram no Tema 416 da Repercussão Geral no Recurso Extraordinário, a seguinte Tese:

> 1. A complementação ao FUNDEF realizada a partir do valor mínimo anual por aluno fixada em desacordo com a média nacional impõe à União o dever de suplementação de recursos. 2. Sendo tal obrigação imposta por título executivo judicial, aplica-se a sistemática dos precatórios, nos termos do art. 100 da Constituição Federal (BRASIL, STF, RE 635347/DF, Rel. Min. Roberto Barroso, j. 03/07/2023).

Assim, esta decisão de 2023 estabelece tese com Repercussão Geral, aplicável a todos os casos semelhantes, apesar de tal entendimento já ter sido reiterado desde a 2017. Em outros termos, essa decisão de 2023 não apenas reafirma, mas sistematiza sob a forma de tese vinculante um entendimento que passou a ser adotado de maneira consolidada pela Corte desde 2017. A fixação da tese no regime da Repercussão Geral garante segurança jurídica e tratamento isonômico a todos os entes federativos que pleiteiam a recomposição dos valores do FUNDEF/FUNDEB com base na média nacional, fortalece assim, o princípio da justiça distributiva no financiamento da Educação Básica.

Ainda em 2023 o dever da União de repassar, aos Estados e ao Distrito Federal, o montante destinado a complementar o valor mínimo por aluno definido nacionalmente, foi reforçado. Assim como a competência do TCU para fiscalizar a aplicação de verbas originárias da União por parte dos demais entes da Federação.

Portanto, o entendimento do STF no que tange ao FUNDEF/FUNDEB é o de que a União tem o dever constitucional de assegurar o repasse adequado de recursos para garantir o financiamento da Educação Básica, com base em um VMNA, calculado a partir da média nacional, e não de valores estaduais isolados. Além disso, a Corte reconheceu o direito de Estados e Municípios a receberem indenizações pela complementação insuficiente da União, fixando o prazo prescricional de cinco anos.

Isso reforçou a competência da União no repasse e do TCU na fiscalização dos recursos, bem como decidiu que os valores recebidos via precatórios do FUNDEF/FUNDEB não estão vinculados, obrigatoriamente, à remuneração do magistério, exceto quanto aos juros de mora, permitindo maior flexibilidade de uso. Sobre esta decisão foram feitas muitas críticas à fragilização da política de valorização dos profissionais da Educação Básica, contrariando o espírito constitucional de priorização do magistério como eixo estruturante da qualidade do

ensino. Essa decisão foi fundamentada na distinção entre os recursos ordinários do fundo – sujeitos à repartição percentual mínima para a valorização do magistério (art. 212-A, § 2º da CF/1988) – e os recursos extraordinários decorrentes de condenações judiciais, que, segundo a Corte, não se submetem automaticamente à mesma vinculação.

Nas decisões analisadas sobre FUNDEF (posteriormente, FUNDEB), o STF assumiu papel central na regulação do financiamento da educação, buscando promover a equidade na distribuição de recursos e a proteção da sustentabilidade do sistema educacional brasileiro.

A efetivação do direito à educação no Brasil ocorre, portanto, em um contexto no qual os investimentos educacionais estão subordinados à racionalidade fiscal e à manutenção da ordem vigente. Em outras palavras, protege-se o orçamento educacional não para transformá-lo, mas para preservá-lo e assim, a educação continua a operar como um direito condicionado à lógica da escassez, e não como um bem público central para o desenvolvimento humano integral e a superação das desigualdades estruturais.

Na leitura de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo impõe uma racionalidade que transforma o Estado em gestor da competição e da austeridade, reduzindo os direitos sociais a cálculos de viabilidade fiscal. Este pensamento vai ao encontro de Mészáros (2005; 2008), quando analisa que a educação está inevitavelmente inserida na ordem sociometabólica do capital, sendo capturada pelas dinâmicas da racionalidade produtiva e fiscal.

Saviani (2008; 2019) e Libâneo (2016), por seu turno, destacam que o financiamento não pode ser visto apenas como uma questão técnica ou contábil, mas como expressão do projeto de sociedade que se deseja construir. Para Colares (2020), essa lógica seletiva contradiz o princípio de educação pública como um bem comum e reforça desigualdades sociais e regionais, especialmente na Amazônia Legal.

A diretriz prevista no art. 2º, inciso VIII, da Lei n. 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, explicita o compromisso do Estado brasileiro com a ampliação do investimento público em educação, em proporção ao Produto Interno Bruto (PIB), a fim de garantir a expansão da oferta educacional com qualidade e equidade (Brasil, 2014). Essa previsão legal reflete uma das principais demandas históricas da sociedade civil organizada e dos especialistas, que sempre destacaram a insuficiência dos recursos como um dos principais entraves à universalização e qualificação do direito à educação no Brasil.

Contudo, como demonstra Nunes (2016), a efetivação desse princípio encontra obstáculos jurídicos e institucionais consideráveis, especialmente no que se refere à operacionalização do FUNDEB. A autora analisa as decisões do STF e do Superior Tribunal de Justiça (STJ), revelando que há lacunas e ambiguidades no marco jurídico que regula o

FUNDEB, o que compromete sua implementação prática e a previsibilidade na alocação de recursos. Essas indefinições, ainda segundo a autora, geram insegurança jurídica e podem frustrar os objetivos da política pública, especialmente no que tange à complementação da União nos casos em que estados e municípios não conseguem atingir o valor mínimo por aluno estabelecido pela legislação.

Carmo e Prazeres (2015) criticam a política de financiamento da educação por meio de Fundos, pois não representaram mais recursos destinados à educação, mantendo-se os percentuais constitucionais de 25% da receita para Estados e Municípios e 18% para a União. Não obstante isso, representa uma centralização na captação dos tributos destinados à educação da União, Estados e Municípios, cabendo a primeira redistribuir e completar recursos financeiros aos Estados que tenham custo-aluno abaixo do mínimo nacional.

Desde a promulgação da Emenda Constitucional n. 14/1996, que modificou o §1º do art. 211 da CRFB/1988, houve um esforço normativo para ampliar a atuação da União no apoio financeiro às políticas educacionais dos Estados e municípios, com o objetivo declarado de equalizar as oportunidades educacionais. Todavia, a efetividade desse princípio é limitada pela lógica distributiva vigente no Brasil, que se fundamenta na partilha dos recursos disponíveis, e não na projeção dos recursos necessários para assegurar padrões mínimos de qualidade em todas as regiões e etapas de ensino.

Com a constitucionalização do FUNDEB em 2020, essa política de fundos assumiu um papel ainda mais relevante na tentativa de superar o abismo histórico no financiamento da Educação Básica. Ainda assim, como pontuam Farenzena e Pinto (2024), os desafios permanecem imensos: a distribuição federativa dos tributos continua desigual, e a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ), previsto no §7º do art. 211 da Constituição, ainda é um horizonte a ser alcançado. O CAQ representa um parâmetro técnico essencial, pois determina o valor que o Estado deve investir por aluno para garantir condições mínimas de infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos compatíveis com uma educação de qualidade.

Portanto, o avanço representado pela consolidação do FUNDEB deve ser compreendido como uma etapa transitória em direção a um modelo de financiamento que não apenas redistribua recursos, mas também assegure investimentos suficientes para enfrentar as especificidades educacionais de cada território. A superação das desigualdades requer que o financiamento se baseie nas reais necessidades de cada rede de ensino e não apenas em médias aritméticas que mascaram carências estruturais profundas.

Em relação às “Outras fontes de financiamento”, composta por 7 (sete) Acórdãos, reúne decisões sobre outras fontes de recursos que não sejam os recursos provenientes de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal, Municípios e União, que compõe os Fundos. Estas decisões tratam de objetos diversos, como: FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), salário-educação, mensalidade em cursos de especialização de universidades públicas, cobrança de taxa para expedição de diploma por universidades públicas e a quota mensal escolar nos Colégios Militares.

A questão da Mensalidade em cursos de especialização de universidades públicas foi objeto de 2 decisões. Em 2017 foi fixada a seguinte Tese: “A garantia constitucional da gratuidade de ensino não obsta a cobrança por universidades públicas de mensalidade em cursos de especialização” (Brasil, STF, RE 597854/GO, Min. Edson Fachin, j. 26/04/2017). Assim, tornou possível às universidades, no âmbito de sua autonomia didático-científica, regulamentar, em harmonia com a legislação, as atividades destinadas preponderantemente à extensão universitária, sendo-lhes nessa condição possível a instituição de tarifa. Já em 2020, a corte apenas evidenciou que os hipossuficientes não podem ser cobrados nas especializações, sendo exceções.

Segundo o STF, o núcleo essencial de gratuidade do ensino público é composto por Ensino Fundamental, Médio e Superior, em nível de Graduação, sendo os cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, preponderantemente, atividades de extensão não cobertos pela gratuidade do ensino. Além disso, para a Corte, as universidades públicas têm autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, conforme o artigo 207 da Constituição, permitindo que elas definam a cobrança de mensalidades em cursos de especialização.

É importante evidenciar que no entendimento desta pesquisa, o núcleo essencial da gratuidade do ensino público deve abarcar todos os cursos oferecidos pelas Universidades Públicas, sejam eles de Pós-Graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*. Ao permitir a cobrança de mensalidade em cursos de especialização, mesmo com exceções, a Corte legitima a ideia de educação como mercadoria, enfraquecendo a perspectiva emancipatória e de bem comum defendida aqui, que entende a educação pública integralmente gratuita como um direito humano fundamental.

Em 2020, a Corte determinou em 1 (uma) decisão quanto à impossibilidade de cobrança de taxa para expedição de diploma por universidades públicas. Entendeu que a autonomia universitária não permite a cobrança de tais taxas, pois é incompatível com o princípio da

gratuidade do ensino público, conforme estabelecido no artigo 206, inciso IV, da Constituição Federal.

Neste eixo do financiamento a pesquisa registrou ainda, 3 (três) decisões sobre a Quota mensal escolar nos Colégios Militares. Nestas, a Corte compreendeu ser constitucional, devido não ofender a regra de gratuidade do ensino público, uma vez que possuem peculiaridades aptas a diferenciá-los dos estabelecimentos oficiais de ensino e qualificá-los como instituições educacionais *sui generis*, por razões éticas, fiscais, legais e institucionais. O primeiro julgamento da constitucionalidade da quota mensal escolar nos Colégios Militares ocorreu em 2018, e foi reforçado em 2020 e 2023.

Em 2022, a Corte determinou que as cotas estaduais e municipais do salário-educação sejam distribuídas observando-se exclusivamente a proporcionalidade do número de alunos matriculados na Educação Básica, com efeitos a partir de 1º de janeiro de 2024. O salário-educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a Educação Básica pública, conforme previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988, servindo como uma fonte adicional de financiamento para a Educação Básica, complementando os recursos do FUNDEB.

Nesta decisão, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ao interpretar o art. 15, § 1º, da Lei Federal n. 9.424/1996 e o art. 2º, da Lei Federal n. 9.766/1998, ambos alterados pela Lei n. 10.832/2003, compreendeu que os valores arrecadados a título de salário educação deveria ser distribuídos não somente de acordo com o critério constitucional do número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, mas também em função da origem da fonte de arrecadação. Apesar desses argumentos do FNDE, o STF alterou a forma de distribuição dos recursos arrecadados a título de salário-educação. Anteriormente, a distribuição considerava o local de arrecadação do tributo, beneficiando Estados mais ricos. Com a decisão, a distribuição dos recursos será feita exclusivamente com base no número de alunos matriculados na Educação Básica nas respectivas redes públicas de ensino.

Essa nova sistemática busca reduzir as desigualdades regionais, garantindo que Estados com maior necessidade de recursos para a Educação Básica recebam uma parcela maior dos recursos arrecadados. Isto pode promover uma distribuição mais justa e equitativa dos recursos do salário-educação, alinhada com os objetivos constitucionais de redução das desigualdades regionais e garantia de acesso à educação de qualidade para todos os alunos.

Assim, ao proteger o salário-educação, garantindo uma distribuição equitativa baseada na matrícula e não na arrecadação, o STF reconhece a necessidade de mecanismos redistributivos para enfrentar desigualdades históricas, sociais e geográficas.

No que tange ao "Investimento mínimo constitucional em educação", 6 (seis) Acórdãos trataram do tema. Todos se encaminharam no sentido de combater o desvirtuamento de verbas vinculadas à educação por parte dos entes federados, em prestígio aos princípios constitucionais de aplicação dos recursos do FUNDEB vinculada a finalidades educacionais. Em 2020, a Corte declarou inconstitucional a tentativa do Tribunal de Contas do Espírito Santos de violar a vinculação específica dos recursos da educação, como se verifica no excerto:

> 4. Inclusão de encargos relativos a inativos da educação (inclusive déficit do regime próprio de previdência) nas despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino viola a destinação específica dos arts. 212, caput, da CF e 60 do ADCT [...] (Brasil, STF, ADI 5691/ES, Rel. Min. Rosa Weber, j. 05/10/2020).

O mesmo entendimento foi aplicado, no mesmo ano, quando a Corte declarou inconstitucional lei do Estado de São Paulo, para que os valores de complementação ao *déficit* previdenciário não fossem computados para efeitos de vinculação ao investimento mínimo constitucional em educação. É o que se verifica a seguir:

> 2. A definição de quais despesas podem ou não ser consideradas como manutenção e desenvolvimento de ensino é definida em regra geral de competência da União, qual seja, os artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n° 9.394/1996. Disposição diversa de lei local significa afronta aos arts. 22, XXIV, e 24, IX da CRFB.
> 3. O cômputo de despesas com encargos previdenciários de servidores inativos ou do déficit de seu regime próprio de previdência como manutenção e desenvolvimento de ensino importa em violação a destinação mínima de recursos exigida pelo art. 212 da CRFB, bem como à cláusula de não vinculação de impostos do art. 167, IV da CRFB (Brasil, STF, ADI 5719/SP, Rel. Min. Edson Fachin, j. 18/08/2020).

Em 2021, novamente a Corte entendeu que uma Lei do Estado de Goiás, ao incluir o pagamento de pessoal inativo nas despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, invadiu a competência privativa da União, prevista no art. 22, XXIV, da CRFB/1988, para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, bem como violou o art. 167, IV e 212, caput, da CRFB/1988, uma vez que o pagamento de despesas com inativos deve ser custeado pelas receitas do regime previdenciário.

Em outras duas decisões de 2023, a corte reforçou a definição de que as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino constituem matéria de diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, CRFB/1988), ou mesmo de normas gerais sobre educação (art. 24, IX e § 1º, CF/1988), de competência privativa da União, fixando a Tese: "É inconstitucional a lei estadual que autoriza o cômputo de gastos previdenciários como despesas com manutenção e

desenvolvimento do ensino" (Brasil, STF, ADI 5546/PB, ADI 6412/PE, Rel. Min. Roberto Barroso, j. 04/09/2023).

Verifica-se nestas 5 (cinco) decisões, uma tentativa sistemática de os entes federativos desvirtuarem os limites mínimos de aplicação dos recursos da educação. O ministro Edson Fachin, ressaltou nas decisões que ao preverem o cômputo de despesas previdenciárias para efeito de cumprimento do investimento educacional mínimo, representaram burla à vinculação constitucional orçamentária em educação.

Em 1 (uma) decisão de 2022, o Estado do Piauí requereu, excepcionalmente, que fosse permitido utilizar em ações de combate à pandemia do coronavírus (COVID19), recursos excedentes vinculados ao FUNDEB, os quais, por suas peculiaridades, não foram contabilizados em lei orçamentária anual. O STF julgou improcedente tal pedido por entender que aplicação dos recursos do fundo é vinculada às finalidades específicas, voltadas à área educacional, e deveria ser aplicada mesmo naquele contexto excepcional.

Assim, o STF consolidou entendimento de proteger a vinculação constitucional das verbas destinadas à educação, repelindo todas as tentativas dos entes federados de desvirtuar a aplicação desses recursos, sobretudo ao tentar incluir despesas previdenciárias de servidores inativos como manutenção e desenvolvimento do ensino. O Tribunal afirmou que apenas gastos estritamente educacionais, conforme definidos nos artigos 70 e 71 da LDB, podem ser computados para fins de cumprimento do investimento mínimo constitucional previsto no art. 212 da CRFB/1988.

Ademais, reforçou a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação, declarando inconstitucionais normas estaduais que violam esses parâmetros, mantendo o compromisso de assegurar o uso correto e finalístico dos recursos vinculados à educação. Portanto, o STF tem atuado como defensor formal da vinculação orçamentária da educação, alinhando-se à ideia de assegurar direitos sociais fundamentais.

Por fim, no âmbito da "Proteção de verbas destinadas à educação", os 3 (três) Acórdãos conferiram especial proteção constitucional aos recursos públicos destinados à educação, ressaltando a necessidade de aplicação efetiva desses recursos em educação. É representativo deste entendimento a decisão de 2020, pois o STF declarou inconstitucional, como se verifica a seguir:

> [...] quaisquer medidas de constrição judicial proferidas pelo Tribunal Regional do Trabalho da 8ª Região, pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região e pelo Tribunal de Justiça do Estado do Amapá, em desfavor do Estado do Amapá, das Caixas Escolares ou das Unidades Descentralizadas de Execução da Educação UDEs, que

> recaiam sobre verbas destinadas à educação [...] (Brasil, STF, ADPF 484/AP, Rel. Min. Luiz Fux, j. 04/06/2020).

Este entendimento é igualmente observado em 2021, quando a Corte declarou a inconstitucionalidade do bloqueio de verbas oriundas da complementação a título de FUNDEF, sob disponibilidade dos municípios. Este fato também ocorreu em 2022, quando a Corte determinou a suspensão das decisões judiciais proferidas pela Justiça do Trabalho do Estado de Santa Catarina que determinaram o bloqueio, penhora ou sequestro sobre verbas repassadas pelo fundo, referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola às Associações de Pais e Professores no Estado de Santa Catarina para satisfazer crédito trabalhista e determinar a imediata devolução das verbas bloqueadas.

A Corte firmou entendimento de que os recursos públicos vinculados à educação possuem proteção constitucional reforçada, sendo inconstitucional sua constrição judicial para satisfazer dívidas trabalhistas ou outras obrigações dos entes federativos. As verbas oriundas de fundos como o FUNDEF/FUNDEB ou programas federais devem ser exclusivamente aplicadas em ações educacionais, preservando sua destinação legal e constitucional em prol da garantia do direito à educação. Esse posicionamento do STF, ao blindar judicialmente os recursos vinculados à educação, pode ser lido como uma interpretação protetiva do direito à educação.

Nesse sentido, as transferências intergovernamentais e a regulação federal têm assumido papel central para reduzir as assimetrias entre os entes federativos, embora ainda insuficientes para compensar plenamente as disparidades territoriais. Essa limitação ficou ainda mais evidente no contexto da pandemia de COVID-19, quando, como afirmam Abrucio (2020), o governo federal adotou um “federalismo bolsonarista”, marcado pela recusa da coordenação federativa e pela ampliação da competição entre Estados e municípios, enfraquecendo a lógica constitucional de cooperação entre os entes.

A crítica à fragmentação e ao desequilíbrio federativo é aprofundada por Cunha e Damasco (2021), que destacam a urgência de consolidação de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Tal sistema garantiria um regime efetivo de colaboração e corresponsabilidade entre União, Estados e municípios, com base na função supletiva e redistributiva da União, conforme previsto na CRFB/1988. O SNE permitiria, dentre outros benefícios, superar o atual modelo de federalismo assimétrico e hegemônico, garantindo a universalização da educação com padrões mínimos de qualidade, independentemente da localização geográfica ou da rede de ensino à qual o aluno pertence.

Essas análises revelam que a descentralização sem equidade e sem coordenação nacional robusta pode aprofundar desigualdades históricas. O arranjo federativo previsto pela CRFB/1988 é, em sua essência, cooperativo. Ele pressupõe que para cumprir o direito à educação como dever do Estado, é necessária a ação articulada entre os entes, com destaque para o papel redistributivo da União na redução das desigualdades regionais.

5.3 Acesso

O acesso às diferentes etapas e modalidades de ensino está amplamente assegurado na CRFB/1988 como direito público subjetivo, estabelecendo que a educação é um direito de todos (art. 205). A organização do ensino deve obedecer a princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público e a garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida (art. 206). O dever do Estado compreende a oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, o atendimento em creche e pré-escola até os 5 anos, o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades específicas e o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, conforme a capacidade de cada um (art. 208).

A LDB regulamenta esse direito ao estabelecer que a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, devendo ser oferecida como direito público subjetivo, de forma obrigatória e gratuita pelo Estado (arts. 3º e 4º, LDB). Destaca-se que a Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024, prorrogou até 31 de dezembro de 2025 a vigência do PNE, cujo as metas foram detalhadas ao final na Seção 4.

Inicialmente, é importante destacar que acesso e permanência são conceitos distintos, embora frequentemente tratados em conjunto no debate sobre políticas educacionais no Brasil. Apesar de a negligência do Estado em qualquer uma dessas dimensões resultar em violações de direitos e na perpetuação de desigualdades no país, essa distinção é fundamental para compreender as diferentes responsabilidades do Estado e os desafios enfrentados pelos sistemas de ensino, especialmente em regiões com históricas desigualdades, como o Norte do Brasil.

Acesso refere-se à garantia de que todos os indivíduos tenham a oportunidade de ingressar no sistema educacional, o que abrange os casos de oferta de vagas em escolas públicas; construção de escolas em áreas remotas ou carentes; políticas de inclusão para grupos vulneráveis, populações indígenas e quilombolas; educação de jovens e adultos; dentre outras questões que permitam a matrícula do estudante.

Neste estudo, considera-se “acesso” a garantia de que todos os estudantes possam ingressar em uma instituição de ensino pública e gratuita, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Defende-se nesta Tese uma educação para a vida toda, com a responsabilidade do Estado em garantir a todos o direito ao acesso desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação *stricto sensu*, conforme também defendem Saviani (2007; 2008; 2019), Mészáros (2008), Franco (2008), Colares (2020), Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021), Fonseca e Imbiriba Sousa Colares (2022), Libâneo (2016), Maciel (2016), Oliveira Côrtez e Simões (2024), e Andrade e Simões (2020).

Esses autores defendem o direito à educação como direito humano necessário para a conquista de outros direitos, pois através da educação é possível formar sujeitos críticos e capazes de exercer a cidadania e sua vida política, logo, não pode ser limitada apenas a uma pequena fase da vida.

Por conta disto, o direito à educação, enquanto direito humano fundamental, deve ser compreendido em sua dimensão ampliada, como um instrumento de emancipação e transformação social. Tal compreensão é reforçada por Cara (2019), ao definir a educação como o direito de toda pessoa se apropriar da cultura, condição essencial da própria humanidade e base indispensável para o pleno exercício da vida. Nessa perspectiva, o direito à educação ultrapassa a lógica mercantil ou a noção de um bem individual, afirmando-se como um bem público, coletivo e socialmente referenciado.

A abordagem educacional de Libâneo (2016) valoriza práticas socioculturais, promovendo a formação cultural e científica, conectada às realidades socioculturais, como um caminho para a democratização e inclusão social. Para Maciel (2016) a formação humana deve buscar o desenvolvimento omnilateral, ou seja, o desenvolvimento de múltiplas capacidades humanas, promovendo uma educação integral politécnica que vise à formação da pessoa humana em sua complexa rede de faculdades humanas, indo além do tempo integral.

No mesmo sentido, Frigoto (2006) defende que a pedagogia hegemônica aliena a classe trabalhadora e reproduz a lógica do capital, devendo ser combatida por meio de pensamento crítico e práticas pedagógicas contra hegemônicas. Para Saviani (2019) a educação é o ato de produzir em cada indivíduo o conhecimento humano historicamente produzido, devendo transmitir conteúdos formais articulados com o contexto social e histórico, conscientizando as pessoas sobre seu papel na sociedade durante sua vida.

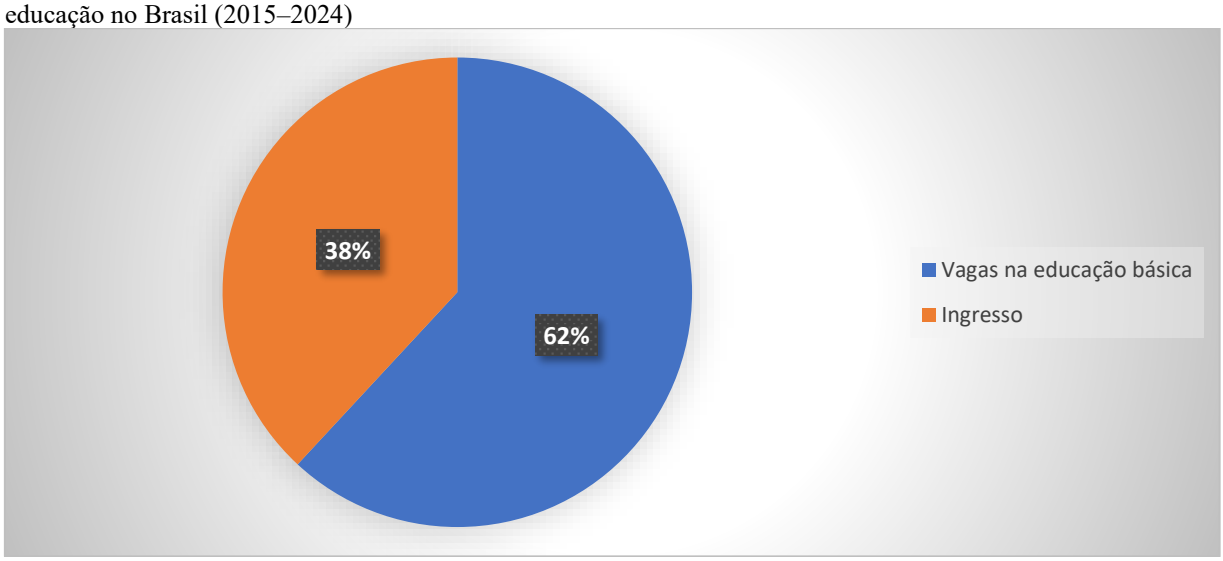
Assim, estão aqui categorizados todos os Acórdãos que avaliam políticas públicas que assegurem a oferta de vagas e o ingresso no sistema de ensino, tanto na Educação Básica quanto no ensino superior. Os Acórdãos relacionados ao acesso à educação, em seus diferentes

desdobramentos, somam 21 (vinte e um), divididos em 2 (duas) subcategorias assim distribuídas: a) Vagas na Educação Básica, com 13 (treze) Acórdãos; e b) Ingresso, com 8 (oito) decisões (Gráfico 3).

Na subcategoria (a) Vagas na Educação Básica, as decisões tratam da questão estrutural da ausência de escolas, o que podem inviabilizar o ingresso de estudantes na referida etapa educacional, mesmo com o acesso formalmente garantido. Assim, refere-se à existência e garantia objetiva de disponibilidade de vagas públicas e gratuitas nas instituições de ensino, particularmente na Educação Básica obrigatória próxima de sua residência, independentemente de critérios seletivos, desempenho ou idade.

Em relação a subcategoria b) Ingresso, refere-se ao processo de entrada do estudante em uma instituição de ensino, restrito aos critérios normativos para admissão em uma escola, universidade ou programa educacional. Logo, o acesso é um conceito mais amplo, abrangendo a disponibilidade de vagas na Educação Básica, políticas de inclusão e a eliminação de barreiras socioeconômicas, geográficas e discriminatórias que impedem o exercício do direito do aluno em iniciar sua trajetória de estudos.

Gráfico 3- Gráfico 3 – Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre acesso à educação no Brasil (2015–2024)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Observa-se no Gráfico 3 que o maior nível de judicialização é relacionado à vaga na Educação Básica, com 62% dos casos, demonstrando que o Estado, em diversas situações, não tem cumprido suas obrigações constitucionais de garantir condições materiais para o acesso à esta etapa de ensino. Essa omissão gera judicialização e a necessidade de atuação do Judiciário

para assegurar vagas, corrigindo falhas na implementação da política pública, e evitando a exclusão educacional, especialmente para os mais vulneráveis.

A questão do Ingresso (38%) abrange decisões relativas ao processo de efetivação da matrícula dos estudantes em determinada etapa ou nível de ensino, ou seja, o momento em que o aluno passa a integrar formalmente o sistema educacional em uma nova fase. Essa etapa é regulada por critérios como: idade mínima no caso da Educação Básica e exames seletivos, como o ENEM e vestibulares, no caso do ensino superior. Para a análise do ingresso foram incluídas decisões sobre políticas educacionais como o SISU (Sistema de Seleção Unificada), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as cotas, pois buscam assegurar o ingresso de estudantes no ensino superior brasileiro.

Do total de 13 (treze) decisões relativas a "vagas na Educação Básica", em 11 (onze) delas foi reafirmado o entendimento que o Poder Judiciário, em situações excepcionais, pode determinar que a Administração Pública adote medidas assecuratórias de direitos constitucionalmente reconhecidos como essenciais, sem que isso configure violação do princípio da separação de poderes, uma vez que não se trata de ingerência ilegítima de um Poder na esfera de outro. Em conclusão, neste conjunto de decisões determinou-se a construção de escolas ou a abertura de vagas na Educação Básica, garantindo-se inclusive o direito a vagas próximas a residência do educando no caso de transferências por mudança de domicílio.

Conforme destacam Taporosky e Silveira (2018), as requisições de acesso à Educação Infantil se dividem entre ações de tutela individual, nas quais um único sujeito requer vaga em seu nome, e ações de tutela coletiva, movidas por entes legitimados como o Ministério Público, Organizações da Sociedade Civil e sindicatos, com o objetivo de garantir o direito de um grupo mais amplo de crianças. Araújo e Santos (2021) apontam que, embora a obrigatoriedade não contemple ainda a faixa de 0 a 3 anos, é exatamente nessa etapa que se concentra a maior parte das ações judiciais por acesso a vagas, revelando um entendimento social crescente sobre o caráter essencial da Educação Infantil, mesmo quando a legislação não a define como de oferta obrigatória.

Além da determinação de construção de escolas e abertura de vagas, cumpre destacar ainda que em decisão de 2020, a Corte confirmou que o Poder Legislativo não usurpou a competência privativa do Chefe do Poder Executivo do Rio de Janeiro, quando criou o programa Creche Solidária, que garante a prioridade de vagas em creches para filhos de mulheres vítimas de violência doméstica, uma vez que não cria, extingue ou altera Órgãos da Administração Pública. Assim como em 2022, declarou constitucional a lei do Estado do Rio de Janeiro que garante a reserva de vagas em escolas para irmãos que frequentem a mesma

etapa ou ciclo escolar, uma vez que a norma não interfere na competência do Poder Executivo e visa a facilitar a organização familiar no âmbito educacional. Em ambos os casos, a Corte entendeu que as leis de iniciativa parlamentar concretizaram direitos sociais previstos na Constituição Federal, sem alterar a estrutura administrativa do Poder Executivo.

Apesar disso, em 2 (duas) decisões foram verificadas divergências deste entendimento, como em um julgado, de 2021, em que o STF, por unanimidade e sob a relatoria do Ministro Alexandre de Moraes, apesar de reconhecer o direito das autoras à transferência para uma escola pública próxima de sua residência, negou o direito à matrícula em escola de período integral. A Corte entendeu que o PNE estipula a educação em tempo integral como meta a ser implementada pelo Poder Público, não havendo obrigatoriedade. Assim, a obrigação de efetivar matrícula em instituição de ensino com funcionamento em período integral não teria previsão normativa.

Este entendimento traduz uma lógica jurídica de que o direito à educação não alcança o ensino integral, contrariando o conceito mais amplo de educação defendido nesta pesquisa. A educação, enquanto direito fundamental de natureza social, transcende sua dimensão meramente formal ou legalista para configurar-se como um campo de disputa política, ideológica e social. Conforme Duarte (2004), suas finalidades abrangem não apenas a promoção de melhores oportunidades de emprego e o desenvolvimento econômico da nação, mas também o estímulo a valores como o respeito aos direitos humanos, a participação cidadã, a liberdade e a dignidade.

Esta perspectiva exige que o direito à educação seja compreendido como instrumento de transformação social, passível de exigibilidade jurídica e fortalecido por ações concretas no âmbito das políticas públicas, impondo uma concepção ampliada do direito, que não se limita à oferta de ensino, mas engloba os meios e finalidades da formação humana integral, tanto no plano individual quanto coletivo. Por isso, é fundamental superar a abordagem tradicional e compreender a educação como um direito que demanda justiça social, participação popular e políticas estatais consistentes, sem desobrigar o Estado.

Duarte (2004; 2007), Ranieri (2009; 2017a; 2017b; 2019a; 2019b) e Iribure Júnior (2016) defendem uma compreensão ampliada do direito à educação ao afirmar que, sob a ótica da CRFB/1988, esse direito deve ser compreendido como um bem comum. Essa concepção rompe com a abordagem reducionista que, por vezes, associa sua efetivação às práticas administrativas pontuais, como o simples acesso à vaga escolar.

Essa visão sistêmica e integral, em que o direito à educação está intrinsecamente ligado à dignidade humana, à formação crítica e à inclusão social, desafia interpretações tecnocráticas

e operacionalistas, sugerindo que a efetivação desse direito exige a articulação de políticas que considerem não apenas os meios, mas também os fins da educação, garantindo sua qualidade, equidade e relevância social. Assim, o direito à educação, nessa perspectiva, deve ser promovido em sua totalidade, com vistas ao desenvolvimento pleno do sujeito, à promoção da justiça social e à consolidação da cidadania.

A outra decisão que limitou o direito à educação, de 2022, a Corte entendeu que a construção de creches e escolas de Educação Infantil em todas as zonas geográficas da cidade de Manaus deve ser avaliada pelo administrador público quanto à sua conveniência e oportunidade. O Tribunal de Justiça do Amazonas havia determinado a construção de creches e escolas de Educação Infantil em todas as zonas geográficas de Manaus, reconhecendo a omissão administrativa e a necessidade de assegurar o direito constitucional de acesso à educação. No entanto, a decisão do STF, de relatoria do Ministro Alexandre de Moraes, enfatizou que a forma de execução dessas políticas deve respeitar a discricionariedade administrativa, cabendo ao gestor público decidir sobre a conveniência e oportunidade das medidas a serem adotadas.

Essa decisão diverge das demais decisões em que a Corte reafirma que em situações excepcionais, o Poder Judiciário pode intervir para assegurar direitos fundamentais, admitindo que, diante da inércia ou morosidade da Administração Pública, o Judiciário pode determinar a implementação de políticas públicas para garantir esses direitos, sem que isso configure violação ao princípio da separação dos poderes.[36]

Ao afastar-se de uma análise substancial da violação ao direito de acesso e ao priorizar critérios de conveniência e oportunidade do administrador público, o STF reflete uma lógica fragmentária e tecnocrática de um Estado neoliberal. Em vez de adotar uma postura garantista e afirmativa da Constituição, a Corte optou por se omitir diante da evidente exclusão educacional de crianças residentes em regiões periféricas da cidade. Tal posicionamento revela uma interpretação minimalista e formalista do direito à educação, que ao não reconhecer a estrutura social excludente e as desigualdades territoriais de um Estado da Amazônia, contribui para a reprodução das injustiças que deveria combater.

Como enfatiza Cury (2022), a negação do acesso escolar representa uma violação grave do direito público subjetivo à educação, afetando diretamente a dignidade da pessoa humana e privando o sujeito de uma das prerrogativas fundamentais da cidadania. A ausência de vagas

[36] Este foi o entendimento do voto divergente e vencido do Ministro Luís Roberto Barroso.

nos sistemas de ensino ou a negação de condições que permitam a frequência e a aprendizagem, portanto, configuram uma inconstitucionalidade material que compromete a função social da educação e o próprio pacto democrático.

Embora o Poder Executivo detenha margem de discricionariedade para implementar políticas públicas educacionais, essa atuação deve necessariamente observar os princípios e prioridades estabelecidos pela CRFB/1988. Nesse contexto, cabe ao Poder Judiciário exercer a função de controle da legalidade e da constitucionalidade dos atos administrativos e normativos, especialmente quando estejam em jogo direitos fundamentais. Como observa Erhardt (2017), a discricionariedade administrativa não é absoluta e encontra restrições nos valores constitucionais centrais do Estado Democrático de Direito, sobretudo aqueles que asseguram os direitos e garantias fundamentais e preservam a dignidade da pessoa humana.

No mesmo sentido, para Duarte (2004; 2007), Ranieri (2009; 2017a; 2017b; 2019a; 2019b), Iribure Júnior (2016) o direito à educação insere-se no âmbito do mínimo existencial, o que afasta a possibilidade de sua negação com base na reserva do possível. Desse modo, a omissão estatal ou a implementação insuficiente de políticas educacionais configura hipótese de inconstitucionalidade por omissão, legitimando a atuação do Poder Judiciário para determinar a concretização dos direitos garantidos constitucionalmente, sem que isso represente violação ao princípio da separação dos poderes.

Arroyo (2015) e Ribeiro (2020) enfatizam o caráter coletivo da educação e a importância da mobilização sociopolítica para sua efetivação. O direito à educação, quando concebido sob uma ótica de justiça social, exige o reconhecimento das lutas históricas de grupos discriminados e a construção de políticas públicas específicas, comprometidas com a reparação de desigualdades estruturais de raça, classe, território e gênero. Essa compreensão critica a falsa neutralidade das políticas universalistas, que ignoram a historicidade da exclusão educacional de populações marginalizadas.

A racionalidade neoliberal, ao deslocar do Estado para os indivíduos a responsabilidade pelo êxito ou fracasso educacional, contribui significativamente para o esvaziamento da noção de educação como direito social fundamental. Nessa perspectiva, a lógica do desempenho pessoal, da meritocracia e da eficiência substitui a exigência constitucional de universalização e equidade, transferindo ao sujeito o ônus da realização de um direito que deveria ser garantido de forma integral. Tal concepção enfraquece o papel redistributivo do Estado e reforça o individualismo inerente ao modelo capitalista contemporâneo, que reduz o direito à educação à condição de bem de consumo acessível apenas àqueles que conseguem competir e se manter nos padrões definidos pelo sistema (Dardot; Laval, 2016).

Essa racionalidade tem sido incorporada, ainda que de forma velada, em decisões judiciais que privilegiam critérios como eficiência administrativa, contenção de gastos e racionalidade econômica, em detrimento aos princípios fundamentais da dignidade da pessoa humana. Em vez de assegurar a máxima efetividade do direito educacional, tais decisões tendem a relativizar sua natureza de direito público subjetivo e a sujeitá-lo a limitações de natureza fiscal e política. Com isso, consolidam-se interpretações que priorizam a gestão eficiente sobre a justiça social, enfraquecendo o caráter universal, equitativo e transformador que deve caracterizar a educação como direito social no âmbito do Estado Democrático de Direito.

Essa perspectiva contradiz o entendimento de Saviani (2007, 2008), Mészáros (2008) e Arroyo (2015), que denunciam as omissões do Estado na efetivação de políticas públicas educacionais como mecanismos de perpetuação da desigualdade estrutural. Para esses autores, a educação é uma mediação ontológica de emancipação, que só pode se concretizar por meio de políticas públicas universais, efetivas e garantidas pela ação do Estado.

Cumpre destacar ainda que tal entendimento sinaliza que em demandas abrangentes, a Corte pode deixar de obrigar os entes federativos a garantir o direito à vaga para todos os educandos, mesmo que observadas a carência excessiva naquela localidade. Isso poderá ocasionar um novo ciclo de judicialização, uma vez que as instituições responsáveis por provocar o Poder Judiciário, como as Defensorias Públicas e os Ministérios Públicos Estaduais, demandarão por meio de processos, individuais e coletivos, com pedidos mais restritos.

Posteriormente e em contrário a essa decisão, ainda no ano de 2022, o STF ratificou que a Educação Básica, em todas as suas fases (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), constitui direito fundamental de todas as crianças e jovens, assegurado por normas constitucionais de eficácia plena e aplicabilidade direta e imediata. O poder público tem o dever jurídico de dar efetividade integral às normas constitucionais sobre acesso à Educação Básica. No caso da Educação Infantil, que compreende creche (de zero a três anos) e pré-escola (de quatro a cinco anos), sua oferta pelo poder público pode ser exigida individualmente.

O STF confirmou a decisão que assegurou a matrícula de uma criança em creche, reforçando que o direito à Educação Infantil é um direito subjetivo público, não uma norma programática, e que o Poder Judiciário pode determinar a implementação de políticas públicas para garantir esse direito, sem violar a separação dos poderes, definindo o Tema n. 548 da Repercussão Geral que ficou assim formulada:

> 1. A Educação Básica em todas as suas fases – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – constitui direito fundamental de todas as crianças e jovens, assegurado por normas constitucionais de eficácia plena e aplicabilidade direta e imediata. 2. A Educação Infantil compreende creche (de zero a 3 anos) e a pré-escola (de 4 a 5 anos). Sua oferta pelo Poder Público pode ser exigida individualmente, como no caso examinado neste processo. 3. O Poder Público tem o dever jurídico de dar efetividade integral às normas constitucionais sobre acesso à Educação Básica (Brasil, STF, RE 1008166/SC, Rel. Min. Luiz Fux, j. 22/09/2022).

A formulação do tema de Repercussão Geral sobre esse dever estatal de assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, estabelece um entendimento uniforme sobre o direito à Educação Infantil, vinculando todos os juízes e tribunais do país, evitando decisões divergentes, além de reforçar a necessidade de políticas públicas de alocação de recursos para a criação e manutenção de creches e pré-escolas.

O reconhecimento do direito à educação como direito subjetivo reafirma que o direito à Educação Infantil é um direito que pode ser exigido judicialmente, possibilitando às famílias e instituições exigirem judicialmente vagas em creches e pré-escolas, caso o Poder Público se omita. Destarte, o STF buscou a efetiva concretização da norma constitucional, sem implicações com o princípio da separação dos Poderes e a deficiência orçamentária, cumprimento os preceitos constitucionais voltados à educação de crianças e adolescentes.

Ranieri (2017b) e Iribure Júnior (2016) reforçam que o direito à educação, positivado na CRFB/1988, não é neutro, uma vez que está inserido em um projeto político de Estado Democrático de Direito e deve promover princípios republicanos como cidadania, dignidade humana, soberania popular, pluralismo político e justiça social. Para Ranieri (2009), sendo que o direito à educação não é ideologicamente neutro, está passível às influências ideológicas, porém não podem os programas políticos violar os mandamentos constitucionais, à exemplo da implementação de políticas públicas que assegurem o acesso universal a educação.

Essa constante necessidade de intervenção do Judiciário para garantir o direito de acesso à Educação Básica, principalmente no que tange à oferta de vagas e construção de escolas, denuncia a fragilidade das políticas públicas educacionais e a negligência histórica do Estado com a universalização desse direito. Arroyo (2015) interpreta essa omissão como expressão de um modelo de Estado neoliberal que atua de forma seletiva e que perpetua desigualdades sociais e regionais.

Neste contexto, observa-se que o total de matrículas registradas em 2024 foi de 47,1 milhões, distribuídas em 179,3 mil escolas. A distribuição de responsabilidade pelas matrículas na Educação Básica continua majoritariamente municipal, com os municípios respondendo por aproximadamente 49,1% das matrículas, seguidos pelos Estados com 29,8%. A rede privada

representa 20,2% do total, enquanto a União tem uma participação residual, inferior a 1%. Esses números reforçam o papel central dos entes subnacionais, especialmente os municípios, na oferta de Educação Básica, o que demanda uma análise crítica quanto ao financiamento e à capacidade de gestão desses entes federativos diante das desigualdades regionais e estruturais persistentes no país (Brasil/Inep, 2025).

Neste contexto, muitos municípios enfrentam dificuldades financeiras e estruturais para garantir um atendimento adequado e universal. A despeito da previsão constitucional que consagra a educação como um direito social fundamental, a realidade brasileira continua a evidenciar um fosso expressivo entre o texto legal e sua efetivação concreta, particularmente entre as populações historicamente marginalizadas.

A crítica a esse cenário é reforçada por Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021), que denunciam o sistemático descumprimento das metas do PNE, tanto no período 2001-2011, quanto no ciclo 2014-2024. Para os autores, desde 2015 as políticas de ajuste fiscal e as reformas com viés neoliberal impuseram severos retrocessos ao financiamento e à valorização da educação pública.

Os dados do relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE-2024, estabelecido pela Lei n. 13.005/2014 e elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2024), apresenta indicadores que demonstram a dificuldade de o país efetivar o acesso obrigatório à educação, conforme preconizado pela CRFB/1988.

O PNE 2014-2024 estabelece o atendimento de no mínimo 50% da população de 0 a 3 anos, faixa etária cuja educação escolar não é obrigatória, na creche ou escola. O monitoramento da cobertura escolar desse grupo populacional de forma contínua e sistemática, como estabelecido pela legislação brasileira, é crucial para influenciar diretamente não apenas o acesso à educação, mas também a equidade no desenvolvimento das habilidades essenciais nos estágios iniciais da vida.

Em 2022, último ano da série histórica com informações disponíveis na Pnad-c, o Brasil alcançou 37,3% da população de crianças de 0 a 3 anos de idade atendidas nos sistemas de ensino, o que representa cerca de 4,4 milhões de crianças frequentando creche ou escola. Em relação a taxa de cobertura para a população em idade escolar obrigatória de 4 a 5 anos, registrou um valor de 93,0%. Esse dado evidencia que a universalização do atendimento para a população de 4 a 5 anos, conforme estabelecido na meta do PNE ainda não foi plenamente alcançada. Para que a Meta 1 do PNE seja alcançada, é necessário incluir mais 425 mil crianças no sistema educacional.

Em relação ao percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou já concluiu o Ensino Fundamental, a meta do PNE era de 100% de cobertura até 2024, mas até 2023 havia alcançado apenas 95,7%. O percentual da população de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído em 2023, a estimativa para o indicador foi de 84,3%, o que representa uma distância de 10,7 p.p. em relação à meta de 95% até 2024.

Já a Meta 3 tem como foco a população de 15 a 17 anos, estabelecendo dois objetivos principais: garantir a universalização do acesso escolar até 2016 e alcançar até 2024 uma taxa líquida de matrículas no Ensino Médio de 85%. Para acompanhar esses compromissos, são utilizados dois indicadores distintos: o Indicador 3A refere-se ao percentual de jovens nessa faixa etária que frequentam a escola ou já concluíram a Educação Básica, independentemente da etapa ou série cursada; e o Indicador 3B diz respeito ao percentual dos que frequentam especificamente o Ensino Médio ou que já completaram essa etapa, sendo, portanto, mais restritivo e centrado na adequada correspondência entre idade e nível de ensino. Ambos os indicadores expressam dimensões complementares da política de acesso: enquanto um revela a presença escolar ampla, o outro enfatiza a adequação idade-etapa, destacando o desafio da progressão escolar alinhada ao calendário educacional previsto.

Em 2023, 94% dos jovens nessa faixa etária estavam na escola ou haviam concluído a Educação Básica, o que representa 6,0 pontos percentuais (p.p.) distante da meta. A estimativa para o Indicador 3B em 2023, percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o Ensino Médio ou possui Educação Básica completa foi de 76,9%, o que representa uma distância de 8,1 p.p. em relação à meta de 85,0%.

Simões (2016) aponta que o conceito de acesso tem sido frequentemente reduzido à taxa de atendimento escolar, que verifica a matrícula de crianças e adolescentes em idade obrigatória. Esse indicador, embora útil, não é suficiente para avaliar se os estudantes estão matriculados na série adequada à idade, se frequentam regularmente a escola, se progridem no tempo certo, ou se abandonaram os estudos ao longo do ano letivo. Em muitos casos, o indicador mascara situações de atraso escolar e distorção idade-série, especialmente entre populações socialmente vulneráveis.

Segundo o autor, o indicador mais adequado seria a taxa líquida de escolarização por ano letivo, que permite aferir, com maior precisão, o grau de adequação entre a idade dos estudantes e a série cursada, revelando não apenas o acesso formal, mas também as condições de permanência e progressão. Simões (2016) propõe, portanto, um conceito ampliado de acesso escolar, que deve incluir, além da matrícula, a frequência regular, a progressão escolar nas idades apropriadas, a aprendizagem significativa, a transição para etapas mais avançadas da

educação e a redução das desigualdades na qualidade das escolas frequentadas por diferentes grupos sociais.

Essa persistente negação do direito ao acesso à educação no Brasil revela profundas contradições entre o ordenamento jurídico e a realidade vivenciada por amplos segmentos da população, especialmente os socialmente vulnerabilizados. Conforme argumenta Arroyo (2015), a restrição ao acesso educacional expressa uma concepção excludente de direito, na qual a escola deixa de ser compreendida como um espaço universal de formação cidadã, tornando-se privilégio de determinados grupos sociais. Essa lógica, que naturaliza a exclusão, aprofunda desigualdades históricas e territoriais, inviabilizando a função democratizadora que a educação pública deveria exercer.

O caráter estrutural dessa violação é corroborado pelas análises de Ximenes, Oliveira e Silva (2017), que ao investigarem a decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo quanto à criação de vagas em creches, demonstram como a judicialização da Educação Infantil pode se tornar instrumento de reorganização administrativa e de pressão por transparência e equidade no planejamento educacional. Contudo, apontam também que o padrão decisório do judiciário ainda privilegia demandas individuais, o que limita seu alcance transformador e tende a reforçar desigualdades, sobretudo quando decisões coletivas são negadas sob o argumento da separação dos poderes e das restrições orçamentárias.

A continuidade dessa análise, realizada por Ximenes, Oliveira e Silva (2019), explicita que a judicialização, embora possa ampliar o acesso, produz efeitos contraditórios no campo político-institucional. Se por um lado promove maior diálogo interinstitucional e inclusão de atores sociais nos processos decisórios, por outro, não resolve, por si só, as raízes das desigualdades educacionais. Ao contrário, revela o quanto a efetivação do direito à educação ainda depende da atuação do sistema de justiça, diante da ineficiência (ou mesmo da inércia) do poder público.

A esse respeito, Silveira *et. al.* (2020) destacam que a judicialização da Educação Infantil em diferentes municípios brasileiros não resulta necessariamente de maior exclusão educacional, mas sim de variáveis institucionais e culturais, como a atuação do Ministério Público, a Defensoria Pública e a compreensão da educação como direito. Esses autores mostram que os efeitos da judicialização são heterogêneos e dependem da política pública existente, da capacidade de resposta do Executivo local e do grau de articulação entre os diferentes entes do sistema de justiça. A despeito disso, um ponto comum se impõe: a judicialização sempre impacta politicamente o cenário educacional, revelando sua importância, mas também seus limites como mecanismo de garantia de direitos sociais.

Oliveira e Teixeira (2017) investigam o caso específico de Juiz de Fora e observam que, diante da percepção de que a Secretaria Municipal de Educação já teria atingido seu "teto máximo" para expansão de vagas, o Ministério Público e o Poder Judiciário passaram a adotar uma postura mais passiva, promovendo o que as autoras denominaram "desjudicialização" da Educação Infantil. Esse processo, embora possa ser interpretado como reconhecimento da limitação de recursos e infraestrutura, também pode representar uma forma de naturalização da ausência de políticas públicas estruturantes, transferindo a responsabilidade pela violação do direito à educação para uma pretensa "falta de condições" do poder público local (Oliveira; Teixeira, 2017).

Em estudo posterior, Oliveira e Teixeira (2019) confirmam a persistência da demanda por mais de duas mil vagas em creches e identificam o protagonismo dos Conselhos Tutelares como atores de pressão, em detrimento da atuação judicial mais incisiva por parte do Ministério Público. Defendem, nesse contexto, a ampliação da cooperação federativa e a articulação entre os poderes para enfrentar o *déficit* de acesso à Educação Infantil, destacando o papel estratégico do Legislativo municipal.

Diante desse quadro, a negativa de acesso à educação não pode ser tratada como exceção ou falha pontual de gestão. Trata-se de uma expressão de desigualdades estruturais, produzidas e reproduzidas por um sistema que privilegia certos grupos e marginaliza outros. Em tal contexto, como reforça Arroyo (2015), compreender a dinâmica da negação e afirmação do direito à educação exige reconhecer a resistência dos sujeitos historicamente subalternizados, cuja luta tem sido fundamental para a ampliação do acesso e a reconfiguração das políticas públicas. Assim, a superação da negação do direito à educação requer mais do que decisões judiciais favoráveis: exige uma transformação das estruturas que sustentam a exclusão e a reafirmação da escola pública como espaço de justiça social e emancipação.

Quanto ao "Ingresso" com 8 (oito) decisões, foram identificadas 3 (três) que estabelecem e reafirmam princípios importantes sobre a uniformização e a competência legislativa em relação aos critérios de ingresso no Ensino Fundamental. Em duas delas, de 2018, o STF considerou constitucional a exigência de que o aluno complete 4 (quatro) e 6 (seis) anos de idade até 31 de março para ingressar na pré-escola e no Ensino Fundamental, ao passo que em outra, de 2020, a Corte declarou inconstitucional lei estadual que estabelecia critério etário diferente do fixado pelo legislador federal, reforçando a competência da União para definir diretrizes nacionais em matéria educacional.

A Corte entende que a uniformização dos critérios de idade para ingresso no Ensino Fundamental é importante para evitar disparidades regionais no acesso à educação, garantindo

que as crianças em todo o Brasil sigam os mesmos parâmetros, o que facilita a organização do sistema educacional e a gestão das matrículas. Além de facilitar o planejamento das escolas, permite que o sistema educacional tenha uma maior previsibilidade em relação à demanda por vagas, ajudando a evitar a sobrecarga em algumas regiões e a escassez de vagas em outras.

O STF, portanto, declarou constitucional as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 1/2010 e n. 6/2010, que estabelecem o corte etário para matrícula na pré-escola e no Ensino Fundamental. Segundo as normas, para ingressar na pré-escola, a criança deve ter 4 anos completos até 31 de março do ano da matrícula, e para ingressar no Ensino Fundamental, deve ter 6 anos completos até essa mesma data. Para o STF o critério de idade e a data de corte são legítimos, baseados em estudos pedagógicos e organizacionais, e visam garantir a uniformidade do sistema educacional nacional. Assim, crianças que não completarem a idade mínima até 31 de março devem ser matriculadas na etapa anterior correspondente (creche ou pré-escola).

Ao mesmo tempo, na decisão de 2020, a Corte reafirma a competência da União para estabelecer diretrizes nacionais para o sistema educacional, incluindo critérios de ingresso no Ensino Fundamental. Isso significa que as leis estaduais não podem estabelecer requisitos etários diferentes dos definidos pelo governo federal, garantindo uma uniformidade no acesso à educação, independentemente da unidade federativa em que a criança resida.

