

DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E JUVENTUDES: ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO

THE RIGHT TO BASIC EDUCATION AND YOUTH: REVISITING SECONDARY EDUCATION

 Juliana de Souza Barbosa^A

 Juliana de Moraes Prata^B

^A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^B Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 02 Abr. 2026 | Aceito em: 10 Ago. 2026

Correspondência: Juliana Souza Barbosa (julianasouzabarbosa20@gmail.com)

Resumo

Este artigo analisa o direito à educação básica no Brasil, com atenção ao Ensino Médio e às juventudes, a partir de uma perspectiva interseccional e sociopolítica. O objetivo é compreender como a efetividade desse direito ocorre em contextos de profundas desigualdades sociais, raciais, territoriais e ocupacionais, tomando a América Latina como mirante privilegiado. Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, de perspectiva teórico-analítico e leitura interseccional, articulando uma revisão sistemática sobre o direito à educação latino-americana e a análise documental das reformas recentes do Ensino Médio no Brasil. Os resultados mostram que embora o direito à educação seja amplamente positivado no plano jurídico, sua efetivação ocorre de maneira seletiva e desigual. As reformas evidenciam que se trata de um campo em disputa e permanente tensionamento, além de atravessado por marcadores estruturais das desigualdades.

Palavras-chave: Direito à educação; Juventudes; Ensino Médio.

Abstract

This article examines the right to basic education in Brazil, with a particular focus on secondary education and youth, from an intersectional and socio-political perspective. Its objective is to understand how the effectiveness of this right is produced in contexts marked by profound social, racial, territorial, and occupational inequalities, taking Latin America as a privileged analytical vantage point. Methodologically, the study adopts a qualitative approach grounded in a theoretical-analytical and intersectional perspective, combining a systematic review of the Latin American literature on the right to education with a documentary analysis of recent secondary education reforms in Brazil. The findings show that, although the right to education is broadly established within the legal framework, its implementation occurs in a selective and unequal manner. The reforms reveal that this is a field marked by ongoing dispute and permanent tension, while also being traversed by structural markers of inequality.

Keywords: Right to education; Youth; Secondary education.



2026 **Barbosa; Prata**. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

Introdução

Nas últimas duas décadas no Brasil, presenciamos um impulso na evocação do direito à educação, seja porque, em certa medida emerge como ressonância dos movimentos em defesa de uma educação pública e democrática que incidiram nos embates e conflitos da Constituinte e resultaram na Carta Constitucional de 1988, considerada um ponto de inflexão da longa trajetória de luta em prol da educação brasileira, seja pelos avanços consolidados a partir dela por vias de legislações complementares em um contexto de ampla afirmação da democracia brasileira e seus impasses.

Ainda assim, a efetividade do direito à educação básica nutre muitas contradições, uma vez que tal asseguuração incide com contornos plurais diante das múltiplas desigualdades e interdições à educação. Se, após décadas de mobilizações, assegurou-se a universalidade do ensino fundamental, ainda há desafios no que tange à democratização do acesso ao Ensino Médio.

Um tratamento analítico apurado nos permite compreender que o processo histórico e sociopolítico de afirmação do direito à educação no Brasil remonta à modernidade europeia, isto, a ideia do direito à educação como caráter universal que coaduna com as promessas de igualdade e justiça inerentes do sistema/mundo moderno colonial que encontrou solo fértil no Brasil. Os ideais liberais desta matriz político-filosófica das sociedades modernas ocidentais, que dão sustentação à compreensão dos direitos sociais da cidadania, quando deslocados para a realidade brasileira emergem com ambiguidades e paradoxos inerentes à configuração dos direitos sociais na sociedade brasileira fraturada por desigualdades.