As condições excepcionais para matrícula no Ensino Fundamental prevista em legislação estadual eram de que: crianças com 6 anos completos entre 1º de abril e 31 de maio poderiam ser matriculadas, salvo manifestação dos pais ou responsáveis indicando imaturidade física, psicológica, intelectual e social. Assim como poderia haver manifestação justificada de profissional técnico indicando a necessidade de permanência na Educação Infantil; crianças com 6 anos completos entre 1º de junho e 31 de dezembro poderiam ser matriculadas desde que houvesse cumulativamente a manifestação expressa dos pais ou responsáveis indicando maturidade física, psicológica, intelectual e social, e a manifestação justificada por equipe multidisciplinar confirmando essa maturidade. Todas essas condições foram consideradas inconstitucionais pelo STF, pois violavam a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Ao reforçar a centralidade da legislação federal em questões educacionais, essa decisão busca evitar a fragmentação do sistema educacional e a criação de barreiras regionais que poderiam prejudicar um percurso escolar contínuo entre os diversos estados. Apesar da uniformização ter vantagens, é importante que a política educacional esteja atenta às necessidades específicas que podem ser prejudicadas por regras rígidas. Em algumas situações

excepcionais, como em áreas com baixa oferta de vagas ou em contextos educacionais diferentes, pode ser necessário flexibilizar esses critérios.

Em outras 5 (cinco) decisões, a Corte se posicionou quanto a critérios de ingresso no ensino superior. Em uma delas, de 2015, o STF decidiu que a exigência de média superior a 450 pontos e nota superior a zero na redação do ENEM para obtenção de financiamento do FIES, não se aplica aos estudantes que já estavam cursando o ensino superior e buscavam a renovação de seus contratos. Em 2021, o STF concedeu medida cautelar para determinar a reabertura do prazo de requerimento de isenção da taxa de inscrição no ENEM 2021, sem exigir justificativa para a ausência no ENEM 2020.

A decisão foi tomada em razão do contexto pandêmico, que justificou a ausência de muitos candidatos nas provas de 2020. Essa exigência de justificativa documental para a ausência no ENEM 2020 criava uma barreira injustificada para candidatos de baixa renda, violando o direito à educação e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, garantidos pela Constituição. Destaca-se que o ENEM é um mecanismo avaliativo, utilizado principalmente como critério para o ingresso no ensino superior e como parâmetro para programas governamentais como o FIES, SISU e ProUni.

Em 2018, foi reconhecido o direito de servidores públicos militares transferidos de ingressarem em universidades públicas, na ausência de instituições privadas equivalentes. A decisão reforçou que a transferência não pode privar o servidor do direito à educação.

No que tange ao Sistema de Cotas regionais no vestibular, 2 (duas) decisões discutem a constitucionalidade de ações afirmativas vinculadas ao local de escolarização ou residência dos candidatos, com base em critérios territoriais. Em 2020, foi declarada inconstitucional a lei que reservava 40% das vagas em universidades públicas do Distrito Federal para alunos que cursaram integralmente o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas locais.

Em 2023, também foi declarada inconstitucional, por maioria, a Lei n. 2.894/2004 do Estado do Amazonas, que reservava 80% das vagas em vestibulares da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) para candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente no Estado. Ambas as decisões foram baseadas no debate, segundo o STF, de que políticas afirmativas respeitem princípios constitucionais, como a isonomia, a igualdade de oportunidades e a proibição de discriminações regionais infundadas.

Ainda segundo o STF, há necessidade de que políticas de cotas sejam estruturadas de forma a garantir igualdade material sem criar privilégios regionais injustificados, pois reservar vagas exclusivamente para estudantes que tenham estudado no Distrito Federal ou no

Amazonas feriria a igualdade de condições de acesso ao ensino superior, criando barreiras territoriais injustificadas.

Na decisão de 2023 do Amazonas, em que pese a tese de Repercussão Geral ter sido cancelada no julgamento, isto é, a decisão neste caso se limitou ao caso concreto da UEA e não estabeleceu um precedente geral sobre a reserva de vagas com base em critérios regionais, o STF sinalizou que cotas baseadas exclusivamente na localidade da escola de Ensino Médio são inconstitucionais. Cumpre destacar que mesmo que tenha rejeitado critérios territoriais, o STF reconhece em decisões as cotas sociais e raciais como instrumentos legítimos de promoção da igualdade de oportunidades, reafirmando a constitucionalidade de políticas que beneficiam grupos historicamente marginalizados (como cotas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência).

O STF impôs limites às políticas de cotas que utilizam critérios territoriais e reforçou a necessidade de diretrizes nacionais para inclusão no ensino superior, cabendo aos Estados adotar políticas que ampliem o acesso sem infringir a Constituição. As decisões sugerem que políticas de cotas precisam ser coordenadas nacionalmente, evitando desigualdades entre Estados e garantindo um padrão de acesso ao ensino superior. Assim, caberia aos Estados atuarem por meio de ações complementares, como assistência estudantil e melhoria da Educação Básica.

Nesta pesquisa, entende-se que há divergência quanto à posição do STF, observando-se que há necessidade de um debate acerca das desigualdades regionais no acesso ao Ensino Superior, não sendo um privilégio regional injustificado no caso do Amazonas. Esse debate será realizado na Seção 6 que analisará especificamente os Acórdãos do STF originários de Estados da Amazônia Legal.

O conjunto das decisões revela que, embora o STF reconheça formalmente o direito à educação como um direito público subjetivo e intervenha pontualmente para corrigir omissões do Poder Executivo, sua atuação na questão do acesso apresenta contradições e limites estruturais que refletem a lógica do Estado capitalista. Como destacam Saviani (2007; 2008; 2019) e Mészáros (2008), o sistema educacional em contextos capitalistas tende à reproduzir desigualdades estruturais, ao invés de superá-las, sendo esse o caso na negativa de vagas na Educação Básica, na negativa do direito à educação em tempo integral e na ausência de compreensão dos motivos que ensejam as cotas territoriais para o Amazonas.

Franco (2008) e Libâneo (2016) alertam que para além do acesso formal, é necessário garantir condições materiais, pedagógicas e sociais para a efetivação do direito à educação. No entanto, observa-se que o STF, embora avance em decisões que asseguram o direito à vaga na

Educação Básica e na definição de critérios para o ingresso, por vezes se omite diante de demandas estruturantes, como a universalização do ensino integral ou a superação das desigualdades regionais, a partir da análise das especificidades regionais, especialmente no Norte do país.

Maciel (2016), Colares (2020) e Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021) reforçam que o acesso à educação não pode ser dissociado de sua dimensão territorial, exigindo políticas públicas que considerem as especificidades regionais. A ausência de sensibilidade para essas desigualdades, como demonstra a decisão do caso das cotas no vestibular da Universidade do Estado do Amazonas, reforça essa crítica de que a efetivação do direito à educação exige mais do que garantias legais ou decisões judiciais pontuais: impõe a construção de um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça social, a equidade territorial e a transformação das estruturas de dominação que historicamente excluem os mais vulneráveis.

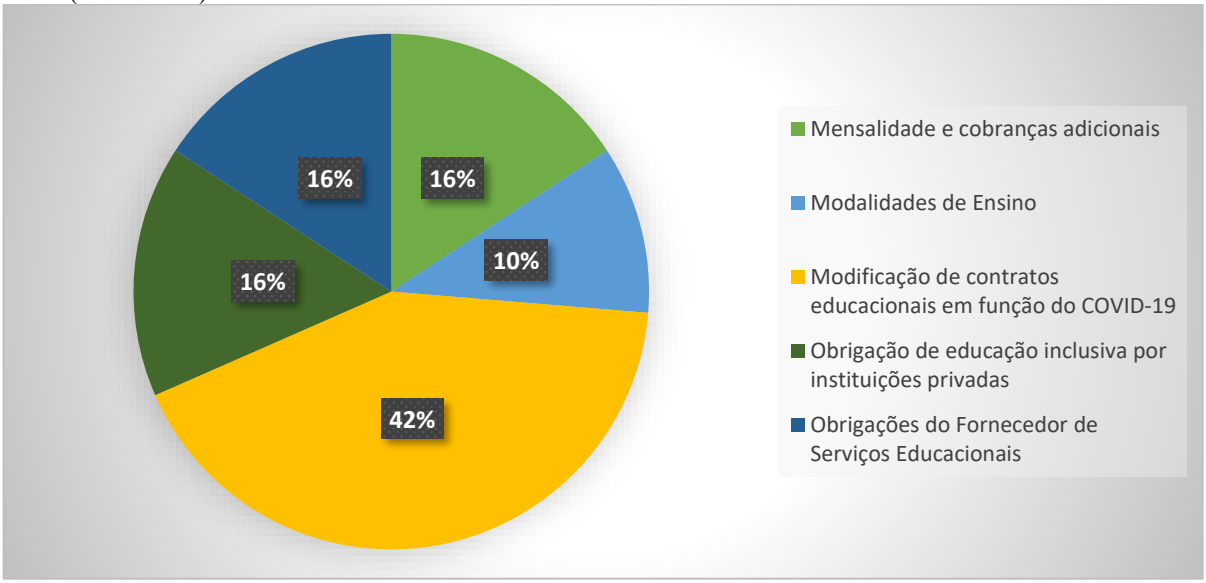
5.4 Ensino Privado

No Brasil, o ensino privado é autorizado e regulado pela CRFB/1988 e pela legislação infraconstitucional, especialmente a LDB/1996. A atuação de instituições privadas de ensino no sistema educacional brasileiro é permitida, porém é condicionada à regras específicas, visando assegurar padrões mínimos de qualidade e alinhamento com os objetivos educacionais nacionais.

No referencial teórico desta pesquisa, à exemplo de Saviani (2007; 2008; 2019), Dardot e Laval (2016), Mészáros (2008), Franco (2008) e Libâneo (2016), verifica-se a crítica quanto ao domínio do ensino privado no Mundo e no Brasil, destacando inúmeros prejuízos desse fato, historicamente demonstrado anteriormente. Neste sentido, esta pesquisa evidenciará nesta categoria temática a visão crítica desses autores sobre a educação privada.

Foram identificados 19 (dezenove) Acórdãos na categoria Ensino Privado, discutindo a função das Instituições Privadas de Ensino no Sistema de Ensino e sua relação com os educandos, divididos em 5 (cinco) subcategorias: a) Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19 (8 Acórdãos); b) Mensalidade e cobranças adicionais (3 Acórdãos); c) Obrigações do Fornecedor de Serviços Educacionais (3 Acórdãos); d) Obrigação de educação inclusiva por instituições privadas (3 Acórdãos); e e) Modalidades de Ensino (2 Acórdãos). O Gráfico 4 abaixo apresenta o percentual de representação das subcategorias que compõe a categoria Ensino Privado:

Gráfico 4 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre Ensino Privado no Brasil (2015–2024).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A Modificação de contratos educacionais em função da COVID-19 corresponde a 42% das decisões, evidenciando que a pandemia gerou um volume significativo de litígios relacionados às revisões contratuais e reajustes de mensalidades, em função da alegação de prestação de serviços remotos e seu menor custo. Já Mensalidade e cobranças adicionais, Obrigação de educação inclusiva por instituições privadas e Obrigações do Fornecedor de Serviços Educacionais representam cada uma 16% das decisões.

Essas categorias abrangem temas como abusividade de cláusulas contratuais, dever de adaptação de metodologias pedagógicas, responsabilidade das instituições privadas pela inclusão de pessoas com deficiência, e prestação adequada de informações aos consumidores. A última subcategoria e) Modalidades de Ensino representa 10% das decisões e discutem a oferta de cursos técnicos por instituições privadas de ensino superior – IPES e a obrigação dos estabelecimentos de ensino de contratar professores para o exercício de quaisquer funções na modalidade de ensino à distância. A Educação Profissional e Tecnológica busca formar profissionais para o mercado de trabalho, com cursos técnicos e de nível superior, e a Educação à Distância utiliza tecnologias para oferecer formação aos estudantes.

A questão da Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19 é composta por 8 (oito) Acórdãos. Todos afastam a incidência de leis que modifiquem os contratos educacionais para limitar o lucro das instituições privadas de ensino durante o estado de calamidade pública da COVID-19.

Em 4 (quatro) decisões, de 2020 e 2021, as leis estaduais do Estados do Maranhão, Distrito Federal, Ceara e Pará, que determinavam a redução obrigatória e proporcional das mensalidades na rede privada de ensino durante o Plano de Contingência da COVID-19, foram declaradas inconstitucionais.

Em 2 (duas) decisões de 2021 houve a declaração de inconstitucionalidade das interpretações judiciais que, fundamentadas apenas na pandemia da Covid-19 e na transposição de aulas presenciais para ambientes virtuais, determinaram descontos lineares nas mensalidades de instituições de ensino superior, sem considerar as peculiaridades dos efeitos da crise pandêmica nas partes envolvidas. Assim ocorreu em outras 2 (duas) decisões de 2022, nas quais a Corte declarou a inconstitucionalidade de lei estadual do Rio de Janeiro que impedia instituições de ensino superior de recusar matrícula a estudantes inadimplentes; e de cobrar juros, multas ou correção monetária durante o estado de calamidade pública, possibilitando, portanto, tal prática pela iniciativa privada.

Os principais fundamentos das decisões citadas foram: desconsideração das peculiaridades de cada contrato individualmente considerado e violação à livre iniciativa, por impedir a via da renegociação entre as partes envolvidas; interferência na autonomia universitária, garantida pela Constituição, que inclui a gestão financeira das instituições de ensino superior; a desproporcionalidade por não considerar os reais efeitos da pandemia em ambas as partes contratuais; e o argumento de que as leis estaduais invadiram a competência privativa da União para legislar sobre direito civil, conforme o Art. 22, I, da Constituição Federal; e os efeitos jurídicos da Pandemia COVID-19 sobre os negócios jurídicos privados, foram tratados pela Lei n. 14.010/2020, que estabeleceu o Regime Jurídico Emergencial e Transitório das relações jurídicas de Direito Privado (RJET) no período da pandemia do Coronavírus (Covid-19), reduzindo o espaço de competência complementar dos Estados.

Essas decisões evidenciam uma tendência consolidada do STF em privilegiar a autonomia contratual e a livre iniciativa das instituições privadas de ensino, em detrimento às medidas legislativas estaduais voltadas à limitação de mensalidades ou à flexibilização de cobranças durante o período de calamidade pública, protegendo hipossuficientes. As decisões afastaram normas estaduais que impunham reduções obrigatórias nas mensalidades ou impediam a cobrança de juros e multas, mesmo diante da excepcionalidade da crise sanitária. Verifica-se, então, um entendimento formalista do pacto contratual, bem como a valorização do princípio da segurança jurídica, ainda que em detrimento da função social do contrato e do direito à educação como direito fundamental.

Ao recusar intervenções legais que buscavam mitigar o impacto econômico da pandemia para os estudantes e suas famílias, a Corte acabou reforçando a primazia dos interesses econômicos das instituições privadas. Essa perspectiva privatista da educação é amplamente criticada por Saviani (2007; 2008; 2019), Mészáros (2008), Franco (2008), Colares (2020), Imbiriba Sousa Colares, Colares e Cardozo (2021), Fonseca e Imbiriba Sousa Colares (2022), Libâneo (2016) e Maciel (2016).

Esse alinhamento da Corte com a racionalidade neoliberal, ao priorizar a livre iniciativa, a autonomia financeira das instituições privadas e a segurança jurídica dos contratos, em detrimento ao direito à educação e à proteção social em contexto de emergência, reforça a concepção de educação como serviço e não como direito fundamental. Essa postura ignora as demandas sociais e desigualdades estruturais que caracterizam o sistema educacional brasileiro, reproduzindo a lógica excludente do capital, em detrimento de uma concepção ampliada de direitos sociais, especialmente em tempos de crise, como a sanitária de COVID-19.

Quanto à "Mensalidade e cobranças adicionais", foram reunidas 3 (três) decisões que discutem o dever das instituições privadas de ensino superior em devolver a taxa de matrícula a alunos que desistirem do curso ou solicitarem transferência antes do início das aulas, bem como a proibição de cobrança por provas de segunda chamada, finais ou equivalentes, taxa de repetência, taxa sobre disciplina eletiva e taxa de prova. Essas práticas, corriqueiras das instituições privadas de ensino, foram limitadas pelo STF.

Em 2020 foi declarada constitucional a lei estadual de Minas Gerais que obriga instituições privadas de ensino superior a devolverem a taxa de matrícula a alunos que desistirem do curso ou solicitarem transferência antes do início das aulas, permitindo a retenção de até 5% do valor para cobrir gastos administrativos. A decisão, unânime, reconheceu a competência concorrente dos Estados em matéria de defesa do consumidor e educação, e considerou a lei proporcional e constitucional.

Em 2018, foi declarada a constitucionalidade de lei do Estado do Rio de Janeiro, a qual proíbe a cobrança de taxa de repetência, taxa sobre disciplina eletiva e taxa de prova por parte das instituições particulares de ensino superior no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Assim como em 2019, foi julgado improcedente o pedido de inconstitucionalidade de lei que proíbe a cobrança por provas de segunda chamada, finais ou equivalentes pelos estabelecimentos de ensino no estado do Rio de Janeiro.

O STF entendeu que as leis estaduais estão no âmbito da competência concorrente para legislar sobre direito do consumidor e educação, não violando a Constituição Federal, pois tem o objetivo de ampliar a proteção dos consumidores fluminenses em aspectos peculiares a

exigências locais. Ao destacar o papel das autonomias regionais e locais no contexto do Estado Federal, reafirma um importante princípio constitucional de organização do Brasil, o federalismo cooperativo.

As "Obrigações do Fornecedor de Serviços Educacionais" é composta por 3 (três) Acórdãos que se limitam a discutir a obrigação das instituições privadas de ensino de estenderem os benefícios de novas promoções a clientes preexistentes. A análise cronológica das decisões, permite afirmar que o STF modificou seu entendimento, o que representa uma vitória das instituições privadas de ensino no decorrer dos anos, como detalharemos a seguir.

Em 2021, a Corte declarou a constitucionalidade de lei do Estado de Pernambuco que obriga fornecedores de serviços contínuos, incluindo instituições privadas de ensino, a estenderem os benefícios de novas promoções a clientes preexistentes. A maioria dos Ministros entendeu que a norma estadual não invadiu a competência privativa da União para legislar sobre direito civil, mas sim regulamentou a proteção ao consumidor, que é de competência concorrente. A decisão foi contrária ao voto do relator, Ministro Gilmar Mendes, e dos Ministros Dias Toffoli, Roberto Barroso e Nunes Marques.

No entanto, em 2022 e 2024, o entendimento acima se alterou para beneficiar a iniciativa privada. Foram declaradas inconstitucionais leis dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente, que impunham aos prestadores privados de serviços de ensino e de telefonia celular a obrigação de estender o benefício de novas promoções aos clientes preexistentes. No que diz respeito aos serviços de educação, a decisão foi fundamentada em violação ao art. 22, I, da CF/1988, que estabelece a competência privativa da União para legislar a respeito de direito civil, tendo em vista que a lei impacta de forma genérica relações contratuais já constituídas, sem que se esteja diante de conduta abusiva do prestador do serviço.

Além disso, a violação aos princípios da livre iniciativa (art. 170 da CF/1988) e da proporcionalidade foram levantados na decisão, defendendo a Corte a possibilidade que prestadores de serviços façam promoções e ofereçam descontos com a finalidade de angariar novos clientes, sem que isso signifique conduta desleal ou falha na prestação do serviço a clientes preexistentes.

A "Obrigação de educação inclusiva por instituições privadas", reúne 3 (três) decisões em favor da inclusão educacional plena de pessoas com necessidades educacionais específicas nas instituições privadas, reconhecendo essa obrigação como uma imposição constitucional e internacional que não pode ser condicionada ao pagamento de taxas ou encargos adicionais.

Em 2016, a Corte referendou a constitucionalidade dos artigos 28, § 1º, e 30, *caput*, da Lei n. 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), obrigando as escolas privadas a

oferecerem ensino inclusivo para pessoas com deficiência, sem repassar os custos adicionais às mensalidades, anuidades ou matrículas. O STF, por maioria, destacou que a inclusão educacional é um imperativo constitucional e internacional, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em 2019, foi decidido por unanimidade a validade de lei do Estado de Maranhão, que proíbe a cobrança de taxas adicionais para matrícula, renovação de matrícula e mensalidade de alunos com necessidades especiais. O Tribunal entendeu que a lei está em conformidade com a Constituição Federal, não havendo violação à competência privativa da União, pois se enquadra na competência legislativa concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal para legislar sobre a proteção e integração social das pessoas com deficiência, conforme o art. 24, XIV, da Constituição Federal.

Novamente, em 2021, foi negado o direito das instituições privadas de ensino em cobrar valores adicionais de alunos com deficiência para a implementação de serviços e atendimentos especiais. A decisão se baseou na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto n. 6.949/2009 e que possui status de emenda constitucional. Isso significa que suas disposições têm força normativa equivalente à da Constituição Federal, o que reforça a obrigatoriedade de seu cumprimento.

A Convenção estabelece o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Isso implica que as instituições de ensino, públicas ou privadas, devem adaptar seus ambientes e serviços para garantir a plena participação e desenvolvimento dos alunos com deficiência, não podendo cobrar valores adicionais por isso.

A decisão do STF apenas reforça essa obrigação, destacando novamente que a inclusão é um imperativo constitucional e um compromisso internacional do Brasil. Assim, Corte evidenciou o papel das instituições privadas no sistema de ensino brasileiro, não podendo ser furtar das obrigações de inclusão das pessoas com deficiência, reforçando a obrigatoriedade das escolas privadas de oferecer atendimento educacional adequado e inclusivo às pessoas com deficiência, independentemente dos custos que serão por ela internalizados.

Não obstante o serviço de educação ser livre à iniciativa privada, isso não significa que as instituições de ensino que o prestam possam fazê-lo ao seu alvedrio ou sem responsabilidade. Na forma do art. 209 da CRFB/1988, são necessárias, a um só tempo, a autorização e a avaliação de qualidade pelo Poder Público, bem como o cumprimento das normas gerais de educação nacional e das disposições constitucionais.

Cabe à União, por meio do Ministério da Educação, averiguar se a iniciativa privada está atuando no ensino superior dentro das regras editadas pelo ente federal, pois elas se encontram submetidas ao cumprimento das normas gerais da educação nacional, agindo por delegação do poder público, uma vez que exploram atividades que originariamente caberia ao Estado. O ensino privado no Brasil é submetido ao controle estatal, não podendo os agentes econômicos invocar autonomia contratual ou liberdade de mercado para justificar práticas que contrariem a função pública da educação, especialmente quando lidam com direitos fundamentais dos educandos.

Por fim, no que tange às "Modalidades de Ensino" tem-se 2 (dois) Acórdãos, sendo que as instituições privadas foram vitoriosas nas suas pretensões. Em 2021 prevaleceu o entendimento da inconstitucionalidade formal de lei do Estado do Rio de Janeiro, que vedava a utilização do termo tutor na educação a distância (EaD), e obrigava os estabelecimentos de ensino a contratar professores para o exercício de quaisquer funções nessa modalidade de ensino, bem como determinava a aplicação do piso mínimo regional estadual a quem exercesse a função de profissional de EaD.

O voto do ministro relator, Edson Fachin, pela improcedência do pedido, sob o fundamento de que o Estado do Rio de Janeiro exerceu legítima competência concorrente para legislar sobre educação (art. 24, IX, CF/1988), foi derrotado, prevalecendo o entendimento que a lei impugnada, ao atribuir qualquer função na educação a distância aos professores e ao estender o piso regional do magistério aos tutores, invadiu a reserva de iniciativa do Governador do Estado do Rio de Janeiro para propor leis que versem sobre criação de cargos e aumento de sua remuneração.

Em 2023, foi declarada a constitucionalidade da Portaria n. 314/2022 do Ministério da Educação, autorizando a oferta de cursos técnicos por IPES, sob o fundamento da necessidade de se ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, em observância à Constituição da República, à Lei n. 12.513/2011 e à Lei n. 9.394/1999. Aqui observa-se a prevalência da proteção à lógica de funcionamento e expansão das instituições privadas, especialmente no que se refere EaD e à oferta de cursos técnicos por IPES[37].

Guimarães *et. al.* (2020) destaca o papel central da modalidade de educação a distância na expansão quantitativa do ensino superior privado. Entre 2014 e 2018, os cursos em EaD no setor privado cresceram 185,93%, enquanto as matrículas aumentaram 56,64%, consolidando-

[37] Vide os dados abertos do MEC, contemplando especificamente os cursos das instituições privadas de ensino superior que ofertam educação profissional e tecnológica no país: https://dadosabertos.mec.gov.br/ept/item/207-2020-2023-ipes-cursos.

se como eixo estruturante da lucratividade das instituições privadas e instrumento central de sua estratégia de expansão. Essa dinâmica foi também estimulada por políticas públicas como ProUni e o FIES, que contribuíram para a ampliação do acesso, porém ao custo da transferência de recursos públicos para o setor privado (Guimarães *et. al.*, 2020).

Guimarães e Araújo (2024) argumentam que o avanço do processo de financeirização no ensino superior brasileiro manifesta-se, entre outros aspectos, pela expansão acelerada das matrículas em cursos na modalidade de Educação a Distância, especialmente nas instituições privadas com fins lucrativos. Tal expansão é acompanhada por uma retração nas matrículas presenciais nessas instituições, revelando uma tendência estratégica de redução de custos operacionais em favor da maximização dos lucros. Os autores destacam que esse movimento, alicerçado pela lógica do capital, resulta no rebaixamento da formação acadêmica oferecida aos trabalhadores, contribuindo para a consolidação de um modelo de educação instrumental e precarizada, voltado prioritariamente à reprodução das exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica e integral (Guimarães; Araújo, 2024).

No mesmo sentido, para Andrade e Simões (2020), embora diversos estudos apontem para a expansão do ensino superior no Brasil, expressa na ampliação do número de matrículas e na aparente democratização do acesso, a análise crítica revela uma realidade mais complexa e excludente. O crescimento observado concentra-se majoritariamente nas instituições privadas, especialmente aquelas de perfil mercantil, cujo funcionamento tem sido sustentado, em grande medida, por aportes de recursos públicos, por meio de políticas como o FIES e o ProUni. Tais mecanismos, ao mesmo tempo em que garantem margens de lucro positivas para o setor privado, transferem os ônus financeiros para as famílias e, sobretudo, para a juventude em situação de vulnerabilidade, frequentemente levada ao endividamento.

Tais decisões do STF não levantam preocupações sobre a qualidade e a mercantilização da educação, autorizando a oferta ampla e irrestrita de um número cada vez maior de cursos na modalidade EaD, bem como garantindo a sua viabilidade com baixos custos através da precarização das relações de trabalho dentro dessas instituições de ensino.

Do conjunto total das decisões sobre “Ensino Privado”, é possível uma disputa permanente entre a educação vista como bem público, essencial à igualdade e emancipação social, e sua apropriação como produto comercial, refletindo a tensão estrutural inerente ao sistema capitalista na esfera educacional. A partir da perspectiva crítica dos autores referenciados neste trabalho, é possível apontar importantes contradições e deficiências na atuação do STF ao lidar com os interesses econômicos do setor privado educacional.

Esta tensão entre a proteção dos direitos fundamentais dos educandos e a garantia da livre iniciativa das instituições privadas, possibilitou que a Corte ora afastasse intervenções legislativas estaduais que determinavam descontos compulsórios nas mensalidades durante a pandemia de COVID-19, protegendo contratos privados e a autonomia financeira das instituições; ora rejeitasse normas estaduais que estendiam promoções a clientes preexistentes, reforçando a centralidade da livre iniciativa e da autonomia contratual.

Da mesma forma a Corte possibilitou que se declarasse inconstitucional a obrigação de os estabelecimentos de ensino privados em contratar professores para o exercício de quaisquer funções no ensino à distância, bem como a aplicação do piso mínimo regional estadual a quem exercesse a função de profissional de EaD; e, por outro lado, o STF validou leis estaduais que proibiram cobranças abusivas por serviços educacionais adicionais, bem como reforçou a obrigação constitucional das instituições privadas em garantir educação inclusiva plena sem custos adicionais para alunos com deficiência, reafirmando que a prestação privada de ensino deve alinhar-se a normas gerais de educação e a princípios constitucionais de igualdade e inclusão social.

Fica assim evidenciada a racionalidade neoliberal denunciada por Dardot e Laval (2016), na qual o Estado se converte em garantidor do mercado, mesmo em contextos de calamidade pública e profunda vulnerabilidade social. Essa postura jurídica, ao proteger contratos e margens de lucro das instituições, em detrimento à realidade social dos educandos, exemplifica a subordinação do direito à educação à lógica do capital, também criticada por Mészáros (2008), para quem a mercantilização do ensino compromete o caráter emancipador da educação.

Para Saviani (2007; 2019), representa uma inversão da função social da educação, convertida em produto regido pelas leis de oferta e demanda. Assim como aponta Libâneo (2016), a efetivação do direito à educação não pode depender da iniciativa privada ou da capacidade de consumo das famílias, pois se trata de um direito social que deve ser garantido universalmente pelo Estado.

Ao manter a dominância da iniciativa privada sem mecanismos adequados de controle e responsabilização pública, o STF legitima o deslocamento do centro de gravidade da política educacional da esfera pública para a lógica privada, o que segundo Colares (2020), reforça as desigualdades sociais e educacionais estruturais. Portanto, as decisões do STF revelam limites importantes na proteção efetiva do direito à educação, pois frequentemente priorizam a estabilidade jurídica dos contratos privados e a liberdade de mercado em detrimento à justiça social e democratização da educação. A educação é, desta forma, constantemente tensionada

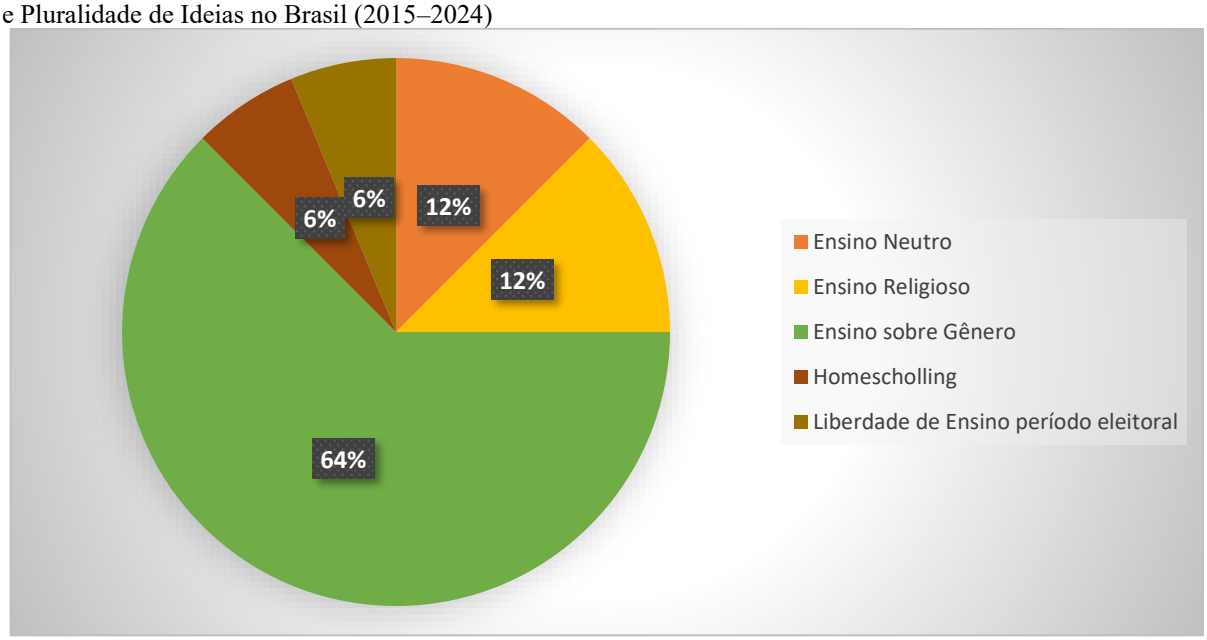
entre ser um direito social universal e um serviço comercializado, resultando em um sistema judicial ambíguo, que não rompe com as estruturas de exclusão historicamente consolidadas.

5.5 Liberdade de Ensino e pluralidade de ideias

A categoria "Liberdade de Ensino e pluralidade de ideias" é composta por 16 (dezesseis) decisões, todas julgadas no sentido de reconhecer o direito à liberdade de ensino, ao pluralismo de ideais e concepções pedagógicas e ao fomento à liberdade e à tolerância. Esta categoria foi organizada em 5 (cinco) subcategorias, conforme aspectos específicos do exercício da liberdade de ensino analisados em cada Acórdão, isto é, o eixo temático central dos Acórdãos.

O Gráfico 5 apresenta o percentual de representação das subcategorias: a) Ensino sobre Gênero 10 (dez) Acórdãos; b) Ensino Neutro 2 (dois) acórdãos; c) Ensino Religioso 2 (dois) Acórdãos; d) *Homeschooling* 1 (um) Acórdão; e) Liberdade de Ensino no Período Eleitoral 1 (um) Acórdão.

Gráfico 5 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre Liberdade de Ensino e Pluralidade de Ideias no Brasil (2015–2024)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Gráfico 5 revela que a maior parte dos Acórdãos (64%) está concentrada na subcategoria Ensino sobre Gênero, o que revela a centralidade e a frequência com que esse tema tem sido judicializado, especialmente diante de tentativas legislativas de censura ou restrição a conteúdos voltados à diversidade e equidade de gênero no ambiente escolar. As demais subcategorias aparecem com menor representatividade, como Ensino Religioso (12%) e Ensino

Neutro (12%), seguidas por *Homeschooling*, Liberdade de ensino em período eleitoral, cada uma com apenas 6% dos casos.

Essa variedade de temáticas revela que a pluralidade de ideias no ambiente educacional deve ser ampla e multifacetada, exigindo interpretações judiciais que busquem equilíbrio entre liberdade de expressão, direitos fundamentais e diretrizes curriculares nacionais. O tema "Ensino sobre Gênero" abarca decisões que analisaram leis que proibiam o debate sobre gênero, identidade de gênero ou sexualidade nas escolas.

De 2020 a 2024, dos 10 (dez) Acórdãos sobre o referido tema, em 09 (nove) a Corte declarou inconstitucionais as normas estaduais que proibiam o debate sobre linguagem neutra e/ou estudos sobre gêneros nas instituições de ensino, uma vez que entendeu violarem princípios constitucionais como a isonomia, a liberdade de cátedra e o pluralismo de ideias.

Além disso, em uma das decisões, de 2024, reconheceu a obrigação por parte das escolas públicas e particulares, de coibir as discriminações por gênero, por identidade de gênero e por orientação sexual, conforme a Constituição e o art. 2º, III, da Lei Federal n. 13.005/2014 (PNE). Portanto, a Corte foi unânime em reafirmar os comandos constitucionais (arts. 1º, III; 3º, III e IV; e 5º, caput; 205; 206; e 227) e os compromissos internacionais assumidos pela República Federativa do Brasil, no sentido de afirmar que os cidadãos brasileiros, notadamente as crianças, gozam de um direito de prestação positiva, oponível ao Estado, consistente em proteção contra discriminações baseadas nas categorias "gênero" e "orientação sexual".

No contexto do "Ensino Religioso", em 2 (dois) Acórdãos a Corte julgou a presença, natureza e limites do ensino religioso nas escolas públicas, com foco na conciliação entre liberdade religiosa e laicidade do Estado. Em 2017, o STF votou pela constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental.

Para a Corte, o binômio Laicidade do Estado/Consagração da Liberdade religiosa está presente na medida em que o texto constitucional expressamente garante a voluntariedade da matrícula para o ensino religioso, consagrando, inclusive o dever do Estado de absoluto respeito aos agnósticos e ateus; bem como implicitamente impede que o Poder Público crie de modo artificial seu próprio ensino religioso, com um determinado conteúdo estatal para a disciplina; bem como proíbe o favorecimento ou hierarquização de interpretações bíblicas e religiosas de um ou mais grupos em detrimento dos demais.

Em 2021 foram declarados inconstitucionais, por ofensa aos princípios da isonomia, da liberdade religiosa e da laicidade do Estado, dispositivos de Lei estadual do Amazonas que

obrigavam a manutenção de exemplar de determinado livro de cunho religioso em unidades escolares e bibliotecas públicas estaduais.

Acerca do "Ensino Neutro", em duas 2 (duas) decisões de 2020, a Corte declarou a inconstitucionalidade de Lei do Estado de Alagoas que criava o Programa Escola Livre que buscava neutralidade política, ideológica e religiosa.

No âmbito do "*Homeschooling*", em 2018 foi aprovada a Tese do STF (Tema 822): "Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira" (Brasil, STF, RE 888.815/MG, Rel: Min. Roberto Barroso, j. 12/09/2018). Segundo o STF, não há na Constituição da República, fundamento que permita ao Poder Judiciário autorizar o ensino domiciliar (*homeschooling*) de crianças, adolescentes e jovens. Ainda segundo a Corte, a CRFB/1988 não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes. São inconstitucionais, portanto, as espécies de *unschooling* radical (desescolarização radical), *unschooling* moderado (desescolarização moderada) e *homeschooling* puro, em qualquer de suas variações.

Para o STF, o ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, e não é vedado constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade "utilitarista" ou "por conveniência circunstancial", desde que se cumpra a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos, e se respeite o dever solidário Família/Estado, o núcleo básico de matérias acadêmicas, a supervisão, avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos do ensino; em especial, evitar a evasão escolar e garantir a socialização do indivíduo, por meio de ampla convivência familiar e comunitária (CF, art. 227).

Kloh (2020), analisando a decisão do STF, concluiu pela viabilidade da prática da Educação Domiciliar no Brasil, desde que atente para a exigência constante da decisão que consiste na regulamentação legal. Sales (2021) e Santos (2021) também analisam a decisão do STF sobre ensino domiciliar, e ressaltam os limites do STF como formulador de políticas públicas, destacando a insuficiência da análise da Corte quando desconsidera os dados técnicos e educacionais oriundos de audiências públicas. Os autores apontam o desprestígio da deliberação democrática e a ausência de diálogo com a comunidade científica da educação inclusiva nos argumentos dos ministros.

Ranieri (2017) observa uma mudança de perfil das demandas educacionais a partir de 2015, com ênfase em disputas sobre “direitos na educação”, como o ensino religioso e o *homeschooling*. A autora sustenta que a decisão do STF no julgamento *homeschooling* é coerente com o entendimento consolidado no Mandado de Segurança n. 7.407/DF, que reconhece o dever do Estado em garantir o direito à convivência escolar como condição para o desenvolvimento integral do educando e para a formação da cidadania.

Neste julgamento, ao negar a legalidade do ensino domiciliar sem regulamentação, o STF reafirma o nexo entre a educação escolar e o projeto coletivo de democracia, no qual a escola é espaço fundamental para a transmissão dos valores republicanos e a construção de vínculos sociais. Contudo, ao não vedar de forma definitiva a possibilidade do ensino domiciliar, a Corte abriu caminho para o exercício da competência legislativa do Congresso Nacional, sinalizando que desde que sejam respeitados os parâmetros constitucionais, a matéria poderá ser objeto de regulamentação infraconstitucional.

Ranieri (2017) conclui que os precedentes do STF, ao reconhecer os direitos educacionais como direitos subjetivos com ampla justiciabilidade, fortalecem o papel do Estado na garantia de acesso, permanência e formação cidadã. Entretanto, a análise dos votos dos ministros demonstra que a atuação da Corte oscila entre o cumprimento de sua função garantidora dos direitos fundamentais e a defesa de valores que, por vezes, refletem concepções privatistas e despolitizadas da educação.

Por fim, a “Liberdade de Ensino no período eleitoral” foi objeto de julgamento em 2020, quando o STF declarou nulas as decisões judiciais que permitiram buscas e apreensões em universidades, bem como a interrupção de aulas e manifestações políticas nesses ambientes. Foram considerados inconstitucionais atos e decisões judiciais que: determinaram busca e apreensão de materiais como panfletos e outros materiais de campanha eleitoral; proibição de aulas com temática eleitoral, reuniões e assembleias de natureza política; impuseram a interrupção de manifestações públicas de apreço ou reprovação a candidatos nas eleições; promoveram a inquirição de professores, alunos e outros cidadãos em universidades públicas e privadas; determinaram ações policiais em universidades sem a devida autorização judicial.

Portanto, o STF tem adotado uma posição firme e consistente em defesa da liberdade de ensino, do pluralismo de ideias e da promoção de ambientes escolares inclusivos e politicamente ativos. No conjunto das decisões analisadas, o Tribunal reafirmou a inconstitucionalidade de legislações locais que impunham censura a conteúdos pedagógicos, vedavam discussões sobre gênero e orientação sexual ou impunham modelos de “ensino neutro”, por violarem os princípios da isonomia, liberdade de cátedra, laicidade do Estado e

pluralismo pedagógico. A Corte reforça que a escola não deve ser um espaço de reprodução de ideologias dominantes, padronizadas e unânimes, mas sim de diálogo, pluralismo e crítica, o que se alinha à perspectiva de uma educação como prática emancipadora.

O reconhecimento do direito ao ensino de temas como gênero, orientação sexual e religião (de forma plural) reafirma que o papel da escola não é apenas instruir, mas formar sujeitos sociais conscientes das múltiplas opressões e desigualdades que estruturam a sociedade. As decisões revelam ainda uma permanente tensão decorrente das tentativas conservadoras de limitar a escola como espaço formativo hegemônico, restringindo o debate crítico e a emancipação social, alinhando-se à lógica neoliberal de uma educação supostamente neutra e que busca formar apenas para o mercado de trabalho.

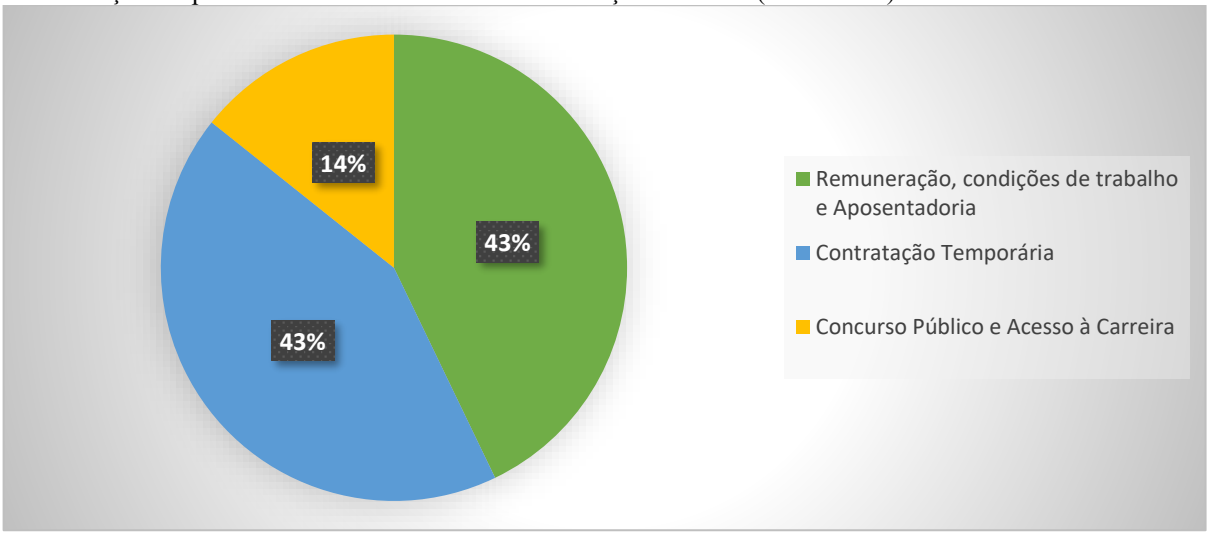
Esta tensão se mostra na decisão sobre o ensino domiciliar, pois embora o STF tenha afirmado a inexistência de um direito subjetivo à educação domiciliar, não proibiu definitivamente essa modalidade, indicando que a regulamentação poderia ocorrer por meio legislativo. Essa posição abre uma possibilidade para a fragmentação do sistema educacional público e para a individualização do direito à educação, evidenciando uma lógica neoliberal de responsabilização individual sobre a educação.

É importante destacar ainda que para Dardot e Laval (2016), o Neoliberalismo opera por meio de práticas difusas de controle e subjetivação, não apenas pela coerção legal, mas também através de dispositivos mais sutis, como avaliações padronizadas, currículos tecnicistas e gestão baseada em desempenho. Logo, apesar do avanço da defesa formal da liberdade de ensino pelo STF, a lógica dos desagendamentos da política com base na diversidade tem se fortalecido (Simões; Silva; Costa, 2024).

5.6 Carreira, remuneração e aposentadoria

Os Acórdãos relacionados a Carreira, remuneração e aposentadoria são 14 (quatorze), divididos em 3 (três) subcategorias: a) Contratação Temporária (6 Acórdãos); b) Remuneração, condições de trabalho e Aposentadoria (6 Acórdãos); e c) Concurso Público e Acesso à Carreira (2 Acórdãos). O Gráfico 6 apresenta o percentual de representação das subcategorias que serão posteriormente detalhadas:

Gráfico 6 – Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre Carreira, Remuneração e Aposentadoria de Profissionais da Educação no Brasil (2015–2024).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As 6 (seis) decisões relacionadas à Contratação Temporária, que respondem a 43% do total dos casos, demonstram uma recorrente fragilização dos vínculos empregatícios na educação pública. Nota-se que 6 (seis) Acórdãos de Remuneração, Condições de Trabalho e Aposentadoria (43%), evidenciam uma tensão entre o cumprimento das garantias constitucionais de valorização dos profissionais da educação e das suas condições de trabalho e aposentadoria, em contraposição aos argumentos de limites políticos ou orçamentários dos entes federativos, especialmente em contextos políticos de ajuste fiscal e contenção de gastos. Evidencia-se, por outro lado, 2 (dois) Acórdãos associados a Concurso Público e Acesso à Carreira, 2 decisões (14%), expõe ilegalidades de critérios exigidos, em editais de concursos públicos, pela administração pública na seleção de profissionais a educação (Gráfico 6).

No que tange à "Contratação Temporária", das 6 (seis) decisões, em 3 (três) delas o STF foi enfático em frear as tentativas de entes federativos de evitar a realização de concursos públicos e optar por contratações temporárias ou outras formas de ingresso no serviço público de educação. Em 2019, foi confirmada pela Corte ordem para o Estado do Rio de Janeiro nomear e empossar aprovados em concurso público, em substituição de servidores temporários. Novamente em 2021, a Corte declarou inconstitucionais as normas do Estado do Espírito Santo para a ocupação precária de cargos na área da educação, descumprindo o ditame constitucional sobre preenchimento definitivo de cargos em área sensível que é o sistema socioeducativo.

Assim como em decisão de 2022, o STF entendeu que viola a CRFB/1988, o chamamento de professores, sem vínculo anterior com a administração pública, para acudir as funções de magistério em caso de vacância de cargo efetivo, conforme previa lei do Estado de

Minas Gerais, de maneira genérica e abrangente. A Corte entendeu que, ao permitir a designação temporária em caso de cargos vagos, a lei viola a regra constitucional do concurso público, uma vez que trata de contratação de servidores para atividades absolutamente previsíveis, permanentes e ordinárias do Estado, permitindo que sucessivas contratações temporárias perpetuem indefinidamente a precarização de relações trabalhistas no âmbito da Administração Pública.

Em outras 2 (duas) decisões, a contratação temporária e suas limitações foram avaliadas pelo STF. Em 2017, a restrição à participação, imposta pelo art. 9º, III, da Lei n. 8.745/93, que veda nova contratação temporária antes de decorridos 24 (vinte e quatro) meses do encerramento de seu contrato anterior, foi considerado compatível a CRFB/1988. O STF fixou a seguinte Tese: "É compatível com a Constituição Federal a previsão legal que exija o transcurso de 24 (vinte e quatro) meses, contados do término do contrato, antes de nova admissão de professor temporário anteriormente contratado" (Brasil, STF, RE 635.648/CE, Rel. Min. Edson Fachin, j. 14/06/2017).

Em decisão de 2024, o STF ao analisar o direito de uma professora contratada por prazo determinado de receber a complementação remuneratória do piso nacional da educação, entendeu que a matéria possui repercussão geral, sob todos os pontos de vista (econômico, político, social e jurídico), em razão da relevância e transcendência dos direitos envolvidos, da necessidade de interpretação de normas constitucionais, com reflexos sobre a autonomia dos entes federativos para a definição de cláusulas e de remuneração de contratos temporários de professores.

Apesar desses precedentes reforçando a necessidade de realização de concurso público e a excepcionalidade da contratação temporária, em 2023, a Corte suspendeu uma decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo que declarou inconstitucionais funções de confiança no magistério público municipal de São José dos Campos, destacando os riscos à ordem pública e a necessidade de continuidade da prestação dos serviços educacionais.

Assim, a "Contratação Temporária" conta com decisões que discutem: limitações dos regimes de contratação temporária; ocupação inconstitucional de cargos na área da educação; e designação temporária em caso de cargos vagos em violação a regra constitucional do concurso público. Os Acórdãos se destacam por representar a tentativa dos entes federativos em fraudar a regra dos concursos públicos na contratação de profissionais da educação, o que evidencia uma lógica gerencialista e flexibilizadora nas políticas educacionais, com impactos diretos na valorização e nas condições de trabalho dos profissionais da educação.

A contratação temporária não pode se tornar regra, nem mecanismo estrutural de funcionamento das redes públicas de ensino, vedando o STF expressamente práticas como: contratar trabalhadores temporários para cargos permanentes; recontratar sucessivamente o mesmo trabalhador temporário; criar programas locais de nomeações "emergenciais"; e dispensar concursos públicos no caso de carência permanente de profissionais. Essas práticas precarizam as relações de trabalho e enfraquecem a profissionalização do magistério público, além de ferir a estabilidade institucional e formação continuada adequada.

No contexto da "Remuneração, Condições de Trabalho e Aposentadoria", das 6 (seis) decisões, 4 (quatro) referem-se às condições de trabalho do profissional da rede pública de ensino, discutindo-se: fixação da fração da jornada a ser dedicada às atividades extraclasse; redução de carga horária de servidores estaduais da educação; forma de concessão do afastamento para o estudo no país e no exterior para os servidores públicos civis da União; e apoio à saúde de professores. Uma (1) delas trata de remuneração, com o debate do piso nacional do magistério, e outra (1) sobre aposentadoria especial para funções administrativas e técnico-pedagógicas. As decisões possuem diferentes implicações para as carreiras dos profissionais de educação no país, a seguir detalhadas.

Em 2 (duas) decisões observa-se a tentativa do STF em manter políticas educacionais de valorização dos professores, em que pese o debate da necessidade de aprimoramento de tais políticas. Em decisão de 2020, a Corte declarou constitucional a possibilidade de fixação da fração da jornada a ser dedicada às atividades extraclasse, pela norma geral federal, nos termos do § 4º do art. 2º da Lei n. 11.738/2008, uma vez que a divisão da jornada de trabalho dos profissionais da educação escolar pública entre atividades de docência e de apoio à docência é pressuposto necessário para fixação da remuneração de tais profissionais.

Em 2021, o STF confirmou a constitucionalidade da norma federal que estabelece critérios para a atualização do piso nacional do magistério, destacando que a uniformização do piso é essencial para garantir direitos e evitar desigualdades entre os entes federativos. Foi fixada a tese: "É constitucional a norma federal que prevê a forma de atualização do piso nacional do magistério da Educação Básica" (Brasil, STF, ADI 4848/DF, Rel. Min. Roberto Barroso, j. 01/03/2021).

Isto porque, para a Corte, a edição de atos normativos pelo Ministério da Educação, nacionalmente aplicáveis, busca uniformizar a atualização do piso nacional do magistério em todos os níveis federativos (federal, estadual e municipal), já que diferenças relativas aos sistemas de ensino das unidades federativas implicaria o agravamento das desigualdades regionais e iria na contramão dos objetivos previstos no art. 3º, III, da Constituição Federal.

A norma federal que prevê a forma de atualização do piso salarial tem como objetivo uniformizar os padrões remuneratórios em todos os níveis federativos (federal, estadual e municipal), evitando que diferenças nos sistemas de ensino das unidades federativas agravem as desigualdades regionais. Além disso, a Constituição impõe ao Poder Público o estabelecimento de diretrizes legais uniformes em matéria educacional para garantir iguais condições de formação e desenvolvimento para toda a população, independentemente do Estado ou Município que habite.

A defasagem remuneratória do magistério em relação a outras profissões com exigência de formação superior não é uma construção retórica dos sindicatos, mas um fato social e econômico comprovado. Pinto e Alves (2011), ao investigarem os vencimentos de professores comparativamente aos de outras profissões de nível superior com jornada de trabalho equivalente, identificaram que a docência figura entre as ocupações com os menores rendimentos. Esta constatação evidencia um padrão de desvalorização profissional que transcende o discurso ideológico.

Esse panorama foi aprofundado por Jacomini, Alves e Camargo (2016), ao analisarem o cumprimento da Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece como objetivo a equiparação dos salários dos docentes aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Os dados apontam que mesmo considerando jornadas padronizadas de 40 horas semanais, os professores da rede pública recebem entre 58,6% e 61,2% do que ganham outros profissionais de nível superior, sendo ainda mais crítico quando a comparação é feita com os servidores públicos, grupo no qual os docentes atingem apenas 54,7% da remuneração média.

Nesse sentido, Jacomini, Nascimento e Thomazini (2018) argumentam que a valorização da carreira docente exige o cumprimento da legislação vigente, especialmente aquela que regula planos de carreira, formação continuada, ingresso por concurso público, e critérios transparentes para progressão funcional e remuneração.

A valorização profissional, como apontado, está intrinsecamente conectada à efetivação do direito à educação. A legislação educacional não deve ser vista como uma diretriz simbólica, mas como um instrumento de justiça educacional que se implementado integralmente, pode transformar de forma estrutural a realidade da educação pública brasileira. Nesse sentido, a valorização profissional dos professores é um imperativo constitucional e um componente essencial das políticas públicas educacionais.

Essa valorização deve abranger não apenas melhores condições de trabalho, mas também formação inicial e continuada de qualidade, além de planos de carreira que garantam progressão funcional justa, estabilidade e salários compatíveis com a importância social da

função docente. Dourado (2009) sublinha que a valorização profissional dos docentes, mediante planos de carreira, salários justos e formação continuada, é um componente essencial da qualidade e que a ausência dessas condições compromete diretamente a aprendizagem, sobretudo em territórios historicamente negligenciados.

Segundo Rocha (2019), outra crítica relevante às decisões do STF no que se refere às políticas públicas de valorização dos docentes da Educação Básica, é que a Corte se limita às questões atinentes apenas à remuneração e outros aspectos econômico-financeiros, desprezando os demais eixos essenciais para uma efetiva valorização (tripé remuneração/carreira/formação.

No mesmo sentido, Zeni (2018) evidencia que o STF não reconhece o afastamento do professor para formação no exterior como um direito derivado da garantia à educação integral e relega a formação docente a uma esfera privada, desconsiderando sua importância estratégica na qualificação da Educação Básica no Brasil. Complementando essa crítica, Costa (2019) observa que o STF, ao unificar o entendimento sobre o reconhecimento de títulos estrangeiros como não sendo um direito subjetivo do indivíduo, cria uma limitação normativa que compromete o avanço de políticas educacionais de qualificação docente.

Em outros 4 (quatro) Acórdãos, melhores condições de desempenho de funções públicas, entre elas a de magistério; políticas educacionais de apoio aos professores; e aposentadoria especial a todos os profissionais da educação; foram rejeitadas pelo STF. Em 2016, uma lei do Estado de São Paulo que institui o programa de atenção especial à saúde de professores da rede pública local, foi declarada formalmente inconstitucional por contrariar a reserva de iniciativa do Poder Executivo, ao dispor sobre Regime Jurídico dos servidores públicos.

A questão da regulamentação da forma de concessão do afastamento para o estudo no país e no exterior, foi declarada constitucional em 2019. A Lei n. 8.112/1990, exige (i) para Mestrado: ser titular de cargo efetivo no respectivo Órgão há pelo menos três anos; (ii) para Doutorado e Pós-Doutorado: ser titular de cargo efetivo no respectivo Órgão há pelo menos quatro anos; (iii) não ter ser afastado por licença para tratar de assuntos particulares para licença capacitação, ou para estudo no país ou no exterior em período anterior à solicitação (dois anos, para Mestrado e Doutorado; quatro anos, para Pós-Doutorado). Segundo a Corte, tais exigências não desrespeitam a autonomia universitária, pois guarda conformidade e convergência com o

desenho constitucional estabelecido para os direitos sociais, para os servidores públicos civis da União e para a autonomia universitária.[38]

Para a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior – ANDIFES, requerente da ação, essas disposições restringem a autonomia universitária e o direito à educação, ao estabelecer requisitos para o afastamento de servidores para participação em programas de pós-graduação stricto sensu no país e no exterior. A associação defendeu que as universidades deveriam ter discricionariedade para decidir sobre a liberação de seus professores para capacitação, sem as limitações impostas pela lei, que consideram desproporcionais.

Em 2022, o STF declarou formalmente inconstitucional lei do Estado do Rio de Janeiro que promoveu a redução da carga horária dos servidores da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), por contrariar a reserva de iniciativa do Poder Executivo, ao dispor sobre Regime Jurídico dos servidores públicos.

Em 2023, o STF declarou a inconstitucionalidade de norma estadual que ampliava a aposentadoria especial para funções administrativas e técnico-pedagógicas, reforçando que a Constituição Federal restringe esse benefício às funções de magistério. A Corte reforçou que as atividades meramente administrativas não podem ser consideradas como magistério para efeitos de aposentadoria, uma vez que o legislador federal editou norma regulamentadora do art. 40, § 5º, da Constituição, de modo a definir quais funções se enquadram como de magistério para fins de concessão da aposentadoria especial, dispondo o art. 67, § 2º, da Lei n.º 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por fim, em relação a "Concurso Público e Acesso à Carreira", composta por 2 (dois) Acórdãos que julgam a ilegalidade de critérios exigidos, em editais de concursos públicos, pela administração pública na seleção de profissionais a educação. Em 2020, a exigência de diploma de licenciatura específica também para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental foi declarada inconstitucional pela Corte, pois viola o princípio da ampla acessibilidade a cargos públicos (artigo 37, I, da Constituição Federal),

[38]Vide:https://catalogo-colaboragov.sistema.gov.br/servico/solicitar-afastamento-para-pos-graduacao-stricto-sensu-no-pais. Tais exigência constam no gov.br, na resposta a pergunta: 9. Quem poderá usufruir dos afastamentos para realização de programas de Mestrado, Doutorado e Pós Doutorado? Os afastamentos para realização de programas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado somente serão concedidos aos servidores titulares de cargos efetivos no respectivo órgão há pelo menos 3 (três) anos para Mestrado e 4 (quatro) anos para Doutorado e Pós-Doutorado, incluído o período de estágio probatório que não tenha se afastado por licença para tratar de assuntos particulares, para gozo de licença capacitação ou com fundamento no art. 96-A, da referida lei nos 2 (dois) anos anteriores à data de solicitação de afastamento, no caso do Mestrado e Doutorado, e nos 4 (quatro) anos anteriores à data de solicitação de afastamento, no caso do Pós-Doutorado.

porquanto estabelecem requisito que excede a natureza e complexidade das atribuições, comprometendo a competitividade do certame. E em 2023 foi declarado inconstitucional a exclusão de estrangeiro de concurso público, salvo se a restrição da nacionalidade estiver expressa no edital do certame com o exclusivo objetivo de preservar o interesse público.

No Brasil, o acesso à carreira de profissional da educação pública é regulado constitucionalmente e normatizado por leis federais, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino público, valorizando o magistério e assegurando mérito, igualdade de condições e estabilidade jurídica. O art. 37, II, da Constituição Federal de 1988 determina que "a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei" (Brasil, 1988). Assim, o ingresso na carreira de professor ou técnico educacional na rede pública só pode ocorrer mediante concurso público, exceto em situações excepcionais e temporárias (art. 37, IX, CF/88).

Embora essas duas decisões ampliem o acesso à carreira docente, sua fundamentação revela limites que merecem ser analisados. Saviani (2007, 2008, 2019) defende uma formação docente sólida, historicamente situada e orientada pela articulação entre teoria e prática, o que exige políticas públicas de valorização da profissão docente, inclusive por meio de critérios formativos rigorosos. A decisão que flexibiliza a exigência de licenciatura específica representa uma resposta pragmática a uma realidade de escassez de professores, mas conforme aponta o autor, não resolve estruturalmente a precarização da carreira docente, podendo até agravá-la ao legitimar a desqualificação profissional.

Neste mesmo sentido, Franco (2008) e Libâneo (2016) evidenciam a função crítica e formativa da escola pública, alertando para os riscos da má qualidade da formação docente. A dispensa de formação específica fragiliza essa função, ameaçando a qualidade do processo educativo, especialmente nas etapas iniciais da formação escolar.

Assim, o conjunto das decisões sobre "Carreira, remuneração e aposentadoria" revela uma política ativa de desresponsabilização estatal, em que a lógica de austeridade fiscal se sobrepõe às obrigações constitucionais. Este modelo de gestão pública permite práticas precarizantes, como: violação do dever de realizar concursos públicos; contratações temporárias recorrentes; e negação de melhores condições de remuneração, trabalho e aposentadoria aos profissionais da educação. Sob essa lógica, o Estado atua como agente da precarização e da desestruturação dos direitos dos profissionais da educação, ao passo que o Judiciário se torna um espaço tensionado entre a garantia de direitos e a reprodução da racionalidade neoliberal.

As decisões do STF revelam mais uma vez o papel paradoxal do Judiciário: se, por um lado, corrigem abusos da administração pública que restringem injustificadamente o acesso ao serviço público, por outro não avançam na direção de enfrentar os elementos estruturantes que impedem a construção de uma educação emancipadora e de uma carreira docente valorizada, politicamente reconhecida e socialmente protegida. Embora a Corte aponte para a necessidade de profissionalização e estabilidade no serviço público, não rompe com a lógica de precarização do trabalho educativo, que transforma a educação em serviço flexível, adaptado às exigências do mercado e da contenção fiscal.

Neste sentido, enquanto o STF busca regulamentar minimamente alguns direitos formais dos profissionais da educação, permanece uma realidade material de fragilização do trabalho docente, com sérios impactos sobre as condições de trabalho. A tentativa dos entes federativos de institucionalização de práticas que fragilizam os vínculos laborais e comprometem a estabilidade e valorização dos profissionais da educação, pode ser compreendida como a submissão da lógica do serviço público à racionalidade do mercado.

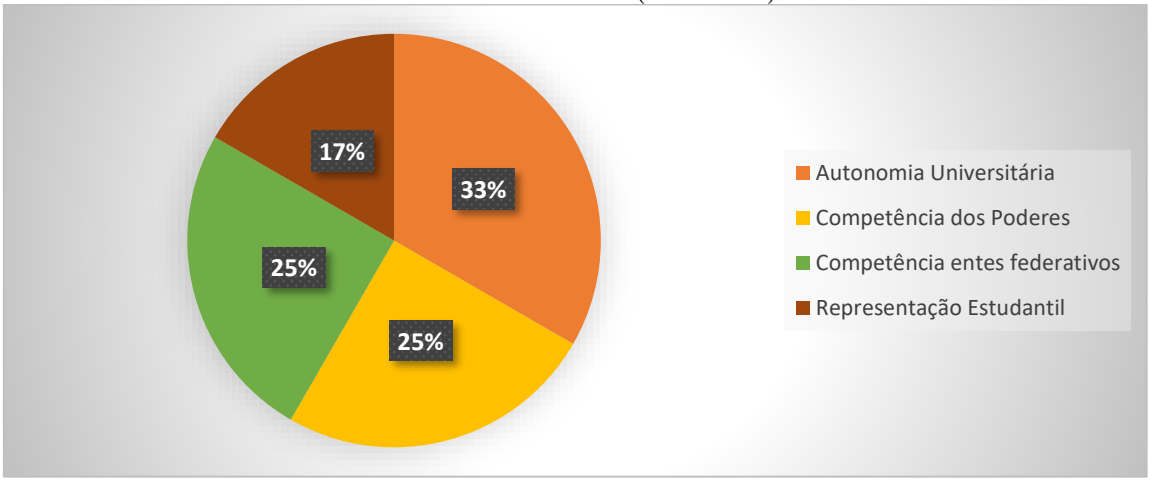
A governamentalidade neoliberal transforma os sujeitos e desloca a responsabilidade da precariedade para o indivíduo, mascarando a ação estrutural do Estado na desvalorização da função docente. A alta judicialização relacionada à contratação temporária é sintoma de um Estado que se recusa a consolidar carreiras públicas estáveis, preferindo mecanismos flexíveis que, embora mais baratos a curto prazo, geram insegurança institucional e comprometem a continuidade e a qualidade do ensino.

Portanto, os profissionais da educação devem estar em constante luta por melhores condições de trabalho, remuneração e aposentadoria, cientes de que o Neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, mas uma racionalidade política que reconfigura profundamente o papel do Estado, corroendo o sentido de bem público e submetendo os servidores da educação pública à lógica da eficiência, do controle e da concorrência, especialmente na gestão das carreiras do magistério.

5.7 Organização Político Administrativa

A categoria Organização Político Administrativa é composta por 12 (doze) Acórdãos, organizados em 4 (quatro) subcategorias: a) Autonomia Universitária, com 4 (quatro) Acórdãos; b) Competência entes federativos com 3 (três) Acórdãos; b) Competência dos Poderes com 3 (três) Acórdãos; d) Representação Estudantil, com 2 (dois) Acórdãos. O Gráfico 7 apresenta o percentual de representação das subcategorias:

Gráfico 7 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre Organização Político-Administrativa no Sistema Educacional Brasileiro (2015–2024).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A questão da "Autonomia Universitária" conta com 33% das decisões, o que indica que os principais conflitos julgados pelo STF estão relacionados aos limites e garantias da autonomia institucional das universidades. Em seguida, tem-se a "Competência dos Entes Federativos" e "Competência dos Poderes", com 25% cada, apontando para um papel ativo do STF na regulação das tensões federativas entre União, Estados e Municípios, bem como entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Já em relação a "Representação Estudantil", conta com 17% das decisões, discutindo a participação democrática na gestão educacional (Gráfico 7).

Com relação à "Autonomia Universitária", inclui 4 (quatro) Acórdãos que discutem a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades públicas (art. 207 da CRFB/1988), frente a interferências de entes públicos ou normas que possam comprometê-la.

Em 2016, o STF declarou a inconstitucionalidade de Lei do Estado do Rio Grande do Norte que obrigava a Universidade do Estado a prestar serviço de assistência judiciária durante os finais de semana aos necessitados presos em flagrante delito. Para a Corte, a previsão da autonomia universitária vem consagrada no art. 207 da Carta Política e embora não se revista de caráter de independência, revela a impossibilidade de exercício de tutela ou indevida ingerência no âmago próprio das suas funções, assegurando à universidade a discricionariedade de dispor ou propor legislativamente sobre sua estrutura e funcionamento administrativo, bem como sobre suas atividades pedagógicas.

Em 2021, foi declarada a inconstitucionalidade de dispositivos da Constituição do Estado de Roraima, pois a Corte entendeu que contraria a CRFB/1988 ao dispor sobre a Universidade Estadual de Roraima, uma vez que deu nova estrutura à instituição, atribuindo à Universidade os poderes de elaborar sua proposta orçamentária; escolher seu Reitor e Vice-Reitor por voto direto, a cada quatro anos; instituir Procuradoria Jurídica própria; e de propor projeto de lei que disponha sobre sua estrutura e funcionamento administrativo.

Também em 2021, o STF indeferiu o pedido do Partido Verde que buscava obrigar o Presidente da República a nomear para os cargos de reitor e vice-reitor de universidades federais, os candidatos mais votados pela comunidade acadêmica. A Corte entendeu que não se pode suprimir a prerrogativa conferida ao Chefe do Poder Executivo pela legislação vigente, a qual autoriza a escolha dentre os nomes constantes da lista tríplice formada segundo critérios definidos internamente pelas universidades. Nesse sentido, o STF afirmou que eventuais escolhas em desacordo com o voto majoritário da comunidade acadêmica devem sujeitar o Presidente ao ônus político e argumentativo decorrente de sua decisão, bem como impõem ao reitor nomeado o dever de governar a universidade de forma representativa e comprometida com os interesses do coletivo universitário, inclusive daqueles que manifestaram preferência por outro nome.

Ainda no ano de 2021, o STF declarou a inconstitucionalidade de dispositivos normativos que regulamentavam o processo de escolha de dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais. Para a Corte, eles suprimiam mecanismos de participação democrática da comunidade acadêmica e comprometiam o princípio da gestão democrática do ensino público, previsto no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal. A previsão de autorização para que o Ministro da Educação nomeie, de forma unilateral e sem critérios objetivos, Diretor-Geral pro tempore nos casos de vacância, sem subordinação aos princípios constitucionais da impessoalidade, da legalidade e do pluralismo de ideias, caracterizava indevida centralização e violação aos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Tal previsão normativa permitia o exercício arbitrário do poder discricionário e afastava a participação institucionalizada da comunidade escolar na definição de sua própria direção, desrespeitando os marcos constitucionais da autonomia e da democracia nas instituições federais de ensino.

Acerca da “Competência dos entes federativos”, abrange julgamentos sobre a distribuição de competências legislativas e administrativas entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios no que se refere à educação (especialmente com base nos arts. 22 a 24, e

211 da CRFB/1988). Nos 3 (três) Acórdãos evidencia-se conflitos de competência entre os entes União, Estados e Municípios no fornecimento do serviço público de educação.

Em decisão de 2015, a Corte destacou que União, Estados e Municípios devem aparelhar-se para a observância irrestrita dos ditames constitucionais, não cabendo hesitar mediante escusas relacionadas com a deficiência de caixa. O artigo 211 da Constituição Federal determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Desse modo, a determinação judicial tem por escopo a efetiva concretização da norma constitucional, sem implicações com o princípio da separação dos Poderes, uma vez que, nos termos do artigo 205 da Carta da República, a educação é direito de todos, cumprindo à família, à sociedade e ao Estado o dever de assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, dentre outros, o direito à educação e à dignidade.

Em 2019 foi reafirmado que não há inconstitucionalidade no atual § 7º do art. 3º da Lei n. 8.948/1994 (correspondente ao antigo § 6º), que autoriza a União a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros. Assim, foi fixada a seguinte tese: "É constitucional lei federal que autoriza a União a compartilhar o financiamento de unidades de ensino técnico por ela instituídas com Estados, Distrito Federal e Municípios" (Brasil, STF, ADI 1629/DF, Rel. Min. Roberto Barroso, J. 23/08/2019).

Em 2022, foi declarada a inconstitucionalidade de Lei do Estado do Rio de Janeiro que autorizava o Poder Executivo a instituir Programa de Municipalização da Educação Pré-Escolar e de Ensino Fundamental para a transferência aos Municípios da responsabilidade por encargos e serviços da Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental. Isto porque, para a Corte, não pode o Estado, em contrariedade à Constituição estadual e à Constituição da República, exonerar-se da obrigação de ofertar educação fundamental, transferindo aos Municípios a responsabilidade por encargos e serviços da educação pré-escolar e do Ensino Fundamental.

Assim, o STF tem adotado uma posição clara no sentido de afirmar a responsabilidade solidária e cooperativa entre União, Estados e Municípios na oferta educacional, conforme previsto no art. 211 da CRFB/1988. A Corte rejeita iniciativas unilaterais de delegação ou renúncia de responsabilidade. Além disso, o STF reconhece a constitucionalidade da atuação da União na complementação e cooperação técnica e financeira com os demais entes, respeitando o pacto federativo em regime de colaboração. A Corte também reafirma a autonomia local para estruturar conselhos de educação, desde que respeitadas as diretrizes constitucionais. Em resumo, o STF reforça a lógica de um federalismo cooperativo na educação, que exige corresponsabilidade e impede a exoneração de deveres constitucionais por qualquer ente da federação.

No que tange à "Competência dos Poderes", as 3 (três) decisões têm como foco principal a avaliação da separação entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário no contexto da formulação e implementação de políticas educacionais, não incluindo as decisões de concretização do direito a educação mediante a tese de que o Poder Judiciário poderá intervir excepcionalmente diante da omissão do Poder Executivo. Evidencia-se, assim, conflitos de competência entre os Poderes Executivos, Legislativos e Judiciário.

Em 2021 o STF cassou decisão cautelar proferida pelo Juízo da 2ª Vara da Fazenda Pública de Natal (RN) que determinou o retorno das aulas presenciais em todas as instituições de ensino daquela unidade federativa. Para a Corte, a determinação judicial da volta dos serviços educacionais presenciais esvaziava a competência própria do Estado do Rio Grande do Norte para dispor, mediante Decreto, sobre o funcionamento dos serviços públicos e atividades essenciais durante o período de enfrentamento da pandemia.

Em 2022 foram afastados dispositivos de lei do Estado do Rio de Janeiro que determinavam o fechamento ou transferência de unidades de ensino público no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Para a Corte, estes dispositivos de lei influenciavam na atuação e no funcionamento da administração do Estado e implicava a alocação de servidores e serviços, ferindo o comando constitucional posto no art. 61, § 1º, II, "e". Assim, para a Corte havia nítida interferência, pelo Poder Legislativo, na estrutura e funcionamento de órgãos públicos sujeitos à direção superior do Poder Executivo.

No ano de 2023, na análise de autonomia do Poder Executivo e Legislativo para alterar organização do Conselho Municipal de Educação, a Corte declarou a constitucionalidade da Lei n. 10.773/2021, do Município de Florianópolis, que alterou a estrutura administrativa e organizacional do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, fixando a seguinte tese: "A estruturação de conselhos deliberativos insere-se na competência dos Poderes Legislativo e Executivo, justificando-se a intervenção do Poder Judiciário em situações excepcionais, quando descumpridas as diretrizes constitucionais sobre o tema" (Brasil, STF, ADPF 832/DF, Rel. Min. Roberto Barroso, J. 25/04/2023).

Assim, o STF delimita a atuação de cada poder, reafirmando que, embora a educação seja um direito fundamental, sua implementação deve observar a competência administrativa e normativa de cada instância de governo, salvo em casos de omissão evidente e injustificável.

Quanto a "Representação Estudantil", as 2 (duas) decisões são relativas à legitimidade, regulação e garantias de participação dos estudantes nas instâncias institucionais e políticas da educação, como conselhos e órgãos colegiados.

Em 2018 foi declarada constitucional a norma estadual que assegura, no âmbito da Educação Superior: (i) a livre criação e a auto-organização de centros e diretórios acadêmicos, (ii) seu funcionamento no espaço físico da faculdade, (iii) a livre circulação das ideias por eles produzidas, (iv) o acesso dos seus membros às salas de aula e (v) a participação em órgãos colegiados, em observância aos mandamentos constitucionais da liberdade de associação (CF/1988, art. 5º, XVII), da promoção de uma educação plena e capacitadora para o exercício da cidadania (CF/1988, art. 205) e da gestão democrática da educação (CF/1988, art. 206, VI). Entretanto, foi reforçado que a norma não se aplica às instituições federais e particulares de ensino superior, em vista de integrarem o sistema federal (arts. 209 e 211, CF c/c os arts. 16 e 17 da Lei 9.394/1996) e, por essa razão, não podem ser validamente alcançadas pela norma estadual.

Em 2022, a Corte declarou inconstitucional a vinculação compulsória das entidades estudantis locais e regionais às entidades nacionais (UNE, UBES e ANPG). A vinculação compulsória das entidades estudantis locais e regionais às entidades nacionais (UNE, UBES e ANPG), teria como consequência a impossibilidade de aquelas associações expedirem documento de identificação em relação aos estudantes que estão a elas vinculados. Assim, a emissão da Carteira de Identificação Estudantil (CIE) não pode ser exclusiva de entidades nacionais e as entidades estaduais e municipais de representação estudantil também têm direito de emitir a carteira de estudante. Apesar disso, as entidades nacionais ainda podem definir um modelo padronizado para a carteira, mas esse modelo não pode ser usado para dificultar ou impedir que outras entidades legalmente reconhecidas emitam o documento.

Portanto, o STF reconheceu a importância da representação estudantil no ambiente universitário como expressão da liberdade de associação, da gestão democrática da educação e do pluralismo de ideias, conforme os princípios constitucionais. Isto porque a Corte validou norma estadual que assegura a criação, o funcionamento e a participação ativa dos diretórios e centros acadêmicos no âmbito das instituições estaduais de ensino superior, reforçando a legitimidade da representação estudantil como instrumento de exercício da cidadania e de democratização da gestão universitária.

5.8 Qualidade

A CRFB/1988 (art. 206, VII) e a LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 3º, IX) estabelecem a qualidade do ensino como um princípio estruturante da educação nacional, exigindo do Estado a garantia de condições materiais e pedagógicas adequadas. No entanto, como afirmam

Sampaio e Oliveira (2015), a ausência de definição concreta para o padrão mínimo de qualidade constitucionalizado compromete a construção de políticas públicas equitativas.

Saviani (2007; 2008; 2019), Dardot e Laval (2016), Mészáros (2008), Franco (2008), Colares (2020), Fonseca e Imbiriba Sousa Colares (2022), Libâneo (2016) e Maciel (2016) defendem o direito à educação de qualidade para todos. Isso significa oferecer uma formação omnilateral (integral, para todas as dimensões do ser humano), vinculada à construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática, e não a reprodução das estruturas de dominação vigentes, como faz a lógica meritocrática e tecnocrática do Neoliberalismo educacional, perspectiva ainda hegemônica na educação brasileira.

Neste sentido, o referencial teórico adotado nesta pesquisa rejeita a ideia de que qualidade educacional se resume a desempenho em avaliações externas, metas e produtividade, típicas da racionalidade neoliberal. Somente existirá qualidade na educação, quando a escola contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da sociedade.

A criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) trouxe um novo paradigma para a avaliação da qualidade educacional, atrelando-a ao desempenho acadêmico medido em larga escala. Entretanto, como destacam Sampaio e Oliveira (2015), a ênfase excessiva na proficiência tem gerado distorções nas políticas educacionais, que passam a focar mais na elevação de médias e na lógica de bonificação do que em processos efetivos de ensino e aprendizagem.

Essa lógica tem contribuído para uma forma de gestão escolar voltada ao cumprimento de metas externas, reforçando um modelo de responsabilização inspirado em práticas do setor privado (Freitas, 2016). O uso do IDEB como instrumento de ranqueamento, em vez de reflexão pedagógica, compromete seu potencial transformador.

Libâneo (2016) destaca que das três orientações principais em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola, a orientação dos Organismos Multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas tem sido dominante no sistema de ensino brasileiro. Isto porque, conforme apontando anteriormente, a lógica neoliberal dominante se impões principalmente pelas “orientações” dos organismos internacionais multilaterais.

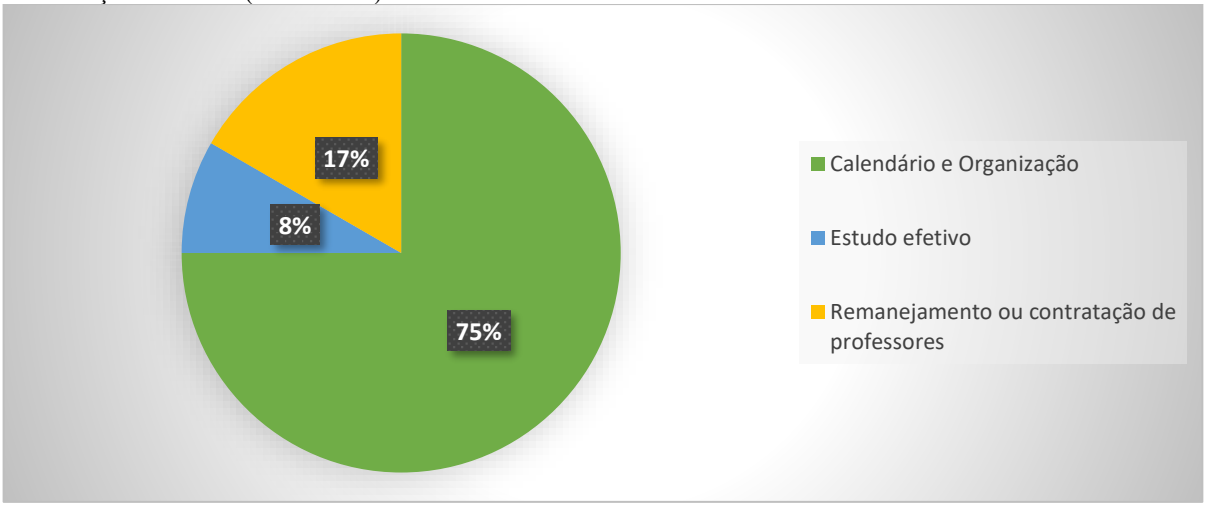
Arroyo (2015) conclui que jamais será possível medir a qualidade da educação brasileira segundo índices estatísticos e avaliações individuais, devendo-se considerar as dimensões coletivas na agenda política de formulação, análise e avaliação das políticas públicas educacionais. Somente assim será possível reconhecer os injustiçados e garantir aos segregados

direitos humanos de forma mais radical, deixando de lado as políticas universalistas que desconsideram a história dos coletivos populares e grupos sociais oprimidos.

Este processo de transformação do papel das instituições de ensino envolve garantir a educação como direito social universal, e não como mercadoria ou privilégio, o que inclui: condições materiais, valorização docente, currículo crítico, gestão democrática, educação contextualizada e diversos outros fatores já debatidos na pesquisa.

Assim, estão aqui categorizados em Qualidade 12 (doze) Acórdãos, organizados em 3 (três) subcategorias: a) Calendário e Organização escolar, 9 (nove) Acórdãos; b) Remanejamento ou contratação de professores, 2 (dois) Acórdãos; e c) Estudo efetivo, 1 (um) Acórdão. Todos os Acórdãos refletiram elementos concretos que impactam diretamente na qualidade do processo educacional. O Gráfico 8 apresenta o percentual de representação das subcategorias que compões a categoria Qualidade:

Gráfico 8 - Subcategorias temáticas das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) relacionadas à Qualidade da Educação no Brasil (2015–2024)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Observa-se que a questão do Calendário escolar e do funcionamento contínuo das instituições de ensino representam o maior nível de judicialização, com 75% dos casos. Isso demonstra que em diversas situações os entes federativos vêm falhando no dever de prestação contínua e organizada do serviço público de educação, comprometendo sua qualidade. Entende-se que esta contenda gera judicialização e a necessidade de atuação do Judiciário para corrigir falhas na implementação da política pública de organização e funcionamento das instituições de ensino.

O Remanejamento ou contratação de professores corresponde a 17% dos julgados, refletindo a judicialização da questão da ausência de docentes, o que afeta diretamente o

processo de ensino-aprendizagem. Por fim, Estudo efetivo, com 8%, aparece como a menor fatia, mas remete à importância da efetivação do direito ao aprendizado, indo além da mera oferta de vagas ou presença física do aluno, abordando o conteúdo ministrado e os métodos pedagógicos (Gráfico 8).

O "Calendário e Organização" reúne Acórdãos sobre o funcionamento regular da rede pública, de forma contínua e ininterrupta. Ao passo que "Remanejamento ou contratação de professores", inclui Acórdãos que exigem a presença de docentes qualificados e em número suficiente. Por fim, "Estudo efetivo" é formada por uma única decisão que valoriza o percurso formativo completo como critério de certificação.

Assim, os Acórdãos aqui reunidos refletem a compreensão de que a qualidade na educação pública é indissociável do cumprimento das condições materiais, políticas e pedagógicas que garantam o pleno desenvolvimento dos estudantes e a realização dos princípios constitucionais da educação, especialmente o disposto no art. 206, inciso VII, da Constituição Federal.

Taporosky e Silveira (2018) revelam que embora o Judiciário venha se posicionando em favor da garantia de vagas na Educação Infantil, as decisões raramente enfrentam a questão da qualidade da oferta. A ausência de fundamentos técnicos e de diálogo com especialistas da educação é um dos fatores que contribuem para o enfraquecimento do debate sobre as reais condições de aprendizagem.

No que diz respeito ao "Calendário e Organização Escolar", dos 9 (nove) Acórdãos, 7 (sete) referem-se ao funcionamento regular de instituições e ensino básico. Em 2015, a Corte confirmou a obrigação de manter em funcionamento as creches e escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino nos meses de dezembro e janeiro, de forma contínua e ininterrupta. Neste julgamento o papel da defensoria na garantia de direitos de pessoas necessitadas foi reforçado pela Tese: "a Defensoria Pública tem legitimidade para a propositura de ação civil pública que vise a promover a tutela judicial de direitos difusos e coletivos de que sejam titulares, em tese, pessoas necessitadas" (Brasil, STF, RE 733433/MG, Rel. Min. Dias Toffoli, j. 04/11/2015).

Em decisão de 2021, a Corte determinou o funcionamento de creches ou instituições congêneres em períodos de férias ou recesso escolar. Em 2022, a adoção de mais de um turno escolar na Associação Beneditina de Educação e Assistência Social Recanto Feliz. Em 2023, o dever do iniciar as aulas no Município de Cristinápolis, devido ao atraso no começo do ano letivo de 2023 na rede de ensino municipal. Também em 2023, a condenação da fazenda estadual à elaboração de cronograma letivo anual com indicação de professores habilitados à

docência para as escolas estaduais da comarca de Tangará. Em 2024, o impedimento do encerramento de turmas, turnos e unidades de ensino e a diminuição as vagas na rede pública de ensino, sob pena de multa

Em outras 2 (duas) decisões, de 2024, discutem o modelo de expansão dos cursos de medicina, a Corte reafirma que a qualidade do ensino superior de medicina pressupõe planejamento estatal, pertinência territorial e capacidade institucional. O STF analisou a constitucionalidade do art. 3º da Lei n. 12.871/2013 (Lei do Mais Médicos), considerando que o chamamento público para a autorização de novos cursos de medicina é constitucional. A política pública visa ao controle da expansão e oferta do ensino superior de medicina e à ordenação dos serviços de saúde disponíveis à população, com fundamento em critérios e procedimentos que justificam a restrição pontual à liberdade de iniciativa das entidades interessadas.

A decisão ressalta a necessidade de participação social na definição pelo Ministério da Educação, dos municípios selecionados para a instalação de cursos de medicina. A sociedade civil pode pleitear o lançamento de editais para instalação de novos cursos em determinadas localidades, e a Administração Pública deve responder a esses pleitos de forma fundamentada, com publicidade e em prazo razoável.

Para a Corte, a política pública busca direcionar a autorização de novos cursos de medicina a municípios com base na relevância e necessidade social do curso para aquela região, além de assegurar a qualidade do ensino. A autorização e a renovação de autorização para funcionamento de cursos de medicina devem considerar a infraestrutura adequada, o acesso a serviços de saúde, e a qualificação do corpo docente. Esses fundamentos foram adotados para assegurar a constitucionalidade da política pública de formação de médicos, promovendo a distribuição equitativa de profissionais de saúde no território nacional e garantindo a qualidade do ensino de medicina.

Referente a “Remanejamento ou contratação de professores”, os 2 (dois) Acórdãos determinam que seja sanada carecia de professores em determinadas instituições de ensino. Em 2019, a Corte impôs a correção de número insuficiente de professores lotados nas escolas da rede estadual, no município de São João de Meriti. Em 2021, determinou a abertura de concurso público para preenchimento de vagas de professores no curso de Enfermagem, campus de Três Lagoas, alegando prejuízo aos alunos devido à falta de corpo docente para ministrar as aulas e demais atividades acadêmicas.

É cediço que qualidade da educação, conforme o art. 206, inciso VII, da CF/88, exige a garantia de um padrão de qualidade que inclui corpo docente suficiente, qualificado e estável.

Assim, um número insuficiente de professores viola o direito coletivo à educação de qualidade, pois não se trata de mero problema administrativo, mas sim de violação de um direito fundamental de base social, conforme indicam as decisões da corte.

Por fim, quanto ao "Estudo efetivo", em uma decisão de 2020, foi declarada a inconstitucionalidade da Lei Distrital n. 2.921/2002, que permitia a emissão de certificados de conclusão do Ensino Médio a alunos que apenas comprovassem aprovação em vestibular, sem a exigência de frequência mínima na escola. O STF entendeu que a lei usurpava a competência legislativa da União para estabelecer diretrizes e bases da educação nacional, violando o princípio da proporcionalidade e a razoabilidade. A norma foi considerada destituída de razoabilidade, pois permitia a conclusão do Ensino Médio apenas com a aprovação em vestibular, sem a necessidade de frequência às aulas, o que inverte a ordem natural de formação acadêmica, além de outros motivos.

Esta decisão do STF é altamente significativa para o debate sobre a qualidade da educação, uma vez que tangencia em dimensões essenciais o que significa formar sujeitos humanos em sua totalidade e não apenas "certificar" competências avaliadas de forma fragmentada e mercadológica. A norma distrital inconstitucionalizada permitia a emissão de certificados de conclusão do Ensino Médio sem que o estudante frequentasse efetivamente a escola, desde que aprovado em vestibular. Isso reflete uma lógica reducionista e tecnocrática da educação de quem atinge um desempenho em um exame é considerado "formado", independentemente do processo pedagógico vivido.

Para a perspectiva de educação presente em Saviani (2007; 2008; 2019), Dardot e Laval (2016), Mészáros (2008), Franco (2008), Colares (2020), Fonseca e Imbiriba Sousa Colares (2022), Libâneo (2016) e Maciel (2016), isso representa uma distorção profunda do papel formativo da escola, que é mais do que uma simples etapa preparatória para o ensino superior, representando um espaço de desenvolvimento crítico, social, ético e cultural.

Andrade e Simões (2020) apontam que o simples acesso ao ensino superior, quando não acompanhado de políticas efetivas de permanência e de garantia da qualidade, mostra-se insuficiente para assegurar o êxito acadêmico e a conclusão dos cursos. As autoras criticam as instituições voltadas unicamente para o objetivo de "diplomar", em detrimento da formação integral e emancipadora.

Ainda segundo as autoras, o direito humano fundamental à Educação Superior, entendido como meio para o pleno desenvolvimento da pessoa e para sua inserção crítica na sociedade, é reduzido a uma lógica utilitarista, na qual o diploma torna-se mercadoria e o estudante é tratado como cliente. Assim, o cenário atual da Educação Superior brasileira

distancia-se de sua função social e republicana, assumindo uma feição voltada para a entrega de produtos ao mercado, onde o conhecimento é tratado como mera matéria-prima a ser operacionalizada (Andrade; Simões, 2020).

Neste sentido, é possível identificar na decisão uma valorização da formação escolar, exigindo a frequência mínima como expressão do envolvimento ativo no percurso formativo. Essa postura contraria a visão neoliberal da educação como meio para fins externos (ingresso no vestibular e/ou no mercado) e afirma que a escola tem valor em si mesma, como lugar de convivência, mediação cultural e construção coletiva do conhecimento.

A norma distrital refletia uma racionalidade meritocrática extremada, em que o mérito no vestibular é suficiente para dispensar a formação escolar. Esse tipo de entendimento é característico da lógica neoliberal na educação, que valoriza os resultados mensuráveis em detrimento da formação integral.

Além disso, o STF protege o caráter nacional e normativo da LDB, preservando um padrão mínimo de qualidade em todo o território nacional, evitando que leis locais flexibilizem, precarizem ou distorçam esse padrão. A perspectiva contra hegemônica alerta para o risco de fragmentações normativas que favorecem atalhos formativos para compensar falhas estruturais do sistema educacional, o que impede que a escola desempenhe um papel formação ontológica do sujeito.

Portanto, é possível verificar que os Acórdãos do STF que se concentram predominantemente na subcategoria Calendário e Organização Escolar (75% dos casos) são sintomáticos das condições estruturais precárias e da falta de planejamento das redes públicas, refletindo diretamente sobre a qualidade educacional. Tais decisões judiciais apontam para o reconhecimento formal da educação como direito contínuo e sistemático, mas não solucionam efetivamente as causas estruturais da desorganização das redes públicas. Embora a atuação do Judiciário assegure o cumprimento formal da oferta educacional, não rompe com o modelo fragmentado e emergencial de funcionamento da educação pública.

5.9 Educação Especial

Foram identificados 3 (três) Acórdãos na categoria Educação Especial, divididos em 2 (duas) subcategorias: a) Estatuto da Pessoa com Deficiência, com 2 (dois) Acórdãos discutindo de forma ampla a política educacional para pessoas com necessidades específicas; e b) Obrigação de assegurar acessibilidade com apenas 1 decisão. Dada a baixa quantidade de decisões, optou-se por não construir o gráfico de representatividade das subcategorias.

Na subcategoria Estatuto da Pessoa com Deficiência, os 2 (dois) Acórdãos avaliam normas que disciplinam o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015). Em 2020, analisou-se o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, por retirar a ênfase da matrícula no ensino regular, passando a apresentar esse último como mera alternativa dentro do sistema de educação especial. Desse modo, a Corte decidiu por suspender a eficácia desse decreto, o que deu causa a sua revogação posteriormente.

É importante reiterar que a Corte não vedou a existência de classes e escolas especializadas, entendendo que a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino se dará preferencialmente, nos termos da CRFB/1988. Apesar disso, através de uma interpretação sistemática dos princípios e dispositivos constitucionais aplicáveis à matéria, entendeu a corte que a Política Nacional de Educação Especial não enfatizou a absoluta prioridade da matrícula dos educandos com necessidades especiais no sistema educacional geral, retirando a ênfase da Política de Educação Especial da inclusão no ensino regular, passando a apresentar esse último como mera alternativa dentro do sistema de educação especial.

A crítica de Vaz (2021) à formulação da política de educação especial no Brasil revela um panorama complexo de disputas internas, marcado por interesses políticos, econômicos e ideológicos. A autora identifica que historicamente, as transformações nessa política não corresponderam a uma ruptura estrutural em sua concepção, mas sim a adaptações pragmáticas às exigências do capital, evidenciando a instrumentalização do direito à educação inclusiva conforme a lógica de acumulação. Além disso, salienta que os discursos oficiais frequentemente utilizam uma retórica de superação, apresentando novas políticas como avanços em relação a um passado retrógrado, com o objetivo de legitimar e naturalizar decisões que, na prática, reproduzem exclusões já conhecidas.

A edição do Decreto n. 10.502/2020 exemplifica claramente esse processo, pois ainda que apresentado pelo governo como um aprimoramento da política de educação especial, esse dispositivo legal reacendeu a lógica segregacionista, ao abrir margem para a ampliação de instituições especializadas paralelas ao sistema regular de ensino, em detrimento do princípio da inclusão plena. Como denunciado por diversos especialistas e entidades da sociedade civil (Oliveira, 2020), o decreto violava o paradigma da educação inclusiva assegurado pela Constituição Federal e por tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

A crítica repercutiu no campo jurídico e político, culminando na suspensão de sua eficácia pelo Supremo Tribunal Federal. A Corte entendeu que o decreto comprometia o direito

fundamental à inclusão, reforçando a necessidade de políticas educacionais que garantam o acesso universal à escola comum e rejeitem qualquer forma de discriminação. Esse episódio revela, como já havia destacado Vaz (2021), o caráter conflituoso e politicamente disputado da formulação das políticas de educação especial, em que o discurso oficial nem sempre corresponde a um real compromisso com a justiça social ou com os princípios constitucionais da educação. Já em 2023, a partir da análise da Lei estadual n. 2.151/2017 do Amapá, foi fixada a seguinte Tese:

> É inconstitucional lei estadual que (a) reduza o conceito de pessoas com deficiência previsto na Constituição, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de estatura constitucional, e na lei federal de normas gerais; (b) desconsidere, para a aferição da deficiência, a avaliação biopsicossocial por equipe multiprofissional e interdisciplinar prevista pela lei federal; ou (c) exclua o dever de adaptação de unidade escolar para o ensino inclusivo (Brasil, STF, ADI 7028/DF, Rel. Roberto Barroso, j. 19/06/2023).

O ato normativo estadual, por má interpretação da norma federal denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, buscava estabelecer prioridade em escolas públicas para determinados grupos de pessoas com deficiência. No entanto, o fez de forma a limitar direitos previamente estabelecidos pelo ordenamento jurídico federal e permitir a inércia estatal.

A "Obrigação de assegurar acessibilidade" é composta apenas de uma decisão de 2019, que obriga estabelecimentos de ensino públicos e privados a disponibilizarem cadeiras adaptadas igual a quantidade de alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida regularmente matriculados em cada sala, no Estado do Alagoas.

Todas as decisões reforçam a proteção às pessoas com deficiência em nível federal e estadual, garantindo-lhes inclusão no ambiente educacional, em conformidade com a CRFB/1988 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O STF reforça a prioridade constitucional da inclusão educacional, suspendendo normas que fragilizem o direito das pessoas com deficiência ao ensino regular, como ocorreu na suspensão do Decreto n. 10.502/2020. Ademais, destaca-se a obrigatoriedade de adaptação física das instituições educacionais públicas e privadas para assegurar acessibilidade e inclusão plenas, assim como reafirma a impossibilidade de leis estaduais restringirem o conceito de deficiência ou reduzirem obrigações de inclusão já estabelecidas por normas federais.

Essas decisões demonstram um posicionamento da Corte que embora reforce os princípios da inclusão educacional, também revelam limites na consolidação de uma política que ainda convive com a legitimação da existência de escolas e classes especializadas. Assim,

ao mesmo tempo, a corte sustenta a constitucionalidade da existência complementar de escolas especializadas, desde que não enfraqueçam o sistema regular inclusivo.

A trajetória da educação especial no Brasil pode ser compreendida a partir de mudanças significativas nas concepções sociais, políticas e pedagógicas sobre as pessoas com deficiência. Secundino e Santos (2023) identificam avanços e retrocessos que marcaram o desenvolvimento dessa modalidade educacional, desde a fase da caridade até a da inclusão.

A consolidação da educação especial no Brasil é resultado de um longo processo histórico marcado por mobilizações sociais e avanços normativos, que culminaram no fortalecimento do direito à educação para pessoas com deficiência a partir da promulgação da CRFB/1988. Esse marco legal garantiu a educação como direito de todos, assegurando o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), reforçaram o princípio da inclusão como orientação para as políticas educacionais. No âmbito nacional, a LDB/1996 reafirmou esse compromisso ao prever a organização da educação especial como modalidade transversal em todos os níveis e etapas do ensino (Secundino; Santos, 2023).

Secundino e Santos (2023) destacam, também, retrocessos normativos significativos, que colocam em risco os avanços conquistados no campo da inclusão escolar. O Decreto n. 10.502/2020, é apontado pelos autores como promotor de segregação de estudantes com deficiência. Além disso, reforçam questões materiais como a necessidade de se desenvolver políticas de acessibilidade nas escolas e de metodologias de ensino inovadoras e inclusivas.

Para Uchôa e Chacon (2022), a Educação Inclusiva deve se orientar pelo compromisso com a acolhida de todos os sujeitos, em especial aqueles pertencentes às chamadas minorias sociais ou grupos historicamente subordinados, frequentemente atingidos pelas desigualdades estruturais promovidas pela lógica excludente do sistema capitalista. Tal compromisso exige uma abordagem pautada na equidade e na justiça social, voltada ao enfrentamento de práticas discriminatórias como o etnocentrismo, xenofobia, racismo, intolerância religiosa, sexismo, homofobia, dentre outras formas de opressão que produzem exclusão, marginalização e negação do outro.

Libâneo (2016) e Franco (2008) também apontam que sem a mobilização social e a crítica aos fundamentos ideológicos das políticas educacionais, o Judiciário pouco pode fazer para romper com a lógica excludente do sistema. Ainda que a judicialização da educação possa representar uma arena de disputas, ela não substitui a ação coletiva e a transformação estrutural necessária para que a escola se torne, de fato, um espaço de justiça social e emancipação.

Portanto, ainda que as decisões do STF reforcem formalmente os dispositivos constitucionais e legais de proteção à educação inclusiva, a análise crítica revela que elas permanecem inseridas em uma racionalidade jurídica que atua mais pela correção de excessos e distorções, do que pela transformação estrutural do modelo educacional.

6 A JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO STF: DECISÕES DOS CASOS ORIGINÁRIOS DE ESTADOS DA AMAZÔNIA LEGAL

Nesta Seção, serão apresentadas, com maior refinamento em relação ao panorama geral, as decisões do STF originárias de Estados da Amazônia Legal, bem como detalhadas aquelas classificadas como paradigmáticas, analisadas a partir de suas implicações nas políticas educacionais para a Amazônia Legal.

Consideramos "decisões paradigmáticas" para esta pesquisa, aquelas que se destacam por sua capacidade de inaugurar, consolidar ou alterar conformações jurídico-políticas relevantes, seja pela densidade argumentativa de seus fundamentos, seja pelo impacto sistêmico que produzem sobre a formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Trata-se de decisões que contribuem para o debate do direito à educação, delineando parâmetros normativos e interpretativos a serem seguidos no campo da educação.

Essas decisões assumem especial importância no debate sobre desigualdade regional, pois operam como balizas na definição de critérios de financiamento da educação, de redistribuição federativa e implementação de políticas compensatórias em áreas historicamente desfavorecidas, como a Amazônia Legal.

Nesse sentido, além de apresentar o panorama geral dos Acórdãos, cujas partes são Estados da Amazônia legal, serão objeto de análise aprofundada aquelas de natureza paradigmática, que permitem inferências mais amplas sobre o papel do Judiciário, especialmente do STF, na conformação do direito à educação com justiça regional.

6.1 O direito à educação nos Estados da Amazônia Legal: casos gerais no STF

Na seção anterior ficou evidenciado que o STF consolidou o direito à educação como direito público subjetivo, ampliando o alcance do sentido normativo desse direito na CRFB/1988 e provocando mudanças políticas na atuação dos demais Poderes. O princípio da igualdade de condições constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais, sendo imperativo no contexto brasileiro, marcado por históricas desigualdades sociais e regionais.

Neste sentido, o Estado precisa criar oportunidades concretas que garantam o direito à educação, gratuita, laica, de qualidade, com especial atenção aos grupos mais vulnerabilizados. Assim, o Estado deve implementar políticas que visem à redução de desigualdades sociais e regionais, sendo uma exigência da CRFB/1988 a sua atuação positiva na formulação de políticas públicas que garantam a plena realização do direito fundamental à educação.

A Amazônia Legal é uma categoria exclusiva do Estado brasileiro, instituída na década de 1950 como parte de um projeto político voltado ao enfrentamento do subdesenvolvimento econômico da região norte do país. Ficou evidenciado na terceira seção que esta categoria é útil para pensar as desigualdades regionais brasileiras, bem como sua diferença do bioma amazônico e da Floresta Amazônica, que ultrapassam as fronteiras do Brasil e se estendem por outros países sul-americanos.

Dentro dessa delimitação, subdivide-se ainda a região amazônica em Amazônia Oriental, que abrange os Estados do Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso, e em Amazônia Ocidental, composta pelos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima (Dolce; Monteiro; Shoenenberg, 2025). Essa classificação é uma forma de organização espacial interna à Amazônia Legal, usada para facilitar análises políticas, jurídicas, socioeconômicas e ambientais diferenciadas, dada a extensão e diversidade dessa região.

Apesar dessa delimitação geopolítica ser estabelecida com o objetivo de promover o desenvolvimento socioeconômico e ordenar o território, enfrenta desafios como: subdesenvolvimento, desmatamento, conflitos fundiários e degradação ambiental.

A Amazônia Legal abriga uma rica diversidade étnica e cultural, com a presença de 430 Terras Indígenas oficialmente reconhecidas, que ocupam 115,8 milhões de hectares – o que corresponde a 23% da área da região e 98,25% de toda a extensão de terras indígenas no país. Além disso, vivem na região cerca de 427 mil quilombolas, o que representa 32,1% da população quilombola do Brasil, concentrando-se principalmente no Maranhão e no Pará. Ainda há uma significativa quantidade de territórios quilombolas em processo de titulação, o que revela a persistente fragilidade na efetivação dos direitos territoriais dessas populações (Dolce; Monteiro; Shoenenberg, 2025).

A população amazônica é composta também por outros grupos tradicionais como ribeirinhos, seringueiros, castanheiros, pescadores artesanais e agricultores familiares, cujos modos de vida estão intrinsecamente ligados ao uso sustentável dos recursos naturais. Essas práticas refletem identidades coletivas construídas historicamente em harmonia com o território e o meio ambiente. Entretanto, a pressão da lógica excludente do capital global, a fraca atuação estatal e a ausência de políticas públicas eficazes agravam os conflitos territoriais e ameaçam diretamente esses modos de vida (Dolce; Monteiro; Shoenenberg, 2025).

Esse contexto de exclusão e desigualdade social é evidenciado pelos dados do Índice de Progresso Social (IPS) de 2023, os quais demonstram que a Amazônia apresenta resultados inferiores aos da média nacional em todas as dimensões avaliadas. O índice geral da região foi de 54,32, enquanto o do Brasil atingiu 67,94. A maior defasagem ocorreu na dimensão

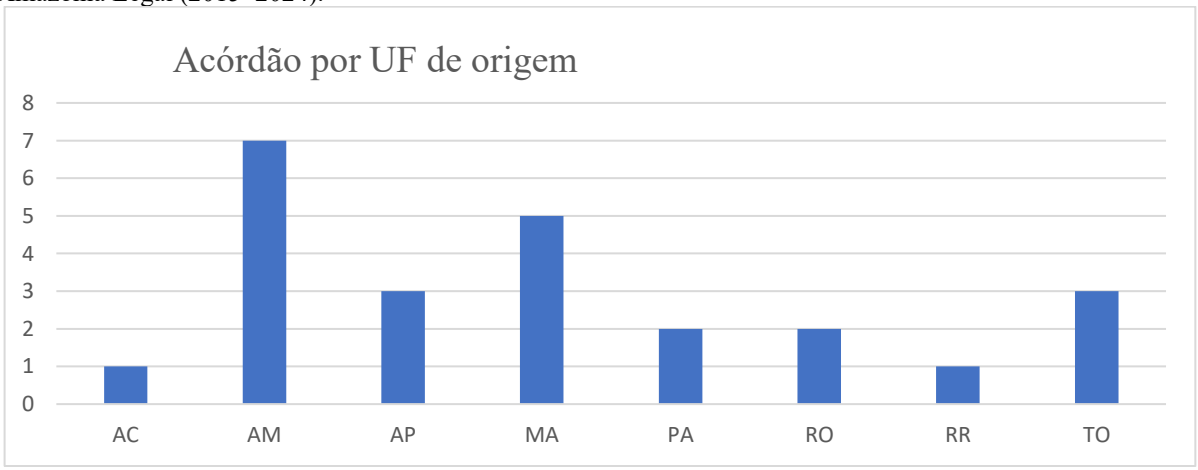
“Oportunidades”, com 40,31 pontos na Amazônia frente a 58,38 no Brasil, o que evidencia o cerceamento estrutural de direitos e acesso à Educação Superior. Já as dimensões “Necessidades Humanas Básicas” e “Fundamentos para o Bem-estar” também apresentaram valoração inferior, revelando a carência de serviços essenciais e infraestrutura adequada (Santos *et. al.*, 2023).

A análise por Estado demonstra que nenhum dos entes federados da Amazônia Legal superou a média nacional em qualquer uma das dimensões avaliadas, o que revela desigualdades estruturais profundas. Estados como Mato Grosso, Rondônia e Amapá apresentaram os melhores desempenhos, ainda assim aquém da média nacional, enquanto Pará, Acre e Roraima registraram os piores resultados (Santos *et. al.*, 2023).

Nesse cenário, a promoção do direito à educação na Amazônia Legal deve assumir compromisso ainda maior com políticas públicas que reconheçam a especificidade sociocultural da região e as barreiras históricas enfrentadas por suas populações. A persistente desigualdade regional impacta diretamente os índices educacionais e demanda ações concretas que integrem justiça social, valorização da diversidade e garantia de direitos (Dolce; Monteiro; Shoenenberg, 2025; Santos et al., 2023).

Nesta subseção serão apresentadas decisões originárias de Estados da Amazônia Legal, no conjunto de 24 (vinte e quatro), do total de 169 (cento e sessenta e nove) Acórdãos que compõe o *corpus* de análise deste trabalho, distribuídos em frequência por UF (Gráfico 9) e caracterizados segundo os sujeitos processuais envolvidos nas decisões. Além disso, as decisões serão analisadas individualmente em seus conteúdos para, posteriormente, serem feitas inferências do conjunto das decisões.

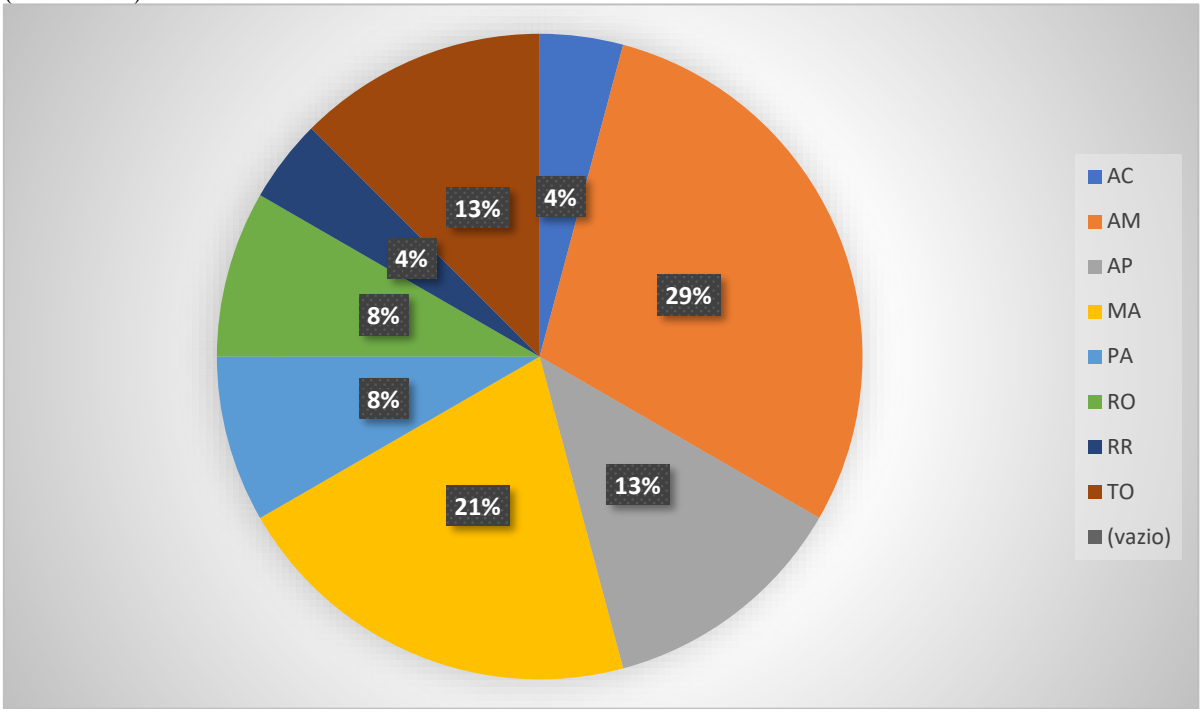
Gráfico 9 - Frequência de decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) originárias de Unidades da Federação da Amazônia Legal (2015–2024).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No conjunto de decisões analisadas, o Estado do Amazonas foi parte em 7 (sete) ações, o que corresponde a 29% do total, seguido pelo Maranhão, como parte em 5 (cinco), 21%. Os Estados do Amapá e Tocantins foram parte em 3 (três) ações cada (13%), assim como o Pará e Rondônia, em 2 (duas) cada, 8%. Já os Estados do Acre e de Roraima participaram em 1 (um) processo cada, 4%. O Mato Grosso, por sua vez, não registrou nenhum Acórdão no período analisado (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Percentual de representação das decisões do STF por Unidade da Federação na Amazônia Legal (2015–2024).



Fonte: Elaborado pelo Autor (2025).

A partir da distribuição dos Acórdãos por Estado da Amazônia Legal, é possível identificar diferentes níveis de judicialização do direito à educação no STF, entre os entes federativos da região, refletindo diferenças de acesso ao sistema de justiça e organização político-administrativa. No que tange à diferenciação interna entre Amazônia Ocidental e Oriental, foi verificada uma relativa semelhança no nível de judicialização com a 57% das ações advindas de Estados da Oriental e 44% da Ocidental.

A seguir, todos os 24 (vinte e quatro) Acórdãos serão individualmente apresentados em seus objeto e fundamentos decisórios, por Estado, identificando padrões argumentativos, jurídico constitucionais ou não, e as implicações para as políticas públicas educacionais na Amazônia Legal. A análise permitirá verificar se há divergências nos fundamentos jurídicos

utilizados pelo STF, a depender da origem federativa da demanda e de que modo esses elementos contribuem para a conformação do direito à educação na região.

Essa abordagem permitiu analisar em que medida a atuação do STF tem repercutido na efetivação ou reconfiguração das políticas educacionais na Amazônia Legal, respeitando as particularidades regionais e as desigualdades estruturais que marcam historicamente essa porção do território nacional.

Neste sentido, pretende-se evidenciar o papel do STF como indutor de políticas públicas educacionais no Brasil, seja suprindo omissões administrativas e delimitando os contornos do dever estatal em matéria educacional. Por outro lado, reforçando limites estruturais impostos pelo próprio ordenamento jurídico e pela lógica do Estado capitalista.

Apesar de algumas dimensões do direito à educação terem avançado substancialmente nos últimos dez anos, muitos desafios ainda permanecem, especialmente em Estados da Amazônia Legal. As temáticas que foram judicializadas no STF, advindas de Estados da Amazônia Legal foram diversas: “Permanência”, englobando decisões sobre infraestrutura escolar, contratação de pessoal para educação inclusiva e apoio para estudo fora do domicílio; “Acesso”, com decisões sobre o direito à vaga na Educação Básica e Ingresso, com especial atenção à reserva de vagas por sistemas de cotas regionais no vestibular; “Financiamento”, refere-se à proteção das verbas vinculadas à educação, à aplicação dos recursos do FUNDEF (posteriormente, FUNDEB) e outras fontes de financiamento; Liberdade de Ensino, com Acórdãos sobre ensino religioso, ensino sobre gênero e gênero na educação; “Ensino Privado”, com questões como a modificação de contratos educacionais durante a pandemia e a obrigatoriedade da educação inclusiva por instituições privadas; “Organização Política-Administrativa”, envolvendo discussões sobre a competência dos entes federativos e a autonomia universitária; e, por fim, “Educação Especial”, abordando a efetivação de direitos previstos no Estatuto da Pessoa com Deficiência; (Quadro 8).

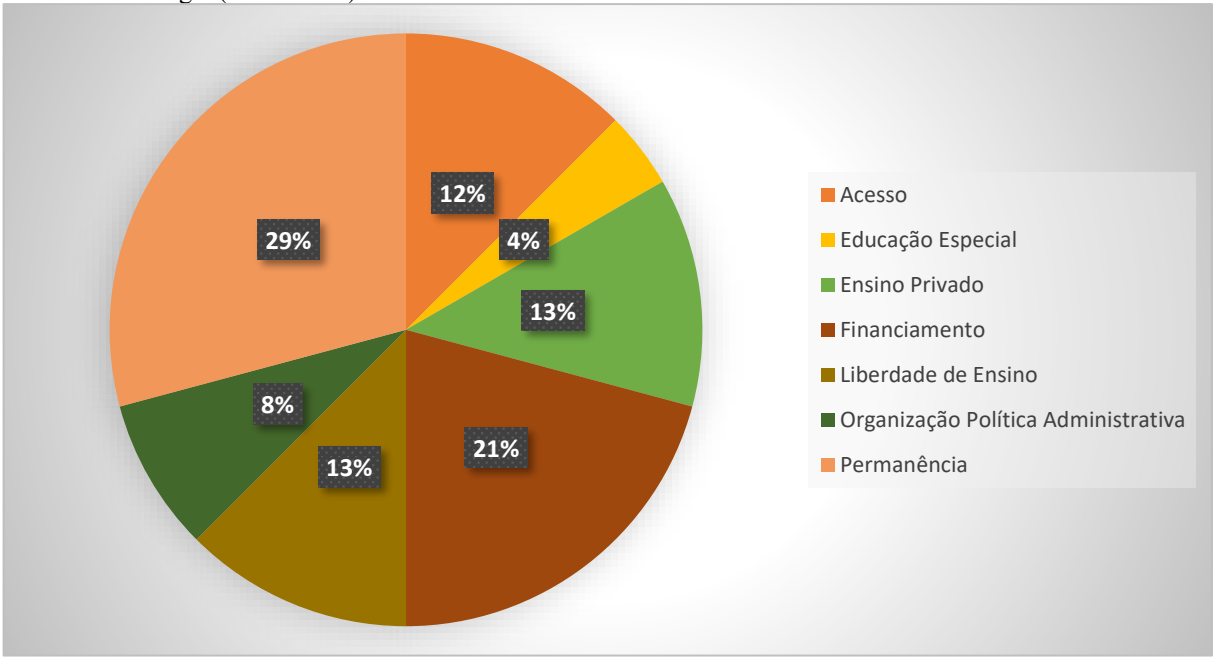
Quadro 6 - Distribuição das categorias e subcategorias temáticas dos Acórdãos do STF originários de Estados da Amazônia Legal (2015–2024).

UF/Categoria Temática/Subcategoria
AC
Permanência
Alimentação e Transporte Escolar
AM
Acesso
Vagas na Educação Básica
Ingresso. Sistemas de Cotas regionais vestibular
Financiamento
Outras fontes de financiamento
FUNDEF/FUNDEB
Liberdade de Ensino
Ensino Religioso
Permanência
Infraestrutura Escolar
AP
Educação Especial
Estatuto da Pessoa com Deficiência
Financiamento
Proteção de verbas destinadas à educação
Permanência
Apoio para estudo fora do domicílio
MA
Ensino Privado
Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19
Obrigação de educação inclusiva por instituições privadas
Financiamento
FUNDEF/FUNDEB
Organização Política Administrativa
Competência entes federativos
Permanência
Contratação de Pessoal para educação Inclusiva
PA
Ensino Privado
Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19
Financiamento
Proteção de verbas destinadas à educação
RO
Liberdade de Ensino
Ensino sobre Gênero
Permanência
Contratação de Pessoal para educação Inclusiva
RR
Organização Política Administrativa
Autonomia Universitária
TO
Liberdade de Ensino
Ensino sobre Gênero
Permanência
Infraestrutura escolar
Infraestrutura escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Observa-se que das nove categorias temáticas da pesquisa no quadro nacional (Seção 5), apenas “Qualidade” e “Carreira, Remuneração e Aposentadoria” não foram judicializadas por Estados da Amazônia Legal (Gráfico 13).

Gráfico 11 - Percentual de representação das categorias temáticas dos Acórdãos do STF originários de Estados da Amazônia Legal (2015–2024).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As categorias “Permanência”, com 29%, e “Financiamento”, com 21%, representam 50% das ações judicializadas por Estados da Amazônia Legal; “Liberdade de ensino” e “Ensino Privado”, com 13% cada; e “Acesso”, com 12%. “Organização Política Administrativa” conta com 8% e “Educação Especial” com 4% dos acórdãos (Gráfico 13).

Na análise conjunta das decisões originárias por Estado da Amazônia, foi possível identificar padrões distintos de atuação estatal em matéria educacional. Por um lado, alguns Acórdãos revelam uma atuação ativa dos entes federativos, quando estes implementaram ou regulamentaram políticas públicas compatíveis com os preceitos constitucionais do direito à educação, o que levou a Corte a reconhecer a constitucionalidade dessas medidas ou afastar a necessidade de intervenção judicial direta. Por outro lado, há um número expressivo de decisões que evidenciam omissões dos entes federados na efetivação de políticas públicas educacionais, seja pela não observância de direitos fundamentais, ou pelo desvirtuamento de recursos vinculados à educação.

Essa distinção entre decisões que demonstram comprometimento governamental com a agenda educacional e aquelas que revelam cenários de omissão ou inadequação administrativa

permite uma leitura crítica do federalismo educacional brasileiro. Além disso, explicita a função do STF como instância que delimita a fronteira entre a autonomia dos entes e sua responsabilidade constitucional compartilhada pela garantia do direito à educação, reafirmando os princípios da colaboração federativa e outros.

A seguir, os julgados serão apresentados em ordem decrescente, iniciando-se pelo Estado com o maior número de Acórdãos analisados até aquele com o menor quantitativo. Após a apresentação das decisões de cada Estado, será evidenciado o papel dos entes federativos na defesa ativa ou não do direito à educação. Ao final, será possível analisar, no conjunto de todos os Estados, como a atuação do STF tem repercutido na efetivação ou reconfiguração das políticas educacionais na Amazônia Legal, respeitando as particularidades regionais e as desigualdades estruturais que marcam historicamente essa porção do território nacional.

O primeiro Estado com mais decisões foi o Amazonas (AM), que registrou 7 (sete) Acórdãos no período pesquisado, sendo: 3 (três) decisões relacionadas ao "Acesso" à educação - 2 (duas) sobre garantia de vagas na Educação Básica e 1 (uma) sobre Ingresso (sistemas de cotas regionais em vestibulares); 2 (duas) decisões, sobre "Financiamento" – 1 (uma) sobre o dever da União em complementar os repasses ao FUNDEF (posteriormente, FUNDEB) e 1 (uma) sobre outras fontes de financiamento; 1 (um) Acórdão sobre "Liberdade de ensino", com destaque a questão do ensino religioso; 1 (uma) decisão sobre "Permanência", com a determinação de reforma de escola em situação precária. Cumpre ainda destacar que duas 2 (duas) decisões do Amazonas foram classificados como paradigmáticas para o debate da desigualdade regional, a serem detalhadamente analisados no item 6.2.

Na questão do "Acesso", 2 (duas) decisões são sobre abertura de vagas na Educação Básica, através da construção de novas escolas, na cidade de Manaus. O STF tomou decisões distintas para casos semelhantes, o que evidencia que a Corte pode (ou não) agir para garantir o direito à educação. No primeiro caso, de 2020, o STF confirmou a decisão de que era preciso construir novas escolas em Manaus, pois a população da cidade estava crescendo e faltavam vagas para atender todos os estudantes. Isso mostra que o governo municipal não estava cumprindo seu papel e por isso, o Judiciário interveio para garantir o direito das crianças à educação.

Já no segundo caso, de 2022, a situação foi parecida: também havia falta de creches e escolas de Educação Infantil em várias áreas da cidade. O Tribunal de Justiça do Amazonas decidiu que o município deveria construir escolas em todas as regiões, cancelar contratos de aluguel e reservar recursos com esse objetivo. Contudo, o STF mudou essa decisão, afirmando não caber ao Poder Judiciário dizer exatamente o que o governo deve fazer, porque isso depende

do planejamento e da escolha da Prefeitura. Em outros termos, mesmo reconhecendo que o problema existe, o STF entendeu que não era função do TJAM determinar como o governo deve agir nesses casos.

Esta decisão do STF, de relatoria do Ministro Alexandre de Moraes, enfatizou que a forma de execução dessas políticas deve respeitar a discricionariedade administrativa, cabendo ao gestor público decidir sobre a conveniência e oportunidade das medidas a serem adotadas, considerando a decisão do TJAM em dissonância com a jurisprudência do STF, que defende que a execução de políticas públicas cabe ao administrador público.

Conforme detalhado na Seção 5, essa decisão diverge das demais decisões em que a Corte reafirma que em situações excepcionais, o Poder Judiciário pode intervir para assegurar direitos fundamentais, como o direito à educação, admitindo que diante da inércia ou morosidade da Administração Pública, o Judiciário pode determinar a implementação de políticas públicas para garantir esses direitos, sem que isso configure violação ao princípio da separação dos poderes. Este, inclusive, foi o entendimento do voto divergente e vencido do Ministro Luís Roberto Barroso, no mesmo Acórdão.

Em outro caso, de 2023, foi declarada a inconstitucionalidade da Lei estadual n. 2.894/2004, que reserva 80% das vagas destinadas a vestibulares da Universidade do Estado do Amazonas a candidatos egressos de escolas daquele ente federado, desde que nelas tenham cursado os três anos do Ensino Médio, sob o fundamento que a despeito da hipótese de se corrigirem distorções socioeconômicas, não pode o ente federativo criar discriminações regionais infundadas, de forma a favorecer apenas os residentes em determinada região, sob pena de violação aos artigos 3º, IV; 5º, *caput*; e 19, III, todos da Constituição Federal.

Essa decisão será pormenorizada na subseção seguinte, pois é classificada como paradigmática, uma vez que tensiona dois valores constitucionais centrais: de um lado, o princípio da igualdade formal e da unidade nacional, e de outro, a necessidade de políticas afirmativas que reconheçam desigualdades regionais e promovam a equidade no acesso ao ensino superior público, especialmente para a Amazônia Legal.

Além da decisão mencionar expressamente o termo desigualdades regionais, os limites constitucionais da ação afirmativa regional são debatidos no Acórdão. Essa decisão tem o potencial de atuar como um freio institucional à implementação de políticas de equidade no acesso ao ensino superior, num país marcado por disparidades estruturais. A partir dessa decisão, outras iniciativas similares são desestimuladas e podem ser invalidadas com base nos mesmos fundamentos.

No campo do “Financiamento”, em decisão de 2019, foi reafirmada a obrigatoriedade da União em complementar os repasses ao FUNDEF (posteriormente, FUNDEB) com base no valor mínimo nacional por aluno, destacando a omissão federal e os impactos dessa falha para a educação na região, bem como a necessidade de nacionalização do valor mínimo anual por aluno, que se mostra crucial para a equidade federativa no financiamento educacional da Amazônia Legal.

Assim, a Corte manteve o entendimento anteriormente definido em outras decisões, desde 2017, de que a complementação ao FUNDEF (posteriormente, FUNDEB) deve ser calculada com base no valor mínimo nacional por aluno, extraído da média nacional. No caso, a União foi responsabilizada pela omissão em cumprir seu dever constitucional de complementar as despesas públicas com educação fundamental.

Além disso, foi determinado que os valores devidos pela União devem ser corrigidos monetariamente desde o momento em que ocorreram repasses a menor, devido a erros no cálculo do VMAA. A decisão também vinculou a utilização das verbas públicas à promoção do direito à educação, conforme a finalidade constitucional.

Esta decisão é de enorme relevância para as políticas de financiamento da educação na Amazônia Legal, destacando-se a divergência apresentada pelo Ministro Alexandre de Moraes, já detalhado na Seção 5, em relação à tese da nacionalização do VMAA. Esse entendimento, vencido, tem implicações relevantes para o financiamento educacional na Amazônia Legal, especialmente em razão das desigualdades regionais históricas, baixa capacidade arrecadatória e forte dependência de complementações federais enfrentadas pelos entes federativos da região.

Para a Amazônia Legal, essa interpretação reforça a vulnerabilidade dos sistemas educacionais estaduais e afasta a possibilidade de construção de um pacto federativo mais solidário no campo da educação, sendo, portanto, considerada uma decisão paradigmática para a análise da desigualdade regional na última subseção. Será importante para a análise do tipo de federalismo que é concebido pelo STF, em relação a política educacional, e suas implicações para uma política de fortalecimento do financiamento educacional da Amazônia Legal.

Na segunda decisão sobre “Financiamento”, de 2023, a Corte entendeu pela constitucionalidade da quota mensal escolar nos Colégios Militares. Para os Ministros, a quota mensal escolar nos Colégios Militares não representa ofensa à regra constitucional de gratuidade do ensino público, uma vez que esses colégios, integrantes do Sistema de Ensino do Exército e instituição secular da vida social brasileira, possuem peculiaridades aptas a diferenciá-los dos estabelecimentos oficiais de ensino e qualificá-los como instituições educacionais sui generis, por razões éticas, fiscais, legais e institucionais.

No que se refere à “Liberdade de ensino”, houve uma decisão, de 2021, que declarou a inconstitucionalidade de norma estadual que obrigava a presença de livros religiosos em escolas públicas, por ofensa à laicidade do Estado.

Por fim, acerca da “Permanência”, na decisão de 2020, a Corte confirmou a imposição ao Município de Manaus em realizar reformas estruturais em escola municipal em situação precária, reafirmando a atuação corretiva do Judiciário diante da negligência administrativa com a infraestrutura educacional.

Com base nas decisões analisadas do Estado do Amazonas, é possível observar que a atuação do ente federativo na efetivação do direito à educação apresenta aspectos ambíguos, oscilando entre posturas mais ativas e outras omissas, com a necessidade de intervenção judicial. Por um lado, há evidências de omissão ou falha do Estado, e de seus Municípios, em garantir o acesso e a permanência escolar, como demonstram as decisões em que o STF confirmou condenações para construção de escolas e reformas estruturais em unidade escolar. A necessidade de atuação do Judiciário nesses casos indica que os entes federativos não adotaram, por iniciativa própria, políticas públicas suficientes para assegurar o direito à educação, especialmente em contextos de expansão populacional e de precariedade da infraestrutura escolar.

Além disso, a decisão sobre financiamento evidencia a vulnerabilidade do Amazonas e demais estados da Amazônia Legal, cuja baixa capacidade arrecadatória e dependência de complementações federais fragiliza o financiamento da educação pública. A responsabilização da União pelo não repasse adequado do antigo FUNDEF indica um problema estrutural nacional, mas também demonstra a passividade dos estados, como o Amazonas, diante da ausência de pressão política para correção desses repasses durante muitos anos, até a judicialização da matéria.

No que tange às políticas afirmativas, a atuação do Amazonas foi censurada pelo STF, ao declarar a inconstitucionalidade de lei estadual que reservava 80% das vagas da universidade estadual para residentes. A tentativa de promover equidade no acesso ao ensino superior, por meio de cotas regionais, embora revele uma iniciativa do estado para enfrentar desigualdades históricas, foi considerada inconstitucional, o que também demonstra as dificuldades enfrentadas pelos entes da Amazônia Legal em formular políticas afirmativas dentro dos limites constitucionais estabelecidos pela Corte.

Por fim, na decisão sobre ensino religioso, o Estado do Amazonas foi considerado violador da laicidade do Estado, ao impor a presença de determinado livro religioso em escolas públicas, o que indica interferência indevida do ente na autonomia pedagógica e na neutralidade

do ensino público. Assim, conclui-se que o papel do Estado do Amazonas na defesa do direito à educação é predominantemente reativo e marcado por omissões, sendo frequentemente compelido a agir apenas por imposição judicial. Quando agiu de forma propositiva, através do Poder Legislativo do Estado, como na política de cotas regionais, enfrentou barreiras jurídicas impostas pelo STF, o que evidencia os limites e desafios enfrentados pelos entes da Amazônia Legal na formulação de políticas educacionais adequadas às suas realidades.

Em relação à tentativa do Poder Legislativo de impor a presença de determinado livro religioso em escolas públicas, observa-se uma iniciativa que viola os princípios constitucionais da laicidade do Estado e da liberdade religiosa. Tal proposição revela não apenas a inadequação normativa frente ao ordenamento constitucional, mas também uma concepção reducionista do papel da educação pública, que deve ser pautada por valores democráticos, pluralidade e respeito às diferenças.

O Estado do Maranhão (MA), conta com 5 (cinco) decisões, sendo 2 (duas) decisões sobre "Ensino Privado", com discussões sobre a Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19 e a Obrigação de educação inclusiva por instituições privadas; 1 (uma) decisão sobre "Financiamento" e o dever da União em complementar os repasses ao FUNDEF (posteriormente, FUNDEB); 1 (um) Acórdão sobre "Organização Política Administrativa", com destaque a questão da Competência entes federativos; e 1 (uma) decisão sobre "Permanência", com a determinação de Contratação de Pessoal para educação Inclusiva. Assim como a decisão do Amazonas sobre Financiamento, a decisão sobre o dever da União em complementar os repasses ao FUNDEF (posteriormente, FUNDEB) originária do Maranhão, também foi classificada como paradigmáticos para o debate da desigualdade regional, pelos mesmos motivos já expostos, a ser detalhadamente analisada na subseção 6.2.

Na questão do "Ensino Privado", em 1 (uma) decisão de 2019, o STF validou uma lei estadual que proibia a cobrança de taxas adicionais para estudantes com deficiência em instituições privadas. Para a Corte, a norma está em harmonia com os princípios constitucionais de inclusão e igualdade, promovendo a inclusão e proteção de direitos, com base em sua competência legislativa concorrente com a União. Em outra decisão de 2020, o STF declarou inconstitucional uma lei estadual que obrigava escolas privadas a reduzirem mensalidades durante a pandemia, sob o fundamento de que a norma invadiu a competência exclusiva da União para legislar sobre Direito Civil. A Corte reconheceu a intenção social da medida, mas considerou que ela violava a divisão de competências prevista na Constituição.

No que tange à decisão sobre "Financiamento", em decisão de 2020 o STF reconheceu que a União deixou de repassar corretamente os recursos do FUNDEF e garantiu que o Estado

do Maranhão teria direito de receber os valores que foram pagos a menor. Essa decisão reafirma o papel da União como corresponsável pelo financiamento adequado da educação e destaca um cenário de omissão da esfera federal. Esse Acórdão reforça o mesmo entendimento já adotado, em 2019 para o Amazonas, no qual a Corte decidiu que a complementação da União deve ser calculada com base no valor mínimo nacional por aluno, e não por critérios distintos ou menos vantajosos. Com isso, o STF fixa um entendimento protetivo do pacto federativo, especialmente em favor de Estados e municípios da Amazônia Legal, que dependem mais fortemente das transferências federais para garantir uma educação pública de qualidade. Trata-se, portanto, de uma decisão paradigmática para superação das desigualdades regionais no financiamento educacional.

Na decisão que envolve "Organização Política Administrativa", de 2015, a Corte confirmou a condenação do Estado do Maranhão em garantir a escolarização de menores infratores privados de liberdade, uma vez que o ente se negava a implementar tal política educacional sob o fundamento de suposta competência dos outros entes federativos e da escassez de recursos. O STF destacou a responsabilidade do Estado, apesar do dever de colaboração entre União, Estados e Municípios ser essencial para a efetivação da educação, e que a escassez de recursos não pode justificar a omissão do Estado. Assim, o Judiciário pode impor medidas para proteger direitos de crianças e adolescentes, especialmente quando há omissão administrativa.

Por fim, na decisão sobre "Permanência", de 2024, a Corte garantiu o direito à educação de uma aluna com necessidades educacionais específicas, matriculada na rede pública de ensino, mantendo a obrigação de contratação de um profissional cuidador para prestar apoio e acompanhamento especializado em suas atividades educacionais.

Com base nas 5 decisões analisadas referentes ao Estado do Maranhão, é possível constatar que sua atuação para efetivar o direito à educação apresenta traços tanto de omissão, quanto de resposta positiva às exigências constitucionais. Em dois casos envolvendo o "Ensino privado", o Maranhão apresentou iniciativas legislativas com impactos distintos, mas ambas no sentido de efetivar o direito à educação.

Além disso, demonstrou sensibilidade e iniciativa ao editar norma proibindo a cobrança de valores adicionais para estudantes com deficiência, promovendo a inclusão escolar em instituições privadas, postura considerada positiva e alinhada à promoção do direito à educação inclusiva, pelo STF. Assim como na tentativa de mitigar os impactos da pandemia da COVID-19 por meio da obrigatoriedade de redução das mensalidades escolares, apesar de o STF entender que o Estado extrapolou sua competência legislativa e declarar a norma

inconstitucional, apontando ainda uma interferência indevida na seara do Direito Civil, de competência privativa da União. Cumpre destacar o papel do STF no apoio à iniciativa privada, em prejuízo aos estudantes vulneráveis.

No campo do "Financiamento" da educação, o Maranhão, assim como o Amazonas, teve reconhecido pelo STF o direito de receber valores de complementação do FUNDEF (posteriormente, FUNDEB) repassados a menor pela União. Essa decisão evidencia uma omissão da esfera federal, mas também demonstra a passividade dos Estados, como o Maranhão, diante da ausência de pressão política para correção desses repasses durante muitos anos, até a judicialização da matéria.

Na decisão relacionada à "Organização política administrativa", o Estado do Maranhão foi condenado a assegurar a educação à adolescentes privados de liberdade. A Corte destacou que a omissão administrativa não pode ser justificada por dificuldades orçamentárias, legitimando, assim, a intervenção do Judiciário diante da inércia estatal. Esse caso ilustra uma falha concreta do Estado em assegurar o acesso universal à educação, principalmente para grupos em situação de vulnerabilidade, como menores infratores.

Por fim, no que tange à "Permanência" escolar, a decisão de 2024 reafirma o papel do Estado em garantir apoio individualizado para estudantes com deficiência, com a contratação de cuidador. Em que pese o fato do Poder Legislativo do Maranhão ter elaborado duas normas para efetivação do direito à educação, uma com impacto positivo na promoção da inclusão de alunos com deficiência em instituições particulares de ensino, a atuação do Estado do Maranhão evidencia os desafios enfrentados na formulação e execução de políticas públicas educacionais em conformidade com a CRFB/1988. O papel do STF nos demais casos foi decisivo tanto para corrigir omissões, quanto para balizar os limites da atuação estadual.

O Estado do Amapá (AP) registrou 3 (três) Acórdãos no período analisado, abrangendo as categorias de "Permanência", "Educação Especial" e "Financiamento". No campo da "Permanência", destaca-se uma decisão de 2020, que declarou a constitucionalidade de lei estadual que autoriza a implantação da Casa de Apoio aos Estudantes e Professores Provenientes do Interior do Estado – CAEPI. A decisão reconheceu que não há vício de iniciativa na norma, pois não implicava na criação ou alteração de Órgãos administrativos, tratando-se de política pública de apoio à permanência escolar, especialmente voltada à superação de desigualdades territoriais.

Outro aspecto relevante é a morosidade do Poder Judiciário em confirmar a política educacional e lhe dar efetividade, quando se considera o tempo decorrido entre a promulgação da Lei estadual, em 2011, e o pronunciamento final do STF, em 2020. O intervalo de nove anos

para a declaração de constitucionalidade revela um quadro de morosidade judicial que compromete a efetividade das políticas públicas educacionais e inviabiliza, no tempo adequado à concretização do direito à educação. Essa decisão tardia, nesse cenário, contribuiu para perpetuar a inércia do Estado do Amapá em cumprir a lei estadual e construir a CAEPI.

No campo da "Educação Especial", uma decisão do STF, de 2023, declarou inconstitucional uma lei do Estado do Amapá (Lei estadual n. 2.151/2017) que tratava da política de educação especial (prioridade a pessoas com deficiência em escola pública próxima à residência), por restringir indevidamente o conceito de pessoa com deficiência e afastar a avaliação biopsicossocial prevista na legislação federal. A PGR pediu a inconstitucionalidade da norma, pois a norma alterava o conceito de "pessoa com deficiência" – um conceito que já está bem estabelecido na legislação brasileira e em convenções internacionais de direitos humanos. Segundo essas normas, a identificação de uma pessoa com deficiência deve levar em conta uma avaliação biopsicossocial, o que significa que a deficiência não é definida apenas por um exame médico, mas também por aspectos sociais, educacionais e psicológicos, sempre com o envolvimento de uma equipe multiprofissional.

A lei do Amapá, no entanto, reduzia esse conceito ao ignorar a avaliação biopsicossocial e ainda excluía os alunos com deficiência intelectual da política pública estadual, além de restringir a avaliação da deficiência apenas a exames médicos hospitalares, contrariando a legislação nacional. Diante disso, o STF afirmou que os Estados não podem contrariar normas gerais estabelecidas por leis federais, especialmente em temas tão sensíveis quanto os direitos das pessoas com deficiência.

A decisão reafirma o compromisso com a educação inclusiva ampla e adequada, conforme os parâmetros constitucionais e internacionais, o que evidencia a importância do STF na garantia dos direitos fundamentais e na correção de excessos do Poder Legislativo estadual. Casos como este demonstram a urgência de qualificar a atuação parlamentar nos estados – seja por meio de formação técnica, seja por meio do fortalecimento de mecanismos participativos e de escuta da sociedade civil. Sem isso, políticas públicas que deveriam promover inclusão e justiça social correm o risco de se transformar em novos instrumentos de exclusão.

Quanto à área do "Financiamento", uma decisão de 2020 garantiu a proteção de verbas públicas vinculadas à educação, ao declarar inconstitucionais medidas judiciais que autorizavam o bloqueio de recursos das Caixas Escolares e Unidades Descentralizadas de Execução (UDEs) para finalidades alheias ao ensino, como por exemplo, o pagamento de débitos processos trabalhistas e previdenciários.

Assim, o Poder Legislativo do Amapá demonstrou compromisso com a permanência escolar ao criar a CAEPI, mas tal iniciativa revelou-se insuficiente diante da ausência de implementação prática por parte do Poder Executivo e da morosidade do Poder Judiciário em confirmar sua constitucionalidade. Ao mesmo tempo em que propôs uma política pública relevante para mitigar as desigualdades territoriais no acesso à educação, o Estado falhou em garantir sua efetividade, perpetuando a distância entre norma e realidade.

Ademais, o mesmo Legislativo incorreu em retrocessos graves, na tentativa de dar prioridade às pessoas com deficiência em escola pública próxima à residência, criou conceitos e condições que afrontam a CRFB/1988. Tais contradições evidenciam a atuação propositiva e, por vezes, tecnicamente precária do parlamento estadual, que oscila entre avanços pontuais e iniciativas normativas incompatíveis com os marcos constitucionais e internacionais de direitos humanos. A falta de coerência e de capacitação técnica na produção legislativa compromete a construção de uma política educacional contínua, inclusiva e sensível às especificidades regionais da Amazônia.

O Estado do Amapá, além de impugnar a medida legislativa de criação da CAEPI, não efetivando sua construção mesmo após o reconhecimento de sua constitucionalidade, demonstrou fragilidade estrutural na gestão orçamentária da educação pública, especialmente no que tange à proteção e à destinação adequada de recursos vinculados.

O Estado do Tocantins (TO) também registrou 3 (três) Acórdãos no período analisado, distribuídos nas categorias de “Permanência” e “Liberdade de Ensino”. No campo da “Permanência”, 2 (duas) decisões, uma de 2022 e outra de 2023, confirmaram determinações judiciais que impuseram ao Estado a realização de obras estruturais em escolas públicas em situação precária. As providências determinadas envolvem a realização de obras em escolas estaduais, tais como: quadra de esportes, regularização de materiais escolares, aquisição de computadores, ampliação de cozinha e muro, instalação de chuveiros, construção de refeitório e sala de atendimento especializado, reforma geral da escola, sinalização de trânsito, climatização das salas, entre outras medidas necessárias para garantir condições adequadas de ensino e segurança.

Ambas as decisões reafirmam a possibilidade de intervenção do Judiciário, em caráter excepcional, para assegurar o direito à educação, quando configurada omissão do Poder Executivo. Nesses casos, o STF reconheceu que a ausência de infraestrutura escolar adequada compromete diretamente o processo de ensino-aprendizagem, legitimando a atuação corretiva do Judiciário. As providências determinadas incluíram reformas amplas, aquisição de materiais

e equipamentos, e melhorias estruturais, evidenciando um cenário de negligência administrativa por parte do ente estadual.

No campo da "Liberdade de Ensino", a decisão de 2020 declarou a inconstitucionalidade do art. 1º da Lei n. 2.243, de 23 de março de 2016, do Município de Palmas (TO), que altera a Lei n. 2.238, de 19 de janeiro de 2016, que instituiu o Plano Municipal de Educação, incluindo meta que impede uso de material didático e paradidático sobre "ideologia ou teoria de gênero".

Na prática, essa norma municipal proibia a abordagem de conteúdos relacionados à "ideologia de gênero" em material didático. A Corte entendeu que tal proibição representa censura e afronta à liberdade de ensinar e aprender, além de contrariar os objetivos constitucionais da educação, como o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. A decisão reafirma a necessidade de um ensino plural e democrático, rejeitando tentativas de restrição ideológica no ambiente escolar. Nesse caso, o julgamento revela o papel do STF na proteção dos fundamentos constitucionais da educação diante de retrocessos normativos, sendo também reflexo de omissões do Estado em promover uma política educacional inclusiva e em conformidade com os direitos fundamentais.

Em síntese, as decisões evidenciam tanto omissões estruturais do Estado do Tocantins na garantia de condições adequadas de permanência escolar, como a tentativa de restrição indevida à liberdade de ensino no âmbito municipal, corrigida pelo STF com base nos parâmetros constitucionais.

O Estado de Rondônia (RO) registrou 2 (dois) Acórdãos no período analisado, nas categorias de "Permanência" e "Liberdade de Ensino". No campo da Permanência, em decisão de 2023 o STF reconheceu o direito de um aluno com deficiência ao atendimento educacional especializado, com suporte de cuidador escolar capacitado para autismo infantil. A decisão confirmou a responsabilidade do Estado de Rondônia em assegurar esse apoio, mesmo diante de limitações orçamentárias, reafirmando o entendimento consolidado do STF de que a escassez de recursos não pode justificar a omissão estatal frente a direitos fundamentais, como o direito à educação inclusiva.

Na categoria Liberdade de Ensino, em 2023, a Corte declarou a inconstitucionalidade da Lei n. 5.123/2021 do Estado de Rondônia, que proibia o uso da linguagem neutra nas escolas e em materiais didáticos. A norma estadual, sob o argumento de "proteger os estudantes", vedava uma modalidade de uso da língua portuguesa que busca contemplar identidades de gênero não binárias e promover a inclusão linguística de grupos historicamente marginalizados.

A decisão do STF destacou que a lei incorreu em vício formal de inconstitucionalidade, por violar a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação

nacional. Ao tentar regular de forma isolada o conteúdo pedagógico e interferir diretamente na abordagem linguística adotada por professores e instituições de ensino, o Estado de Rondônia ultrapassou os limites de sua autonomia legislativa e desrespeitou a lógica do pacto federativo.

A Corte reforçou que os Estados não podem legislar de maneira autônoma sobre temas que são objeto de normas gerais nacionais, como é o caso da política educacional e do uso da linguagem no processo pedagógico. Além disso, ao vedar o uso da linguagem neutra, a lei estadual comprometeu princípios constitucionais fundamentais, como a liberdade de expressão, o pluralismo de ideias e o respeito à diversidade. Esses valores devem orientar o ambiente escolar em uma sociedade democrática.

Essa tentativa de proibição revela, também, uma postura legislativa ideologicamente motivada e tecnicamente precária, que ignora tanto os debates linguísticos contemporâneos quanto às diretrizes pedagógicas que valorizam o respeito às identidades de gênero. O episódio ilustra mais uma vez a necessidade de formação técnica qualificada no âmbito do legislativo estadual, bem como a importância de espaços de escuta e construção democrática das políticas públicas educacionais, especialmente aquelas que envolvem temas sensíveis como a diversidade e os direitos humanos.

Ao declarar a inconstitucionalidade da norma, o STF reafirmou não apenas sua função de controle da constitucionalidade formal, mas também seu papel como guardião de princípios fundamentais que orientam a educação nacional. A decisão reforça a centralidade do Estado laico, plural e inclusivo, em oposição às legislações que, sob o pretexto de “proteger valores”, acabam promovendo retrocesso social e exclusão simbólica.

Em conjunto, as decisões revelam uma atuação reativa do Estado de Rondônia, ora se omitindo no cumprimento de deveres constitucionais (como no caso do atendimento especializado), ora editando normas inconstitucionais que restringem direitos e liberdades no ambiente escolar. Em ambas as situações, a atuação do STF se deu para assegurar a efetivação de direitos fundamentais, como a permanência e a liberdade de ensinar e aprender.

O Estado do Pará (PA) registrou 2 (dois) Acórdãos, ambos do ano de 2021, nas categorias de “Financiamento” e “Ensino Privado”, revelando tensões entre a atuação normativa do ente federado e os limites constitucionais da organização federativa.

No campo do Financiamento, o STF declarou a inconstitucionalidade do bloqueio de verbas vinculadas à complementação da União ao FUNDEF (posteriormente, FUNDEB), mesmo quando sob titularidade dos municípios. O STF negou recurso interposto pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará, contra decisão que suspendeu o bloqueio de recursos oriundos de precatórios do FUNDEF destinados ao Município de

Salvaterra. A Corte reafirmou entendimento consolidado na Corte, de que os valores do FUNDEF possuem destinação vinculada exclusivamente à educação e não podem ser utilizados para outros fins. O bloqueio desses recursos foi considerado prejudicial à ordem e à economia públicas, além de interferir na prestação eficiente dos serviços educacionais.

A decisão resguarda a destinação constitucional específica desses recursos, voltados exclusivamente à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Essa atuação reforça a proteção institucional dos recursos educacionais dentro do pacto federativo, com impacto relevante para os entes federativos e sua autonomia na gestão da Educação Básica.

O desbloqueio dos recursos oriundos de precatórios do FUNDEF, permite que o município de Salvaterra, no Pará, utilize diretamente para a promoção da educação, conforme sua destinação vinculada. Com isso, o município ganha acesso imediato a recursos essenciais para a manutenção e desenvolvimento do ensino básico, o que permite a continuidade das políticas públicas educacionais.

Já na categoria de Ensino Privado, o STF julgou inconstitucional uma lei estadual do Pará, que impunha descontos obrigatórios nas mensalidades das instituições privadas de ensino durante a pandemia de COVID-19. A Corte entendeu que a norma invadiu competência legislativa privativa da União sobre Direito Civil, violando ainda a liberdade de iniciativa e o equilíbrio contratual. Esta decisão revela uma interpretação restritiva do federalismo e excessivamente formalista da separação de competências legislativas, pois embora fundada na tese da competência privativa da União para legislar sobre Direito Civil, a decisão desconsidera o contexto emergencial da pandemia, marcado por profunda instabilidade econômica, desigualdade social agravada e severas limitações ao acesso pleno e efetivo ao direito à educação, inclusive no setor privado.

Ao proteger a autonomia contratual e a liberdade de iniciativa das instituições de ensino privadas, o STF acabou por negligenciar a posição de vulnerabilidade dos estudantes e de suas famílias, especialmente daquelas que durante a pandemia, foram compelidas a pagar mensalidades integrais sem a correspondente prestação presencial dos serviços educacionais contratados.

A atuação da Assembleia Legislativa do Pará representou uma tentativa legítima de correção de assimetrias contratuais e de contenção de práticas abusivas em um setor essencial, mediante a imposição de limites temporários à lógica mercantil da educação privada. Ao invalidar a norma, o STF reforçou uma concepção liberal de contrato e de mercado educacional, em detrimento do reconhecimento do caráter público da educação, mesmo quando ofertada por instituições privadas, conforme previsto no artigo 209 da CRFB/1988.

Assim, observa-se que, embora a norma tenha sido declarada inconstitucional, é importante reconhecer o mérito da tentativa do legislador estadual de minimizar os impactos socioeconômicos da pandemia sobre os estudantes, propondo a redução obrigatória das mensalidades escolares como forma de garantir a permanência dos alunos na educação privada em um cenário de crise. Trata-se de uma resposta solidária a uma conjuntura emergencial que reconhece a educação não como mercadoria, mas como direito social, e enfrenta a lógica mercantilizada que domina o setor educacional privado.

Diferentemente da decisão sobre o ensino privado, em que prevaleceu uma interpretação formalista e contratualista, o desbloqueio dos precatórios evidencia uma postura protetiva do STF quanto à função social do financiamento educacional, reafirmando o dever do Estado de garantir os meios materiais necessários à efetivação do direito à Educação Básica. Além do mais, evidencia uma atuação do município de Salvaterra, no Pará, na proteção de recursos destinados ao financiamento da educação pública.

No único acórdão do Estado do Acre (AC), de 2019, o STF decidiu contra o pedido do governo estadual e confirmou que o Poder Judiciário pode, sim, obrigar o Poder Executivo a garantir direitos fundamentais, como o transporte escolar, mesmo que isso envolva definir algumas ações específicas para que esse direito seja efetivado.

O Ministério Público do Estado do Acre ajuizou ação contra o governo estadual e o município de Capixaba, com o objetivo de resolver problemas sérios no transporte escolar gratuito para estudantes da zona rural. A Justiça de primeira instância condenou os dois a tomarem medidas concretas, como abrir licitação e contratar transporte em até 60 dias, exigir relatórios semestrais das empresas contratadas, apresentar ao Ministério Público informações detalhadas sobre os alunos que precisam do transporte (por escola e por rota), os veículos usados, e explicar, em até 90 dias, como é feito o planejamento do serviço.

O governo do Estado recorreu ao STF alegando que concordaria em oferecer transporte escolar adequado, mas defendeu que o Judiciário não poderia interferir tanto nas decisões administrativas, como dizer quando e como fazer as contratações ou planejar rotas. Para o Estado, isso violaria a separação entre os poderes, já que decisões como essas cabem ao Executivo, dentro da chamada oportunidade e conveniência da administração pública.

O STF, no entanto, rejeitou esses argumentos. Entendeu que diante da omissão do poder público, a Justiça pode determinar ações específicas para assegurar o direito à educação. A Corte explicou que essas decisões não significam que o Judiciário está assumindo o papel do Executivo, mas apenas garantindo que os direitos dos alunos sejam respeitados. Assim, o

julgamento reforça que garantir transporte escolar de qualidade faz parte do dever do Estado, e que o Judiciário pode agir quando isso não é cumprido.

Nesta decisão, o STF firmou entendimento relevante de reconhecer que a imposição de medidas administrativas específicas pelo Poder Judiciário, como licitações, apresentação de planilhas e definição de critérios de planejamento, não configura ingerência ilegítima na esfera do Poder Executivo. A Corte reafirmou que desde que não haja afronta à discricionariedade administrativa, tais determinações são compatíveis com a atuação judicial voltada à efetivação de direitos fundamentais.

A única decisão registrada para o Estado de Roraima, de 2021, evidencia um tensionamento entre os princípios constitucionais da autonomia universitária e os limites formais do pacto federativo e da separação dos poderes no Brasil. A decisão do STF declarou inconstitucionais dispositivos da Constituição estadual que buscavam garantir maior autonomia à Universidade Estadual de Roraima (UERR). A Constituição do Estado permitia a Universidade elaborar sua proposta orçamentária, escolher sua administração por voto direto, organizar sua estrutura interna e instituir Procuradoria Jurídica própria. A Corte entendeu que tais normas violam a CRFB/1988 por atribuírem à Universidade competências que extrapolam os limites constitucionais dos entes subnacionais.

Essa decisão pode ser lida como um freio institucional à expansão da autonomia universitária, especialmente em Estados periféricos como Roraima, onde o fortalecimento das instituições de ensino superior públicas é crucial para combater desigualdades históricas e regionais. A tentativa de dotar a UERR de autonomia administrativa e financeira pode ser compreendida como um esforço legítimo do Estado para fortalecer sua estrutura educacional pública, promovendo a democratização da gestão e a adequação às especificidades regionais. Assim, pode-se dizer que o Estado de Roraima buscou, nesse caso, atuar de maneira propositiva no campo educacional, mas foi obstado por uma leitura formalista da CRFB/1988 pelo STF.

Portanto, a análise do conjunto das 24 (vinte e quatro) decisões do STF, oriundas dos Estados da Amazônia Legal, evidencia o papel decisivo da Corte na mediação federativa e na conformação constitucional do direito à educação na Região. Foi possível observar que as decisões refletem diferentes dinâmicas de atuação dentro dos entes federativos (União, Estados, Municípios), seja por meio de omissões administrativas, ações normativas flagrantemente inconstitucionais ou atuações na defesa de políticas públicas educacionais, o que revela a complexidade do cenário educacional amazônico.

De forma geral, nota-se uma prevalência de decisões motivadas por omissões estaduais e municipais na garantia de condições materiais mínimas para o direito à educação. Em 9 (nove)

decisões do Município de Manaus, e os Estados do Maranhão, Tocantins, Rondônia e Acre, envolveram falhas diretas na prestação de serviços públicos educacionais essenciais, como construção e reforma de escolas, transporte escolar e apoio especializado. Essas omissões exigiram a intervenção do STF para assegurar a eficácia dos dispositivos constitucionais relativos à Educação Básica.

Ao lado dessas omissões, foram também observadas 4 (quatro) decisões que refletem ações normativas flagrantemente inconstitucionais. Destacam-se decisões que decorreram da atuação: da Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia (1 decisão); da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (1 decisão); do Município de Palmas e da sua Câmara Municipal (1 decisão); e da Assembleia Legislativa do Estado do Amapá (1 decisão).

No que tange às decisões que refletiram a defesa de políticas públicas educacionais, foram evidenciadas 5 (cinco) envolvendo: o Estado do Pará e a Assembleia Legislativa do Estado do Pará (1 decisão); o Estado do Maranhão, em conjunto com a Assembleia Legislativa, em uma, e com Associação de Amigos do Autista do Maranhão – AMA-MA em outra (2 decisões); a Assembleia Legislativa do Amapá (1 decisão); e a Assembleia Legislativa de Roraima (1 decisão).

Neste sentido, é de enorme relevância a atuação dos membros do Sistema de Justiça[39], em que se destacam os Ministérios Públicos Estaduais (10 ações) e a Procuradoria-Geral da República (3 ações), revelando o protagonismo dessas instituições na provocação do Judiciário para assegurar o cumprimento das políticas educacionais. Zuin e Santiago (2023) destacam a importância da atuação do MP de um Estado da Amazônia Legal, através de um conjunto de ações que visam eliminar desigualdades, garantir o acesso à escola e promover uma educação de qualidade social para os estudantes da zona rural.

Já os entes federativos da região (os Estados do Amapá, Roraima, Amazonas e Maranhão) aparecem como autores em 6 (seis) casos, o que denota certa proatividade de alguns desses entes na busca de reparações (especialmente em demandas de financiamento educacional). Por outro lado, a presença ainda modesta de sindicatos, associações civis e organizações da sociedade civil, indica um espaço a ser fortalecido na institucionalização da judicialização educacional participativa na região.

As entidades civis incluem tanto representantes do setor patronal quanto dos trabalhadores da educação. A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado do Maranhão

[39] Segundo Bradbury (2016), compõe o que se pode denominar de "Sistema de Justiça", o Poder Judiciário, o Ministério Público e a Defensoria Pública.

(SINEPE/MA) atuam na defesa dos interesses das instituições privadas de ensino. Por outro lado, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP) representam os profissionais da educação.

Com base nesse conjunto, infere-se que a judicialização da educação na Amazônia Legal tem cumprido um papel relevante, por vezes supletivo, ao enfrentar a ausência ou a deficiência das políticas públicas educacionais e ao regular os limites da atuação governamental e legislativa nos estados e municípios da região. O STF, ao decidir essas demandas, atua como um garantidor da Constituição, definindo os contornos dos deveres educacionais em um contexto federativo desigual, no qual Estados e Municípios da Amazônia Legal não parecem priorizar o acesso e permanência para todos.

Portanto, essas decisões refletem os desafios históricos de efetivação do direito à educação em um território marcado por desigualdades sociais e estruturais. Por outro lado, a adoção de fundamentos jurídicos dentro de uma matriz constitucional comum, revela uma insensibilidade da Corte diante das peculiaridades regionais, não abdicando da defesa de princípios universais como a igualdade de acesso, a inclusão e a gratuidade do ensino público.

O conjunto das decisões evidencia, além da fragilidade na implementação de políticas mínimas de acesso e permanência na Educação Básica, outros dois elementos centrais: a judicialização como mecanismo de reequilíbrio federativo, na questão do financiamento educacional; e uma tensão entre políticas de equidade regionalmente referenciadas e a igualdade formal. Esses casos foram classificados como paradigmáticos e serão detalhados na próxima subseção.

6.2 O direito à educação nos Estados da Amazônia Legal: casos paradigmáticos no STF

Nesta subseção, serão analisadas as decisões paradigmáticas, dentre os Acórdãos com UF de origem da Amazônia Legal, selecionados e já caracterizados na subseção 6.1. Tais decisões tem destaque porque trouxeram a atenção para a desigualdade regional, no contexto decisório, ainda que não explicitamente evidenciada. Aqui defendemos a Tese de que as particularidades/especificidades dos entes federativos localizados na Amazônia Legal exigem uma análise pela Corte que reflita as características geográficas, sociais e econômicas únicas desta região.

Foram classificadas como paradigmáticas 3 (três) decisões proferidas pelo STF: 2 (duas) no campo do "Financiamento", quando a Corte, nos anos de 2019 (AM) e 2020 (MA), reafirmou a obrigatoriedade da União em complementar os repasses ao FUNDEF (posteriormente, FUNDEB) com base no valor mínimo nacional por aluno, destacando a omissão federal e os impactos dessa falha para a educação na região, bem como a necessidade de nacionalização do valor mínimo anual por aluno, que se mostra crucial para a equidade federativa no financiamento educacional da Amazônia Legal; e 1 (uma) decisão no campo do "Acesso", de 2023 (AM), em que foi declarada a inconstitucionalidade da Lei estadual n. 2.894/2004, que reserva de 80% das vagas destinadas a vestibulares da Universidade do Estado do Amazonas a candidatos egressos de escolas daquele ente federado, desde que nelas tenham cursado os três anos do Ensino Médio.

Conforme detalhado nas seções anteriores, a realidade educacional amazônica é marcada por especificidades locais, demandando considerar sua diversidade na construção de políticas educacionais adequadas à região e para a promoção de mudanças significativas. Alguns aspectos como: a diversidade biológica, cultural e social; a grande extensão territorial e a baixa densidade demográfica; o transporte fluvial por pequenas embarcações; as variações entre os períodos de seca e cheia, que influenciam as dinâmicas sociais e a organização da vida nas comunidades e a pressão sobre o território, decorrente do desmatamento e das mudanças climáticas. Estes exemplos de especificidades da Amazônia Legal exigem investimentos educacionais que considerem custos inexistentes em outras regiões do país.

Apesar disso, as decisões judiciais com origem nos Estados da Amazônia Legal não demonstram uma preocupação constante do STF com as desigualdades regionais brasileiras no direito à educação, observando-se em poucos julgado uma relativa atenção e preocupação à garantia desse direito fundamental em um contexto de significativas diferenças socioeconômicas e educacionais, como a região Norte do país.

O desconhecimento da realidade educacional amazônica pelos ministros do STF traz implicações desfavoráveis às políticas públicas pensadas para a Região. Para se implementar políticas públicas educacionais específicas para a região, é essencial reconhecer as diversidades geográficas, históricas, étnicas e culturais, incluindo as comunidades tradicionais, como ribeirinhos, indígenas e quilombolas.

A resistência desses povos e suas lutas por diferentes dimensões do direito à educação, enfrentando desafios históricos frente ao modelo econômico de exploração de seus recursos naturais e de suas populações, deve ser reconhecida pelo Poder Judiciário brasileiro,

especialmente o STF no julgamento de ações que analisarão a constitucionalidade de normas específicas da Amazonia Legal.

A seguir, serão analisadas as implicações dos julgados considerados paradigmáticos para o debate da desigualdade regional, em relação a necessidade de políticas educacionais específicas para a região Norte do Brasil.

6.2.1 Financiamento educacional para a Amazônia Legal: as Ações Cíveis Originárias (ACO) 660/2019 (Amazonas) e 661/2020 (Maranhão)

Os casos relacionados ao financiamento do direito à educação que permitem um debate sobre o contexto dessas políticas na Amazônia Legal, são as Ações Cíveis Originárias (ACO) 660/2019 (Amazonas) e 661/2020 (Maranhão), que discutiram o cálculo do Valor Mínimo Anual por Aluno (VMAA) no âmbito do então FUNDEF, posteriormente substituído pelo FUNDEB (com o advento da EC n. 53, de 19 de dezembro de 2006 e pela MP 339, de 28 de dezembro de 2006).[40]

O debate acerca do federalismo no contexto das políticas educacionais brasileiras revela-se central para a compreensão dos desafios do financiamento e da promoção das políticas educacionais no país. É sabido que a CRFB/1988 impulsionou um processo contínuo de fortalecimento da educação no Brasil, resultando em diversas reformas que ampliaram direitos, garantias e o financiamento do setor. Segundo a CRFB/1988 e a LDB/1996, os municípios devem priorizar a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental, enquanto os Estados têm como prioridade o Ensino Fundamental e Médio. A União, por sua vez, é responsável pela organização do sistema federal de ensino, pela oferta do Ensino Superior e pela redistribuição e complementação de recursos para combater desigualdades quanto ao direito à educação.

Embora a CRFB de 1988 tenha consolidado um modelo de federalismo cooperativo, a realidade ainda é marcada por acentuadas assimetrias regionais e pela necessidade de aprimorar mecanismos de cooperação intergovernamental. Queiros (2024), Arretche (2010, 2012), Abrucio *et. al.* (2020) e Bento e Abrucio (2023), destacam que o federalismo brasileiro permanece marcado por profundas desigualdades territoriais, tanto em termos socioeconômicos quanto na capacidade de implementação de políticas públicas, especialmente no campo educacional.

[40] A ACO 660/AM foi distribuída no STF no dia 30/12/2002, mas julgada somente em 18/12/2019. Enquanto a ACO 661/MA foi distribuída no STF em 04/02/2003 e julgada em 24/08/2020.

Cunha e Damasco (2021) são incisivos ao afirmar que predomina, no Brasil, um federalismo hegemônico e assimétrico, caracterizado por diferenças expressivas na qualidade do ensino entre as diferentes regiões e até mesmo dentro das próprias unidades federadas. Tal cenário se agrava pelas distinções observadas entre redes municipais, estaduais e federais de ensino, evidenciando a necessidade de um pacto federativo que vá além da mera distribuição de competências, de modo a garantir a efetividade de políticas redistributivas.

Nesse contexto, destaca-se que, apesar das atribuições legais estabelecidas pela CRFB/1988, os municípios, com poucas exceções, não possuem capacidade econômica para concretizar as políticas públicas educacionais, dependendo de uma formalização de um regime de cooperação. Por isso, Cunha e Damasco (2021) propõem um federalismo cooperativo, com maior colaboração entre União, Estados e municípios, como forma de reduzir desigualdades regionais e garantir uma educação de qualidade.

A análise de Bento e Abrucio (2023) sobre a gestão da alimentação escolar durante a pandemia de COVID-19 exemplifica os riscos da fragilização da cooperação federativa. Os autores identificam que nesse período a falta de articulação e diretrizes claras por parte do governo federal dificultou a implementação uniforme do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), transferindo a responsabilidade para os Estados e municípios e ampliando, assim, as desigualdades territoriais. Para estes autores, o governo Bolsonaro instituiu um modelo denominado de "federalismo bolsonarista," que se caracteriza por uma "menor atuação do Governo Federal em termos de apoio, indução e regulação nacional das políticas implementadas pelos governos subnacionais", enfraquecendo a regulamentação nacional, reduzindo o apoio financeiro e administrativo, e criando situações de conflito com estados e municípios. No contexto do PNAE, isso resultou em uma implementação descentralizada e desarticulada, acentuando as disparidades regionais e aprofundando desigualdades históricas no território brasileiro.

Diante desse cenário, Queiros (2024), Arretche (2010, 2012), Abrucio *et. al.* (2020) e Bento e Abrucio (2023) convergem para a necessidade de avançar para um federalismo verdadeiramente cooperativo, em que a União assuma papel central na equalização do financiamento das políticas educacionais, por meio de redistribuição de recursos e apoio técnico aos entes subnacionais. O fortalecimento desse modelo é fundamental para garantir a oferta de educação pública de qualidade em todo o território nacional, respeitando as especificidades regionais.

Nesse sentido, o papel do STF na garantia do federalismo cooperativo ganha destaque, sobretudo na salvaguarda dos princípios constitucionais que estruturam o sistema educacional

brasileiro. Kim (2017) destaca a atuação da Corte na proteção do sistema de financiamento público da educação, ressaltando que o STF tem buscado resguardar o pacto federativo sem ultrapassar os limites da separação tradicional entre os poderes. Essa postura revela uma compreensão institucional de que a judicialização da educação não deve significar interferência indevida na formulação de políticas públicas, mas sim a garantia de que os direitos fundamentais, como o direito à educação, sejam assegurados em todas as regiões do país.

Nas ACO 660/AM, proposta em 2002 e julgada em 2019, e ACO 661/MA, proposta em 2003 e julgada em 2020, o STF analisou a sistemática de complementação da União ao FUNDEF, destacando como finalidade essencial do fundo garantir a uniformidade do padrão de ensino em todo o território nacional, evidenciando a existência de padrões desiguais que o FUNDEF buscava mitigar. Tal debate foi especialmente relevante no contexto do FUNDEF, posteriormente substituído pelo FUNDEB.

Assim, os Acórdãos enfrentaram a controvérsia sobre o cálculo do valor da complementação: se deveria adotar parâmetros regionais isolados ou a média nacional. Passamos a análise dos dois acórdãos para verificar o entendimento da Corte sobre o federalismo e o financiamento das políticas educacionais brasileiras.

Os relatórios dos Acórdãos destacaram fundamentos jurídicos semelhantes, de que a CRFB/1998, em seu artigo 60, § 3º, do ADCT, com redação dada pela Emenda Constitucional n. 14/1996, determina que a União deve complementar os recursos dos fundos estaduais e distrital sempre que o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, bem como que a legislação infraconstitucional (Lei n. 9.424/1996) reforça que o cálculo do VMAA deve ser baseado em parâmetros nacionais, e não regionais.

Apontaram ainda que o decreto n. 2.264/1997, ao adotar critérios regionais para o cálculo do VMAA, extrapolou os limites da delegação legal prevista no § 1º do artigo 6º da Lei nº 9.424/1996 e que essa metodologia de cálculo baseada em parâmetros regionais, adotada pela União, contraria os objetivos de criação do FUNDEF, agravando as desigualdades educacionais. Isto porque, o FUNDEF foi criado para reduzir desigualdades regionais no financiamento do Ensino Fundamental e garantir a uniformidade do padrão de ensino em todo o território nacional.

Os relatórios mencionaram, os precedentes do STF (ACOs 648/BA, 660/AM, 669/SE e 700/RN), e do STJ (REsp 1.101.015/BA), que confirmam a necessidade de utilizar a média nacional para o cálculo do VMAA. Esses precedentes reforçam que o cálculo nacionalizado é essencial para garantir a função redistributiva e supletiva da União em matéria educacional.

Os argumentos da União de que a adoção de parâmetros nacionais retira o caráter regional dos fundos estaduais, foi afastado pela Corte, que reforçou o objetivo de reduzir desigualdades educacionais, conforme o art. 60 do ADCT. Assim, o STF, por maioria dos seus Ministros, no debate sobre o Valor Mínimo Anual por Aluno (VMAA) no âmbito do FUNDEF, reconhece que as desigualdades regionais podem impactar o direito à educação e a necessidade de assegurar um tratamento isonômico entre os cidadãos brasileiros.

A decisão da Corte reitera a função do FUNDEF (atual FUNDEB) como instrumento de justiça distributiva e de redução de desigualdades, impondo à União o dever de suplementar, de forma nacionalizada, os recursos necessários para garantir o padrão mínimo de qualidade da educação fundamental em todo o país. Este entendimento foi confirmado pelos Ministros Celso de Mello, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowski, Carmen Lúcia, Luiz Fux, Rosa Weber, Roberto Barroso e Edson Fachin.

Apesar disso, os Ministros Alexandre de Moraes e Marco Aurélio apresentaram divergências, bem como o Ministro Gilmar Mendes acompanhou o relator com ressalvas, destacando seu entendimento pessoal sobre possíveis distorções na metodologia nacionalizada, mas aderindo ao entendimento jurídico consolidado pela maioria dos Ministros do STF.

O Ministro Alexandre de Moraes divergiu, defendendo que a sistemática constitucional e infraconstitucional do FUNDEF foi estruturada sob a lógica federativa, com a criação de 27 fundos estaduais e a definição das receitas com base nos tributos de cada ente federativo, proporcionalmente ao número de alunos matriculados em cada território. Para o Ministro, a nacionalização do cálculo do VMAA promove distorções: Estados que concederam grandes isenções tributárias em seu ICMS reduziriam artificialmente o valor mínimo estadual, e ao nacionalizar-se a conta, socializariam essa perda de receita com toda a Federação, prejudicando os demais entes. O Ministro defende que a relação entre receita e despesa educacional deve ser equacionada no âmbito de cada Estado, preservando o binômio receita/despesa do pacto federativo, e que a União exerça papel supletivo somente quando o ente federativo não alcançar o valor mínimo por aluno definido conforme sua própria arrecadação e número de matrículas.

O Ministro Marco Aurélio argumentou que o artigo 60 do ADCT, com redação dada pela Emenda Constitucional n. 14/1996, prevê a criação de fundos de natureza contábil separadamente em cada Estado e no Distrito Federal e que a legislação infraconstitucional (Lei n. 9.424/1996) não poderia contrariar o texto constitucional ao sugerir a existência de um fundo nacional. Assim, o termo “Fundo”, utilizado no singular, refere-se aos fundos estaduais e distrital, e não a um fundo nacional.

No seu voto, o Ministro Gilmar Mendes entendeu que o cálculo do valor mínimo anual por aluno do FUNDEF deve ser feito a partir das receitas e do número de alunos de cada Estado isoladamente, sem comunicação entre os fundos estaduais, já que as variáveis consideradas são locais. Essa metodologia, prevista desde 1997 e adotada pelo MEC, resultava em 27 valores distintos de *per capita*.

O Ministro argumentou que não havia isonomia ferida nesse modelo, pois a legislação já permitia diferenciações por custo de aluno e por tipo de estabelecimento. Destacou, ainda, que revisões retroativas nesse cálculo poderiam causar prejuízos bilionários à União. Apesar de manter sua posição pessoal favorável à metodologia estadualizada, ao final, o Ministro acompanhou o entendimento do STF, anteriormente proferido em decisões anteriores (ACOs 648, 660, 669, 700 e 701), que consolidou a obrigação da União de calcular a complementação do FUNDEF com base no valor mínimo nacional por aluno.

O debate, portanto, se polarizou entre a interpretação que busca garantir um padrão mínimo nacional de qualidade, fundamentada no papel redistributivo da União para promover equidade (posição vencedora), e aquela que privilegia o respeito estrito ao pacto federativo hegemônico, defendendo a centralidade dos fundos estaduais e a suplementação apenas diante de insuficiência de recursos próprios, evitando a nacionalização dos ônus de políticas locais de desoneração fiscal (posição vencida). Portanto, o STF, consolidou a compreensão de que o valor da complementação da União deve ser calculado com base no Valor Mínimo Nacional por Aluno (VMAA), extraído da média nacional, e não por valores regionais diferenciados. Isso garante que a suplementação cumpra o papel redistributivo e promova um padrão mínimo de qualidade definido nacionalmente, sendo vedado à União criar limitações ou diferenciações não previstas em lei, como fazia o Decreto n. 2.264/1997.

Esse VMAA é calculado com base na razão entre a previsão da receita total para o fundo e o número total de matrículas no Ensino Fundamental no ano anterior, acrescido do total estimado de novas matrículas, tudo em âmbito nacional. Esse método garante que o cálculo seja uniforme e respeite os parâmetros nacionais, promovendo um padrão mínimo de qualidade na educação.

Nesse contexto federativo cooperativo, a União tem papel central na equalização do financiamento do direito à educação, não apenas como ente supletivo em casos de insuficiência de recursos, mas como agente redistributivo ativo. As decisões da Corte, que consolidaram o critério da média nacional para o cálculo do VMAA, reforçam essa função redistributiva, contribuindo para a superação das desigualdades regionais e para a materialização do direito à educação como um direito fundamental de todos e dever do Estado, em sua dimensão tripartite.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é a autarquia federal responsável pela execução financeira e técnica da política de redistribuição, cabendo a ela operacionalizar os repasses federais aos entes subnacionais, calcular e distribuir os valores conforme os critérios legais e jurisprudenciais em vigor. Assim, o FNDE não apenas executa tecnicamente os repasses, mas também materializa a função redistributiva da União, assegurando que o federalismo cooperativo se efetive na prática.

O FNDE tem como atribuições financiar programas da Educação Básica e Superior, além de prestar assistência técnica e financeira a Estados, municípios, Distrito Federal, territórios e instituições privadas. Sua principal função é captar e direcionar recursos para o financiamento de programas, ações, projeto de ensino e pesquisa, atendendo a diversas etapas e modalidades de ensino no Brasil (Queiros, 2024).

Queiros (2024) classifica as funções/atividades do FNDE em cinco grupos de acordo com os tipos de beneficiários: “(i) programas de assistência ao estudante; (ii) programas/ações de apoio à escola; (iii) programas/ações de apoio aos profissionais da educação; (iv) programas/ações de apoio aos sistemas de ensino; e (v) apoio a projetos/ações de políticas públicas do MEC” (Queiros, 2024, p. 83), executando ou financiando 69 programas, ações e projetos em parceria com o MEC, entre ele os o FUNDEB (Figura 3).

Figura 2 - Programas, ações e projetos executados ou financiados pelo FNDE em parceria com o MEC, incluindo o FUNDEB.

Quadro 9 – Programas, ações e projetos executados ou financiados pelo FNDE

Item	Programas de assistência ao estudante
1	PNLD (Livro Didático);
2	PNATE (Transporte Escolar);
3	PNAE (Alimentação Escolar);
4	Fies (Financiamento estudantil).
Item	**Programas/ações de apoio à escola**
5	PDDE (Dinheiro Direto na Escola);
6	Programa Fortalecimento da Escola – Fundescola III;
7	Distribuição de Acervos Bibliográficos (Salas de leitura, bibliotecas escolares);
8	Distribuição de Periódicos para a Educação Infantil;
9	Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de educação Infantil;
10	Adequação de Prédios Escolares para a Educação Especial;
11	Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência;
12	Distribuição de Equipamentos para Educação Especial;
13	Educação Especial como Fator de Inclusão Escolar;
14	Desenvolvimento de Atividades Educacionais, Culturais e Lazer em Escolas Abertas nos fins de Semana.
Item	**Programas/ações de apoio aos profissionais da educação**
15	Programa de valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica;
16	Formação em Serviço e Certificação em Nível Médio de Professores não-titulados;
17	Capacitação de Recursos Humanos no Ensino Médio – PROMED;
18	Capacitação de Prof. e Profissionais para a Educação Especial, Ensino Fundamental, trabalhadores Educação Básica;
19	Formação Continuada de Prof. para Ações Educativas Integradas;
20	Capacitação de Recursos Humanos de Tecnologias na Educação Pública;
21	Capacitação dos Profissionais da Educação Profissional – PROEP;
22	Capacitação de Prof. em Metodologias Inovadoras para Educação de Jovens;
23	Qualificação de Profissionais da Educação em Educação para Diversidade e Cidadania;
24	Formação Continuada em Educação Ambiental para Profissionais da Educação.
Item	**Programas/ações de apoio aos sistemas de ensino**
25	PAR (Plano de Ações Articuladas);
26	FUNDEB;
27	PROINFO;

28	Reestruturação da Rede Física Pública;
29	Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública;
30	Ampliação e Melhoria da Rede Física Escolar nas Comunidades Remanescentes de Quilombos;
31	Desenvolvimento da Educação Básica;
32	Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos;
33	Ensino Fundamental Escolar Indígena;
34	Ampliação da Oferta de Vagas do Ensino Fundamental a Jovens e Adultos;
35	Distribuição de Material Didático para a Educação Básica, Especial, EJA, ProJovem;
36	FPE (Programa de formação pela escola);
37	PRONATEC Prisional;
38	Projetos Especiais para Oferta de Educação Básica a Jovens e Adultos;
39	Correção do Fluxo Escolar.
Item	**Apoio a projetos/ações de políticas públicas do MEC**
40	Programa Basil Carinhoso;
41	Programa Brasil Alfabetizado – EJA;
42	Brasil escolarizado;
43	Programa Nacional da Juventude (ProJovem;
44	Programa de Educação tutorial;
45	Desenvolvimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e educação especial;
46	Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (MédioTec);
47	Programa Gestão da Política de Educação;
48	Programa Bolsa Permanência;
49	Programa Educação para a diversidade e cidadania;
50	Programa Combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes;
51	Expansão e Melhoria da Rede Escolar – PROMED;
52	Programa identidade étnica e Patrimônio cultural dos povos indígenas;
53	Integração e Expansão do Uso de TIC e Comunicação na Educação Pública;
54	Programa Brasil Quilombola;
55	Educação do Campo;
56	Estudos e Pesquisas para a Implantação das Políticas para o Ensino Médio - PROMED;
57	Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PROMED;
58	Apoio à Implantação do 4º Ano Vocacional no Ensino Médio;
59	Qualificação da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais;
60	Implementação da Expansão Profissional de Educação Profissional- PROEP;
61	Implantação e Recuperação de Centros Escolares de Educação Profissional- PROEP;
62	Implantação do Sistema de Informação da Educação Profissional – PROEP;
63	Desenvolvimento de Parâmetros Curriculares Nacionais do Nível Tecnológico – PROEP;
64	Apoio à Aceleração da Aprendizagem de Jovens;
65	Qualificação de Jovens;
66	Apoio Educacional a Crianças e Adolescentes em Situação de Discriminação e Vulnerabilidade Social;
67	Apoio a Inovações Educacionais;
68	Apoio a Atividades Educacionais de Valorização da Diversidade no Espaço Escolar;
69	Capacitação para o Exercício do Controle Social.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos por demanda ao FNDE; Brasil/FNDE/acesso à informação/ações e programas (Brasil, 2024f).

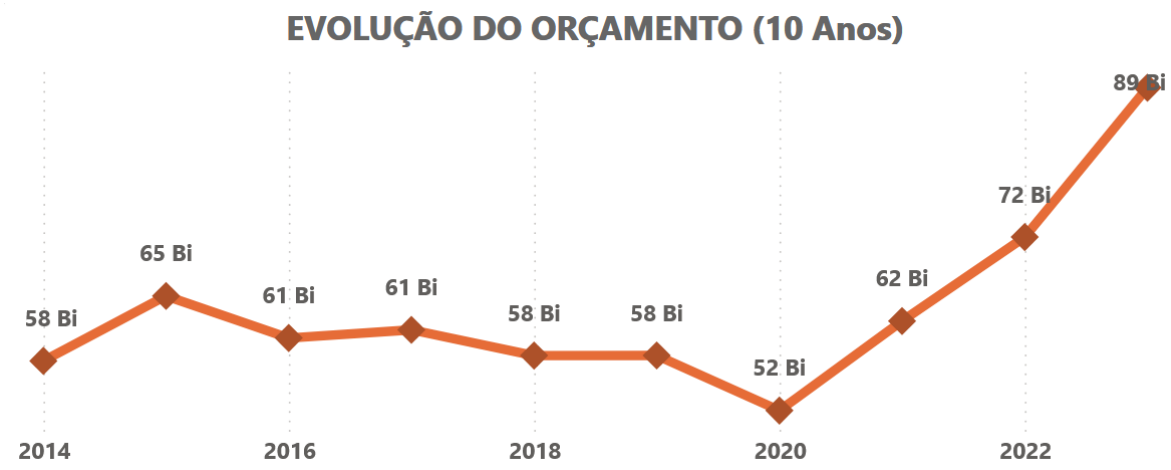
Fonte: Queiros (2024, p. 83-84).

Portanto, por meio do FNDE, com recursos oriundos do Tesouro Nacional e de fontes vinculadas constitucionalmente à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, a União exerce papel estratégico no financiamento de programas educacionais de alcance nacional, destinados a garantir o direito à educação em todas as regiões do Brasil. Essa atuação pode ser verificada na evolução orçamentária do FNDE, de R$ 58 bilhões em 2014, para aproximadamente R$ 89 bilhões em 2023, evidenciando a necessidade crescente do custeio de políticas públicas

educacionais estruturantes, especialmente em um país marcado por profundas assimetrias federativas (Figura 4).

Esse crescimento do orçamento do FNDE ao longo da última década, embora demonstre o esforço federal em ampliar o financiamento da educação, não se traduziu, de forma proporcional, em melhorias estruturais nos indicadores educacionais nacionais, especialmente nas regiões mais vulnerabilizadas, como a Amazônia Legal. Essa aparente contradição evidencia as fragilidades do planejamento, da execução e do monitoramento das políticas públicas educacionais, revelando um distanciamento entre o volume de recursos disponibilizados e sua aplicação eficaz nos territórios. Mais do que insuficiência orçamentária, o que se observa é a persistência de entraves institucionais e políticos que comprometem a materialização dos objetivos definidos nos Planos de Educação, tanto no âmbito nacional quanto estadual e municipal.

Figura 3 - Evolução orçamentária do FNDE (2014–2023) em bilhões de reais, destacando a ampliação de recursos para políticas educacionais nacionais.



Fonte: FNDE (Brasil, 2024).

Esse orçamento, embora financie aproximadamente 69 (sessenta e nove) programas distintos, distribuídos entre as diversas ações finalísticas sob responsabilidade do FNDE, tem como principal destinação a complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em 2023, os recursos direcionados ao FUNDEB alcançaram a ordem de R$ 39 bilhões, configurando-se como a ação de maior vulto executada pela autarquia naquele exercício (Figura 5).

Figura 4 - Principais ações finalísticas executadas pelo FNDE em 2023, com destaque para a complementação ao FUNDEB.

Fonte: FNDE (Brasil, 2024).[41]

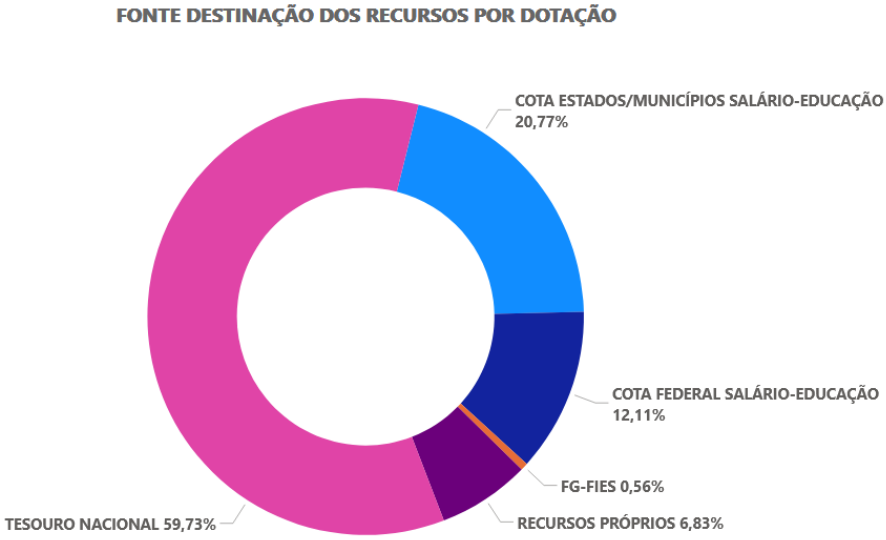
Outro dado importante é a composição das fontes de recursos orçamentários destinados à educação por meio do FNDE, em 2023, cuja maior parcela dos recursos adveio diretamente do Tesouro Nacional (59,73%), indicando uma elevada dependência do orçamento federal para financiamento das políticas educacionais executadas pelo FNDE. Isso evidencia o papel central da União no custeio das políticas educacionais brasileiras.

A segunda principal fonte de recursos é o Salário-Educação, tributo vinculado à educação, instituído por meio de contribuição social sobre a folha de pagamento das empresas. Essa fonte se divide entre a cota-parte dos Estados e Municípios (20,77%) e a cota federal (12,11%), ambas destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A participação das receitas próprias do FNDE permanece modesta, correspondendo a apenas 6,83% do orçamento da autarquia, o que revela sua baixa autonomia financeira e dependência quase total das transferências intergovernamentais e dos tributos vinculados. Por fim, os recursos oriundos do Fundo Garantidor do FIES, utilizados para sustentação do financiamento estudantil, somaram apenas 0,56% do total, configurando-se como fonte residual e de impacto orçamentário marginal (Figura 6).

[41] Dados disponíveis no site do FNDE: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2023/orcamento-financeiro-e-contabil. Acesso em: 01 abr. 2025.

Figura 5 - Composição das fontes de recursos do FNDE por dotação orçamentária em 2023, destacando a participação do FUNDEB, receitas próprias e Fundo Garantidor do FIES.



Fonte: FNDE (Brasil, 2024).

A análise dessa distribuição orçamentária reforça a centralidade do FUNDEB no sistema de financiamento educacional brasileiro. O fundo representa o principal mecanismo de redistribuição de recursos entre Estados e municípios, com vistas a mitigar as desigualdades regionais e assegurar o cumprimento do valor mínimo por aluno, conforme previsto no texto constitucional e regulamentações infraconstitucionais. É principalmente por meio deste fundo que a União materializa sua função supletiva e redistributiva na efetivação do direito à educação em todo o território nacional.

Cumpre destacar que apesar dessa evolução orçamentária do FNDE no que tange aos recursos destinados à educação no país, no período de vigência da EC n. 95/2016 (2017-2023), foram reduzidos em 7,45%. No caso das universidades, a queda foi de 17,65% e a Rede Federal de Educação Profissional perdeu 6,49% de seus recursos. Os principais Órgãos de fomento à Ciência e Tecnologia também perderam orçamento, o CNPq perdeu 23,22% e a Capes, 11,06% (Reis; Guimarães; Oliveira, 2024).

Neste sentido, a promulgação da Emenda Constitucional n. 108/2020 representou uma inflexão significativa no financiamento da Educação Básica brasileira ao tornar o FUNDEB permanente e ampliar a participação da União na complementação dos recursos. Este novo marco normativo foi regulamentado pela lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o FUNDEB, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Esta lei, posteriormente alterada pela lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021, prevê a reformulação dos fatores de

ponderação do Fundeb, contemplando escolas rurais, indígenas e quilombolas, pois a distribuição dos recursos ainda revela grandes disparidades.

A partir da lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, com as alterações da lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021, o FUNDEB passou por uma profunda reformulação, tornando-se permanente e trazendo um aumento de recursos federais para o financiamento da Educação Básica pública. O cálculo da distribuição dos recursos do FUNDEB continua a partir das receitas dos entes federativos – Estados, Distrito Federal, Municípios – e da própria União, sendo que o número de matrículas apurado em cada rede de ensino é ajustado anualmente por fatores de ponderação, de acordo com as diferentes etapas, modalidades e turnos da Educação Básica.

O novo desenho do fundo ampliou seu alcance e aprimorou as regras de distribuição, além de criar três modalidades distintas de complementação por parte da União, cada uma com critérios e fórmulas próprias. Ainda segundo os novos marcos normativos, entre as modalidades de complementação, o VAAF (Valor Aluno Ano Fundo), mantém a lógica do FUNDEB anterior, a União complementa até 10% do valor global do fundo para os Estados e respectivos Municípios cujo valor por aluno não atinge o mínimo nacional, sendo o cálculo realizado por Estado, com valor igual para todas as redes daquela unidade federativa.

O VAAT (Valor Aluno Ano Total), por sua vez, representa a principal inovação do novo FUNDEB, ao considerar não apenas as receitas do fundo, mas todas as receitas disponíveis para manutenção e desenvolvimento do ensino – incluindo impostos próprios municipais, salário-educação e programas federais, entre outros. O VAAT é calculado individualmente para cada rede de ensino do país, permitindo que municípios em Estados que não recebem VAAF possam ser contemplados caso apresentem baixa capacidade fiscal, sendo que o percentual de complementação destinado ao VAAT aumentará progressivamente até alcançar 10,5% do total do fundo em 2026.

A terceira modalidade, VAAR (Valor Aluno Ano Resultado), vincula a complementação ao cumprimento de critérios de gestão, indicadores de aprendizagem e redução de desigualdades, sendo acessível apenas às redes de ensino que atendem a condicionalidades como a adoção de práticas de gestão escolar por mérito, participação em avaliações nacionais, alinhamento curricular à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e colaboração entre Estado e Município. O VAAR alcançará até 2,5% do total do fundo em 2026.

Para todas essas modalidades, o valor anual por aluno resulta da divisão da receita pelo número de matrículas ponderadas, e o valor mínimo nacional é divulgado anualmente pelo FNDE/MEC, juntamente com os fatores de ponderação aplicáveis. A Portaria Interministerial

MEC/MF n. 1, de 23 de fevereiro de 2024, estabelece oficialmente as estimativas, valores, aplicações e cronogramas de desembolso das complementações da União ao Fundeb para o exercício de 2024, nas três modalidades previstas pela Emenda Constitucional n. 108/2020 e regulamentadas pela Lei nº 14.113/2020: Valor Anual por Aluno Fundeb (VAAF), Valor Anual Total por Aluno (VAAT) e Valor Anual por Aluno Resultado (VAAR).

Esta portaria alterou o Valor mínimo nacional por Aluno/ano Fundeb (VAAF)[42], correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano, que passa de R$ 5.361,92 para R$ 5.361,43, uma diminuição de R$ 0,49. O Valor Aluno Ano Total (VAAT) mínimo nacional também foi alterado, passando de R$ 8.422,12 para R$ 8.420,96, uma diferença de R$ 1,16 (CNM, 2025).

Aqui destaca-se ainda a reformulação dos fatores de ponderação, parâmetros utilizados para atribuir pesos diferenciados às matrículas nas diversas etapas, modalidades e contextos educacionais, usados para calcular o Valor Anual por Aluno (VAA) e, por consequência, o Valor Anual Total por Aluno (VAAT), que define a distribuição dos recursos do Fundeb. Tais fatores foram concebidos para refletir as especificidades pedagógicas e estruturais de determinados públicos escolares, como os que vivem em áreas rurais, comunidades indígenas e quilombolas, bem como os estudantes atendidos na educação especial.

Os fatores de ponderação do FUNDEB aplicados no período de 2021 a 2023, e para 2024, com base na legislação vigente (Lei n. 14.113/2020, com alterações da Lei n. 14.276/2021), estão sintetizados na Tabela 4.

[42] "Art. 2º O VAAF-MIN, definido nacionalmente o exercício de 2024 no âmbito do Fundeb, estimado na forma do inciso IV do art. 1º desta Portaria, fica estabelecido em R$ 5.361,43 (cinco mil, trezentos e sessenta e um reais e quarenta e três centavos)." (NR)

"Art. 3º O VAAT-MIN, definido nacionalmente para o exercício de 2024 no âmbito do Fundeb, estimado na forma do inciso VI do art. 1º desta Portaria, fica estabelecido em R$ 8.420,96 (oito mil, quatrocentos e vinte reais e noventa e seis centavos)." (NR)

Tabela 4 - Comparação entre os fatores de ponderação do Fundeb aplicados no período de 2021 a 2023 e para 2024.

Etapa/Modalidade	Fator 2021–2023	Fator 2024, Resolução n. 4/2023
Creche em tempo integral (pública)	1,3	1,5
Creche em tempo integral (conveniada)	1,1	1,2
Creche em tempo parcial (pública)	1,2	1,25
Creche em tempo parcial (conveniada)	0,8	1,0
Pré-escola em tempo integral	1,3	1,4
Pré-escola em tempo parcial	1,1	1,15
Ensino Fundamental - anos iniciais (urbano)	1,0	1,0
Ensino Fundamental - anos iniciais (campo)	1,15	1,15
Ensino Fundamental - anos finais (urbano)	1,1	1,1
Ensino Fundamental - anos finais (campo)	1,2	1,2
Ensino Fundamental em tempo integral	1,3	1,4
Ensino Médio (urbano)	1,25	1,25
Ensino Médio (campo)	1,3	1,3
Ensino Médio em tempo integral	1,3	1,4
Ensino Médio com educação profissional	1,3	1,3
Educação Especial	1,2	1,4
Educação Indígena e Quilombola	1,2	1,4
EJA com avaliação no processo	0,8	1,0
EJA com educação profissional nível médio	1,2	1,2
Formação técnica/profissional (Art. 36, V)	1,3	1,3

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base na Lei n. 14.113/2020, com alterações da Lei n. 14.276/202.

A partir do exercício de 2024, os fatores de ponderação utilizados para a distribuição dos recursos do FUNDEB foram atualizados pela Resolução n. 4/2023, publicada pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, em conformidade com o disposto nos arts. 7º, 10 e 43 da Lei n. 14.113/2020, com as alterações introduzidas pela Lei n. 14.276/2021. Essa atualização teve como objetivo refletir, de forma mais precisa, os custos diferenciados de atendimento associados às diversas etapas, modalidades, tipos de estabelecimento e jornadas escolares.

Entre os principais avanços está a valorização da Educação Infantil em tempo integral, cuja ponderação foi aumentada para 1,50 para creche pública em tempo integral, e 1,40 para pré-escola em tempo integral. Modalidades historicamente subfinanciadas, como a educação especial, indígena e quilombola, tiveram seus fatores elevados de 1,20 para 1,40, em reconhecimento às especificidades pedagógicas, logísticas e culturais que demandam maiores investimentos públicos. A educação de jovens e adultos com avaliação no processo também foi revista, com incremento de seu fator de 0,80 para 1,00, visando estimular sua oferta (Tabela 4).

Além dessas alterações, a metodologia de cálculo do VAAT (Valor Anual Total por Aluno) passou a incorporar, a partir de 2024, fatores socioeconômicos e fiscais, com base em indicadores como o Nível Socioeconômico Escolar (NSE), a disponibilidade de recursos vinculados à educação e o potencial de arrecadação tributária dos entes federativos. Esses fatores complementares, conforme explicitado na Nota Técnica n. 17/2023 do INEP, atribuem pesos entre 0,95 e 1,05, conforme o grau de vulnerabilidade das redes de ensino, e representam uma importante inovação na direção de um modelo de financiamento mais justo e redistributivo.

A aplicação desses fatores tem como objetivo corrigir desigualdades históricas no financiamento da Educação Básica, direcionando mais recursos para redes de ensino que atendem populações em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Assim, municípios com menor capacidade arrecadatória e com estudantes de baixo nível socioeconômico receberam ponderações superiores, resultando em um aumento proporcional dos recursos repassados pelo Fundeb. “Em média, escolas municipais, rurais, localizadas no Norte e Nordeste, em terras indígenas e quilombolas são aquelas que apresentam a menor média de nível socioeconômico de seus educandos.” (Brasil/Inep, 2023, p. 08).

Outra questão relevante para o financiamento educacional, é a determinação da CRFB/1988, com a redação conferida pela EC n. 108/2020, no § 7º, do art. 211, na instituição do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como referência para o padrão mínimo de qualidade, associando o financiamento educacional não apenas à matrícula, mas também às condições materiais da oferta de ensino. Assim, os fatores de ponderação do FUNDEB, ainda que sejam avanços importantes, precisam ser articulados com o CAQ de forma mais robusta e vinculante.

Portanto, embora o sistema atual represente um aperfeiçoamento técnico no cálculo da distribuição dos recursos do FUNDEB, ainda há importantes desafios estruturais e normativos. A ausência de atualização anual dos fatores, conforme determina o art. 43 da Lei n. 14.113/2020, associada à lentidão na definição dos padrões de qualidade e dos parâmetros do CAQ, limita a capacidade do fundo em alcançar uma efetiva justiça fiscal e educacional, especialmente em territórios historicamente negligenciados como a Amazônia Legal.

O financiamento educacional brasileiro permanece marcado por fortes desigualdades regionais e sistêmicas. Em 2024, por exemplo, o valor-aluno-ano total (VAAT) variou de R$ 3.761,10, em Ibipitanga (BA), a R$ 76.855,41, em Varginha (MG), o que representa uma razão superior a vinte vezes. Com a complementação da União, o VAAT mínimo nacional foi fixado em R$ 8.429,88, reduzindo essa desigualdade para cerca de nove vezes. Assim, é essencial avançar na definição de padrões nacionais de qualidade e na implementação do custo-aluno-qualidade (CAQ), como previsto na Meta 20 da Lei nº 13.005/2014 (Dourado *et. al.*, 2025).

Neste contexto, o Projeto de Lei n. 2.614/2024, que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034), reconhece esses desafios ao propor estratégias específicas para o aprimoramento dos critérios de ponderação e a implementação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) como referência para o financiamento educacional (estratégias 18.2 e 18.3). A equalização da capacidade de financiamento entre os entes federativos (meta 18.c) e a redução das desigualdades na infraestrutura escolar (meta 18.d) constituem compromissos que reafirmam a centralidade da justiça fiscal no desenho das políticas educacionais.

O aprimoramento dos critérios de ponderação visa garantir que o repasse dos recursos do FUNDEB leve em consideração de maneira mais justa as diferentes realidades de cada etapa, modalidade e localidade da Educação Básica, incluindo o atendimento a especificidades como escolas rurais, indígenas, quilombolas, educação especial e tempo integral. Os fatores de ponderação, que já existem para diferenciar os valores por aluno conforme o tipo de atendimento, passam a ser definidos de modo mais sensível às desigualdades regionais e sociais, ampliando as possibilidades de redistribuição dos recursos em busca da equidade.

Além disso, o projeto estabelece o compromisso de implementação do CAQ como referência para o financiamento da Educação Básica. O Custo Aluno-Qualidade é um mecanismo que define o valor mínimo necessário por aluno para assegurar condições adequadas de ensino, considerando aspectos como infraestrutura, materiais didáticos, formação e valorização dos profissionais da educação. A regulamentação e efetivação do CAQ, defendida no texto do novo PNE, representa um avanço para a consolidação do direito à educação de qualidade, pois vincula a destinação de recursos a padrões mínimos de qualidade e não apenas ao número de matrículas.

A ampliação da participação da União no FUNDEB, a atualização dos fatores de ponderação e a introdução de mecanismos como o VAAT e o VAAR são avanços no combate às desigualdades estruturais que impactam negativamente os entes federativos da Amazônia Legal no cumprimento do direito à educação com qualidade e equidade. A análise dos Acórdãos do STF (ACOs 660/AM e 661/MA) reforça esse diagnóstico, ao demonstrar que a adoção de um critério nacionalizado para o cálculo do VMAA foi decisiva para garantir um padrão mínimo de investimento por aluno e corrigir distorções geradas por metodologias regionais. Tais decisões reiteram a responsabilidade constitucional da União em assumir papel central na equalização de oportunidades educacionais, especialmente nos territórios historicamente excluídos das prioridades orçamentárias.

Como visto, a Região Norte apresenta peculiaridades geográficas, culturais e socioeconômicas que agravam os custos de oferta educacional, à exemplo da necessidade de

transporte fluvial, longas distâncias entre comunidades e escolas, atendimento multisseriado, e ausência de infraestrutura básica em diversas localidades. Conforme aponta o Inep (2023), escolas localizadas em áreas rurais, indígenas e quilombolas da região Norte possuem, em média, os mais baixos níveis socioeconômicos dos educandos, fato decorrente do atraso histórico no nível de financiamento e que corrobora a necessidade de reformulações específicas no modelo de financiamento.

Nesse sentido, os fatores de ponderação atualizados pela Resolução n. 4/2023 representam um passo importante, porém insuficiente. Embora registre-se avanço na valorização de modalidades historicamente negligenciadas, como a educação indígena e quilombola, a ausência de uma política robusta de atualização anual dos fatores, aliada à morosidade na implementação do CAQ, limita a eficácia redistributiva do Fundeb. A vulnerabilidade fiscal dos municípios da região, agravada pela baixa arrecadação tributária e pela dependência de transferências constitucionais, evidencia a urgência de mecanismos federativos mais equitativos, com forte indução nacional e acompanhamento técnico continuado.

É neste cenário que o Sistema Nacional de Educação (SNE), com o objetivo de cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e municípios, definindo responsabilidades, condições de apoio técnico e financeiro, e mecanismos de coordenação e pactuação - é essencial para a correção dessas desigualdades regionais. O art. n. 214 da CRFB/1988 estabelece o seu dever de criação:

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Para Cury (2025), o SNE encontra-se constitucionalizado desde a promulgação da emenda Constitucional n. 59/2009, mas ainda persiste a necessidade de uma lei complementar para dar consistência e detalhar o SNE. O autor assevera que o sistema deverá contribuir para a democratização do ensino, para a coesão social e para a unidade nacional, respeitando as desigualdades regionais e locais.

O SNE pode operar como instrumento de articulação federativa vinculante, superando a lógica da adesão voluntária e garantindo a cooperação técnica, financeira e normativa entre os entes, com vistas à superação das desigualdades regionais e à efetivação dos direitos educacionais. Como aponta Cury (2025), um sistema verdadeiramente articulado deve respeitar as diversidades locais, sem renunciar a uma unidade de princípios e garantias assegurada pela Constituição.

Deste modo, é necessário a defesa de políticas educacionais que traduzam um desenho federativo coordenado, via Sistema Nacional de Educação e Planos Estaduais de Educação, com a defesa e fortalecimento do CAQ (Custo Aluno Qualidade) e do financiamento redistributivo.

Dourado e Silva (2025) destacam a necessidade de elevação de políticas públicas, como o PNE, da condição de políticas de governo para a de políticas de Estado, sobretudo diante do histórico de descontinuidade provocado por sucessivas trocas de governo. A consolidação de políticas estruturantes exige, portanto, a articulação entre sociedade civil e sociedade política, cujas interações, no campo da arena pública, são essenciais desde a formulação de normas e planos até sua efetiva implementação. Asseveram, ainda, que obstáculos recorrentes, como cortes orçamentários, políticas de austeridade fiscal, negligência institucional e subfinanciamento, têm historicamente comprometido a materialização das diretrizes e metas propostas nos planos nacionais de educação.

Aqui é de enorme relevância o processo constituinte do PNE para o decênio 2025-2035, uma vez que se encontra em trâmite, no Parlamento brasileiro, o Projeto de Lei n. 2.614, o qual visa à sua aprovação. Em 5 de março de 2024, o coordenador do Fórum Nacional de Educação (FNE) entregou formalmente ao ministro da Educação o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024, com a finalidade de contribuir com a formulação do Projeto de Lei do novo PNE. A Presidência da República encaminhou ao Congresso Nacional, em 26 de junho de 2024, a proposta legislativa para instituir o novo PNE para o decênio 2024-2034. O texto foi protocolado na Câmara dos Deputados sob o número PL n. 2.614/2024 e, após aprovação nessa Casa, passou a ser discutido no Senado Federal.

A formulação do novo PNE se articula com a consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE), conforme estabelece a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que representa um marco normativo fundamental para o ordenamento jurídico do PNE. Essa emenda promoveu alterações significativas na CRFB/1988, incluindo o fim da Desvinculação de Receitas da União (DRU) na área da educação, a obrigatoriedade da oferta educacional para crianças e adolescentes de quatro a 17 anos, a extensão dos programas suplementares de

alimentação, transporte, material didático e assistência à saúde a todos os estudantes da Educação Básica, além de prever mecanismos voltados à estruturação do próprio SNE.

Em especial, modificou o *caput* do artigo n. 214 da CRFB/1988, estabelecendo que a lei deverá instituir um plano nacional de educação com vigência decenal, voltado à articulação do SNE em regime de colaboração e à definição de diretrizes, metas e estratégias para garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino em todas as suas etapas e modalidades, por meio de ações integradas entre os entes federativos (Dourado; Silva, 2025).

Para Dourado *et. al.* (2025), o processo de formulação do documento final da CONAE 2024, foi marcado por ampla participação popular, reunindo representantes da sociedade civil, entidades educacionais, sindicatos e movimentos sociais, conferindo legitimidade político-pedagógica às proposições apresentadas, uma vez que estas foram debatidas e aprovadas por instâncias participativas e democráticas.

Dourado e Silva (2025) ressaltam que o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), intitulado Plano Nacional de Educação (2024-2034): Política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável, conforme orientação do Fórum Nacional de Educação, foi estruturado em sete eixos centrais, que delineiam os fundamentos e diretrizes da política educacional para o decênio:

> Eixo I - O Plano Nacional de Educação (PNE) como articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa; Eixo II - A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios; Eixo III - Educação, direitos humanos, equidade, inclusão e diversidade: justiça social na garantia do direito à educação para todas as pessoas e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência; Eixo IV - Gestão democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão; Eixo V - Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira e às condições para o exercício da profissão de maneira segura e saudável; Eixo VI - Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência; e Eixo VII - Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza (Dourado; Silva, 2025, p. 34-35).

É possível identificar a preocupação cooperação entre os entes federativos, visando uma educação de qualidade contextualizada em todas as regiões do Brasil. Esses sete eixos

expressam uma concepção ampla e interdependente da educação como direito humano fundamental e como instrumento para transformação social, ambiental e democrática.

Portanto, promovem uma visão estruturante, democrática e territorializada da educação, oferecendo caminhos concretos para a construção de uma política educacional sensível a realidade da Amazônia Legal. Apesar disso, Oliveira (2025, p. 43-44) destaca que a proposta de PNE encaminhada pelo Governo Federal ao Congresso Nacional ignorou as principais diretrizes e deliberações aprovadas na Conae 2024 e:

> se submeteu aos ditames de uma política de controle das contas públicas, tímida, imediatista incapaz de compreender os imensos desafios que se apresentam ao país nos próximos anos, em síntese, não atribuindo à educação a importância que esta tem no processo de construção da cidadania e de preparação do país para se inserirem condições mais favoráveis nas difíceis condições de competitividade da economia do século XX.

Dourado e Silva (2025, p. 39) também apontam que "o PL 2.614 de 2024 não incorporou estas importantes manifestações do Documento da CONAE" na defesa da exclusividade da destinação dos recursos públicos para a educação pública, bem como apresentam o cenário político de composição do Parlamento Brasileiro, que pode comprometer ainda mais as aspirações e proposições da sociedade civil em defesa da educação pública, substantivadas no Documento da CONAE 2024, e trazer ainda mais retrocessos ao PL 2614/2024 em tramitação no Congresso Nacional.

Dourado e Silva (2025, p. 41) concluem pela necessidade "da luta em defesa da educação pública e da organização de uma frente popular para o controle social do Parlamento na elaboração de um Plano Nacional de Educação que esteja em consonância com o ideário democrático e popular". Na análise dos autores:

> Esse complexo cenário requer da sociedade civil mobilização e ações permanentes para: dar continuidade ao processo de articulação e proposição de emendas ao PL 2614, tendo por eixo as concepções e proposições contidas no documento final da Conae 2024, desenvolvendo formas de atuação junto ao Parlamento, como as audiências públicas, como proposta por senadores como Flávio Arns e Teresa Leitão, entre outros; propor mecanismos mais efetivos, para monitoramento e avaliação da implementação das metas e estratégias contidas no novo PNE; acompanhar e contribuir para os processos de elaboração e implementação dos planos de educação no âmbito dos municípios, estados e Distrito Federal, defendendo pautas dos movimentos sociais e sindicais e entidades acadêmicas aprovados no Documento Final da Conae 2024; contribuir para fortalecer o enfrentamento da ingerência de setores conservadores e autoritários que têm se organizado de forma deliberada para apresentar pautas antidemocráticas e privatistas no processo de elaboração do PNE e demais políticas públicas de educação (Dourado; Silva, 2025, p. 34-35).

Neste sentido, Oliveira (2025) compreende que a defesa da educação no Brasil tem sido conduzida majoritariamente pelos próprios trabalhadores da educação, o que gera um isolamento político e social que fragiliza a capacidade de articulação do setor frente aos desafios estruturais. Para o autor, é necessário um engajamento social em torno da educação, como direito coletivo e bem público, envolvendo outros segmentos da sociedade civil, como movimentos sociais, sindicatos intersetoriais, universidades, famílias e estudantes. A ausência de pressão social mais ampla permite que discursos vazios substituam políticas estruturais, sobretudo no que tange ao financiamento adequado e à valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, romper o isolamento e promover alianças sociais é condição imprescindível para a construção de uma política educacional efetiva, democrática e duradoura.

Em suma, o desafio do financiamento educacional na Região Norte não é apenas técnico, mas profundamente político e estrutural. Ele exige o enfrentamento das desigualdades federativas históricas, o fortalecimento da cooperação entre os entes e a adoção de mecanismos de justiça fiscal e educacional, como o CAQ, o SNE e os aprimoramentos do Fundeb. A efetivação do direito à educação com equidade e qualidade depende da construção de um pacto federativo que coloque as realidades regionais no centro da formulação e execução das políticas públicas nacionais.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034), indica uma direção política adequada, mas que demandará vontade política, capacidade técnica e pressão social para ser concretizada. Para a Região Norte, esses compromissos precisam ser traduzidos em ações afirmativas específicas, com priorização na alocação de recursos, formação docente, infraestrutura e valorização das culturas locais.

Deste modo, a promoção da igualdade no campo educacional brasileiro exige a articulação entre marcos legais, políticas públicas estruturantes e mecanismos institucionais de controle e efetivação de direitos. Nesse cenário, destaca-se a importância do Plano Nacional de Educação (PNE), do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do reconhecimento das ações afirmativas – como as políticas de equidade, como estratégias fundamentais para o enfrentamento das desigualdades históricas e estruturais que atravessam o país.

6.2.2 Política de cotas com critério regional: o RE 614.873/2023 (Amazonas)

Outro caso paradigmático para a questão da desigualdade regional é o RE 614.873/2023, originário do Amazonas, que discutiu a constitucionalidade de uma política de cotas da

Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A controvérsia girou em torno da Lei Estadual n. 2.894/2004 do Amazonas, que reservava 80% das vagas da UEA para candidatos que tivessem cursado integralmente o Ensino Médio em escolas situadas no Estado.

Esta decisão impõe limites jurisprudenciais importantes às cotas regionais, como a inconstitucionalidade de percentuais considerados elevados, como 80% das vagas, mas ao mesmo tempo provoca o debate sobre alternativas legais para garantir acesso ao ensino superior nas regiões historicamente desfavorecidas como a Amazônia Legal.

O Ministro Marco Aurélio foi o relator do caso, apontando em seu voto que a lei estadual não deveria ser considerada inconstitucional apenas pelo seu percentual elevado, pois tinha como objetivo a concretude da CRFB/1988. O ministro sustentou que há inequívoco estímulo, por parte da CRFB/1988, à adoção de políticas públicas destinadas a corrigir desigualdades e promover justiça social, à exemplo dos casos em que a CRFB/1988 já consagra ações afirmativas em diversos dispositivos, como no artigo 7º, inciso XX, que protege o mercado de trabalho da mulher; no artigo 37, inciso VIII, que trata de cotas para pessoas com deficiência em concursos públicos; no artigo 170, ao prever tratamento favorecido às pequenas empresas; e no artigo 227, que assegura prioridade absoluta aos direitos de crianças e adolescentes.

Destacou ainda que a região Norte enfrenta obstáculos estruturais profundos: grandes distâncias geográficas, isolamento de comunidades, ausência de investimentos adequados e falta de programas voltados à formação docente para a realidade amazônica, o que torna a educação escolar na Região Norte a mais atrasada do país.

Para o relator, a norma estadual amazonense visa justamente reduzir o desequilíbrio histórico no acesso à Educação Superior, já que entre os piores desempenhos educacionais estão os municípios da Amazônia Legal. Consta no relatório dados da Rede Brasil Atual e do IBGE de 2017, em que o analfabetismo na região alcança 32,7% da população com mais de dez anos; a pobreza extrema atinge 7,9% da população na Região Norte; e indicadores educacionais apontam que enquanto o município de Águas de São Pedro (SP) lidera o *ranking* com índice educacional de 0,824, Melgaço (PA), localizado na Amazônia Legal, figura na última posição, com 0,207. Assim, fica evidenciado um quadro de exclusão histórica da região.

Outro fundamento da decisão utiliza como exemplo o fato de que à época ,95% das vagas em cursos de Medicina das universidades federais do Acre e do Amazonas eram preenchidas por estudantes de outros Estados, o que comprometia a permanência de profissionais formados na região, perpetuando o desequilíbrio de acesso e de prestação de serviços locais. O voto observou ser razoável supor que o estudante que não possui raízes na

Amazônia retorne ao seu Estado de origem após a formação, enquanto o residente tende a permanecer, revertendo os benefícios da formação em favor da própria população local.

Apesar disso, ao final, o Ministro Marco Aurélio afirmou que o percentual de 80% poderia ser excessivo, propondo como medida razoável a fixação do limite em 50% das vagas. Definiu, assim, a seguinte tese no julgamento: "A adoção do critério regional para efeito de fixação de cotas em favor de candidatos a vagas nas universidades públicas, observada a razoabilidade e enquanto verificadas as diferenças locais relativamente a cada curso de graduação, revela-se constitucional" (Brasil, STF, RE 614.873/AM, Rel. Ministro Marco Aurélio, j. 26 jun. 2023). Seu voto enfatiza a importância de considerar o contexto federativo assimétrico do país, especialmente das regiões Norte e Nordeste, e defende a legitimidade de políticas afirmativas regionais como mecanismos de efetivação do direito à educação.

Já o Ministro Alexandre de Moraes, em seu voto, compreendeu que a reserva de vagas exclusivamente para residentes de determinada localidade, como no caso da Universidade do Estado do Amazonas, afronta os princípios constitucionais da igualdade e da impessoalidade, previstos nos artigos 3º, inciso IV, 5º, caput, e 19, inciso III, da CRFB/1988. O Ministro também citou precedente da Corte, na ADI 4868, de relatoria do Ministro Gilmar Mendes, segundo o qual é vedado aos entes federativos criar relações de preferência entre brasileiros com base em origem ou procedência, para concluir pela inconstitucionalidade da lei estadual do Amazonas.

Em voto semelhante, o Ministro Edson Fachin argumentou que apesar da intenção de mitigar desigualdades no acesso ao ensino superior público, a política adotada pela UEA acabou por instituir um critério de "desigualação" incompatível com os parâmetros constitucionais. Citando voto do Ministro Gilmar Mendes na ADI 4868, reiterou que não se pode admitir correlação lógica entre critérios espaciais e a finalidade redistributiva de ações afirmativas e por essa razão, considerou não razoável a reserva de vagas com base em origem escolar regional, apontando violação aos artigos 3º, inciso IV, e 19, inciso III, da CRFB/1988.

O Ministro Luís Roberto Barroso também entendeu que ainda que a finalidade da política de mitigar desigualdades educacionais regionais seja legítima, os meios empregados para tal fim resultaram em distorções incompatíveis com os princípios constitucionais da igualdade, do pluralismo e da vedação a discriminações injustificadas entre brasileiros. Para o Ministro, a política em questão gerava efeitos adversos relevantes: (i) incluía beneficiários que não se encontravam em situação de vulnerabilidade social; (ii) impunha barreiras desproporcionais a candidatos igualmente ou mais vulneráveis, como migrantes, refugiados ou estudantes oriundos de estados vizinhos menos desenvolvidos; e (iii) comprometia a diversidade do corpo discente, reduzindo o pluralismo acadêmico que deve caracterizar o

ambiente universitário. Para Barroso, tais consequências contrariam os artigos 206, inciso I, e 208, inciso V, da CRFB/1988, que impõem ao Estado o dever de assegurar igualdade de acesso ao ensino e de promover o acesso aos níveis mais elevados da educação conforme a capacidade de cada um.

O voto destacou que a restrição excessiva ao pluralismo acadêmico subverte a própria lógica das ações afirmativas, cujo objetivo central é abrir a universidade à diversidade, promovendo a inclusão de grupos historicamente marginalizados e garantindo a heterogeneidade do espaço educacional. Assim, a forma como foi implementada a política de cotas com critério regional resultava na exclusão de outros grupos igualmente vulneráveis, tornando o critério espacial predominante e excludente: quando a norma utilizava outros critérios, como etnia indígena, e ainda assim exigia vínculo territorial com o Estado do Amazonas; e dificultava o acesso de estudantes de outros Estados das regiões Norte e Nordeste, que também enfrentam desafios semelhantes ou até mais severos, além de migrantes e refugiados em busca de oportunidades educacionais e sociais;

Ao analisar os percentuais definidos na lei estadual, Barroso considerou excessiva a reserva de 80% das vagas, lembrando, inclusive, que o STF já havia declarado inconstitucional política semelhante adotada no Distrito Federal, que reservava 40% das vagas para estudantes que haviam cursado toda a Educação Básica em escolas públicas do próprio ente federado (ADI 4868/DF). Em conclusão, Barroso fixou a tese de que é inconstitucional a política de cotas que reserva 80% das vagas em universidade pública estadual para candidatos egressos de escolas localizadas no território do respectivo ente federativo, por violação aos artigos 19, III; 206, I; e 208, V, da CRFB/1988.

Apesar disso, Barroso fez uma ressalva de grande relevância ao afirmar que essa declaração de inconstitucionalidade não implica vedação genérica a toda e qualquer ação afirmativa baseada em critério territorial ou de origem. Segundo o Ministro, o Brasil é um dos países mais desiguais do Mundo, e as regiões Norte e Nordeste continuam apresentando indicadores de desenvolvimento humano inferiores aos das demais regiões brasileiras. Nessa realidade, os cidadãos dessas regiões enfrentam dificuldades mais acentuadas no acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde, transporte e saneamento, o que compromete suas possibilidades de ascensão social e reforça desigualdades históricas.

Assim, Barroso reconhece que em certos contextos, pode ser constitucionalmente admissível a adoção de critérios territoriais como forma de superar essas disparidades e democratizar o acesso aos espaços públicos, inclusive ao ensino superior. A inconstitucionalidade da política da UEA, conforme pontuou o Ministro, não se deu pelo uso

do critério espacial em si, mas pela extensão desproporcional da reserva de vagas – fixada em 80% – o que para ele, compromete a diversidade do corpo discente e impede o acesso de outros grupos em situação de vulnerabilidade ainda maior, oriundos de estados menos desenvolvidos que o Amazonas.

O Ministro também destacou que o reconhecimento da inconstitucionalidade da política de cotas específica não deslegitima por si só o papel estratégico das universidades estaduais. Pelo contrário, Barroso ressaltou que tais instituições exercem função essencial no desenvolvimento econômico e social das regiões em que estão inseridas, contribuindo para a dinamização da economia local e estimulando o surgimento e fortalecimento de negócios. Ademais, aumentam a arrecadação estadual por meio da presença de estudantes de outros territórios, que movimentam setores como moradia, alimentação e transporte. Além disso, no entendimento do Ministro, ainda que haja o risco de que alguns desses estudantes retornem aos seus Estados de origem após a formação, caberia ao próprio Estado desenvolver políticas de incentivo à permanência e à fixação desses profissionais, garantindo os benefícios da formação superior à população local.

Após os votos acima descritos, nos debates, o Ministro Barroso apresentou a divergência entre seu posicionamento e o do Ministro Alexandre de Moraes. A tese defendida pelo Ministro Alexandre de Moraes, afirma que "É inconstitucional, por ferimento ao artigo 19, III, da Constituição Federal, a reserva de vagas em universidades públicas estaduais para candidatos que exija dos candidatos terem cursado o Ensino Médio integralmente no respectivo ente federativo" (Brasil, STF, RE 614.873/AM, Rel. Ministro Marco Aurélio, j. 26 jun. 2023). Já a proposição, apresentada pelo Ministro Luís Roberto Barroso, sustenta que "É inconstitucional política de cotas para ingresso em universidade pública estadual que estabeleça reserva de 80% das vagas para candidatos egressos de escolas localizadas no território do respectivo ente federativo, diante da violação aos arts. 19, III; 206, I; e 208, V, da Constituição" (Brasil, STF, RE 614.873/AM, Rel. Ministro Marco Aurélio, j. 26 jun. 2023).

Ambas as teses consideram inconstitucional a reserva de vagas baseada em critérios regionais, mas divergem quanto à abrangência. Enquanto a tese do Ministro Alexandre de Moraes rejeita qualquer reserva de vagas com base no critério regional, a tese do Ministro Barroso limita-se a declarar inconstitucional o percentual de 80%, sem se posicionar sobre percentuais menores e em outras condições.

Neste sentido, o ministro Barroso propôs a seguinte Tese final: "É inconstitucional política de cotas para ingresso em universidade pública estadual que estabeleça critérios desproporcionais e discriminatórios de reserva de vagas para candidatos egressos de escolas

localizadas no território do respectivo ente federativo, diante da violação aos arts. 19, III; 206, I; e 208, V, da Constituição" (Brasil, STF, RE 614.873/AM, Rel. Ministro Marco Aurélio, j. 26 jun. 2023).

O ministro enfatizou que não propôs a vedação absoluta de ações afirmativas baseadas em critério territorial, mas defendeu que fossem consideradas inconstitucionais apenas aquelas que estabelecessem percentuais desproporcionais e de caráter discriminatório. Para ele, essa distinção é fundamental, pois há situações concretas, especialmente em cursos de alta demanda como Medicina, em que Estados com menor poder aquisitivo podem ver suas universidades públicas preenchidas, majoritariamente, por candidatos oriundos de Estados mais desenvolvidos, como São Paulo ou Rio de Janeiro, por exemplo. Esses estudantes, após formados, tenderiam a retornar às suas regiões de origem, o que deixaria o Estado que financiou a formação desprovido dos profissionais que buscava qualificar. Barroso avaliou que nessas circunstâncias, é razoável discutir a adoção de medidas equilibradas, as quais, sem comprometer o princípio da igualdade, permitam que os investimentos públicos em Educação Superior retornem como benefício direto à população local

Ainda nos debates, o Ministro Alexandre de Moraes reforçou que em diversos julgados a Corte não admitiu que alguém seja beneficiado por ter a naturalidade de determinado Estado, destacando que:

> O Estado do Amazonas está criando uma preferência para aqueles que fizeram o estudo no Estado do Amazonas. Ora, se nós formos radicalizar nisso, mesmo que seja um percentual baixo, todos os estados vão poder fazer isso em todas as universidades, porque também não vai ser possível falar que o Amazonas pode e o Rio de Janeiro não pode, porque aí nós estaremos criando uma distinção entre os estados. Então pedindo todas as vênias, Presidente, eu mantenho a tese que indiquei: É inconstitucional, por ferimento ao art. 19, III, da Constituição Federal, a reserva de vagas em universidades públicas estaduais para candidatos que exija de os candidatos terem cursado o Ensino Médio integralmente no respectivo ente federativo (Brasil, STF, RE 614.873/AM, Rel. Ministro Marco Aurélio, j. 26 jun. 2023, p. 52).

Diante da divergência entre as Teses de Barroso e Moraes, O Ministro Toffoli propôs que fosse retirada a Repercussão Geral, para que a decisão final fosse construída em um padrão específico para o caso do Estado do Amazonas, o que foi aceito pelos demais Ministros. Neste sentido, a Tese resultou apenas na declaração de inconstitucionalidade da lei do Estado do Amazonas que estabeleceu essa cota, permanecendo a possibilidade de novas leis e de um novo debate sobre o tema ao STF. Apesar disso, a ementa do julgamento não traduz bem a divergência apresentada pelos Ministros Roberto Barroso e Marco Aurélio, possibilitando as cotas regionais em outros casos, ressaltando apenas que:

> 4. Assim, a despeito da nobre hipótese de se corrigirem distorções socioeconômicas, como se pode observar, por exemplo, da reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas, não pode o ente federativo criar discriminações regionais infundadas, de forma a favorecer apenas os residentes em determinada região, sob pena de violação aos artigos 3º, IV; 5º, caput; e 19, III, todos da Constituição Federal. (...) 7. Tema 474 da repercussão geral cancelado. Recurso Extraordinário desprovido, julgando-se inconstitucional a Lei 2.894/2004 do Estado do Amazonas (Brasil, STF, RE 614.873/AM, Rel. Ministro Marco Aurélio, j. 26 jun. 2023, p. 02).

Portanto, a decisão se limitou ao caso específico da lei do Estado do Amazonas e não estabeleceu um precedente geral sobre a reserva de vagas com base em critérios regionais. A decisão tem implicações relevantes para as universidades públicas da Amazônia Legal, cujas populações enfrentam obstáculos singulares de acesso à Educação Superior, como: a baixa oferta de Ensino Médio de qualidade e desigualdades educacionais e sociais.

Diferentemente do que ficou definido na ementa da decisão, "não pode o ente federativo criar discriminações regionais infundadas", a igualdade na política educacional deve ser compreendida não apenas como igualdade formal de oportunidades, mas como compromisso substantivo com a redução das desigualdades e a promoção da justiça educacional. Nesse sentido, as múltiplas funções da educação defendidas em Duarte (2004; 2007), Ranieri (2009; 2017a; 2017b; 2019a; 2019b), Iribure Júnior (2016)), exigem políticas e práticas que reconheçam as diferenças e operem por meio de estratégias compensatórias e distributivas.

A desigualdade educacional é um dos reflexos mais persistentes das estruturas sociais desiguais que marcam o contexto educacional brasileiro, manifestando-se de forma multifacetada, reproduzindo desigualdades socioeconômicas, territoriais, raciais e culturais, e afetando diretamente as diferentes dimensões do direito à educação, especialmente o acesso ao ensino superior. Essa desigualdade, como observa Pinto (2019), está enraizada na própria formação histórica do Brasil, manifestando-se com maior intensidade nas regiões Norte e Nordeste e afetando especialmente as populações indígenas, negras e femininas.

Essa desigualdade regional é um reflexo de um processo histórico que privilegiou as regiões Sul e Sudeste, devido ao desenvolvimento econômico e industrial concentrado nessas áreas, enquanto as regiões Norte e Nordeste enfrentaram baixo crescimento econômico e problemas sociais (Guimarães; Brito; Santos, 2020). Em relação aos dados educacionais, esta desigualdade fica evidente, com taxas significativas de analfabetismo e de baixa escolarização, o que se reflete no descumprimento sistemático das metas do PNE.

Em relação às taxas de analfabetismo para a Região Norte, de pessoas de 15 anos ou mais de idade: 2016 (7.9%), 2017 (7.6%), 2018 (7.4%), 2019 (7%), 2020 e 2021 (sem dados),

2022 (6.4%), e 2023 (6.4%). Ao passo que a taxa nacional é de: 2016 (6.7%), 2017 (6.5%), 2018 (6.3%), 2019 (6.1%), 2020 e 2021 (sem dados), 2022 (5.6%), e 2023 (5.4%).[43]

Quando comparamos as taxas de escolarização por grupo de idade, as taxas nacionais são de: 38,7 % para o grupo de 0 a 3 anos; 92,9 % para os de 4 e 5 anos; 99,4 % para os de 6 a 14 anos; e 91,9 % para os de 15 a 17 anos. Enquanto para a Região Norte é de: 20,9 % para o grupo de 0 a 3 anos; de 86,5 % para o de 4 e 5 anos; de 99,1 % para o grupo de 6 a 14 anos; e de 89,1 % para o de 15 a 17 anos (IBGE, 2025).

Tais dados do IBGE demonstram uma acentuada desigualdade em relação a escolarização nos grupos de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos, isto é, na Educação Infantil (Creches que atendem crianças de até 3 anos e as pré-escolas que atendem crianças de 4 a 5 anos de idade). Portanto, existe uma diferença de 1% na taxa de analfabetismo, de pessoas de 15 anos ou mais de idade, em relação a taxa da região Norte e a taxa nacional. E, em relação a taxa de escolarização, de 17,8%, 6,4%, 0,3%, e 2,8%, respectivamente (IBGE, 2025).[44]

Esses dados são confirmados pelo Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cujo as conclusões demonstram que as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecidas pela Lei n. 13.005/2014, ainda enfrentam entraves significativos para sua concretização (Inep, 2024).

As dificuldades são particularmente evidentes no que se refere ao acesso à Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos, etapa que, embora não obrigatória, possui metas específicas quanto à cobertura populacional. Em 2022, o Brasil atingiu apenas 37,3% dessa meta, o que equivale a cerca de 4,4 milhões de crianças atendidas em creches e escolas, número inferior à meta de 50% até 2024. A discrepância regional é marcante: a Região Sudeste registrou cobertura de 44,3%, enquanto a Região Norte ficou com apenas 20,4%, revelando uma diferença de 23,9 pontos percentuais. Tal desigualdade se agravou no período entre 2013 e 2022, em virtude do crescimento mais acentuado no Sudeste (9,1 p.p.) frente ao avanço mais tímido no Norte (7,7 p.p.). O relatório destaca que os estados com os piores índices de cobertura para essa faixa etária estão concentrados na Região Norte, como Amapá (10,2%), Amazonas (16,7%), Rondônia (18,3%) e Acre (19,3%) (Inep, 2024).

No caso das crianças de 4 a 5 anos, cuja matrícula é obrigatória segundo LDB, o país alcançou uma taxa de 93%, mas ainda está aquém da universalização prevista para 2016. A

[43] Disponível em: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/
[44] Disponível em: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/

Região Norte também se destaca negativamente, com cobertura de 85,2%, especialmente nos estados de Amapá (68,8%) e Acre (77,4%) (Inep, 2024).

No Ensino Fundamental, etapa cuja universalização estava prevista para 2024, os dados de 2023 revelam que o país atingiu apenas 95,7% de cobertura. Embora seja um número elevado, ainda representa um déficit de 4,3 pontos percentuais. Estados como Roraima e Pará demonstraram retrocessos em relação à linha de base de 2012. A proporção de jovens de 16 anos que concluíram ao menos essa etapa foi de 84,3% em 2023, distante da meta de 95%, com índices ainda mais baixos na Região Norte (73,7%) (Inep, 2024).

Por fim, a Meta 3, que se refere à população de 15 a 17 anos, estabelecia a universalização do acesso até 2016 e uma taxa líquida de matrícula de 85% até 2024. O indicador 3A, que considera frequência ou conclusão da Educação Básica, registrou 94%, 6,0 pontos percentuais (p.p.) distante da meta. Na região Norte, esse índice é de 91,3%, sendo que três estados se encontravam com percentuais de frequência ou conclusão escolar para a população de 15 a 17 anos abaixo do patamar de 90,0%: Amapá (88,5%), Mato Grosso (88,8%) e Roraima (89,8%).

Já a estimativa para o Indicador 3B em 2023, percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o Ensino Médio ou possui Educação Básica completa foi de 76,9%, o que representa uma distância de 8,1 p.p. em relação à meta de 85,0%. Na região Norte esse número foi de 68,4%.

As desigualdades de acesso à Educação Básica e de níveis de escolarização, são refletidas nos níveis de acesso ao ensino superior, agravados pelo processo de expansão e interiorização da Educação Superior brasileira, marcado por uma lógica privatista de orientação mercantil. O atual PNE, embora formalmente concebido como uma política de Estado voltada à universalização e democratização do acesso à educação, revela-se em grande medida, capturado por diretrizes de cunho economicista. Essa constatação impõe a necessidade de novos enfrentamentos políticos e a ressignificação crítica de suas metas, reafirmando a Educação Superior pública como direito social e bem comum, não como mercadoria (Guimarães *et. al.*, 2020).

Apesar disso, entre 2015 e 2021, o Governo Federal destinou R$ 10,288 trilhões ao pagamento da dívida pública, representando em média 41,55% do orçamento da União e 17,06% do PIB. Em contraste, as universidades federais receberam apenas 1,80% do orçamento da União e 0,73% do PIB no mesmo período. A ciência e tecnologia também sofreram cortes drásticos, com uma redução de 43,15% nos recursos destinados entre 2015 e 2021 (Chaves; Guimarães; Reis, 2022).

Chaves, Guimarães e Reis (2022) demonstram como o pagamento da dívida pública tem sido tratado como prioridade absoluta, direcionando uma parcela significativa do orçamento da União para juros, amortizações e refinanciamento da dívida. Esse padrão de acumulação favorece o capital rentista em detrimento das políticas sociais, incluindo a educação.

Guimarães, Brito e Santos (2020) destacam ainda a desigualdade na distribuição de Programas de Pós-Graduação, com as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste com menor participação, enquanto Sul e Sudeste concentram a maior parte dos programas. Em 2002, o eixo Sul/Sudeste reunia 76,3% dos programas, e em 2018, ainda concentrava 66,2%. A maior desigualdade regional foi evidenciada na oferta de cursos de Doutorado Acadêmico, com o Sudeste e Sul concentrando mais de 70% desses cursos, enquanto Norte e Nordeste somam menos de 20%. Segundo os autores, a redução do financiamento público pode agravar essas disparidades regionais, pois sem o necessário financiamento estatal, as regiões menos favorecidas, como Norte e Nordeste, enfrentam maiores dificuldades para superar as assimetrias.

Esses dados evidenciam que as políticas públicas educacionais têm tido menor capacidade de expansão da oferta de vagas em áreas historicamente desassistidas, perpetuando assimetrias regionais que contrariam o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso à educação determinados pela CRFB/1988. A persistência dessas disparidades reforça a necessidade de políticas educacionais que levem em conta as especificidades territoriais, garantindo financiamento equitativo, ações afirmativas e apoio técnico diferenciado às regiões historicamente excluídas.

Essas persistentes desigualdades no acesso e na permanência na Educação Básica na Amazônia Legal impõem barreiras estruturais ao ingresso de jovens da região no ensino superior, dificultando a continuidade dos estudos e comprometendo o princípio da igualdade de oportunidades educacionais. A baixa cobertura da Educação Infantil, os déficits ainda relevantes no Ensino Fundamental e médio, as elevadas taxas de analfabetismo e os baixos índices de conclusão da Educação Básica revelam um ciclo cumulativo de exclusão escolar, que afeta de forma desproporcional a juventude amazônida.

Diante desse cenário, a adoção de políticas de ação afirmativa com critérios territoriais, como as cotas regionais para o acesso ao ensino superior, torna-se uma medida necessária para mitigar os efeitos dessas desigualdades históricas e garantir maior justiça educacional. Tais políticas devem ser compreendidas não como privilégios, mas como instrumentos reparatórios que reconhecem as condições desiguais de partida vividas por estudantes da Amazônia Legal.

Neste sentido, as políticas públicas educacionais precisam superar a ideologia da igualdade de oportunidades e devem incorporar a noção de equidade, compreendida como a distribuição diferenciada de recursos, estratégias e ações, com o objetivo de compensar desvantagens e promover justiça educacional.

A ideologia da igualdade de oportunidades tem sido amplamente adotada como referencial normativo nas políticas e nos sistemas educacionais modernos. Ela parte do princípio de que todos os indivíduos possuem aptidões naturais distintas e que a missão da escola seria oferecer a cada um os meios para desenvolver plenamente seu potencial. Assim, caberia ao Estado garantir condições materiais e simbólicas – como infraestrutura, financiamento, transporte, acolhimento cultural e permanência – que assegurem que tais oportunidades sejam igualmente acessíveis a todos, independentemente da origem social, geográfica ou econômica (Crahay, 2013).

Entretanto, esse modelo meritocrático, embora sedutor em sua promessa de justiça, carrega implicações críticas importantes. Segundo Crahay (2013), o argumento das aptidões inatas que justificaria o desempenho desigual dos estudantes mascara os efeitos estruturais das desigualdades sociais. Ao atribuir ao indivíduo, e não às condições de escolarização ou ao meio social, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, o discurso da igualdade de oportunidades legitima as desigualdades educacionais ao tratar como iguais sujeitos que vivem em contextos profundamente distintos. Nessa perspectiva, o fracasso escolar torna-se um problema pessoal, desvinculado das dificuldades objetivas enfrentadas pelos estudantes das classes populares, como ausência de transporte, baixa oferta de creches, escolas mal equipadas e professores mal remunerados.

Dubet (2004; 2012) argumenta que a escola meritocrática, ao prometer uma competição justa, desconsidera que os sujeitos partem de pontos de largada diferentes. Quando não conseguem êxito, esses alunos são frequentemente responsabilizados por seu próprio fracasso, internalizando sentimentos de inferioridade, desmotivação e até rejeição à escola. O autor também aponta que ao naturalizar as desigualdades de desempenho como expressão de mérito individual, o sistema educacional acaba por ocultar suas falhas em proporcionar reais condições de igualdade. Isso torna o princípio da meritocracia particularmente cruel, pois transforma desigualdade social em desigualdade legítima. Em vez de questionar as estruturas, as políticas públicas reforçam a crença de que todos tiveram oportunidades iguais e que os resultados refletem apenas esforço pessoal.

Em contextos como o da Região Amazônica, as limitações do paradigma meritocrático se tornam ainda mais evidentes. Aqui, os desafios da oferta educacional são agravados por

fatores como o isolamento geográfico, a escassez de infraestrutura básica e a constante negação dos saberes tradicionais. Nessa realidade, a igualdade de oportunidades assume contornos ilusórios, pois a competição educacional se dá em um campo estruturalmente desigual desde a origem (Colares, 2020). Nesse sentido, o mérito deixa de ser um critério justo de distribuição e passa a funcionar como um instrumento de exclusão simbólica.

Portanto, o princípio da igualdade de oportunidades, isoladamente, é insuficiente para assegurar justiça educacional. Embora desejável como horizonte normativo, sua efetivação exige a articulação com outras dimensões de justiça social, incluindo políticas públicas redistributivas e ações afirmativas que reconheçam os diferentes pontos de partida dos sujeitos.

Crahay (2013) propõe que a busca por equidade educacional exige a superação da igualdade formal de oportunidades e a adoção de ações de discriminação positiva, voltadas para atender, de maneira diferenciada, às necessidades de alunos em situação de vulnerabilidade. A partir da ideia de justiça corretiva, o autor defende que a escola deve assumir um novo contrato ético, baseado no direito à igualdade de conhecimentos, o que implica assegurar que todos os estudantes alcancem os objetivos fundamentais do processo educativo, independentemente de suas condições de origem. A aprendizagem, nesse contexto, deve ser tratada como um direito, e a diferenciação do ensino deve servir à promoção da justiça, e não à consolidação de desigualdades.

A análise proposta por Crahay (2000) também problematiza os efeitos perversos da organização escolar tradicional, especialmente a constituição de escolas e turmas segregadas que reproduzem as vantagens dos mais favorecidos e aprofundam a exclusão dos menos favorecidos. O autor defende que a equidade implica a busca por resultados máximos em todas as escolas, com baixa variância entre elas, o que exige evitar a concentração de alunos com capital social elevado em instituições de elite e assegurar meios excepcionais àquelas em condições mais precárias.

Essa perspectiva é reforçada por Dubet (2004, 2012, 2019), ao afirmar que em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, a escola precisa adotar mecanismos de compensação capazes de garantir a aquisição de competências básicas pelos estudantes mais fragilizados. Para o autor, a ampliação do acesso à escola exige, como contrapartida, a atenção às desigualdades intraescolares, ou seja, àquelas que se reproduzem no interior das instituições, por meio de práticas e estruturas que favorecem os já privilegiados. A discriminação positiva, nesse sentido, é um instrumento legítimo para assegurar uma base comum de conhecimentos e garantir que o sistema educacional seja capaz de produzir justiça, e não apenas mérito.

É também nesta perspectiva que Zuin e Carneiro (2021) compreendem que as ações afirmativas implementadas pelas instituições públicas de ensino superior, voltadas ao ingresso de pessoas negras, indígenas, com deficiência e de baixa renda, têm como fundamento a reparação de um passado de exclusão estrutural, evidenciado nos marcos históricos da escravidão e da negação de direitos sociais. Conforme indicam os dados sociais atuais, a população negra, majoritariamente residente nas periferias urbanas, segue enfrentando profundas desigualdades em relação à moradia, saúde, escolaridade, acesso a bens e serviços, além de ser a principal vítima da violência estrutural e do racismo institucional. Assim, elaborar e concretizar políticas públicas para o acesso dos estudantes negros no ensino superior é promover justiça social com equidade.

Cumpre destacar ainda que as políticas afirmativas, desde sua criação, vêm sendo objeto de disputas políticas, frequentemente alvo de ataques motivados por interesses econômicos e ideológicos divergentes. Guimaraes *et. al.* (2020) citam como exemplo disso a atuação do Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que em 16 de junho de 2020, revogou a Portaria Normativa n. 13/2016, buscando inviabilizar a adoção de ações afirmativas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Tal episódio evidencia que embora legalmente instituídas, as políticas afirmativas ainda enfrentam resistência e permanecem vulneráveis às oscilações políticas, reafirmando a necessidade de constante vigilância democrática e mobilização social para sua preservação e efetivação.

Neste sentido, os votos contrários dos ministros Alexandre de Moraes, Gilmar Mendes e Edson Fachin que não admitem correlação lógica entre critérios espaciais e a finalidade redistributiva de ações afirmativas, considerando irrazoável a reserva de vagas com base em origem escolar regional, contrariam esta perspectiva de equidade e discriminação positiva. Quando os ministros dizem que é vedado aos entes federativos criar relações de preferência entre brasileiros com base em origem ou procedência, pois violam princípios constitucionais da igualdade e da impessoalidade, acabam por ferir o direito à Educação Superior dos estudantes de regiões mais pobres do Brasil, como a Amazônia Legal.

O fato de a universalização do acesso à escola não ser atendido no Brasil, com índices alarmantes para a Amazônia Legal, somado às condições de permanência, fazem com que estudantes oriundos das classes populares, embora inseridos formalmente no sistema, sejam submetidos a um percurso escolar marcado pela desvantagem estrutural.

Ribeiro (2012; 2014) dialoga com essa concepção ao destacar que a igualdade de conhecimento envolve a definição de um patamar mínimo de saberes que todos os estudantes devem dominar, e que nenhuma criança ou jovem deve ficar abaixo desse nível. A autora

enfatiza que a equidade educacional requer políticas voltadas para a elevação do desempenho dos que se encontram em situação de maior dificuldade, mediante estratégias pedagógicas e institucionais direcionadas, que levem em conta as especificidades do contexto e por isso, promover equidade é garantir o direito à educação como condição de cidadania e dignidade, criando oportunidades reais de participação nos processos sociais futuros.

Sampaio e Oliveira (2015) complementam essa discussão ao ressaltar que a equidade não elimina as desigualdades, mas atua para atenuá-las, ampliando as possibilidades de acesso e sucesso escolar. Os autores reconhecem que as ações de discriminação positiva ainda são limitadas no Brasil, mas destacam iniciativas como a expansão da educação integral voltada às crianças beneficiárias de programas de transferência de renda, e a previsão expressa no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) de aplicação de recursos com vistas à qualidade e à equidade. Destacam, também, a garantia de um mínimo de conhecimentos é tão fundamental quanto o acesso obrigatório às etapas da Educação Básica, devendo constituir um compromisso inegociável das políticas públicas.

Assim, a dificuldade enfrentada pelos Ministros no julgamento das cotas regionais adotado pela Universidade do Estado do Amazonas, decorrem do fato de que o ente federativo não criou discriminações regionais infundadas, mas sim implementou política educacional discriminatória positiva, devidamente justificada pelo contexto local. Isto revela a fragilidade quanto à forma de argumentação adotada pelos ministros nos julgamentos relativos ao direito à educação, especialmente quanto à coerência teórica, à profundidade argumentativa e ao diálogo intersetorial, o que foi também criticado por pesquisas anteriores.

Rios (2016) sustenta que o STF tem adotado um entendimento que reconhece o direito à educação como componente do mínimo existencial, o que afasta a invocação da cláusula da reserva do possível e legitima a intervenção judicial diante da omissão estatal. Contudo, embora a tese reafirme o caráter exigível do direito à educação, não se nota, nas decisões, uma fundamentação aprofundada sobre os aspectos estruturais e técnicos das políticas públicas envolvidas. A crítica de Moreira (2017) aponta que, embora a jurisdição constitucional possa fortalecer a democracia ao representar politicamente grupos excluídos da arena política tradicional, a atuação do STF exige vigilância quanto à sua tendência à politização.

Pinto (2014) é particularmente incisiva ao denunciar a fragilidade argumentativa das decisões do STF em matéria educacional, evidenciando a repetição de fundamentos genéricos, a ausência de especificação técnica e a confusão entre demandas individuais e a formulação de políticas públicas. Denuncia, ainda, a falta de diálogo da Corte com especialistas da área educacional, o que compromete a exequibilidade das decisões e seu alinhamento com os

desafios reais da implementação de políticas educacionais. A autora adverte que decisões sem fundamentação técnica e desprovidas da escuta de vozes qualificadas da sociedade civil tendem a ser inócuas, mesmo quando proferidas em defesa de direitos fundamentais.

De modo convergente, Lima (2018) aponta que embora o STF adote um padrão majoritariamente progressista em matéria educacional, suas decisões são em grande parte, monocráticas e a análise argumentativa revela uma atuação limitada às categorias jurídicas tradicionais, sem articulação consistente com os desafios sociais e estruturais das políticas públicas de educação.

Kloh (2020) e Sales (2021) destacam a importância de compreender as funções múltiplas do STF: judicante, institucional e deliberativa. Ambos demonstram que a ausência de diálogo com o campo educacional e com os sujeitos concretos das políticas públicas compromete a qualidade da fundamentação judicial, tornando as decisões distantes da realidade educacional e, por vezes, normativamente frágeis.

Santos (2021) observou que, no julgamento de temas sensíveis como o ensino religioso, a Corte privilegiou argumentos doutrinários desvinculados da produção de especialistas da área de educação inclusiva, desprezando as contribuições trazidas em audiências públicas. Tal postura, além de enfraquecer a legitimidade da decisão, esvazia o processo de deliberação democrática que deveria orientar o julgamento de questões estruturais e complexas como a inclusão educacional.

No mesmo sentido, a crítica de Posses (2019), ao aplicar a teoria da argumentação de Manuel Atienza, revela que o STF nem sempre apresenta argumentos juridicamente sólidos. Observa ainda que teses vencidas podem ser mais robustas que as majoritárias, o que denota a necessidade de aperfeiçoamento na prática deliberativa do Tribunal.

Assim, a fundamentação presente nos votos dos ministros do STF, embora em muitos casos afirme o direito à educação como imediatamente exigível, carece de profundidade técnica, de diálogo com outras áreas do conhecimento e de coerência argumentativa em temas que extrapolam os limites da teoria jurídica. Tais limitações evidenciam a urgência de uma atuação judicial mais fundamentada, democrática e que dialogue com a política educacional, contribuindo efetivamente para a construção de políticas educacionais justas e viáveis.

Neste sentido, a decisão que declarou a inconstitucionalidade da política de cotas territoriais da UEA, revela uma tensão fundamental entre o ideal constitucional de igualdade formal ou igualdade de oportunidades, e as exigências de justiça material ou políticas discriminatórias positivas no contexto das desigualdades regionais brasileiras.

Na decisão em análise, emergiram duas teses principais e contraditórias. A primeira, defendida pelo Ministro Alexandre de Moraes, considerou inconstitucional qualquer forma de reserva de vagas com base no local de escolarização, por violação aos artigos 3º, IV; 5º, caput; e 19, III da CRFB/1988, o que traduz o ideal de igualdade formal ou igualdade de oportunidades.

Já a segunda tese, proposta pelo Ministro Luís Roberto Barroso e alinhada parcialmente ao voto do relator, Ministro Marco Aurélio, reconheceu a inconstitucionalidade do percentual de 80% por seu caráter excessivo, mas admitiu a possibilidade de políticas afirmativas baseadas em critério territorial, desde que respeitado o princípio da proporcionalidade e observadas as condições locais de vulnerabilidade.

Essa segunda posição introduz uma questão importante no debate, ao reconhecer que desigualdades regionais históricas, como as enfrentadas pela Amazônia Legal, demandam ações específicas para assegurar a efetividade do direito à educação. De fato, como apontado por estudos sobre a fundamentação das decisões do STF, a Corte frequentemente afirma a exigibilidade imediata do direito à educação (Rios, 2016), mas nem sempre apresenta fundamentações suficientemente contextualizadas ou técnicas (Pinto, 2014; Lima, 2018).

É de especial relevância a percepção de Posses (2019), segundo a qual o STF nem sempre apresenta argumentos juridicamente sólidos, sendo possível que teses vencidas revelem maior consistência teórica e normativa do que as majoritárias. Na decisão em análise, tal diagnóstico mostra-se pertinente, à medida que os votos majoritários não enfrentaram com a devida profundidade a complexidade do problema educacional na Amazônia, limitando-se a uma fundamentação centrada em categorias jurídicas abstratas e desvinculadas das condições socioeducacionais concretas da região.

Essa limitação, como já apontado por diversos estudos como dos de Sales (2021); Santos (2021); Kloh (2020); Lima (2018); Rios (2016); Pinto (2014), é recorrente na atuação do STF em matéria educacional, refletindo a ausência de diálogo intersetorial e de escuta qualificada de especialistas da área.

Já o voto do Ministro Marco Aurélio incorpora elementos que indicam a tentativa de se considerar as especificidades amazônicas, mencionando desigualdades históricas, índices educacionais precários e a evasão de profissionais formados fora da região, para legitimar a política estadual, ainda que com limitação percentual. No mesmo sentido, o voto do ministro Barroso, embora declarando a inconstitucionalidade da política em análise, expressamente ressalva que a utilização do critério territorial não é por si só, vedada pela CRFB/1988, desde que não resulte em discriminação injustificada ou desproporcional.

Essa distinção, abre espaço para o reconhecimento de políticas educacionais regionalmente diferenciadas, pautadas por critérios de equidade, o que está em consonância com o argumento de que o princípio da igualdade exige, em contextos assimétricos, o tratamento desigual dos desiguais (Crahay, 2013; Dubet, 2004; Ribeiro, 2012).

Nesse contexto, os votos vencidos dos ministros Luís Roberto Barroso e Marco Aurélio revelam-se mais robustos, ao reconhecerem a legitimidade da adoção de políticas afirmativas com base em critérios territoriais, desde que respeitada a proporcionalidade e as especificidades regionais. Tal posicionamento, embora não prevalente, indica caminhos interpretativos mais sensíveis à realidade amazônica e à função redistributiva do direito à educação, reafirmando, como sugere Posses (2019), a necessidade de aperfeiçoamento da prática deliberativa da Corte.

Apesar disso, a ausência de uma tese clara e vinculante, resultado da retirada da Repercussão Geral proposta pelo Ministro Dias Toffoli, deixou o debate em aberto, sem fornecer parâmetros objetivos para futuras políticas de ação afirmativa regionais. Essa indefinição normativa é problemática, pois a ausência de critérios técnicos e conceituais claros enfraquece a efetividade das decisões judiciais e compromete a coerência jurisprudencial da Corte (Sales, 2021; Santos, 2021; Kloh, 2020; Posses, 2019; Lima, 2018; Moreira, 2017; Rios, 2016; Pinto, 2014).

Cumpre destacar que embora a decisão final tenha declarado inconstitucional a reserva de 80% das vagas para estudantes formados no Amazonas, os votos dos Ministros Marco Aurélio e Luís Roberto Barroso deixaram em aberto a possibilidade de adoção de cotas territoriais, desde que fundamentadas em critérios objetivos, proporcionais e voltadas à promoção da equidade regional. Essa abertura é relevante, pois aponta para uma concepção de igualdade que reconhece as desigualdades estruturais e demanda políticas educacionais diferenciadas como expressão do dever do Estado de realizar o direito à educação de maneira justa e territorialmente sensível.

Outra questão relevante observada, foi a ausência de audiência pública neste julgamento. Rodrigues (2021) analisou o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 186/DF no STF, que julgou constitucional as cotas raciais, concluindo pela relevância dos dados, argumentos e embates surgidos e apresentados na audiência pública, tanto dos atores sociais quanto governamentais, representando avanços jurídicos e sociais na pauta educacional no que tange à igualdade e melhoria das condições dos negros na sociedade. No mesmo sentido, Anhaia (2013) analisou os argumentos dos ministros do STF neste mesmo julgamento, e observou que "[...] o discurso de reparação – que predominou ao longo do tempo na justificativa de cotas raciais – parece ceder lugar ao

argumento da diversidade étnica na retórica dos ministros do STF", influenciados pelos dados da audiência pública (Almeida, 2015, p. 91).

A ausência desse espaço de escuta no julgamento das cotas territoriais do Amazonas implicou o estreitamento da base argumentativa dos votos proferidos, limitando a apreciação das múltiplas dimensões do problema, especialmente os fatores históricos, socioeconômicos e educacionais que justificariam uma política afirmativa regional. Essa restrição deliberativa leva à formulação de decisões excessivamente normativistas, pouco sensíveis ao contexto e distanciadas das realidades vividas pelas populações afetadas.

Em especial, deixou-se de ouvir representantes de comunidades amazônicas, pesquisadores da região, gestores locais e entidades educacionais que poderiam ter contribuído para um juízo mais contextualizado, conforme defendem Soares, Imbiriba Sousa Colares e Colares (2020), ao sublinharem a necessidade de políticas educacionais territorializadas e construídas em diálogo com os sujeitos da Amazônia.

Assunção e Silva (2015) também reforçam que o diálogo entre o poder público e a coletividade configura-se como um pressuposto fundamental para a formulação e a implementação de políticas públicas socioambientais que sejam não apenas mais transparentes e consensuais. Desta forma, é necessário pensar políticas públicas educacionais que articulem cotas por critérios regionais, assim como políticas de fortalecimento das universidades da Região, com expansão de vagas e financiamento, garantindo condições reais de acesso ao ensino superior na Amazônia para os Amazônidas.

Nesse cenário, a igualdade de conhecimento surge como eixo estruturante das políticas educacionais voltadas à justiça social. Ela pressupõe o reconhecimento das diferenças não como justificativas para a desigualdade, mas como ponto de partida para a promoção de ações pedagógicas e organizacionais que assegurem a todos os estudantes – e especialmente aos mais vulneráveis – o direito à educação. A realização da equidade, portanto, demanda que o Estado atue de forma ativa na compensação das desigualdades históricas e estruturais, promovendo a redistribuição dos bens escolares e reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do direito à educação.

Em síntese, a igualdade na política educacional, quando pensada a partir das múltiplas funções constitucionais da educação, exige a adoção de políticas públicas que reconheçam e enfrentem as desigualdades de origem. A igualdade de conhecimentos, como defendem Crahay (2000, 2013), Dubet (2004, 2012, 2019), Ribeiro (2012, 2014) e Sampaio e Oliveira (2015), deve orientar as práticas educacionais e as decisões sistêmicas, ancorando-se na justiça corretiva, na redistribuição e na construção de um modelo educacional voltado à emancipação

e à equidade. Para Zuin e Santiago (2023), uma educação com qualidade pressupõe justiça no acesso à escola e igualdade de oportunidades para sujeitos historicamente marginalizados, como os povos do campo. Em outros termos:

> Uma Educação com qualidade social só se concretizará em um cenário de justiça de acesso à escola, com igualdade de oportunidades para aqueles que se encontrem em situação distinta. Não se pode falar em Educação de qualidade se milhares de estudantes ficam à margem do sistema, desassistidos, desestimulados, incrédulos com o funcionamento do sistema, como ocorreu nos últimos anos no Município de Porto Velho/RO na zona rural. É imprescindível que se assegure aos alunos e alunas do campo os seus vínculos familiares e socioculturais (Zuin; Santiago, 2023, p. 2.174).

Assim, para que a educação na Amazônia Legal cumpra suas múltiplas funções, entre elas a de redução das desigualdades e propulsora do desenvolvimento sustentável da região, é essencial que a construção e implementação de políticas públicas sejam contextualizadas/regionalizadas, com ações de discriminação positiva. Neste sentido, Soares, Imbiriba Sousa Colares e Colares (2020, p. 171) defendem a existência do dever normativo do Estado em garantir a educação pautada nas características locais, através de um currículo próprio e práticas que acompanhem e conectem conhecimentos locais com os universais, identificando o direito à educação como:

> essencial ao processo formativo, instrumento de resistência e transformação da realidade social, dado que muito mais do que propiciar o acesso à escolarização e ao mundo do trabalho, permite a formulação de novos hábitos, posturas, valores e, principalmente, a aquisição de conhecimentos que possam servir de alicerce nas lutas e movimentos travados pela consolidação de outros direitos. Faz-se valer, portanto, o conhecimento que servirá de base para lutas próprias e coletivas, pautadas no bem comum. Defendemos a educação com um bem indissociável da condição humana e que deverá estar presente em todas as fases e processos instaurados ao longo da vida.

Nota-se que os autores apontam como fatores limitantes ao cumprimento desse dever na Amazônia: a condição de não reconhecimento das diversidades e a luta pelo seu reconhecimento; o fator logístico e os perigos enfrentados no caminho para a sala de aula; o material didático descontextualizado; as escolas multisseriadas; e a inexistência de políticas públicas voltadas para a realidade amazônica. Esse dever normativo inclui, portanto, compreender o contexto histórico das políticas públicas educacionais locais e os saberes tradicionais historicamente produzidos na cultura amazônica, considerando que a forma de ocupação da Amazônia e sua configuração atual, a partir de políticas públicas e programas desenvolvimentistas, acentuaram desigualdades sociais no acesso ao direito à educação.

Da Cruz, Colares e Da Costa (2021, p. 126) analisam os resultados do Ideb/2019 para afirmar que as desigualdades regionais são menosprezadas pelas políticas educacionais brasileiras, podendo-se identificar duas realidades no país: “as áreas de maior desempenho educacional, correspondendo às regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste; e as de menor desempenho, no Norte e no Nordeste”. Segundo Hora e Lélis (2020) políticas centradas em avaliações externas padronizadas devem ser revistas, especialmente na região amazônica, por suas características geográficas e culturais únicas, devendo ser pautadas em discussão coletiva que promova a reflexão e a proposição pedagógica.

Em Carmo e Prazeres (2015) tem-se que a formulação das políticas públicas ocorre, em grande medida, de forma centralizada, desconsiderando os aspectos regionais, com suas especificidades, gerados no processo de implementação. Assim, os autores defendem que há uma luta constante para a mudança no processo de elaboração das políticas educacionais, devendo às condicionantes locais serem consideradas na implementação das políticas, ressaltando que a lógica centralizadora e concentradora na construção das políticas educacionais brasileiras impede a consideração do local, partindo de uma visão de homogeneidade.

Assim, as especificidades da Amazônia são desprezadas: suas características populacionais, geográficas e culturais e neste sentido, Zuin e Santiago (2023) defendem que as políticas educacionais voltadas à população rural devem ser formuladas com base em uma compreensão adequada de seus interesses e especificidades, que não se confundem com os das populações urbanas. É imprescindível que essas políticas se desenvolvam por meio de processos participativos, dialógicos e democráticos, garantindo a escuta ativa das comunidades e a atuação de suas representações sociais.

Para Soares, Imbiriba Sousa Colares e Colares (2020, p. 181), “o direito à educação na Amazônia está fragilizado”, devido à ausência de políticas que considerem as singularidades da região. Para estes autores, é preciso fortalecer ações “em prol de direitos e da transformação social” e então propõem cinco fases de aprimoramento das políticas educacionais na Amazônia:

> sejam identificadas e assumidas as diversidades locais (reconhecimento); se compreenda a necessidade de que políticas públicas sejam implementadas e readequadas em permanente diálogo com as características e anseios locais (argumentação); transforme a escola em um espaço de lutas e resistências em prol do coletivo, inserindo estes sujeitos no cerne dos problemas e cobrando-lhe uma atuação ativa (inserção); se proponha a elaboração, pelos sujeitos locais, de projetos e/ou iniciativas de teor público em prol da realidade, lutando pela efetividade destes (contraproposta da análise); e ajuste-se as políticas educacionais, pela transposição de orientações universais às necessidades regionais, pautando-se na análise, avaliação e formulação de reparos (ajustamento).

Os autores destacam a importância de reconhecer e respeitar as características locais ao implementar políticas públicas, especialmente no contexto educacional e social das populações tradicionais na região amazônica. A incorporação de modelos educacionais e sociais, distantes do contexto local, leva à inadequação das políticas implementadas e à exclusão dos saberes locais, resultando em desigualdades e impactos negativos (Soares; Imbiriba Sousa Colares; Colares, 2020).

Para Maciel (2016, p. 32) a "formação docente na Amazônia, desde as responsabilidades da universidade até os compromissos individuais e sociais, passa pela necessária compreensão do que é o Estado brasileiro, como se constituiu socioculturalmente e quais são as especificidades amazônicas neste contexto." O autor, a partir de uma perspectiva marxista, aponta desafios para a formação docente na Amazônia, frente as especificidades da expansão capitalista na Amazônia que demanda novas estratégias: a necessidade de uma práxis emancipatória; o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas; considerar as desigualdades entre o Norte e o Sul/Sudeste do Brasil; compreender a reconfiguração sociocultural da Amazônia; promover uma educação integral politécnica que vise à formação da pessoa humana em sua complexa rede de faculdades humanas, indo além do tempo integral.

Siqueira (2016) também reforça a relevância de uma educação emancipatória que valorize a diversidade e especificidades da Amazônia, promovendo e impulsionando grupos e comunidades locais para que, a partir acesso ao conhecimento historicamente construído e acumulado, possam participar efetivamente da formulação de políticas públicas. Para o autor é necessário pensar a região amazônica para além da biodiversidade, pois também apresenta uma rica sociodiversidade composta por populações tradicionais, povos indígenas e imigrantes atraídos pelas políticas de ocupação desse espaço.

Cumpre destacar que a valorização das práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos é um bem a ser mantido no contexto das práticas pedagógicas. Isso implica em reconhecer e conectar as diversidades presentes nas experiências cotidianas dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares. A interconexão entre os conceitos científicos trabalhados na escola e as vivências comunitárias e locais dos alunos é destacada como um elemento essencial para uma educação de qualidade (Libâneo, 2016).

Carmo e Prazeres (2015, p. 541) também citam a relevância da heterogeneidade populacional da Amazônia, o que impõe a consideração dos saberes sociais na definição das políticas públicas educacionais, a fim de que as políticas educacionais sejam elaboradas de forma contextualizada.

Oliveira e Brasileiro (2021) apontam que a educação deve promover o desenvolvimento sustentável, em favor de um viver sustentável e equânime entre povos e gerações, conforme previsão da ODS 04, Meta 4.7, da Agenda 2030 da ONU. No que tange às políticas educacionais voltadas para a Amazônia, tal obrigação se acentua e deveria estar objetivamente pautada nos instrumentos de avaliação da qualidade dos processos formativos.

Dentre as particularidades da Amazônia, Silva e Sá (2016, p. 46-47) acentuam que a formação docente e o processo de ensino-aprendizagem ainda acontecem de forma precária em lugares mais distantes e de difícil acesso. Essa diversidade socioespacial provoca uma rotatividade maior de professores nas escolas, bem como a carência de profissionais qualificados. Assim, as políticas de formação de professores voltados para a Amazônia devem contemplar as especificidades e diversidades da região.

Depreende-se das discussões interpostas que as especificidades da Amazônia Legal tornam a inconstitucionalidade das cotas regionais incompatível com os princípios constitucionais da igualdade de oportunidades e da equidade, reforçando a necessidade de políticas públicas diferenciadas e territorialmente sensíveis.

A implementação de políticas de cotas regionais nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia Legal, voltadas a compensar as assimetrias de origem e promover a inclusão de estudantes historicamente marginalizados, estão longe de representar privilégios injustificados, constituindo respostas concretas à injustiça social persistente na região.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese teve como *objetivo* analisar a judicialização do direito à educação no STF, com recorte para os julgamentos ocorridos entre 2015 e 2024, visando compreender a sua atuação e seus fundamentos decisórios no cenário das políticas educacionais nacional e da Amazônia Legal. Partiu-se do *problema* sobre como ocorreu o processo de judicialização do direito à educação no STF, entre 2015 e 2024, e qual sua atuação na análise das políticas públicas educacionais brasileiras por meio das decisões proferidas, com ênfase nos casos originários dos estados da Amazônia Legal?

Partimos da compreensão, que sustenta a Tese deste trabalho, de que a judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal, no período de 2015 a 2024, revela uma atuação predominantemente corretiva e reativa diante das omissões do Poder Executivo, sem, contudo, superar as demandas estruturais que caracterizaram sua expansão desde os anos 2000 — notadamente aquelas relacionadas ao acesso, à permanência e ao financiamento educacional. Ainda que o STF tenha assumido papel relevante na conformação das políticas públicas educacionais, sua atuação carece de um padrão decisório capaz de incorporar as especificidades regionais e históricas do país, em especial as da Amazônia Legal, cujas particularidades geográficas, sociais e econômicas exigem respostas políticas mais contextualizadas, equitativas e sensíveis às desigualdades territoriais.

Inicialmente, por meio da revisão sistemática da literatura apresentada na Seção 3, foi possível compreender o histórico e as implicações do fenômeno da judicialização do direito à educação no Brasil a partir de pesquisas já realizadas. A análise revelou que o tema ganhou espaço no debate acadêmico no último decênio, sobretudo a partir de 2016, entretanto, ainda é mais fortemente explorado na área do direito. Há uma lacuna significativa na produção acadêmica da área da educação, onde se articulam direito, sistemas de justiça e políticas públicas educacionais.

A lacuna acima citada esvazia o aporte crítico que pesquisadores do campo da educação podem realizar ao analisar as decisões judiciais, que implicam em alteração ou implementação de políticas educacionais. Debater a jurisprudência sobre direito à educação, na área da educação, pode, inclusive, contribuir com argumentos para decisões do próprio judiciário, quando da análise dos casos a ele submetidos. Portanto, é imperativo que pesquisadores e profissionais da educação se dediquem a esse campo de estudo como via de mão dupla, ao servir de base teórica para o sistema de justiça.

Ficou ainda evidenciado que nenhum dos estudos analisados foi produzido por pesquisadores vinculados a instituições da Região Norte, o que comprova a necessidade de estudos sobre o tema a partir de realidades regionais diferentes o eixo sul/sudeste, como a da Amazônia Legal.

A avaliação das configurações histórico-normativas e sociopolíticas do direito à educação e das políticas educacionais no Brasil e na Amazônia, na Seção 4, demonstraram que a trajetória histórica e normativa da educação brasileira segue um padrão persistente de elitismo, exclusão e mercantilização, moldado pelas condições político-econômicas de cada período e região. Desde a colonização, a educação foi usada como instrumento de dominação cultural e religiosa, com os jesuítas exercendo controle catequético e social. Durante o Império e a Primeira República, a descentralização e o predomínio da iniciativa privada foram legitimados por legislações que pouco responsabilizavam o Estado. A Constituição de 1934 marca o primeiro reconhecimento da educação como um direito social, ainda que sua efetivação tenha sido comprometida por interesses contraditórios entre Estado, Igreja e setores liberais. O ciclo autoritário do Estado Novo e o regime militar reforçaram o viés tecnocrático e produtivista, com a educação sendo instrumentalizada para o mercado de trabalho e beneficiando a expansão do setor privado com recursos públicos.

As tentativas de resistência se expressaram no movimento de luta pela redemocratização na década de 1980 e que culminaram na CRFB de 1988, marcada pelo reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado. No entanto, reformas educacionais neoliberais dos anos 1990, orientadas por organismos internacionais, adotaram um viés privatizante e minimalista, omitindo a responsabilidade do Estado na oferta de uma educação pública de qualidade. Essa expansão do setor privado, incentivada por isenções fiscais e fundos públicos, agravou a dualidade educacional, com um sistema precarizado para as classes populares e um setor privado qualificado acessível às elites.

A omissão da criação de um Sistema Nacional de Educação e o fortalecimento legal da participação privada revelam tensões não superadas. A LDB de 1996 e os dispositivos do PNE (2014–2024) traduzem conceitos como equidade, qualidade e cidadania em termos mercadológicos. A desresponsabilização progressiva do Estado, a flexibilização regulatória e o favorecimento às instituições privadas consolidam a dualidade educacional brasileira, marcada por uma educação pública precarizada para as classes populares e outra de qualidade para classe dominante.

Na Amazônia Legal, por suas características territoriais e populações tradicionais, a questão se agrava, pois é excluída da agenda de desenvolvimentista nacional e está ainda mais

vulnerável à lógica empresarial da educação. Os estados da Amazônia Legal figuram entre os mais distantes do cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE 2014–2024, com indicadores educacionais persistentemente abaixo da média nacional, evidenciando o descompasso entre as diretrizes nacionais e a realidade educacional amazônica. A Região continua à margem das prioridades nacionais, reforçando um ciclo de invisibilidade e negligência histórica. Neste cenário, a realidade da Amazônia Legal é marcada por exclusão social, precariedade das condições escolares, e escassez de políticas públicas adaptadas às especificidades socioculturais, econômicas e geográficas locais.

Portanto, o exame crítico do arcabouço normativo e da história da educação brasileira e amazônica evidenciou que a expansão da iniciativa privada no setor educacional é resultado de um processo histórico sustentado por escolhas políticas deliberadas, reforçando desigualdades estruturais e limitando a universalização de uma educação pública de qualidade.

Neste sentido, este trabalho é, também, o resultado de uma trajetória pessoal profundamente enraizada na Amazônia. Ao longo dos anos, como professor, pesquisador e morador do Amapá, presenciei cotidianamente os desafios impostos às populações amazônidas para uma educação pública de qualidade. Mais do que números ou categorias analíticas, o que está em jogo são vidas, histórias, trajetórias interrompidas pela ausência do Estado ou por políticas públicas educacionais que não consideram a complexidade da nossa Região.

Foi essa vivência que impulsionou o compromisso com uma pesquisa que não se limitasse à descrição jurídica do fenômeno da judicialização do direito à educação, mas que o interrogasse criticamente à luz das desigualdades estruturais que historicamente marcam a região Norte. A investigação aqui desenvolvida é, portanto, orientada por uma inquietação ética: como construir uma educação que represente uma forma de emancipação para os povos da Amazônia Legal?

Ao trazer esse olhar para os acórdãos do STF, busquei compreender até que ponto a Corte tem sido capaz de reconhecer as singularidades da Amazônia Legal na proteção do núcleo essencial do direito à educação e na sua conformação em políticas públicas educacionais para a Região. Mas antes disso, na Seção 5, foi necessário categorizar as demandas acionadas por temática, no STF e analisá-las à luz dos fundamentos jurídico-políticos no panorama brasileiro.

A pesquisa documental, com abordagem qualitativa, das decisões do STF sobre direito à educação, a partir de 01/01/2015 até a data de encerramento das buscas em 14/08/2024, revelaram um conjunto de 493 (quatrocentos e noventa e três) decisões selecionadas para serem examinadas neste trabalho. Nesta fase, identificamos que o sistema de busca de jurisprudências do STF não permite estudos quantitativos confiáveis, dado a ausência da totalidade dos

acórdãos, o que foi criticado por Veçoso et al. (2014); Palma, Feferbaum e Pinheiro (2019); e Otaviano (2019). Isto porque o banco de dados não inclui a totalidade das decisões, mas sim as mais relevantes que refletem os principais posicionamentos e tendências do tribunal. Apesar disso, a escolha criteriosa dessas decisões garantiu uma visão abrangente e suficiente para a análise qualitativa proposta.

Após a leitura flutuante (Bardin, 2011) das decisões e da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 169 (cento e sessenta e nove) acórdãos, que representam o *corpus* de análise desta pesquisa. Utilizando a Análise de Conteúdo, como técnica de tratamento de dados orientada por Bardin (2011), os acórdãos foram inicialmente reunidos em temáticas comum, para posteriormente serem classificados em 09 (nove) categorias estabelecidas a partir dos princípios fundamentais do artigo 206 da CRFB/1988, com a respectiva frequência: Permanência (45), Financiamento (27), Acesso (21), Ensino Privado (19), Liberdade de Ensino e pluralidade de ideias (16), Carreira, Remuneração e Aposentadoria (14), Organização Político Administrativa (12), Qualidade (12), e Educação Especial (03). Essas decisões foram caracterizadas, visando compreender seus fundamentos jurídico-políticos no panorama brasileiro.

A análise das categorias temáticas revela omissões sistemáticas dos entes federativos na garantia de questões relacionadas ao mínimo constitucional do direito à educação. Em boa parte das decisões, nestes casos, o STF atuou como garantidor do núcleo essencial do direito à educação.

Dos 45 (quarenta e cinco) acórdãos classificados sobre “Permanência”, predominaram questões relacionadas à “Infraestrutura escolar” (49% das decisões), evidenciando uma carência estrutural persistente, com escolas de Educação Básica em situação precária e sem acessibilidade. Nestes 22 (vinte e dois) acórdãos, foi unânime o entendimento da Corte de que o Poder Judiciário pode determinar, excepcionalmente, em casos de omissão estatal, a implementação de políticas públicas que visem à concretização do direito à educação, assegurado expressamente pela CRFB/1988. Em relação a “contratação de profissionais para educação inclusiva” de estudantes com necessidades educacionais específicas (29%), predominou o mesmo entendimento em 11 (onze) decisões do total de 13 (treze). Mas, em 02 (dois) casos houve divergência dessa posição, priorizando aspectos formais e legais do processo legislativo em detrimento da garantia de direitos fundamentais dos estudantes.

Essas 02 (duas) decisões destacadas representam entendimentos dissonantes e minoritários, dentro do conjunto de precedentes do STF relacionados à efetivação do direito à permanência escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas. Ao recusar o

reconhecimento da obrigatoriedade de apoio especializado em sala de aula, o STF impõe barreiras concretas à permanência desses alunos no ambiente escolar, afetando diretamente seu processo de aprendizagem e sua trajetória educacional.

O caso acima ocorreu em decisão proferida em 2019, na qual o STF declarou inconstitucional uma lei estadual de Santa Catarina que determinava a presença de um segundo professor em turmas que incluíssem estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Observa-se a priorização de aspectos formais do processo legislativo em detrimento da proteção de direitos fundamentais, especialmente o direito à inclusão e à igualdade de oportunidades educacionais. A Corte justificou sua decisão com base na inconstitucionalidade formal da norma, por entender que se tratava de matéria de iniciativa exclusiva do Poder Executivo estadual. Embora juridicamente sustentada por fundamentos processuais, essa decisão implicou recuo em relação à proteção do direito à educação inclusiva, contrariando precedentes em que o próprio STF havia determinado a obrigatoriedade da oferta de apoio pedagógico especializado, com fundamento no princípio da dignidade da pessoa humana e no dever do Estado de garantir a igualdade material no acesso e na permanência escolar.

Na outra decisão, de 2023, o STF recusou-se a julgar recurso que discutia a obrigação do poder público de disponibilizar um monitor escolar para uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob a justificativa de ausência de matéria constitucional, considerando tratar-se de questão a ser resolvida com base na legislação infraconstitucional e na análise probatória dos autos. A decisão revela não apenas uma omissão frente à concretização de direitos fundamentais, mas também um desrespeito à própria jurisprudência consolidada da Corte, que nas demais oportunidades havia reconhecido o dever estatal de assegurar os meios necessários à efetivação do direito à educação de estudantes com deficiência, inclusive com a contratação de profissionais especializados.

Tais decisões, portanto, evidenciam uma perspectiva restritiva e fragmentada do direito à educação, marcada por uma racionalidade jurídica que, ao se apegar a formalismos e ao princípio da separação rígida dos Poderes, negligencia o caráter interdependente e indivisível dos direitos sociais. Ao adotar esse posicionamento, o STF reforça a lógica de individualização e judicialização individuais. Nesse contexto, o Judiciário, em vez de funcionar como instância promotora de justiça social, atua como reprodutor das estruturas excludentes do Estado burguês, mantendo as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional.

A ausência de profissionais especializados para o atendimento pedagógico de estudantes com necessidades educacionais específicas compromete diretamente sua permanência e seu

desempenho acadêmico, acentuando ainda mais as desigualdades históricas nas políticas educacionais. A incoerência entre os precedentes da Corte favoráveis à inclusão e os julgados que negam apoio concreto a esses sujeitos vulnerabilizados fragiliza a jurisprudência do STF no que se refere à proteção do direito à educação como direito fundamental, integral e inclusivo.

Na questão do "Transporte e Alimentação escolar" (18%), foi confirmado em todas as decisões o entendimento de que o Poder Judiciário pode determinar, excepcionalmente, em casos de omissão estatal, a implementação de políticas públicas que visem à concretização do direito à educação, o que resultou na confirmação de decisões anteriores que obrigavam os entes federativos (estados e municípios) a garantir o transporte escolar gratuito, especialmente em zonas rurais.

No "Apoio para estudo fora do domicílio" (4%), as duas decisões validaram políticas públicas que visam garantir a permanência de estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que necessitam estudar fora do seu local de domicílio, em instituições de ensino médio e superior públicas. Tais decisões encorajam o Poder Legislativo de outros Estados a criar leis que promovam políticas de apoio ao estudo fora do domicílio, sabendo que tais iniciativas têm respaldo jurisprudencial, desde que não interfiram na estrutura administrativa do Executivo.

O financiamento da educação, embora formalmente assegurado como um dever do Estado pela CRFB/1988, permanece imerso em contradições estruturais. Na questão do "Financiamento", 27 (vinte e sete) decisões tratam da temática, organizados em quatro subcategorias: "FUNDEF/FUNDEB" (41%), "Outras fontes de financiamento" (26%), "Investimento mínimo constitucional em educação" (22%) e "Proteção de verbas destinadas à educação" (11%). No conjunto, o STF tem atuado como guardião da vinculação orçamentária e da proteção de verbas destinadas a educação, bem como indutor de uma certa racionalidade cooperativa e redistributiva dos recursos destinados à educação. A Corte consolidou a obrigatoriedade de cálculo do valor mínimo nacional por aluno com base na média nacional, reconhecendo a necessidade de suplementação da União e fortalecendo o princípio da equidade federativa, bem como protegeu formalmente os recursos vinculados à educação. No entanto, a Corte relativizou o núcleo essencial de gratuidade do ensino público e manteve um modelo de racionalidade fiscal que não rompe com a lógica da escassez.

Os 21 (vinte um) acórdãos relacionados à temática do "Acesso" revelam que a maior parte das decisões (62%) diz respeito à falta de "Vagas na Educação Básica" obrigatória, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental. As decisões evidenciam que, embora o direito à educação esteja consagrado constitucionalmente, sua efetivação esbarra na

ausência de políticas públicas estruturadas e na inércia do Estado em garantir a oferta universal de vagas em instituições públicas próximas à residência dos alunos. A judicialização, nesse contexto, surge como mecanismo de correção das omissões estatais, reafirmando o papel do STF como garantidor do direito público subjetivo à matrícula escolar, independentemente de disponibilidade administrativa ou restrições orçamentárias. Apesar disso, em 02 (duas) decisões foram verificadas divergências deste entendimento, traduzindo uma lógica jurídica de que o direito à educação não alcança o ensino integral, e que, em ações coletivas amplas, a construção de creches e escolas de educação infantil pode depender da conveniência e oportunidade do administrador público, como será detalhado abaixo.

Em decisão de 2021, o STF, por unanimidade, apesar de reconhecer o direito das autoras à transferência para uma escola pública próxima de sua residência, negou o direito a matrícula em escola de período integral. A Corte entendeu que o PNE o estipula a educação em tempo integral como meta a ser implementada pelo Poder Público, não havendo obrigatoriedade. Assim, a obrigação de efetivar matrícula em instituição de ensino com funcionamento em período integral não teria previsão normativa. Este entendimento traduz uma lógica jurídica de que o direito à educação não alcança o ensino integral, contrariando o conceito mais amplo de educação defendido nesta pesquisa.

A outra decisão que limitou o direito à educação, de 2022, a Corte entendeu que a construção de creches e escolas de educação infantil em todas as zonas geográficas da cidade de Manaus deve ser avaliada pelo administrador público quanto à sua conveniência e oportunidade e não ao judiciário. O Tribunal de Justiça do Amazonas havia determinado a construção de creches e escolas de educação infantil em todas as zonas geográficas de Manaus, reconhecendo a omissão administrativa e a necessidade de assegurar o direito constitucional de acesso à educação. No entanto, a decisão do STF, enfatizou que a forma de execução dessas políticas deve respeitar a discricionariedade administrativa, cabendo ao gestor público decidir sobre a conveniência e oportunidade das medidas a serem adotadas.

Essa decisão diverge das demais decisões em que a Corte reafirma que, em situações excepcionais, o Poder Judiciário pode intervir para assegurar direitos fundamentais, admitindo que, diante da inércia ou morosidade da Administração Pública, o Judiciário pode determinar a implementação de políticas públicas para garantir esses direitos, sem que isso configure violação ao princípio da separação dos poderes.[45]

[45] Este foi o entendimento do voto divergente e vencido do Ministro Luís Roberto Barroso.

Ao afastar-se de uma análise substancial da violação ao direito de acesso e ao priorizar critérios de conveniência e oportunidade do administrador público, o STF reflete uma lógica estatal fragmentária e tecnocrática. Em vez de adotar uma postura garantista e afirmativa da Constituição, a Corte optou por se omitir diante da evidente exclusão educacional de crianças residentes em regiões periféricas da cidade. Tal posicionamento revela uma interpretação minimalista e formalista do direito à educação, que, ao não reconhecer a estrutura social excludente e as desigualdades territoriais de um Estado da Amazônia, contribui para a reprodução das injustiças que deveria combater.

Outros 38% dos acórdãos concentram-se na subcategoria do "Ingresso", abordando os obstáculos enfrentados pelos estudantes no processo de admissão formal em instituições de ensino, especialmente no ensino superior. As decisões tratam de critérios normativos como idade mínima, processos seletivos e ações afirmativas, com destaque para as dificuldades vivenciadas por populações da Amazônia Legal no acesso ao ensino superior. Embora o STF tenha declarado inconstitucional as cotas com critério regional do Amazonas, evidenciando a tensão entre os princípios e requisitos formais e o princípio da igualdade de oportunidades, deixou em aberto a possibilidade jurídica de tais medidas de discriminação positiva para a Amazônia Legal. Assim, a atuação da Corte tem oscilado entre a reafirmação do direito ao acesso na Educação Básica e a limitação decorrente da interpretação estrita das normas em relação ao ensino integral e à educação superior. Não bastasse isso, foi evidenciada a necessidade de políticas mais sensíveis às desigualdades históricas e territoriais que marcam o cenário educacional da Amazônia Legal, com a possibilidade de ações afirmativas nos critérios de ingresso no ensino superior (cotas com critério espacial nas universidades da região).

Em relação ao "Ensino Privado", os 19 (dezenove) acórdãos evidenciam uma disputa permanente entre a educação vista como bem público, essencial à igualdade e emancipação social, e sua apropriação como produto comercial, refletindo a tensão estrutural inerente ao sistema capitalista na esfera educacional. Esta tensão entre a proteção dos direitos fundamentais dos educandos e a garantia da livre iniciativa das instituições privadas, possibilitou que a Corte ora rejeitasse – intervenções legislativas estaduais que determinavam descontos compulsórios nas mensalidades durante a pandemia de COVID-19, protegendo contratos privados e a autonomia financeira das instituições; e normas estaduais que estendam promoções a clientes preexistentes – ora validasse – leis estaduais que proibiram cobranças abusivas por serviços educacionais adicionais; a obrigação constitucional das instituições privadas em garantir educação inclusiva plena sem custos adicionais para alunos com deficiência – a educação como direito de natureza social.

A “Liberdade de Ensino e pluralidade de ideias”, composta por 16 (dezesseis) decisões, demonstraram uma atuação intransigente da Corte no afastamento de leis que proibiam o debate sobre “Ensino sobre gênero”, identidade de gênero ou sexualidade nas escolas (63% das decisões). A declaração de inconstitucionalidade dessas tentativas legislativas de censura ou restrição a conteúdos voltados à diversidade e equidade de gênero no ambiente escolar, reafirma que o papel das instituições de ensino não é apenas instruir ou preparar para o mercado de trabalho, mas formar sujeitos sociais conscientes das múltiplas opressões e desigualdades que estruturam a sociedade. As demais subcategorias aparecem com menor representatividade, como “Ensino Religioso” (12%) e “Ensino Neutro” (12%), seguidas por *Homeschooling* (6%) e “Liberdade de ensino período eleitoral” (6%). Nestes casos, a Corte afastou normas que buscavam uma pretensa “neutralidade política, ideológica e religiosa”, e outra que obrigava a manutenção de exemplar de determinado livro de cunho religioso em unidades escolares e bibliotecas públicas estaduais.

Além disso, admitiu o ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, e a possibilidade de criação do ensino domiciliar pelo Poder Legislativo. Para a Corte, o ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, mas não é vedado constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade “utilitarista” ou “por conveniência circunstancial”, desde que se cumpra: a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos; se respeite o dever solidário Família/Estado; o núcleo básico de matérias acadêmicas; a supervisão, avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos do ensino; em especial, evitar a evasão escolar e garantir a socialização do indivíduo, por meio de ampla convivência familiar e comunitária (CF, art. 227).

Os 14 (quatorze) acórdãos relacionados a “Carreira, remuneração e aposentadoria” demonstram uma recorrente fragilização dos vínculos empregatícios na educação pública através da “Contratação Temporária” (43% das decisões), bem como uma tensão entre o cumprimento das garantias constitucionais de valorização dos profissionais da educação e das suas condições de trabalho e aposentadoria, em contraposição aos argumentos de limites políticos ou orçamentários dos entes federativos, especialmente em contextos políticos de ajuste fiscal e contenção de gastos (43% das decisões). O STF foi enfático em frear as tentativas de entes federativos de evitar a realização de concursos públicos (12% das decisões) e optar por contratações temporárias ou outras formas precárias de ingresso no serviço público de educação. Além disso, buscou manter políticas educacionais de valorização dos professores,

em que pese o debate da necessidade de aprimoramento de tais políticas. Por outro lado, a Corte não avançou na direção de enfrentar os elementos estruturantes que impedem a construção de uma carreira docente valorizada, politicamente reconhecida e socialmente protegida. Esse papel paradoxal do STF se, por um lado, corrige abusos da administração pública que restringem injustificadamente o acesso ao serviço público, por outro, não avançam na profissionalização e estabilidade no serviço público, não rompem com a lógica estrutural da precarização do trabalho educativo, típica da racionalidade neoliberal, que transforma a educação em serviço flexível, adaptado às exigências do mercado e da contenção fiscal.

As 12 (doze) decisões sobre "Organização Político Administrativa" apontam para um papel do STF na delimitação da "Autonomia Universitária" (33% das decisões); na regulação das tensões federativas entre União, Estados e Municípios, bem como entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, com 25% das decisões cada. A "Representação Estudantil", conta com 17% das decisões, discutindo a participação democrática na gestão educacional.

No que tange a "Qualidade", como um princípio estruturante da educação nacional, foram 12 (doze) decisões que analisaram omissões dos entes federativos que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O "Calendário escolar e do funcionamento contínuo das instituições de ensino" representam o maior nível de judicialização, com 75% dos casos, demonstrando que em diversas situações os entes federativos vêm falhando no dever de prestação continua e organizada do serviço público de educação. O Remanejamento ou contratação de professores corresponde a 17% dos julgados, refletindo a questão da ausência de docentes em número suficiente nas instituições de ensino. Ambas as questões comprometem a qualidade da educação, gerando a judicialização e a atuação do Poder Judiciário para corrigir falhas na implementação dessas políticas de organização e funcionamento das instituições de ensino. É importante destacar uma decisão da Corte em relação a necessidade de Estudo efetivo, de 2020, em que foi declarada a inconstitucionalidade da Lei Distrital n. 2.921/2002, que permitia a emissão de certificados de conclusão do ensino médio a alunos que apenas comprovassem aprovação em vestibular, sem a exigência de frequência mínima na escola. A norma foi considerada destituída de razoabilidade, pois permitia a conclusão do ensino médio apenas com a aprovação em vestibular, sem a necessidade de frequência às aulas. Esta decisão é altamente significativa para o debate sobre a qualidade da educação, uma vez que tangencia em dimensões essenciais do que significa formar sujeitos humanos em sua totalidade e não apenas "certificar" competências avaliadas de forma individualizada e mercadológica.

Por fim, foram identificados 03 (três) acórdãos sobre Educação Especial. Em todas as decisões o STF reforça a proteção às pessoas com deficiência em nível federal e estadual,

garantindo-lhes inclusão no ambiente educacional, em conformidade com a CRFB/1988 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Apesar disso, a Corte não vedou a existência de classes e escolas especializadas, entendendo que a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino se dará preferencialmente – não exclusivamente –nos termos da CRFB/1988.

Do conjunto das decisões do STF, verificou-se que a judicialização do direito à educação representa um avanço em termos de exigibilidade e controle da omissão estatal, mas sua eficácia depende da atuação coordenada dos demais Poderes e da sociedade civil. A ausência de planejamento, mora judicial e a falta de políticas estruturantes reproduzem a lógica da dependência de decisões judiciais individuais, em detrimento de políticas públicas amplas e sustentáveis a serem propostas pelos demais Poderes.

A judicialização do direito à educação, ainda que necessária diante da omissão dos demais poderes, mostra-se frequentemente ineficiente como instrumento de efetivação de políticas públicas educacionais. Assim, o STF tem atuado mais como agente corretor de omissões, perpetuando uma dinâmica de dependência judicial para suprir omissões do Executivo e do Poder Legislativo.

Cumpre destacar que em algumas decisões, especialmente aquelas que julgam a constitucionalidade de políticas públicas educacionais, trazem para a análise a preocupação da judicialização da política, conforme delineada por Tate e Vallinder (1995) e Verbicaro (2008), o que expressa um deslocamento progressivo de decisões essencialmente políticas para o campo jurídico, transformando o Poder Judiciário em agente ativo na conformação das políticas públicas. Observa-se que o STF passou a ocupar um espaço que antes pertencia prioritariamente ao Executivo e ao Legislativo, o que revela tanto a fragilidade das instâncias tradicionais de formulação de políticas quanto a necessidade de atuação do STF como guardião da Constituição.

Após caracterizar as decisões do STF em nível nacional, foi possível a análise dos fundamentos das decisões e da atuação da Corte nas políticas educacionais para a Amazônia Legal. Esta área político-administrativa exclusiva do Estado brasileiro, instituída na década de 1950 como parte de um projeto político voltado ao enfrentamento do subdesenvolvimento econômico da região norte do país, é útil para pensar as desigualdades regionais brasileiras.

Do *corpus* de análise de 169 (cento e sessenta e nove) decisões do STF sobre direito à educação, apenas 24 (vinte e quatro) são originárias de estados da Amazônia Legal, o que evidencia uma sub-representação da região na Corte e um descompasso entre a centralidade dos desafios educacionais enfrentados por esses estados, assim como reflete a persistente

invisibilidade jurídica das desigualdades socioeducacionais que historicamente marcam a Amazônia Legal.

Apenas 03 (três) dessas decisões foram selecionadas como paradigmáticas para a análise de implicações na política educacional, na seção 6, o que evidencia uma tendência à homogeneização no processo decisório da Corte, a reprodução de entendimentos jurídicos formais, descolados da realidade concreta dos Estados de origem. Essa baixa representatividade no recorte paradigmático reforça o entendimento de que os desafios educacionais amazônicos permanecem à margem do processo decisório do STF, com implicações no campo da política educacional para a Região.

A análise das decisões originárias de Estados da Amazônia Legal, no conjunto de 24 (vinte e quatro), revelou diferentes dinâmicas de atuação dentro dos entes federativos (União, Estados, Municípios), seja por meio de omissões administrativas, ações normativas flagrantemente inconstitucionais ou, contraditoriamente, atuações na defesa de políticas públicas educacionais. Em 09 (nove) decisões do Município de Manaus, e os Estados do Maranhão, Tocantins, Rondônia e Acre, envolveram falhas diretas na prestação de serviços públicos educacionais essenciais, como construção e reforma de escolas, transporte escolar e apoio especializado. Essas omissões exigiram a intervenção do STF para assegurar a eficácia dos dispositivos constitucionais relativos à acesso e permanência.

Outras 04 (quatro) decisões refletiram ações normativas flagrantemente inconstitucionais decorrentes da atuação da Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia (01 decisão); da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (01 decisão); do Município de Palmas e da Câmara Municipal (01 decisão); e da Assembleia Legislativa do Estado do Amapá (01 decisão). Em mais 05 (cinco) decisões, a proposição de políticas públicas educacionais foi realizada pelos Estado do Pará e a Assembleia Legislativa do Estado do Pará (01 decisão); o Estado do Maranhão, em conjunto com a Assembleia Legislativa, em uma, e a Associação de Amigos do Autista do Maranhão – AMA-MA em outra (02 decisões); a Assembleia Legislativa do Amapá (01 decisão); e a Assembleia Legislativa de Roraima (01 decisão).

O conjunto das decisões evidencia, além da fragilidade na implementação de políticas mínimas de acesso e permanência na Educação Básica, outros dois elementos centrais: a judicialização como mecanismo de reequilíbrio federativo, na questão do financiamento educacional; e uma tensão entre justiça territorial e a igualdade formal. A atuação do STF, embora relevante, tem caráter reativo e limitado, sendo insuficiente para promover transformações estruturais sem a mobilização ativa dos entes federativos.

Portanto, as decisões analisadas demonstram que o STF desempenha papel relevante na conformação do direito à educação na Amazônia Legal, sobretudo como instância corretiva e garantidora de preceitos constitucionais. No entanto, a efetividade desse papel depende da atuação ativa dos entes federativos e da qualificação dos atores institucionais regionais.

A análise das 03 (três) decisões classificadas como paradigmáticas, permitiu que a desigualdade regional, no contexto decisório, fosse evidenciada. Aqui defendemos a *Tese* de que as particularidades/especificidades dos entes federativos localizados na Amazônia Legal exigem uma análise pela Corte que reflita as características geográficas, sociais e econômicas únicas desta região.

Em relação às decisões, 02 (duas) estão no campo do "Financiamento", quando a Corte, nos anos de 2019 (AM) e 2020 (MA), reafirmou a obrigatoriedade da União em complementar os repasses ao FUNDEF (posteriormente, FUNDEB) com base no valor mínimo nacional por aluno, destacando a omissão federal e os impactos dessa falha para a educação na região, bem como a necessidade de nacionalização do valor mínimo anual por aluno, que se mostra crucial para a equidade federativa no financiamento educacional da Amazônia Legal; e 01 (uma) no campo do "Acesso", de 2023 (AM), em que foi declarada a inconstitucionalidade da Lei estadual nº 2.894/2004, que reserva de 80% das vagas destinadas a vestibulares da Universidade do Estado do Amazonas, a candidatos egressos de escolas daquele ente federado, desde que nelas tenham cursado os três anos do ensino médio.

A análise das decisões do STF demonstrou uma relativa homogeneidade interpretativa quanto à defesa do direito à educação como direito público subjetivo. Neste sentido, a ausência adequação regionalizada ou de diretrizes que contemplem as diversidades do território nacional, demonstram que as decisões tendem a reproduzir padrões gerais aplicáveis a todo o país, sem incorporar de modo consistente a complexidade da Amazônia Legal. No RE 614.873/AM, relativo às cotas regionais da Universidade do Estado do Amazonas, único caso em que a Corte enfrentou explicitamente a questão das desigualdades territoriais no acesso ao ensino superior, o STF tratou a matéria sob uma ótica formal de igualdade, deixando de aprofundar a análise sobre a justiça territorial e a reparação histórica, temas essenciais no contexto amazônico.

Essa lacuna aponta para a necessidade de protocolos regionalizados que orientem a atuação institucional do Sistema de Justiça na concretização do direito à educação. Neste sentido, caberia ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ) a elaboração de um Manual de Boas Práticas e Protocolos Regionais para a Judicialização da Educação, com diretrizes voltadas às realidades locais, especialmente na Amazônia Legal. Esses protocolos poderiam definir

parâmetros de análise que contemplem fatores territoriais, culturais e socioeconômicos, promovendo decisões mais contextualizadas e sensíveis às desigualdades regionais.

No que tange ao financiamento da educação na Amazônia Legal, não é apenas técnico, mas profundamente político e estrutural. Ele também exige o enfrentamento das desigualdades federativas históricas, o fortalecimento da cooperação entre os entes e a adoção de mecanismos de justiça fiscal e educacional, como o CAQ, o SNE e os aprimoramentos do FUNDEB. A efetivação do direito à educação com equidade e qualidade depende da construção de um pacto federativo que coloque as realidades regionais no centro da formulação e execução das políticas públicas nacionais.

Neste contexto, é necessário pensar políticas públicas educacionais de discriminação positiva, ou seja, ações afirmativas que articulem cotas por critérios étnicos, renda, escolaridade pública, com o critério espacial. Além disso, políticas de fortalecimento das universidades da Região, com expansão de vagas e incentivo à fixação de estudantes e profissionais, devem ser implementadas, garantindo condições reais de acesso ao ensino superior para estudantes da Amazônia.

Verificou-se que as questões de acesso, permanência e financiamento ainda concentram a maioria dos julgados, refletindo a permanência de desafios históricos. Assim, a *tese* se confirmou ao identificarmos que de fato o fenômeno da judicialização do direito à educação ainda não superou, em grande medida, demandas que caracterizaram sua expansão após os anos 2000, com o maior número de decisões ainda relacionadas à acesso, permanência e financiamento. Essa persistente omissão dos entes federativos em garantir o mínimo constitucional do direito à educação, somado às iniciativas legislativas estaduais, provocaram o acionamento do Poder Judiciário, especialmente do STF, elevando sua atuação como agente ativo na conformação e reconfiguração das políticas educacionais no Brasil.

A Amazônia Legal apresenta baixa representatividade no conjunto das decisões (apenas 24 de 169), revelando a persistente invisibilidade jurídica das desigualdades educacionais da região. A análise evidenciou também que o STF atua majoritariamente de forma corretiva e reativa, com fraca sensibilidade às particularidades regionais da Amazônia, como seus desafios geográficos, culturais e socioeconômicos. Embora nas 03 decisões paradigmáticas haja menções à necessidade de políticas de discriminação positiva e equidade federativa, o reconhecimento pleno das especificidades amazônicas ainda não se consolidou como padrão jurisprudencial. Isto porque não foi identificado um padrão decisório frente as necessidades de políticas específicas para a Amazônia Legal, considerando suas particularidades geográficas, sociais e econômicas. Apenas os dois Ministros demonstraram a necessidade de discussão de

políticas educacionais específicas para a Região, deixando em aberto o debate político-jurídico das cotas com critério regional para acesso ao ensino superior em estados da Amazônia Legal.

Dessa forma, fica evidente que o fenômeno da judicialização da educação no Brasil ainda carece de maior articulação com as realidades institucionais periféricas da Amazônia Legal, e que a efetivação do direito à educação na Amazônia depende de pactos federativos mais justos, da valorização de políticas educacionais regionais e do fortalecimento do diálogo entre os campos do Direito e da Educação.

Este trabalho evidenciou lacunas e desafios. De início, destacar as dificuldades em realizar pesquisas jurisprudenciais no sistema de justiça brasileiro, em razão da ausência de precisão no sistema de buscas seguras de julgados, em sua totalidade. Depois, há espaços para novas pesquisas e a necessidade de novos estudos que aprofundem a relação entre judicialização e políticas públicas educacionais sob a ótica das desigualdades regionais. A baixa presença da Amazônia Legal no acionamento do STF e a ausência de um padrão decisório sensível às especificidades dessa região demonstram o quanto a agenda educacional ainda está centralizada e desvinculada das realidades periféricas. Assim, é necessário ampliar a produção acadêmica na área da educação com foco na Amazônia, fortalecer o diálogo entre os campos do direito, da educação e das políticas públicas, bem como fomentar pesquisas que analisem as implicações das decisões judiciais sobre as políticas públicas educacionais locais.

Deste modo, a compreensão da educação como direito social fundamental exige um esforço contínuo de denúncia das omissões institucionais, de defesa de políticas de justiça regional/territorial e de construção de caminhos coletivos que garantam, com equidade, o acesso à educação pública de qualidade para todos os povos da Amazônia Legal.

Considerando que o direito à educação, embora consolidado nos marcos constitucionais e legais da ordem jurídica brasileira, depende essencialmente de sua efetivação por meio de políticas públicas e regulamentações infralegais, as quais estão submetidas às dinâmicas históricas, políticas e socioeconômicas do país, torna-se imprescindível o acompanhamento contínuo do fenômeno da judicialização. Tal acompanhamento deve ser realizado especialmente em contextos marcados por mudanças normativas, disputas ideológicas e crises de governabilidade que impactam diretamente a formulação e execução das políticas educacionais.

Nesse sentido, reforça-se a importância de que o tema da judicialização do direito à educação seja objeto de análise por pesquisadores comprometidos com o campo educacional e com a defesa ativa de uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos. O aprofundamento crítico dessa agenda de pesquisa é fundamental para desvelar os

mecanismos institucionais que ora viabilizam, ora restringem, o alcance universal do direito à educação, sobretudo em regiões historicamente negligenciadas, como a região norte brasileira.

A luta cotidiana de professores, estudantes, movimentos sociais e comunidades tradicionais por uma educação de qualidade, contextualizada e democrática aponta caminhos possíveis. Este trabalho almeja se somar a essas vozes, trazendo o debate a um campo de disputas muitas vezes invisibilizado nos grandes centros decisórios do país, como no STF.

Concluir esta tese é, portanto, reafirmar um compromisso: seguir atuando, como pesquisador e educador, na defesa de uma educação pública que respeite as diferenças regionais, que enfrente as desigualdades e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa. A construção de uma política educacional efetivamente democrática, inclusiva e federativamente justa para a Amazônia Legal requer o enfrentamento direto das desigualdades históricas e estruturais que marginalizam essa região no cenário nacional. Para isso, é fundamental o fortalecimento de instrumentos normativos e operacionais como o Custo Aluno Qualidade (CAQ), que assegura parâmetros mínimos de investimento por estudante; políticas de ações afirmativas, como as cotas com critério espacial/regional; e a revisão crítica da arquitetura institucional do Sistema Nacional de Educação (SNE), de modo a garantir cooperação federativa orientada pela equidade. Tais medidas devem estar associadas a uma escuta ativa e contínua das comunidades amazônicas, cujas realidades socioculturais e territoriais exigem políticas educacionais sensíveis, contextualizadas e participativas.

Nesse sentido, o compromisso do Estado com a educação como bem público e coletivo não pode se limitar à formalização de direitos, mas deve se traduzir em ações concretas que garantam as diversas dimensões do direito à educação na educação pública da região. É imprescindível, portanto, que o STF adote uma posição juridicamente e politicamente comprometida com a equidade regional e com o direito humano à educação, interpretando e aplicando a Constituição à luz das desigualdades estruturais brasileiras, reconhecendo a Amazônia Legal como território estratégico na luta por justiça educacional e social.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando et al. Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n. 4, p. 663-677, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/bpdbc9zSGCKZK55L3ChjVqJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 mar. 2025.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/viewIssue/40/RDE_V14_N30_2020. Acesso em: 08 out. 2021.

AGUIAR, Márcia Angela S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-620, set./dez. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/viewIssue/40/RDE_V14_N30_2020. Acesso em: 08 out. 2021.

ALEXI, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais.** São Paulo: Juspodivium.2024.

ALMEIDA, Viritiana Aparecida de. **Audiência pública das ações afirmativas**: uma visão construtivista dos vieses de mobilização (2010). 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, 2015.

ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 708–746, 2018. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5455. Acesso em: 8 jul. 2025.

ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DIREITO DE TODOS?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 393–407, 2020. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/6190. Acesso em: 30 jul. 2025.

ANHAIA, Bruna Cruz de. **Educação Superior e Inclusão Social** – um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

ARAGÓN, Luis Eduardo. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Rev. NERA**. ano 21, n. 42, pp. 14-33, Presidente Prudente, 2018.

ARAÚJO FILHO, Luiz Paulo da Silva. **A tutela jurisdicional dos direitos fundamentais sociais e as políticas públicas**. 2019. 247 f. Tese (Doutorado em Direito Processual) - Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ARAÚJO, Maciela Mikaelly; SANTOS, Solange Mary Moreira. Atendimento da Educação Infantil: o que revela a produção sobre judicialização. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 40., 2021, Belém, Pará. **Anais...** Belém: UFPA, 2021. p. 1-5.

ARRETCHE, M. T. S. **Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas?** 1996. Disponível em: https://profwalfredoferreira.files.wordpress.com/2014/02/mitos-dadescentralizac3a7c3a3o.pdf Acesso em: 24 abr. 2025.

ARRETCHE, M. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos**? Revista Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, n. 3, pp. 587-620. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0011-52582010000300003. Acesso em: 02 mar. 2025.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 15-47, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/O-DIREITO-%C3%80-EDUCA%C3%87%C3%83O-E-A-NOVA-SEGREGA%C3%87%C3%83O-SOCIAL-E-Arroyo/132a9adf9185c548c67d57924ec8604d024717d5. Acesso em: 21 mar. 2022.

ASSUNÇÃO, L. O.; SILVA, J. R. da. Perspectivas sobre o Direito à Participação Popular na Proteção do Meio Ambiente. **Revista Internacional Consinter de Direito**, Paraná, Brasil, v. 1, n. 1, p. 225–250, 2015. Disponível em: https://revistaconsinter.com/index.php/ojs/article/view/384. Acesso em: 30 jul. 2025.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.

BALL, S. Education reform. **A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press,1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROSO, Luis Roberto. Judicialização, Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática. **Revista do Tribunal Regional Eleitoral do Ceará - Suffragium,** Fortaleza, v.5., n.8, p. 1-177, jan/dez. 2009. Disponível em: https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/5498/2009_barroso_judicializacao_ativismo_judicial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 jul. 2022.

BARROSO, Luis Roberto. **A judicialização da vida e o papel do Supremo Tribunal Federal**. Belo Horizonte: Fórum, 2018a.

BARROSO, Luís Roberto. Grandes transformações do Direito contemporâneo e o pensamento de Robert Alexy. *In*: ALEXY, Robert. **Princípios formais e outros aspectos da teoria discursiva do direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018b. P 46-66. Org. Alexy,

Robert; Trivisonno, Alexandre Travessoni Gomes; Saliba, Aziz Tuffi. Edição do Kindle. ISBN 978-85-309-7886-0.

BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 53, p. 71–86, 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10047. Acesso em: 27 mar. 2025.

BECKER, Bertha Koiffmann. Novas territorialidades na Amazônia: desafio às políticas públicas. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cien. Hum.**, Belém, v. 5, n. 1, p. 17-23, jan./abr. 2010.

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. **A privatização da educação**: Causas e implicações. Paris: UNESCO, 2004.

BENTO, F. S.; ABRUCIO, F. Diversidade federativa e arranjos institucionais: políticas de alimentação escolar durante a pandemia de covid-19. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, e90573. jun. 2023. Disponível em: http://10.5380/jpe.v17i0.90573.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Eletrônica Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011. Disponível em: encurtador.com.br/krSY8. Acesso em: 11 abr. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Reproduction in Education, Society and Culture**. London: Sage Publications, 1974.

BOWE, R.; BALL, S. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRADBURY, Leonardo Cacau Santos La. Direito à educação: judicialização, políticas públicas e efetividade do direito fundamental. Curitiba: Juruá, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934**, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614**, de 2024. Institui o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 246-E, p. 1, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Altera o art. 212-A da Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 164-B, p. 1, 27 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.276**, de 27 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, para aperfeiçoar o novo Fundeb. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 247-A, p. 1, 27 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. **Resolução n. 4**, de 20 de dezembro de 2023. Define os fatores de ponderação aplicáveis no exercício de 2024 para a distribuição dos recursos do Fundeb e aprova as diretrizes para a utilização dos recursos da complementação-VAAT. Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 244, p. 72, 26 dez. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-4-de-20-de-dezembro-de-2023-530057661. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.105**, de 16 de março de 2015. [Institui o Novo Código de Processo Civil (NCPC)]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03///_ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em 17 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resultados preliminares**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: Inep, 2023. 115 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Técnica nº 16/2023/CGEE/DIRED**: definição metodológica e cálculo do indicador de nível socioeconômico (NSE) das escolas de Educação Básica brasileiras. Brasília: INEP, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/fundeb/nota_tecnica_16_2023.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p. ISBN 978-85-7863-061-4. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024. 625 p. Il. ISBN 978-65-5801-071-5 (on-line). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Rendimento *Domiciliar Per Capita* e o Coeficiente de Desequilíbrio Regional de 2023.** Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023. 29 de maio de 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3095/cdr_2023.pdf. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Panorama Censo 2022**. Brasília, 2022a. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Retratos: a revista do IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, n. 6, dez. 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19383-dividir-para-conhecer-as-diversas-divisoes-regionais-do-brasil. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Painel interativo**: PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial MEC/MF n. 1/2024**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 fev. 2024.

BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação**. MCTI e CNPq abrem chamada de R$ 33,5 milhões para pesquisas na Amazônia Legal**: Projetos devem contar com parceria de ICTs sediadas em países membros da Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA). [Brasília]: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 20 mar. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2025/03/mcti-e-cnpq-abrem-chamada-de-r-33-5-milhoes-para-pesquisas-na-amazonia-legal>. Acesso em: 22/03/2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário n.º 614.873/AM**. Relator: Ministro Marco Aurélio. Julgado em: 26 jun. 2023. Brasília, DF: STF, 2023. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3773457. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Cível Originária 648/BA**. Relator: Ministro Marco Aurélio. Julgado em: 6 set. 2017. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur3815. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 636.978/PI**. Relator: Ministro Cezar Peluso. Julgado em: 9 jun. 2011. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/repercussao-geral2726/false. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 635.347/DF**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Julgado em: 3 jul. 2023. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur484351/false. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 597.854/GO**. Relator: Ministro Edson Fachin. Julgado em: 26 abr. 2017. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur373946/false. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5691/ES**. Relatora: Ministra Rosa Weber. Julgado em: 5 out. 2020. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur433850/false. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5719/SP**. Relator: Ministro Edson Fachin. Julgado em: 18 ago. 2020. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur431208/false. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5546/PB**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Julgado em: 4 set. 2023. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur487954/false. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 6412/PE**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Julgado em: 4 set. 2023. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur487954/false. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 484/AP**. Relator: Ministro Luiz Fux. Julgado em: 4 jun. 2020. Tribunal Pleno.

Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur436120/false. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 1.008.166/SC**. Relator: Ministro Luiz Fux. Julgado em: 22 set. 2022. Publicado em: 20 abr. 2023. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur477699/false. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 888.815/MG**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Julgado em: 12 set. 2018. Publicado em: 21 mar. 2019. Tribunal Pleno. Tema 822 da Repercussão Geral. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur400233/false. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 635.648/SP**. Relator: Ministro Edson Fachin. Julgado em: 14 jun. 2017. Tribunal Pleno. Tema 403 da Repercussão Geral. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur373218/false. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4848/DF**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Julgado em: 1 mar. 2021. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur445734/false. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 1629/DF**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Julgado em: 23 ago. 2019. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur410195/false. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 832/DF**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Julgado em: 25 abr. 2023. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur478439/false. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 733.433/MG**. Relator: Ministro Dias Toffoli. Julgado em: 4 nov. 2015. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur344471/false. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 7028/DF**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Julgado em: 19 jun. 2023. Tribunal Pleno. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur482605/false. Acesso em: 01 ago. 2025.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas**. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CASSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 22-29.

CARDOSO, Mônica Aparecida Serafim; CORDEIRO, Natália de Vasconcelos; BARBOSA, Selma Maquine. **O financiamento da Educação Básica brasileira: rumos, regras e desafios à gestão municipal**. Brasília: CNM, 2022. ISBN 978-65-88521-37-3. Disponível em: https://www.cnm.org.br. Acesso em: 24 abr. 2025.

.

CARMO, Eraldo Souza; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 31, n. 3, p. 531-543 set./dez. 2015.

CASTRO, E. R.; CAMPOS, I. **Formação socioeconômica da Amazônia**. Belém, PA: NAEA, 2015.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; GUIMARÃES, André Rodrigues; REIS, Luiz Fernando. Brazilian state privatization and the funding of universities, science & technology in Bolsonaro's government: A Privatização do Estado Brasileiro e o Financiamento das Universidades e da Ciência & Tecnologia no Governo Bolsonaro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, *[S. l.]*, v. 38, n. 00, 2022. DOI: 10.21573/vol38n002022.122760. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122760. Acesso em: 30 jul. 2025.

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. *In*: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 32-53.

COLARES Anselmo. Alencar. Empresariamento da educação. In: LIMA, Antonio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos. (Org.) **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Amazônia: o universal e o singular. *In*: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. 11-23.

COLARES, A.; IMBIRIBA SOUSA COLARES, M. L. Educação Mercadoria? Empresariamento? Defensores da educação como direito, uni-vos! **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-22, 22 jul. 2022.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CONFEDERAÇAO NACIONAL DE MUNICÍPIOS - CNM. **Agência CNM de Notícias**, 2024. Publicada nova portaria que altera valores do Fundeb para 2024. Disponível em: https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/publicada-nova-portaria-que-altera-valores-do-fundeb-para-2024. Acesso em: 18 abr. 2025.

COSTA, Evanilde Silva da; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; GUIMARÃES, André Rodrigues. Formação empreendedora: uma revisão sistemática da literatura (2010-2020). **Argum.**, Vitória, v. 14, n. 1, p. 63-84, jan./abr. 2022.

COSTA, Fabricia Gonçalves da. **A política de reconhecimento de títulos de pós-graduação estrangeiros**: a ação do Judiciário brasileiro. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução CNJ n. 425/2021**. Institui, no âmbito do Poder Judiciário, a Política Nacional Judicial de Atenção a Pessoas em Situação de Rua e

suas interseccionalidades. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4169. Acesso em: 10 set. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução CNJ n. 470/2022**. Institui a Política Judiciária Nacional para a Primeira Infância. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4712. Acesso em: 10 set. 2025.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimento**s. Instituto Piaget. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos. 2000.

CRAHAY, Marcel. **Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?** Cadernos Cenpec. São Paulo, v.3, n.1, p.9-40, jun. 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Célio da; DAMASCO, Denise Gisele de Britto. Embates históricos do federalismo na educação brasileira: origens, conceitos, equívocos e atores no cenário nacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 227-245, jan./mar. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13580.

CURY, Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; JACONELI, Mara Regina M.; SILVA. Tânia Mara (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 03-28.

CURY, Roberto Jamil. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Revista TES - Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 143-158, mar. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100009. Acesso em: 11 abr. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

CURY, Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. *In*: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 69-80.

CURY, Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; SILVA, Maria Vieira. **O Plano Nacional de Educação 2025-2035 como política de Estado**: desafios prementes para sua tramitação e materialização. Brasília, DF: Editora Anpae, 2025. P. 55- 64.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação Educação-Sociedade-Estado pela mediação Jurídico-Constitucional. *In*: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 5-30.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação, Direito de Todos e o Bicentenário da Independência. **Cadernos de História da Educação**, v.21, p.1-27, e107, 2022.

DA CRUZ, Nara Cláudia Alvoredo; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; DA COSTA, Maria Anjos Rombo Rodrigues. Capítulo 9 – O índice de desenvolvimento da Educação Básica na região Norte: reflexões sobre avaliação externa. *In*: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; PACÍFICO, Juracy Machado. **Educação para a Amazônia**: estudos e pesquisas em movimento. Santarém: Rosivan Diagramação e Artes Gráficas, 2021. 119-129.

DA SILVA, Adeildo Telles; GUIMARÃES, André Rodrigues. Orçamento público e financiamento das universidades federais no Brasil. **Cadernos de Pós-graduação**, *[S. l.]*, v. 21, n. 2, p. 106–117, 2022. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/21317. Acesso em: 30 jul. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOLCE, Julia; MONTENEGRO, Marcelo; SHOENENBERG, Regine. **Atlas da Amazônia Brasileira**: fatos, dados e saberes da maior floresta tropical do mundo. Rio de Janeiro: Fundacao Heirich Boll, 2025. 96 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. et. al. Projeto de Lei (2614/2024) do Plano Nacional de Educação – entrevista com o ministro da educação Camilo Santana, senadora Teresa Leitão e Heleno Araújo. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; SILVA, Maria Vieira (orgs.). **O Plano Nacional de Educação 2025-2035 como política de Estado**: desafios prementes para sua tramitação e materialização. Brasília, DF: Editora Anpae, 2025. p. 55- 64.

DOURADO, Luiz Fernandes; SILVA, Maria Vieira. Contribuições da sociedade civil na elaboração do PNE: amálgamas entre a defesa da educação pública e as lutas contra a privatização. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; SILVA, Maria Vieira (orgs.). **O Plano Nacional de Educação 2025-2035 como política de Estado**: desafios prementes para sua tramitação e materialização. Brasília, DF: Editora Anpae, 2025. p. 22-42.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113–118, 2004.

DUARTE, Clarice Seixas. O ciclo das políticas públicas. BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; SMANIO, Gianpaolo Poggio (Org.). **O Direito e as políticas públicas no Brasil**. São Paulo/SP: Atlas, 2013, p. 16-43.

DUARTE, Clarice Seixas. A Educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/?lang=pt. Acesso em 13. Mar. 2021.

DUARTE, Clarice Seixas. O sistema nacional de educação (SNE) e os entraves à sua institucionalização: uma análise a partir da abordagem direito e políticas públicas. **Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 942-976, set./dez. 2019.

DUBET, François. **Os limites da igualdade de oportunidade**. "Nueva Sociedad", Buenos Aires, n. 239, mayo-junio de 2012. p. 42-50. DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. **Os limites da igualdade de oportunidade**. "Nueva Sociedad", Buenos Aires, n. 239, mayo-junio de 2012. p. 42-50.

DUBET, François. **Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França.** Jornal de Políticas Educacionais. V. 13, n. 46. Dez. 2019.

ERHARDT, André Cavalcanti. **Judicialização do direito à educação**: o caso brasileiro sob a perspectiva da mobilização social por direitos. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Belém: UFPA, 2009.

FARENZENA, N.; PINTO, J. M. de R. Potenciais e limites do Fundeb para financiar as metas do Plano Nacional de Educação. **Educ. Sociedade**, Campinas, v. 45, e286474, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.286474. Acesso em: 5 jul. 2024.

FARIAS, Daniel Rocha de. **Ativismo judicial, judicialização de políticas públicas e Judicial Review no Brasil**: análise crítica da supremacia do judiciário e da quimera dialógica. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

FÁVERO, Osmar. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. *In*: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 242-253.

FIUZA, Patricia Jantsch; SARRIERA, Jorge Castellá. Motivos para adesão e permanência discente na Educação Superior a distância. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Porto Alegre, v.4, n. 33, p. 884-901, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400009. Acesso em: 15 abr. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Cartografias da violência na Amazônia**, vol. 3. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/16. Acesso em: 10 mar. 2025.

FONSECA, A. D.; IMBIRIBA SOUSA COLARES, M. L. Privatização da educação: uma proposta de reflexão para além do capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 528–544, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/45683. Acesso em: 25 jan. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Cienc. Cult.**, São Paulo, vol. 61, n. 3, p. 30-32. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. Disponível em: https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf?msclkid=3008246cd13411ecb5ca2534a1035489. Acesso em: 18 abr. 2022.

GAURI, V.; BRINKS, D. M. **Courting social justice**: judicial enforcement of social and economic rights in the developing world. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2008.

GICO JUNIOR, Ivo Teixeira. Metodologia e Epistemologia da Análise Econômica do Direito. Edição: EALR. **Economic Analysis of Law Review (Universa)**, v. 1, n. 1, p. 7-33, jan./jun. 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, André Rodrigues; ARAÚJO, Rhoberta Santana de. Financeirização e Educação Superior a distância no Brasil: análise da atuação da Unopar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, *[S. l.]*, v. 40, n. 1, 2024. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/140176. Acesso em: 30 jul. 2025.

GUIMARÃES, A. R.; SANTIAGO, F. O. P.; BARLETA, Ilma de Andrade; MORORO, L. P. O PNE e a Educação Superior no Brasil: expansão, interiorização e privatização (2014-2018). **REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG,** Inhumas., v. 12, p. 1-16, 2020.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: histórias e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. Inglaterra: Edições Loyola, 2005.

HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. **O custo dos direitos:** por que a liberdade depende dos impostos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

HORA, Dinair Leal da; LÉLIS, Luziane Said Cometti. O processo de apropriação dos resultados das avaliações externas e do IDEB em escola básica amazônida. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 61, p. 39-54, abr./jun. 2020.

HORTA, José Silvério Baía. A educação no congresso constituinte de 1966-67. *In*: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 202-230.

IMBIRIBA SOUSA COLARES, M. L; COLARES, A.; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Permanências, rupturas e desafios a educação brasileira. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 186-206, 22 jan./mar. 2021.

IRIBURE JÚNIOR, Hamilton da Cunha. Direito à educação: uma questão de justiça social. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 77–95, 2016.

JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. de. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas** / Education Policy Analysis Archives, Arizona, v. 24, p. 1-35, 2016.

JACOMINI, M. A; NASCIMENTO, Ana Paula; THOMAZINI, Leandro. Carreira e Vencimento Base dos Professores da Rede Pública Paulistana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1453-1475, out./dez. 2018.

KIM, Richard Pae. O direito social à Educação e a jurisprudência da Suprema Corte do Brasil: o garantismo e a negação ao ativismo judicial. In: Todos Pela Educação, Editora Moderna (Org.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017. p. 17-42.

KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel. **De Canela a Brasília**: nas vozes de um processo, a Educação Domiciliar chegou à Suprema Corte brasileira. 2020. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LAURINDO, Victor Hugo; SIMOES, Helena Cristina G. Q. A Judicialização do Direito à Educação na Pesquisas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educação (ANPED). *In*: Robson Antonio Tavares Costa; Alaan Ubaiara; Estélio Silva Barbosa. (Org.). **Estudos Avançados Interdisciplinares**. 1 ed.: Enterprising, 2023, v. 19, p. 102-118. Disponível em: https://doi.org/10.29327/5239902

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 368 p. ISBN 978-85-7559-723-1 [livro eletrônico].

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, E. M. B. S.; RODRIGUES, D. S. Relações empresariais e políticas públicas educacionais para o Ensino Médio: A formação para o mercado e o mercado da formação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022117, jan./dez. 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16947

LIMA, Larissa Pinho de Alencar. **Judicialização da educação**: Um estudo sobre o padrão decisório do TJRO, TJRS e STF. 2018. 219 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de pós-graduação em Ciência Política, Faculdade Católica de Rondônia, Porto Alegre, 2018.

LOPES, Ana Lúcia Mendes; FRACOLLI, Lislaine Aparecida. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 771-778, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/20.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo.** Trad. Giovanni Semeraro. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

MACIEL, Antônio Carlos. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 1, p. 19–44, jan./abr. 2016.

MACIEL, Carina Elisabeth; CUNHA JÚNIOR, Mauro; LIMA, Tatiane da Silva. A produção científica sobre permanência e evasão na Educação Superior no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e240066, p. 1-20. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945198669. Acesso em: 08 mai. 2025.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTHA JÚNIOR, Geraldo Bueno; CONTINI, Elisio; NAVARRO, Zander. **Caracterização da Amazônia Legal e macrotendências do ambiente externo**. Brasília, DF: Embrapa Estudos e Capacitação, 2011. 50 p. (Documentos / Embrapa Estudos e Capacitação, ISSN 2237-7298; n.01).

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Carla Angélica. **A politização da justiça constitucional e o papel do Supremo Tribunal Federal frente aos direitos fundamentais**. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa; RIBEIRO, Edinéia Bandeira. Educação e Sociedade: perspectivas de estudo do papel das políticas públicas educacionais na Amazônia em cidades com características agrárias. **Margen**s, [S.l.], v. 9, n. 13, p. 169-181, mai. 2016. Disponível em https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2692/2816. Acesso em: 01 dez. 2024.

NEDER DOS SANTOS, Erika. **Educação inclusiva na ação direita de inconstitucionalidade 5.357**: uma análise argumentativa sob enfoque da Teoria das Capacidades de Martha Nussbaum. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2021.

NUNES, Alynne Nayara Ferreira. **O FUNDEB na prática**: Uma análise jurídica dos desafios para a implementação de políticas públicas no Brasil. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Escola de Direito de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2016.

NUNES JUNIOR, Amandino Teixeira. A Constituição de 1988 e a judicialização da política no Brasil. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília. 45, n. 178, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, José Aldemir de Oliveira. Amazônia: Conceito, Paisagem e Região. **As novas Geografias dos países de língua Portuguesa**: Cooperação e Desenvolvimento. Âncora Editora. Edição nº 41038, jul. 2020.

OLIVEIRA, Lilian Aquino; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Capítulo 8 – A avaliação da formação de professores para a promoção e o desenvolvimento da educação para sustentabilidade em contexto amazônico. *In*: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo;

PACÍFICO, Juracy Machado. **Educação para a Amazônia**: estudos e pesquisas em movimento. Santarém: Rosivan Diagramação e Artes Gráficas, 2021. 105-118.

PINTO, J. M. R. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Propuesta Educativa** (Online), v. 52, p. 24-40, 2019.

OLIVEIRA CÔRTEZ, Eduardo Adriano; GUIMARÃES QUEIROZ SIMÕES, Helena Cristina. O direito humano à educação para pessoas idosas: as bases legais do aprender ao longo da vida. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 239–252, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.82092. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82092. Acesso em: 30 jul. 2025.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Judicialização da Educação Infantil: direito e desafios. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís, Maranhão. **Anais...** São Luís: UFMA, 2017. p. 1-16.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Judicialização da educação: regime de colaboração e rede de proteção social da criança e do adolescente. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 185-209, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Plano Nacional de Educação: algumas questões para debate. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; SILVA, Maria Vieira (Org.). **O Plano Nacional de Educação 2025-2035 como política de Estado**: desafios prementes para sua tramitação e materialização. Brasília: Editora Anpae, 2025. p. 43-54.

PACHUKANIS, Evgeny Brosislavovich. **Teoria geral do direito e o marxismo**. Trad. Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Acadêmica, 1988.

PALMA, Juliana Bonacorsi de; FEFERBAUM, Marina; PINHEIRO, Victor Marcel. Meu trabalho precisa de jurisprudência? Como posso utilizá-la? *In*: QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (Coord.). **Metodologia da pesquisa em Direito**: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2019. p. 99-128.

PERONI, Maria Vidal; DE OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da Educação Básica brasileira. **Revista Educ. Social**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 out. 2021.

PINTO, Isabela Rahal de Rezende. **A Garantia do direito à educação de crianças e adolescentes pela via judicial**: análise das decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal (2003-2012). 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do FUNDEB. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 605-624, 2011.

PIOVESAN, Flavia. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional.** 18. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

POSNER, Richard. A. **Fronteiras da teoria do direito**. Trad. Evandro Ferreira e Silva. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

POSNER, Richard A. **A problemática da teoria moral e jurídica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

POSSES, Bruna Pereira. **Fundamentação, Decisão Judicial e Argumentação**: uma análise da teoria de Manuel Atienza na ADI 4439 STF. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais, Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, ES, 2019.

QUEIROS, Jacqueline Clara. **Governança do Programa Nacional do Livro e do Material Didático**: a implementação das tecnologias educacionais para o Ensino Médio. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2024.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y Modernidad-racionalidad". In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de NASCIMENTO, Wanderson Flor do.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. 422 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: Kim, R. P.; Ferreira, L. A. M. (Orgs.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 55-103.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Panorama da judicialização do direito à Educação no Supremo Tribunal Federal entre 2000 e 2015. In: Todos Pela Educação, Editora Moderna (org.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017a. p. 123-132.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2 (83), p. 141–171, mai./ago. 2017b.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Direito, 2018. p. 15-48. Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/462. Acesso em 18 ago. 2023.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. TAVARES, Leticia Antunes. Temas contemporâneos de direito à educação: liberdade de ensinar e aprender, liberdade de expressão, direito à privacidade. **Revista do Advogado**. n. 41. Abril – 2019.

RATUSNIAK, Célia. Judicialização da educação: evasão ou expulsão?. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 40., 2021, Belém, Pará. **Anais...** Belém: UFPA, 2021. p. 1-5.

REIS, Ulisses; GOMES NETO, José Mário Wanderley. Quando a parte não representa o todo: mecanismos oficiais de consulta ("pesquisa") jurisprudencial e os riscos de seu uso na pesquisa empírica quantitativa. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 12, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2025. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/poder-judiciario/tribunais/. Acesso em: 04 jun. 2025.

REIS, L. F.; GUIMARÃES, A. R.; OLIVEIRA, V. F. R. de. Impactos da emenda constitucional nº 95/2016 no financiamento da Educação Superior, Profissional/Tecnológica e de órgãos de Ciência e Tecnologia (2017-2023): The impacts of constitutional amendment nº. 95/2016 on the financing of higher education, professional/technological and science and

technology agencies (2017-2023). **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 29, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9252. Acesso em: 30 jul. 2025.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992
.
RIBEIRO, Marcelo Costa; PENA, Neide; BAGANHA, Ronaldo Júlio. Direito à educação e sua judicialização: aspectos fundamentais. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 159-172, jul./dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18112.

RIBEIRO, Marcelo Costa. **O direito fundamental à educação e sua judicialização em face dos desafios da contemporaneidade no Brasil**. 2020. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2020.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. 455 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, V. M. **Que princípio de justiça para a educação básica?** *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 44, n. 154, out./dez. 2014.

RIGHT TO EDUCATION PROJECT. **The importance of justiciability**. Disponível em: http://www.right-to-education.org/fr/issue-page/la-justiciabilit. Acesso em: 30/08/2023, às 14h27.

RIOS, Christian Robert dos. **A Judicialização do direito à Educação Básica e seus reflexos no processo de desenvolvimento sustentável**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

ROCHA, A. C. dos S.; NOZU, W. C. S. Judicialização da educação especial no Brasil: revisão sistemática da produção científica. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 38, n. 1, p. e32/1–22, 2025. DOI: 10.5902/1984686X89526. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89526. Acesso em: 8 maio. 2025.

RODRIGUES, Evandro Luiz. **Desenvolvimento social, educação e cotas étnico-raciais: os embates entre os atores sociais e governamentais na audiência pública no Supremo Tribunal Federal (STF-2010)**. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, Minas Gerais, 2021.

RODRIGUES, Manoel Ednaldo; COLARES, Anselmo Alencar. Capítulo 15 – As concepções pedagógicas na educação brasileira e os diferenciais da pedagogia histórico-crítica. *In*: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; PACÍFICO, Juracy Machado. **Educação para a Amazônia**: estudos e pesquisas em movimento. Santarém: Rosivan Diagramação e Artes Gráficas, 2021. 189-202.

ROCHA, Ana Cláudia dos Santos. **A Efetividade das políticas de valorização docente pela via judicial**. 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

SALES, Fernando Romani. **Processo decisório do Supremo Tribunal Federal e direito à educação:** uma análise das funções da corte a partir do caso do ensino domiciliar. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2021.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de política e administração da educação**, v.31, p.511, 2015.

SANTOS, D. *et. al.* **Amazônia 2023**: índice de progresso social na Amazônia brasileira Belém, PA: Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia, 2023.

SANTOS, T.F.A.M. A educação no desenvolvimento da Amazônia. In: **Congresso ibero americano de política e administração/ VII Congresso Luso -brasileiro de política e administração da educação**, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos Fundamentais e direito privado: algumas considerações em torno da vinculação dos particulares aos direitos fundamentais. **Boletim Científico da Escola Superior do Ministério Público**, Brasília, a. 4, n. 16, p. 193-259, jul./set. 2005.

SARLET, Ingo Wolfang. **A eficácia dos direitos fundamentais:** uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang; ZOCKUN, Carolina Zancaner. **Notas sobre o mínimo existencial e sua interpretação pelo STF no âmbito do controle judicial das políticas públicas com base nos direitos sociais.** Revista de Investigações Constitucionais, Curitiba, vol. 3, n. 2, p. 115-141, maio/ago. 2016.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 431–454, jun. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216523.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Revista Pro-Posições**, v. 18, n. 1, p. 15-27, jan./abr., 2007.

SAVIANI, Demerval. História da História da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, 2010.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795. Acesso em: 16 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2019b.

SECUNDINO, F. K. M.; SANTOS, J. O. L. dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5582. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582. Acesso em: 14 jul. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128p.

SILVA, Darllen A. da**. O *quantum* de expansão do ensino superior privado-mercantil**: a "fagocitose" do grupo Estácio no Estado do Amapá (2010-2023). 204 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2025

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da*. et al*. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE [recurso eletrônico]: **Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem**: Champagnat, 2009. v. 1. p.4554-4566.

SILVA, Edivalda Nascimento da; SÁ, Wendell Rocha. Desafios da Universidade para a formação de professores na Amazônia: uma reflexão sobre a educação no campo. *In*: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. 43-57.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone; XIMENES, Salomão Barros; OLIVEIRA, Vanessa Elias; CRUZ, Silvia Helena Vieira; BORTOLLOTI, Nadja. Efeitos da judicialização da Educação Infantil em diferentes contextos subnacionais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 718-737, jul./set. 2020.

SILVEIRA, Helena Colodetti Gonçalves. **Direito e modernização brasileira:** O papel civilizatório da jurisdição constitucional. Rio de Janeiro, 2015. 214p. Tese de Doutorado – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. A educação na Amazônia e os desafios para a educação integral. *In*: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. 25-41.

SIMÕES, Armando Amorim. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação**: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil. Brasília, DF: Instituo Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SIMÕES, H. C. G. Q.; SILVA, L. I. C.; COSTA, A. M. P. Os direitos humanos na pós-graduação em educação na Amazônia brasileira: entre a política de desagendamentos e a

potencialidade do debate. **Revista Interritórios**, Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, v. 10, n. 19, p. 2–24, 2024. Dossiê: Os desagendamentos da educação e a resistência a projetos neoliberais e neoconservadores: corpos, gêneros e sexualidades em espaços escolares e não escolares. Disponível em: https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.261881. Acesso em: 29 jul. 2025.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; IMBIRIBA SOUSA COLARES, M. L; COLARES, A. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 15, p. 167-183, jun. 2020.

SOARES NETO, et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ**. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013 Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf. Acesso em 22 de abr. 2024.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Politica Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, enero/junio, 2016.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; LIMA, Ana Paula Marinho de. Reforma da Educação Profissional nos anos 1990: o Brasil segue o guia neoliberal. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, n. 1, p. 01-25, e020165.2021. Disponível em: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1610. Acesso em: 15 out. 2021.

SOUSA SANTOS, B. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2011.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. *In*: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

TATE, Neal; VALLINDER, T. **The global expansion of judicial power**. New York: New York University Press, 1995.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/153/201>. Acesso em: 07 out. 2021.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Dragone. A judicialização das políticas públicas e o direito à Educação Infantil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 295-315, jan./mar. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8118. Acesso em: 03 nov. 2022.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A qualidade da Educação Infantil como objeto de análise nas decisões judiciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-31, e189508. 2018.

TAVARES, Maria Goretti da Costa. **A Amazônia brasileira**: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, n. 29, p. 107-121, 2011.

TOMASEVSKI, Katarina. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. **Right to education primers n. 3**. Gothenburg: Novum Grafiska AB, p. 13-14, 2001.

TOSTA, K.; NEY, M.; SILVA, R. Reforma do Estado e políticas de avaliação da qualidade da Educação Básica no Brasil. **Educação***,* v. 45, n. 1, jan./dez. 2020. Dispoível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/36288/html. Acesso em: 08 out. 2021.

TUCCI, Rogério Lauria. **Acórdão**. *In*: FRANÇA, Rubens Limongi. (Coord.). Enciclopédia Saraiva do Direito. São Paulo: Saraiva, 1977, v. 4, p. 169-172.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277. Acesso em: 14 jul. 2025.

VAZ. Kamille. **Professor Sem Ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016).** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/rfyVSQ3STPtxtcpnzGt8jWv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2025.

VEÇOSO, F. F. C.; PEREIRA, B. R.; PERRUSO, C. A.; MARINHO, C. M.; BABINSKI, D. B. de O.; WANG, D. W. L.; BERRINI, E. W.; DE PALMA, J. B.; SALINAS, N. S. C. A Pesquisa em Direito e as Bases Eletrônicas de Julgados dos Tribunais: matrizes de análise e aplicação no Supremo Tribunal Federal e no Superior Tribunal de Justiça. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: https://revistareed.emnuvens.com.br/reed/article/view/10. Acesso em: 4 jun. 2025.

VERBICARO, Loiane Prado. Um estudo sobre as condições facilitadoras da judicialização da política no Brasil. **Rev. Direito GV**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 389-406, jul./dez. 2008.

VIECELLI, Roberto del Conte. A efetividade do direito à educação e a justiciabilidade das políticas públicas na jurisprudência do STF (1988-2011). **Revista de Direito Educacional**, ano 3, vol. 5, pp. 211-243, jan-jun. 2012. Disponível em: https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/Anexo_28_A_efetividade_do_direito_a_educacao_e_a_justiciabilidade_das_politicas_publicas_na_jurisprudencia_do_STF_1988-2011.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

VIECELLI, Roberto del Conte. O ciclo da judicialização das políticas públicas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os efeitos indiretos externos das decisões do STJ e STF. Revista de Direito Educacional, ano 3, vol. 6, pp. 261 a 283, jul-dez. 2012a.

VIECELLI, Roberto del Conte. Tribunais, educação e política - **O ciclo da judicialização das políticas públicas em educação e seus efeitos indiretos externos**: a análise das decisões do Superior Tribunal de Justiça e do Supremo Tribunal Federal de 1996 a 2011 sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade

de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-03102017-105747/pt-br.php. Acesso em: 10 jan. 2020.

WALLIMAN, Nicholas. **Métodos de pesquisa**. Tradução Arlete Simille Marques. São Paulo: Saraiva, 2015.

WALSH, C. O interculturalizar da nova Constituição equatoriana. **Revista de Doutrina da 4ª região**, Porto Alegre, n. 31, 2009. Disponível em: https://revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao031/catherine_walsh.html. Acesso em: 27 ago. 2020.

WALSH, C. "(De)Construir a interculturalidade. Considerações críticas desde a política, a colonialidade e os movimentos indígenas e negros no Equador", em **Interculturalidade e Política**, Norma Fuller (ed.). Lima: Rede de Apóio das Ciencias Sociais, 2002.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2006.

XIMENES, Salomão Barros. **Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a Constituição de uma teoria jurídica**. Tese (Doutorado em Direito: Direito do Estado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

XIMENES, Salomão Barros; OLIVEIRA, Vanessa Elias; SILVA, Mariana Pereira da. Judicialização da Educação Infantil: efeitos da interação entre o sistema de justiça e a administração. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís, Maranhão. **Anais...** São Luís: UFMA, 2017. p. 1-18.

XIMENES, Salomão Barros; OLIVEIRA, Vanessa Elias; SILVA, Mariana Pereira da. Judicialização da Educação Infantil: efeitos da interação entre o Sistema de Justiça e a Administração Pública. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 29, p. 155-188, mai./ago. 2019. DOI: 10.1590/0103-335220192905.

ZENI, Kelei. **Revalidação de diplomas estrangeiros de graduação e a sua judicialização no Supremo Tribunal Federal no Brasil (2009-2016)**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

ZUIN, A. L. A.; SANTIAGO, A. J. de Q. O impacto do transporte público escolar no acesso à educação em áreas rurais de Porto Velho (RO). **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, *[S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e4278, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n5-092. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4278. Acesso em: 30 jul. 2025.

ZUIN, A. L. A.; SANTIAGO, A. J. de Q. Ministério público de Rondônia: estrutura e formas de atuação em defesa da educação. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, *[S. l.]*, v. 21, n. 4, p. 2151–2181, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n4-022. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/514. Acesso em: 30 jul. 2025.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; CARNEIRO, André Luiz Pestana. Lei de cotas e o ingresso de negros no ensino superior: o caso do curso de direito da UNIR. **REVISTA QUAESTIO IURIS**, *[S. l.]*, v. 14, n. 03, p. 1500–1526, 2021. DOI: 10.12957/rqi.2021.50989. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/50989. Acesso em: 30 jul. 2025.

APÊNDICE A – Acórdãos do STF (2015-2024) organizados por categoria temática e subcategorias.

Subcategorias de Permanência (N. de acórdãos)	**Classe/Número/UF**
a) Infraestrutura Escolar (28 acórdãos)	RE 908.680/PB; RE 850.215/PB; ARE 1.251.593/PB; ARE 1.364.315/TO; ARE 942.573/PB; RE 958.246/PB; ARE 928.654/DF; ARE 1470474/PB; ARE 1357301/AM; RE 903.216/DF; ARE 1.076.316/MG; RE 877.607/MG; ARE 1045038/MG; ARE 1219996/RN; ARE 1403253/RN; ADI 6.926/DF; ARE 679066/PE; ARE 1153686/SE; ARE 1371213/SP; ARE 1368926/SP; ARE 1439924/PR; ARE 1366600/TO;
b) Contratação de pessoal para educação inclusiva (13 acórdãos)	ARE 838.816/RS; ARE 850.154/RS; ARE 860.979/DF; ARE 863.596/RS; ARE 839.629/DF; ARE 843.423/RS; RE 1.060.961/DF; RE 1.250.595/RS; ARE 1.386.343/RO; RE 1.432.376/RJ; ARE 1.468.964/MA; ARE 1.465.098/RJ; ADI 5.786/SC
c) Transporte e Alimentação Escolar (08 acórdãos)	RE 545882/SP; ARE 896076/SC; ARE 990934/PB; ARE 1092138/SE; ARE 1071451/AC; ARE 1437742/RN; ARE 1289323/RJ; ARE 1417026/SC
d) Apoio para estudo fora do domicílio (02 acórdãos)	ADI 4.723/AP; RE 1.430.366/RN
Subcategorias de Financiamento (N. de acórdãos)	**Classe/Número/UF**
a) FUNDEF/FUNDEB (11 acórdãos)	ACO 648/BA; ADPF 528/DF; MS 37602/DF; RE 635347/DF; ARE 1205203/PE; ACO 661/MA; ACO 660/AM; RE 1428399/PE; ACO 700/RN; ACO 669/SE; ADI 5791/DF
b) Outras fontes de financiamento (07 acórdãos)	ADPF 188/DF; RE 597854/GO; RE 862137/PE; RE 1036076/SE; ARE 1188383/BA; RE 1450956/AM; ADI 5082/DF
c) Investimento mínimo constitucional em educação (06 acórdãos)	ADI 5719/SP; ADI 5691/ES; ADI 5546/PB; ADI 6049/GO; ADI 6412/PE; ADI 6490/PI
d) Proteção de verbas destinadas à educação (03 acórdãos)	RE 1096905/MG; ADI 5357/DF; ARE 1063828/MA
Subcategorias de Acesso (N. de acórdãos)	**Classe/Número/UF**
a) Vagas na Educação Básica (13 acórdãos)	ARE 1230668/AM; RE 1101106/DF; RE 1076911/DF; RE 1.363.549/AM; AI 795.968/SP; ARE 1322879/DF; RE 1282228/RJ; RE 1331397/DF; ARE 1.337.654/DF; RE 1.339.961/DF; RE 1.301.366/DF; RE 1008166/SC; ADI 7149/RJ
b) Ingresso (08 acórdãos)	ADC 17/DF; ADPF 292/DF; ADI 6.312/RS; RE 601580/RS; ADPF 874/DF; ADPF 341/DF; ADI 4.868/DF; RE 614.873/AM
Subcategorias de Ensino Privado (N. de acórdãos)	**Classe/Número/UF**
a) Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19 (08 acórdãos)	ADI 706/DF; ADPF 713/DF; ADI 6445/PA; ADI 6423/CE; RE 6435/MA; ADI 6575/ DF; ADI 7104/RJ; ADI 7179/RJ
b) Mensalidade e cobranças adicionais (03 acórdãos)	ADI 5951/MG; ADI 3874/RJ; ADI 5462/RJ
c) Obrigações do Fornecedor de Serviços Educacionais (03 acórdãos)	ADI 6333/PE; ADI 6191/SP; ADI 7657/RJ
d) Obrigação de educação inclusiva por instituições privadas (03 acórdãos)	RE 1096905/MG; ADI 5357/DF; ARE 1063828/MA

e) Modalidades de Ensino (02 acórdãos)	ADI 5997/RJ; ADI 7327/DF
Subcategorias de Liberdade de Ensino (N. de acórdãos)	**Classe/Número/UF**
a) Ensino sobre Gênero (10 acórdãos)	ADI 5668/DF; ADPF 526/PR; ADPF 467/MG; ADPF 460/PR; ADPF 461/PR; ADI 7019/RO; ADPF 457/GO; ADPF 462/SC; ADPF 600/PR; ADPF 465/TO
b) Ensino Neutro (02 acórdãos)	ADI 5537/AL; ADI 5580/AL
c) Ensino Religioso (02 acórdãos)	ADI 4439/DF; ADI 5258/AM
d) Homescholling (01 acórdão)	RE 888815/RS
e) Liberdade de Ensino período eleitoral (01 acórdão)	ADPF 548/DF
Subcategorias de Carreira, remuneração e aposentadoria (N. de acórdãos)	**Classe/Número/UF**
a) Contratação Temporária (06 acórdãos)	**ADI 5.664/ES; ARE 1.487.739**/PE; **RE 635.648/CE; ADPF 915/MG; STP 871**/RJ; **SL 1.595**/SP
b) Remuneração, condições de trabalho e aposentadoria (06 acórdãos)	ADI 4.848/DF; ADI 856/RS; **ADI 4.406/DF; RE 936.790**/SC; ARE 1.368.827/RJ; ADI 4.211/SP
c) Concurso Público e Acesso à Carreira (02 acórdãos)	**RE 1.177.699**/SC; **ADI 5.484**/AL
Subcategorias de Organização Político Administrativa (N. de acórdãos)	**Classe/Número/UF**
a) Autonomia Universitária (04 acórdãos)	ADI 3792/RN; ADI 5946/RR; ADI 6565/DF; ADI 6543/DF
b) Competência entes federativos (03 acórdãos)	RE 1380103/RJ; ARE 858084/MA; ADI 1629/DF;
c) Competência dos Poderes (03 acórdãos)	Rcl 47067/RN; ARE 1371889/RJ; ADPF 832/SC
d) Representação Estudantil (02 acórdãos)	ADI 5108/DF; ADI 3757/PR
Subcategorias de Qualidade (N. de acórdãos)	**Classe/Número/UF**
a) Calendário e Organização escolar (09 acórdãos)	RE 733433/MG; ARE 1445927/RJ; STP 953/SE; ARE 1442991/RN; ARE 1258867/PB; ARE 1383206/ES; ADI 5599/DF; ADC 81/DF; ADI 7187/DF
b) Remanejamento ou contratação de professores (02 acórdãos)	SL 263/RJ; RE 1109602/SP
c) Estudo efetivo (01 acórdão)	ADI 2.667/DF
Subcategorias de Educação Especial (N. de acórdãos)	**Classe/Número/UF**
a) Estatuto da Pessoa com Deficiência (02 acórdãos)	ADI 6590/DF; ADI 7028/AP
b) Obrigação de assegurar acessibilidade (01 acórdão)	ADI 5139/AL

APÊNDICE B – Totalidade dos acórdãos do STF (2015-2024) por categoria temática e subcategorias, com identificação, data de julgamento, demandante, demandado e *amicus curiae*.

Categoria 1: Permanência								
Ord.	**Classe**	**Nº**	**UF**	**Data de Jul.**	**Subcategoria**	**Demandante**	**Demandado**	**Amicus Curiae**
1	ADI	4.723	AP	22/06/2020	Apoio para estudo fora do domicílio	Estado do Amapá	Norma	Não
2	RE	1.430.366	RN	19/06/2023	Apoio para estudo fora do domicílio	MPE Rio Grande do Norte	Município de Passagem	Não
3	ARE	838.816	RS	03/02/2015	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	Estado do Rio Grande do Sul	Indivíduo	Não
4	ARE	850.154	RS	24/02/2015	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	Estado do Rio Grande do Sul	Indivíduo	Não
5	ARE	860.979	DF	14/04/2015	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	DF	MPDF	Não
6	ARE	863.596	RS	12/05/2015	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	Estado do Rio Grande do Sul	Indivíduo	Não
7	ARE	839.629	DF	02/02/2016	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	DF	MPDF	Não
8	ARE	843.423	RS	10/05/2016	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	Estado do Rio Grande do Sul	MP do Estado do Rio Grande do Sul	Não
9	RE	1.060.961	DF	29/04/2019	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	DF	Indivíduo	Não
10	RE	1.250.595	RS	15/05/2020	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	UFSC	MPF	Não
11	ARE	1.386.343	RO	13/02/2023	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	Estado de Rondônia	Indivíduo	Não
12	RE	1.432.376	RJ	22/08/2023	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	MPE Rio de Janeiro	Município de Angra dos Reis	Não
13	ARE	1.468.964	MA	26/02/2024	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	Estado do Maranhão	MPE do Maranhão	Não
14	ARE	1.465.098	RJ	29/04/2024	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	Estado do Rio de Janeiro	Indivíduos	Não
15	ADI	5.786	SC	13/09/2019	Contratação de Pessoal para educação Inclusiva	Estado de Santa Catarina	Norma	Não
16	RE	850.215	PB	07/04/2015	Infraestrutura Escolar	Estado da Paraíba	MPE do Estado da Paraíba	Não
17	RE	908.680	PB	07/04/2017	Infraestrutura Escolar	Estado da Paraíba	MPE do Estado da Paraíba	Não
18	ARE	1.251.593	PB	08/09/2021	Infraestrutura Escolar	Estado da Paraíba	MPE do Estado da Paraíba	Não

19	ARE	1.364.315	TO	05/06/2023	Infraestrutura Escolar	Estado do Tocantins	MPE do Estado do Tocantins	Não
20	ARE	942.573	PB	16/12/2016	Infraestrutura Escolar	Estado da Paraíba	MPE do Estado da Paraíba	Não
21	RE	958.246	PB	02/06/2017	Infraestrutura Escolar	Estado da Paraíba	MPE do Estado da Paraíba	Não
22	ARE	928.654	DF	09/03/2018	Infraestrutura Escolar	DF	MPDF	Não
23	ARE	1470474	PB	09/04/2024	Infraestrutura Escolar	Estado da Paraíba	MPE do Estado da Paraíba	Não
24	ARE	1357301	AM	22/04/2022	Infraestrutura Escolar	Municipio de Manaus	MP do Estado do Amazonas	Não
25	RE	903.216	DF	27/10/2015	Infraestrutura Escolar	DF	MPDF	Não
26	RE	877.607	MG	17/02/2017	Infraestrutura Escolar	Estado de Minas Gerais	MP do Estado de Minas Gerais	Não
27	ARE	1076316	MG	22/06/2018	Infraestrutura Escolar	Estado de Minas Gerais	MP do Estado de Minas Gerais	Não
28	ARE	1045038	MG	10/08/2018	Infraestrutura Escolar	Estado de Minas Gerais	MP do Estado de Minas Gerais	Não
29	ARE	1219996	RN	20/03/2020	Infraestrutura Escolar	Estado do Rio Grande do Norte	MP do Estado do Rio Grande do Norte	Não
30	ARE	1403253	RN	30/10/2023	Infraestrutura Escolar	Estado do Rio Grande do Norte	MP do Estado do Rio Grande do Norte	Não
31	ADI	6.926	DF	24/06/2022	Infraestrutura Escolar	Presidente da República	Norma	Partido Democrático Trabalhista (PDT) Intervozes - Coletivo Brasil de Comunicação Social Instituto Alana Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON) Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro União Nacional dos Estudantes (UNE) União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)
32	ARE	679066	PE	08/06/2018	Infraestrutura Escolar	Estado do Pernambuco	MP do Estado do Pernambuco	Não
33	ARE	1153686	SE	12/03/2019	Infraestrutura Escolar	Estado de Sergipe	MP do Estado de Sergipe	Não
34	ARE	1371213	SP	05/09/2022	Infraestrutura Escolar	Município de Diadema	MP do Estado de São Paulo	Não
35	ARE	1368926	SP	22/05/2023	Infraestrutura Escolar	Município de Diadema	MP do Estado de São Paulo	Não
36	ARE	1439924	PR	18/10/2023	Infraestrutura Escolar	MP do Estado do Paraná	Estado do Paraná	Não

37	ARE	1366600	TO	05/09/2022	Infraestrutura Escolar	Estado de Tocantins	MPE do Estado de Tocantins	Não
38	RE	545882	SP	27/10/2015	Transporte e Alimentação Escolar	Estado de São Paulo	MPE	Não
39	ARE	896076	SC	14/10/2016	Transporte e Alimentação Escolar	Estado de Santa Catarina	MPE	Não
40	ARE	990934	PB	24/03/2017	Transporte e Alimentação Escolar	Estado da Paraíba	MPE	Não
41	ARE	1092138	SE	30/11/2018	Transporte e Alimentação Escolar	Estado de Sergipe	MPE	Não
42	ARE	1071451	AC	24/05/2019	Transporte e Alimentação Escolar	Estado do Acre	MPE	Não
43	ARE	1437742	RN	25/09/2023	Transporte e Alimentação Escolar	Estado do Rio Grande do Norte	MPE	Não
44	ARE	1289323	RJ	04/10/2021	Transporte e Alimentação Escolar	União	Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia do Rio de Janeiro	Não
45	ARE	1417026	SC	03/07/2023	Transporte e Alimentação Escolar	Estado de Santa Catarina	MPF	Não

Categoria 2: Financiamento

Ord.	Classe	Nº	UF	Data de Jul.	Subcategoria	Demandante	Demandado	Amicus Curiae
1	ADPF	188	DF	15/06/2022	Outras fontes de financiamento	Estados de Pernambuco, Sergipe, Piauí, Ceará, Alagoas, Bahia, Maranhão, Rio Grande do Norte e Paraíba.	Norma	Estado do Pará Estado de São Paulo Distrito Federal Estado do Rio de Janeiro Estado do Rio Grande do Sul Estado de Santa Catarina
2	RE	597854	GO	26/04/2017	Outras fontes de financiamento	Universidade Federal de Goiás - UFGO	Particular	União Conselho Nacional das Fundações de Apoio às Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica (CONFIES) Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA - Sindical) União Educacional de Cascavel (UNIVEL) Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG)

3	RE	862137	PE	10/10/2020	Outras fontes de financiamento	União	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Não
4	ADI	5082	DF	24/10/2018	Outras fontes de financiamento	PGR	Norma	Não
5	RE	1450956	AM	19/12/2023	Outras fontes de financiamento	MPE do Amazonas	ASSOCIACAO DE PAIS E MESTRES E COMUNITARIOS;	Não
6	ARE	1188383	BA	27/04/2020	Outras fontes de financiamento	Particular	Estado do Amazonas	Não
7	RE	1036076	SE	15/06/2018	Outras fontes de financiamento	Universidade Federal de Sergipe - UFS	MPF	Não
8	ACO	648	BA	06/09/2017	FUNDEF/FUNDEB	Estado da Bahia	União	Não
9	ADPF	528	DF	21/03/2022	FUNDEF/FUNDEB	PARTIDO SOCIAL CRISTÃO-PSC	Norma	CONFEDERACAO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCACAO; CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL - CFOAB
10	MS	37602	DF	15/05/2023	FUNDEF/FUNDEB	UNIÃO	Estado do Piauí	Não
11	RE	635347	DF	03/07/2023	FUNDEF/FUNDEB	UNIÃO	Município de Dirceu Arco Verde - PI	UNIÃO DOS MUNICÍPIOS DA BAHIA - UPB; APPM - ASSOCIAÇÃO PIAUIENSE DE MUNICÍPIOS
12	ARE	1205203	PE	21/02/2020	FUNDEF/FUNDEB	UNIÃO	Município de Passira - PE	Não
13	ACO	661	MA	24/08/2020	FUNDEF/FUNDEB	UNIÃO	Norma	Não
14	ACO	660	AM	18/12/2019	FUNDEF/FUNDEB	UNIÃO	Norma	Não
15	RE	1428399	PE	16/06/2023	FUNDEF/FUNDEB	Município de Campo Alegre - AL	União	Não
16	ACO	700	RN	18/12/2019	FUNDEF/FUNDEB	União	Norma	Não
17	ACO	669	SE	18/12/2019	FUNDEF/FUNDEB	Estado de Sergipe	Norma	Não
18	ADI	5791	DF	05/09/2022	FUNDEF/FUNDEB	Partido Solidariedade	Norma	TCU

19	ADI	5719	SP	18/08/2020	Investimento mínimo constitucional em educação	PGR	Norma	Sindicato dos professores do ensino; associação nacional do ministério público de contas - ampcon; sindicato nacional dos docentes das instituicoes de ensino superior oficial do estado de são paulo - apeoesp
20	ADI	5691	ES	05/10/2020	Investimento mínimo constitucional em educação	PGR	Norma	Sindicato dos trabalhadores e servidores; ministério público de contas do estado do espírito santo - mpc/es públicos do estado do espírito santo - sindipúblicos
21	ADI	6490	PI	21/02/2022	Investimento mínimo constitucional em educação	Estado do Piauí	Norma	Confederação nacional dos trabalhadores em educação ¿ cnte; progressistas - pp
22	ADI	5546	PB	04/09/2023	Investimento mínimo constitucional em educação	PGR	Norma	Não
23	ADI	6049	GO	23/08/2021	Investimento mínimo constitucional em educação	PGR	Norma	Não
24	ADI	6412	PE	04/09/2023	Investimento mínimo constitucional em educação	PGR	Norma	Não
25	STP	826	PA	14/12/2021	Proteção de verbas destinadas à educação	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará	Município de Salvaterra - PA; TJPA	Não
26	ADPF	484	AP	04/06/2020	Proteção de verbas destinadas à educação	Estado do Amapá	Norma	Não
27	ADPF	988	SC	18/10/2022	Proteção de verbas destinadas à educação	Estado de Santa Catarina	Norma	Não

Categoria 3: Acesso

Ord.	Classe	Nº	UF	Data de Jul.	Subcategoria	Demandante	Demandado	Amicus Curiae
1	ADC	17	DF	01/08/2018	Ingresso	MS	Norma	Não
2	ADPF	292	DF	01/08/2018	Ingresso	PGR	Norma	Não
3	ADI	6312	RS	21/12/2020	Ingresso	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - CONTEE	Norma	MPE-RS
4	RE	601580	RS	19/09/2018	Ingresso	Indivíduo	Fundação Universidade Federal de Rio Grande - FURG	Não
5	ADPF	874	DF	04/09/2021	Ingresso	Partido Democrático Trabalhista (PDT) Partido dos	Norma	CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL-CFOAB

						Trabalhadores (PT) Partido Comunista do Brasil (PCdoB) Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) Partido Socialista Brasileiro (PSB) Rede Sustentabilidade Partido Verde Cidadania Solidariedade EDUCAFRO União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) União Nacional dos Estudantes (UNE)		
6	ADPF	341	DF	27/05/2015	Ingresso	Partido Socialista Brasileiro - PSB	Norma	Defensoria Pública da União (DPU) União Nacional dos Estudantes (UNE) Associação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino Superior (ABRAES)
7	ADI	4868	DF	27/03/2020	Ingresso	PGR	Norma	OAB - DF
8	RE	614873	AM	19/10/2023	Ingresso	Universidade do Estado do Amazonas	Indivíduo	Não
9	ARE	1230668	AM	16/08/2020	Vagas na educação básica	Município de Manaus	MPE	Não
10	RE	1101106	DF	22/06/2018	Vagas na educação básica	DF	Indivíduo	Não
11	RE	1076911	DF	16/03/2018	Vagas na educação básica	DF	Indivíduo	Não
12	RE	1363549	AM	22/04/2022	Vagas na educação básica	MPE Amazonas	Município de Manaus	Não
13	AI	795968	SP	25/04/2023	Vagas na educação básica	Município de São Paulo	MPE São Paulo	Não
14	ARE	1322879	DF	11/10/2021	Vagas na educação básica	DF	Indivíduo	Não
15	RE	1282228	RJ	15/12/2020	Vagas na educação básica	Município de Volta Redonda	Câmara Municipal de Volta Redonda	Não
16	RE	1331397	DF	25/10/2021	Vagas na educação básica	DF	Indivíduo	Não
17	ARE	1337654	DF	04/11/2021	Vagas na educação básica	DF	Indivíduo	Não
18	RE	1339961	DF	15/05/2023	Vagas na educação básica	DF	Indivíduo	Não
19	RE	1301366	DF	30/10/2023	Vagas na educação básica	DF	Indivíduo	Não
20	RE	1008166	SC	22/09/2022	Vagas na educação básica	MUNICIPIO DE CRICIUMA	MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE	Município de São Paulo; Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança e do

							SANTA CATARINA	Adolescente; Município do Rio de Janeiro; Município de Taboão da Serra; Distrito Federal; Município de Porto Alegre; Defensoria Pública do Estado da Bahia; Defensoria Pública do Estado do Tocantins; Defensoria Pública do Estado do Ceará; Defensoria Pública do Distrito Federal; Defensoria Pública do Estado do Espírito Santo; Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais; Defensoria Pública do Estado de Pernambuco; Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul; Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro; Defensoria Pública do Estado de São Paulo; Defensoria Pública da União;
21	ADI	7149	RJ	26/09/2022	Vagas na educação básica	Estado do Rio de Janeiro	Norma	Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro

Categoria 4: Ensino Privado

Ord.	Classe	Nº	UF	Data de Jul.	Subcategoria	Demandante	Demandado	Amicus Curiae
1	ADI	5951	MG	16/06/2020	Mensalidade e cobranças adicionais	Confederacao Nacional dos Estabelecimentos de Ensino- CONFENEN	Norma	Não
2	ADI	3874	RJ	23/08/2019	Mensalidade e cobranças adicionais	CONFENEN	Norma	Não
3	ADI	5462	RJ	11/10/2018	Mensalidade e cobranças adicionais	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIVERSIDADES PARTICULARES - ANUP	Norma	UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES - UNE; CONFENEN
4	ADI	5997	RJ	19/04/2021	Modalidades de Ensino	CONFENEN	Norma	Não
5	ADI	7327	DF	22/05/2023	Modalidades de Ensino	ASSOCIACAO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ESCOLAS TECNICAS ABMET	Norma	Não
6	ADI	7179	RJ	08/08/2022	Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19	CONFENEN	Norma	Não
7	ADI	7104	RJ	08/08/2022	Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19	ASSOCIACAO NACIONAL DAS UNIVERSIDADES PARTICULARES; CONFENEN	Norma	Não
8	ADPF	706	DF	18/11/2021	Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19	CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	Norma	

9	ADPF	713	DF	18/11/2021	Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIVERSIDADES PARTICULARES - ANUP	Norma	Não
10	ADI	6445	PA	31/05/2021	Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19	CONFENEN	Norma	
11	ADI	6423	CE	21/12/2020	Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19	CONFENEN	Norma	
12	ADI	6435	MA	21/12/2020	Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19	CONFENEN	Norma	
13	ADI	6575	DF	21/12/2020	Modificação de contratos educacionais em função do COVID-19	CONFENEN	Norma	Não
14	RE	1096905	MG	29/03/2021	Obrigação de educação inclusiva por instituições privadas	FUNDACAO PERCIVAL FARQUHAR	MPE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Não
15	ADI	5357	DF	10/03/2016	Obrigação de educação inclusiva por instituições privadas	CONFENEN	Norma	Federação Nacional das Apaes - FENAPAES Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down - FBASD Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência - AMPID Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil Associação Brasileira para a Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRACA) Defensoria Pública do Estado de São Paulo Associação Movimento de Ação e Inovação Social - MAIS Organização Nacional de Cegos do Brasil - ONCB-Brasil Federação das Fraternidades Cristãs de Pessoas com Deficiência do Brasil - FCD/BR Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos no Brasil - ONEDEF Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de

								Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade - APABB Federação Nacional das Associações Pestalozzi
16	ARE	1063828	MA	31/05/2019	Obrigação de educação inclusiva por instituições privadas	SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO ESTADO DO MARANHÃO - SINEPE/MA	ESTADO DO MARANHAO	Não
17	ADI	6333	PE	08/04/2021	Obrigações do Fornecedor de Serviços Educacionais	CONFENEN	Norma	Não
18	ADI	6191	SP	09/06/2022	Obrigações do Fornecedor de Serviços Educacionais	CONFENEN	Norma	
19	ADI	7657	RJ	01/07/2024	Obrigações do Fornecedor de Serviços Educacionais	CONFENEN	Norma	Não

Categoria 5: Liberdade de Ensino

Ord.	Classe	Nº	UF	Data de Jul.	Subcategoria	Demandante	Demandado	Amicus Curiae
1	ADI	5537	AL	24/08/2020	Ensino Neutro	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino-CONTEE	Assembleia Legislativa do Estado do Alagoas	Associação Escola Sem Partido; União Nacional dos Estudantes (UNE; Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE); Aliança Nacional LGBTI Grupo Dignidade - Pela Cidadania de Gays, Lésbicas e Transgênero; Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUNB) Associação Artigo 19 Brasil; Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação
2	ADI	5580	AL	24/08/2020	Ensino Neutro	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)	Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas	Artigo 19 Brasil; Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais (ANAJUDH-LGBTI); Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM/Brasil); THEMIS - Gênero, Justiça e Direitos Humanos; Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA); Instituto Maria da Penha (IMP); Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA); Associação Tamo Juntas - Assessoria Jurídica Gratuita para Mulheres Vítimas de Violência.
3	ADI	4439	DF	27/09/2017	Ensino Religioso	PGR	Presidente da República; Congresso Nacional; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER); Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB); Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC); Grande Loja Maçônica do Estado do Rio de Janeiro (GLMERJ); Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Conectas Direitos Humanos. ECOS - Comunicação em Sexualidade; Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM); Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil; Anis - Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. Liga Humanista Secular do Brasil (LIHS); União

								dos Juristas Católicos do Rio de Janeiro (UJUCARJ); Associação dos Juristas Católicos do Rio Grande do Sul; União dos Juristas Católicos de São Paulo (UJUCASP); Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE). Centro Acadêmico XI de Agosto - USP; Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ; Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos.
4	ADI	5258	AM	13/04/2021	Ensino Religioso	PGR	Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas	Liga Humanista Secular do Brasil
5	ADI	5668	DF	01/07/2024	Ensino sobre Gênero	Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).	Presidente da República; Congresso Nacional.	Grupo Dignidade - Pela Cidadania de Gays, Lésbicas e Transgêneros; Defensoria Pública do Distrito Federal; Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA); Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais. Instituto de Defesa da Vida e da Família (IDVF); Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE);Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM/Brasil); Themis - Gênero, Justiça e Direitos Humanos; CEPIA - Cidadania, Estudos, Pesquisa, Informação e Ação. Instituto Maria da Penha; Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA); Associação Tamo Juntas - Assessoria Jurídica Gratuita para Mulheres Vítimas de Violência; Associação Pró-Evangélicos do Brasil e Exterior (APEBe); Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família; Defensoria Pública do Estado de São Paulo; Clínica Interamericana de Direitos Humanos da UFRJ; Núcleo Interamericano de Direitos Humanos (NIDH); Clínica de Litigância Estratégica em Direitos Humanos da FGV Direito SP.
6	ADPF	526	PR	11/05/2020	Ensino sobre Gênero	Partido Comunista do Brasil	Câmara Municipal de Foz do Iguaçu	Não
7	ADPF	467	MG	29/05/2020	Ensino sobre Gênero	PGR	Prefeita do Município de Ipatinga e Câmara Municipal de Ipatinga	Grupo Dignidade - Pela Cidadania de Gays, Lésbicas e Transgêneros; Aliança Nacional LGBTI; Associação Nacional dos Defensores Públicos (ANADEP); Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE); Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais. Associação Artigo 19 Brasil; Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação; Associação Cidade Escola Aprendiz; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade; Instituto Campanha Nacional pelo Direito à Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).
8	ADPF	460	PR	29/06/2020	Ensino sobre Gênero	PGR	Prefeito do Município de Cascavel; Câmara Municipal de Cascavel.	Grupo Dignidade - Pela Cidadania de Gays, Lésbicas e Transgêneros, da Aliança Nacional LGBTI; Associação Nacional das Defensoras e dos Defensores Públicos (ANADEP); Associação Nacional dos Juristas Evangélicos (ANAJURE); Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais (ANAJUDH LGBTI). Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação; Associação Cidade Escola

								Aprendiz; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Instituto Campanha Nacional pelo Direito à Educação. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Artigo 19 Brasil; Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM/Brasil); THEMIS - Gênero, Justiça e Direitos Humanos; Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA); Instituto Maria da Penha (IMP); Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA); Associação Tamo Juntas - Assessoria Jurídica Gratuita para Mulheres Vítimas de Violência; Instituto Mais Cidadania.
9	ADPF	461	PR	24/08/2020	Ensino sobre Gênero	PGR	Prefeito do Município de Paranaguá; Câmara Municipal de Paranaguá.	Grupo Dignidade - Pela Cidadania de Gays, Lésbicas e Transgêneros; Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA); Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE); Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais (ANAJUDH-LGBTI). Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM/BRASIL); Associação Nacional dos Defensores Públicos (ANADEP).
10	ADI	7019	RO	13/02/2023	Ensino sobre Gênero	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee).	Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia	Não
11	ADPF	457	GO	27/04/2020	Ensino sobre Gênero	PGR	Município de Novo Gama; Câmara Municipal de Novo Gama	Grupo Dignidade - Pela Cidadania de Gays, Lésbicas e Transgêneros
12	ADPF	462	SC	01/07/2024	Ensino sobre Gênero	PGR	Município de Blumenau; Câmara Municipal de Blumenau	Grupo Dignidade - Pela Cidadania de Gays, Lésbicas e Transgêneros; Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE); Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais (ANAJUDHLGBTI). Artigo 19 Brasil; Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM/Brasil); Themis - Gênero, Justiça e Direitos Humanos; Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA); Instituto Maria da Penha (IMP); Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA); Associação Tamo Juntas - Assessoria Jurídica Gratuita para Mulheres Vítimas de Violência; Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos (ANADEP); Grupo Arco-Íris de Cidadania LGBT; Instituto de Defesa da Vida e da Família (IDVF). Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação; Associação Cidade Escola Aprendiz; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Instituto Campanha Nacional pelo Direito à Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais (CDH); Divisão de Assistência Judiciária da UFMG (DAJ/UFMG); Centro Acadêmico Afonso Pena (CAAP/UFMG); Clínica Interamericana de Direitos Humanos da FND/UFRJ.; Núcleo Interamericano de Direitos Humanos (NIDH).

13	ADPF	465	TO	24/08/2020	Ensino sobre Gênero	PGR	Município de Palmas e Câmara Municipal de Palmas.	Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher - CLADEM/BRASIL; Gênero, Justiça e Direitos Humanos - THEMIS; Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação - CEPIA; Instituto Maria da Penha - IMP; Centro Feminista de Estudos e Assessoria - CFEMEA; Associação Tamo Juntas - Assessoria Jurídica Gratuita para Mulheres Vítimas de Violência; Grupo Dignidade - Pela Cidadania de Gays, Lésbicas e Transgênero; Aliança Nacional LGBTI; Associação Nacional dos Defensores Públicos - ANADEP; Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação Associação Cidade Escola Aprendiz; Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE; Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Instituto Campanha Nacional pelo Direito à Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; Associação Nacional de Juristas Evangélicos - ANAJURE; Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais - ANAJUDH LGBTI
14	ADPF	600	PR	24/08/2020	Ensino sobre Gênero	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).	Câmara Municipal de Londrina	Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE); Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais (ANAJUDH); Filipe Barros Baptista de Toledo Ribeiro; Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos (ANADEP). Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM/BRASIL); THEMIS - Gênero, Justiça e Direitos Humanos; Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA); Instituto Maria da Penha (IMP); Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA); Associação Tamo Juntas - Assessoria Jurídica Gratuita para Mulheres Vítimas de Violência; Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação; Associação Cidade Escola Aprendiz; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Instituto Campanha Nacional pelo Direito à Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).
15	RE	888815	RS	12/09/2018	Homescholling	Particular	Município de Canela	Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED); União, Estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Goiás, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Distrito Federal e Rio Grande do Sul.
16	ADPF	548	DF	15/05/2020	Liberdade de Ensino período eleitoral	PGR	Juiz Eleitoral da 17ª Zona Eleitoral de Campina Grande/PB; Juíza Eleitoral da 199ª Zona Eleitoral do Rio de Janeiro/RJ; Juiz Eleitoral da 18ª Zona Eleitoral de Mato Grosso do Sul/MS; Juiz Eleitoral da 20ª Zona	Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA - Sindical); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Partido dos Trabalhadores (PT); Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco (APUBH); Instituto Mais Cidadania.

							Eleitoral do Rio Grande do Sul/RS; Juíza Eleitoral da 30ª Zona Eleitoral de Belo Horizonte/MG.	
Categoria 6: Carreira, remuneração e aposentadoria								
Ord.	**Classe**	**Nº**	**UF**	**Data de Jul.**	**Subcategoria**	**Demandante**	**Demandado**	**Amicus Curiae**
1	RE	1177699	SC	27/03/2023	Concurso Público e Acesso à Carreira	Indivíduo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	Não
2	ADI	5484	AL	15/04/2020	Concurso Público e Acesso à Carreira	Estado de Alagoas	Assembleia Legislativa do Estado do Alagoas	Conselho Federal de Educação Física - CONFEF
3	SL	1595	SP	03/05/2023	Contratação Temporária	Município de São José dos Campos	Estado de São Paulo	Não
4	ADI	5664	ES	16/06/2021	Contratação Temporária	PGR	Norma	Sindicato dos Trabalhadores e Servidores Públicos do Estdo do Espírito Santo - SINDIPÚBLICOS
5	ARE	1487739	PE	28/06/2024	Contratação Temporária	Estado de Pernambuco	Indivíduo	Não
6	RE	635648	CE	14/06/2017	Contratação Temporária	Universidade Federal do Ceará - UFC	Indivíduo	União
7	ADPF	915	MG	23/05/2022	Contratação Temporária	PGR	Norma	Não
8	STP	871	RJ	20/12/2019	Contratação Temporária	Estado do Rio de Janeiro	MPE	Não
9	ADI	4211	SP	03/03/2016	Remuneração, condições de trabalho e Aposentadoria	Estado de São Paulo	Norma	Não
10	ADI	4406	DF	18/10/2019	Remuneração, condições de trabalho e Aposentadoria	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior – ANDIFES	Norma	Não
11	RE	936790	SC	29/05/2020	Remuneração, condições de trabalho e Aposentadoria	Estado de Santa Catarina	Indivíduo	Não
12	ARE	1368827	RJ	30/05/2022	Remuneração, condições de trabalho e Aposentadoria	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro	Estado do Rio de Janeiro	Não
13	ADI	4848	DF	01/03/2021	Remuneração, condições de trabalho e Aposentadoria	Estados de Mato Grosso do Sul, Goiás, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima e Santa Catarina	Norma	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal do Brasil (Confetam)
14	ADI	856	RS	04/09/2023	Remuneração, condições de trabalho e Aposentadoria	Estado do rio Grande do Sul	Norma	Não

Categoria 7: Organização Político Administrativa								
Ord.	**Classe**	**Nº**	**UF**	**Data de Jul.**	**Subcategoria**	**Demandante**	**Demandado**	**Amicus Curiae**
1	ADI	3792	RN	22/09/2016	Autonomia Universitária	Estado do Rio Grande do Norte,	Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte; Associação Nacional dos Defensores Públicos da União (ANDPU)	Não
2	ADI	5946	RR	24/05/2021	Autonomia Universitária	Estado de Roraima	Assembleia Legislativa do Estado de Roraima	Universidade Estadual de Roraima; Associação Nacional dos Procuradores dos Estados e do Distrito Federal (ANAPE); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM)
3	ADI	6565	DF	11/10/2021	Autonomia Universitária	Partido Verde (PV)	Presidente da República; Congresso Nacional	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES); Sindicato Intermunicipal dos Professores de Instituições Federais de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (ADUFRGS SINDICAL) União Nacional dos Estudantes (UNE); Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRASINDICAL); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES - Sindicato Nacional) ATENS Sindicato Nacional – Sindicato Nacional de Técnicos de Nível Superior das Instituições Federais de Ensino Superior; Núcleo Interamericano de Direitos Humanos (NIDH); Clínica Interamericana de Direitos Humanos da FND/UFRJ
4	ADI	6543	DF	29/03/2021	Autonomia Universitária	Partido Socialismo e Liberdade (PSOL)	Presidente da República	Não
7	ARE	1371889	RJ	16/05/2022	Competência dos Poderes	Procurador-Geral do Estado do Rio de Janeiro	Assembleia Legislativa do Estado do Rio	Não
10	Rcl	47067	RN	31/05/2021	Competência dos Poderes	Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte (SINTE-RN)	Não
5	RE	1380103	RJ	10/11/2022	Competência entes federativos	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ)	Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro	Não
6	ARE	858084	MA	14/04/2015	Competência entes federativos	Estado do Maranhão	Defensoria Pública do Estado do Maranhão	Não

8	ADI	1629	DF	23/08/2019	Competência entes federativos	Partido Comunista do Brasil (PC do B)	Presidente da República	
9	ADPF	832	SC	25/04/2023	Competência dos Poderes	Partido Socialismo e Liberdade (PSOL)	Câmara Municipal de Florianópolis; Município de Florianópolis	Não
11	ADI	5108	DF	28/03/2022	Representação Estudantil	Partido Popular Socialista (PPS)	Presidente da República; Congresso Nacional	União Nacional dos Estudantes (UNE); Movimento Estudantil do Brasil (MEB); União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo (UMES/SP); Diretório Central dos Estudantes do Rio dos Sinos (DCE UNISINOS)
12	ADI	3757	PR	17/10/2018	Representação Estudantil	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN)	Estado do Paraná; Assembleia Legislativa do Estado do Paraná.	Não
Categoria 8: Qualidade								
Ord.	**Classe**	**Nº**	**UF**	**Data de Jul.**	**Subcategoria**	**Demandante**	**Demandado**	**Amicus Curiae**
1	RE	733433	MG	04/11/2015	Calendário e Organização	Município de Belo Horizonte	Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais	Associação Nacional dos Defensores Públicos Federais (ANADEF); Associação Nacional dos Defensores Públicos (ANADEP)
2	ARE	1445927	RJ	21/02/2024	Calendário e Organização	Estado do Rio de Janeiro	Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro - SEPE/RJ	Não
3	STP	953	SE	05/06/2023	Calendário e Organização	Ministério Público do Estado de Sergipe	Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe	Não
4	ARE	1442991	RN	08/11/2023	Calendário e Organização	Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte	Estado do Rio Grande do Norte	Não
5	ARE	1258867	PB	08/03/2021	Calendário e Organização	Município de Boa Vista	Ministério Público do Estado da Paraíba	Não
6	ARE	1383206	ES	22/08/2022	Calendário e Organização	Estado do Epírito Santo	Ministério Público do Estado do Epírito Santo	Não
7	ADI	5599	DF	26/10/2020	Calendário e Organização	Partido Socialismo e Liberdade (PSOL); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)	Presidente da República	Não
8	ADC	81	DF	05/06/2024	Calendário e Organização	Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras	Presidente da República; Congresso Nacional.	Associação Brasileira de Mantenedoras de Faculdades (ABRAFI); Sindicato das Instituições Particulares de Ensino Superior no Estado da Paraíba (SIESPB); Sindicato dos Estabelecimentos de Educação Básica, Escolas de Idiomas, Ensino Livre, Ensino Profissionalizante e Educação Superior no Estado do Ceará (SINEPE-CE).

						(CRUB) (ADI 7187).		Sindicato das Instituições Particulares de Ensino Superior no Estado de Pernambuco (SIESPE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC). Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará (SINEPE-PA); Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU); Federação Interestadual das Escolas Particulares (FIEP/FENEP); Associação dos Mantenedores Independentes Educadores do Ensino Superior (AMIES). Conselho Federal de Medicina (CFM); Associação Médica Brasileira; Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado da Bahia (SEMESB/ABAMES).
9	ADI	7187	DF	05/06/2024	Calendário e Organização	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).	Presidente da República; Ministro de Estado da Educação; Congresso Nacional.	Não
10	SL	263	RJ	22/02/2019	Remanejamento ou contratação de professores	Estado do Rio de Janeiro,	Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro	Não
11	RE	1109602	SP	19/04/2021	Remanejamento ou contratação de professores	União	Ministério Público Federal	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
12	ADI	2667	DF	05/10/2020	Estudo efetivo	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN)	Câmara Legislativa do Distrito Federal	Não
Categoria 9: Educação Especial								
Ord.	**Classe**	**Nº**	**UF**	**Data de Jul.**	**Subcategoria**	**Demandante**	**Demandado**	**Amicus Curiae**
1	ADI	6590	DF	21/12/2020	Estatuto da Pessoa com Deficiência	Partido Socialista Brasileiro (PSB)	Presidente da República	Ministério Público do Estado de São Paulo Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências (CRPD); Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down ;Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB); Associação Paulista de Autismo (AUTSP); Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) ; Instituto Alana; Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores (GAETS); Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB); Instituto de Superação e Inclusão Social (ISI); Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual (IPPCDV); Associação Brasiliense de Deficientes Visuais (ABDV); Associação de Amigos do Deficiente Visual (AADV); Federação Nacional das APAES (FENAPAES); Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID)
2	ADI	7028	AP	19/06/2023	Estatuto da Pessoa com Deficiência	PGR	Estado do Amapá e Assembleia Legislativa do	Não

							Estado do Amapá	
3	ADI	5139	AL	11/10/2019	Obrigação de assegurar acessibilidade	Estado de Alagoas	Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas	Não