Os estudos sobre a educação e o direito à educação no Brasil apontam para uma trajetória histórica marcada por muitas omissões, desleixo e abandono do poder público (Fávero, 1996; Cury, 2014, Ranieri, 2009, Oliveira, 1988). Em se tratando de um país calcado em bases coloniais e elitistas, não é uma surpresa que a trajetória do direito à educação tenha se constituído, marcadamente, pela exclusão e de forma autoritária. A concepção de direito à educação enquanto direito constitutivo da cidadania escamoteia, em certa medida, os quadros de brutal desigualdade e exclusão na medida em que não são tensionados os eixos de opressão racial, gênero, território e tantas outras perspectivas (interseccionais) que, certamente, contribuíram para alargar tal concepção e adensar o debate.

Nessa perspectiva, o direito à educação configura-se como um campo de embate, ou seja, oscila de acordo com os interesses em jogo e nutre ambiguidades. A garantia do direito à educação enquanto direito social implica a mobilização de múltiplos mecanismos capazes de efetivar e assegurar tal conquista constitucional que, por sua vez, tem implicações substanciais em setores mais precarizados socialmente. A asseguuração do direito à educação escolar no âmbito do Ensino Médio implica, portanto, compreendê-la tendo em vista as suas múltiplas camadas por lentes interseccionais.

No âmbito do direito à educação e da universalização do Ensino Médio no Brasil no século XXI, dois aspectos jurídico-constitucionais e infraconstitucionais merecem destaque, a saber: a incorporação do conceito de educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/1996 bem como a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que amplia o princípio de obrigatoriedade para a faixa de 4 a 17 anos. Trata-se de importantes avanços legais que possibilitam compreender as tensões e disputas em torno do Ensino Médio e das implicações nas juventudes alocadas nesta última etapa de escolarização.

Do ponto de vista histórico, tais avanços emergem como relevantes chaves interpretativas que deslocam o Ensino Médio e as Juventudes para o centro do debate educacional. Nesse sentido, compreendê-las implica analisar, historicamente, o caráter seletivo e excludente do Ensino Médio. Do ponto de vista conjuntural, permitem aprofundar, as sistemáticas disputas acerca das finalidades e modos de organização desta etapa entre setores privatistas/empresariais e as perspectivas emancipatórias que coadunam com a luta por uma educação democrática a partir do protagonismo juvenil frente às reformas no Ensino (Lei 13.415/2017), deflagrando novos pontos de tensão entre o direito à educação juridicamente positivado e aquilo que a realidade social evidencia.

Nesse sentido, é pertinente acenar para o campo de disputas no contexto de tais incorporações, os avanços, limites e desafios vigentes tendo como ponto de observação as juventudes diante dos impasses e contradições das reformas neoliberais e as (re)produções das desigualdades educacionais históricas. Se o alargamento do princípio da obrigatoriedade é fundamental para a universalização do acesso ao Ensino Médio (Silva, 2020), nos cabe aprofundar as reflexões para a asseguuração deste direito reconhecendo seus sujeitos destinatários — as juventudes — como atores políticos e epistêmicos que vocalizam, a partir de suas próprias vivências escolares, as desigualdades educacionais na escola média no

contextos do desmonte das reformas neoliberais e afirmá-los como produtores de saberes que constroem/ reinventam os sentidos da escola e tensionam as políticas educacionais por permanência e qualidade. Nessa conjuntura de reformas neoliberais no Ensino Médio, é fundamental posicionar as juventudes como interlocutores centrais e indutores de políticas educacionais.

Desta forma, este artigo analisa o direito à educação básica no Brasil, com atenção ao Ensino Médio e às juventudes, a partir de uma perspectiva interseccional e sociopolítica. O objetivo é compreender como a efetividade desse direito se produz em contextos de profundas desigualdades sociais, raciais, territoriais e ocupacionais, tomando a América Latina como mirante privilegiado. Para alcançar este objetivo, desenvolvemos a pergunta: como se efetiva o direito à educação básica no Ensino Médio brasileiro, em contextos de profundas desigualdades sociais, considerando as juventudes e os efeitos das reformas educacionais recentes?

Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-analítico, orientada pela compreensão do direito à educação como relação social e campo em disputa. Metodologicamente, parte-se de uma revisão sistemática da produção acadêmica latino-americana sobre o tema. A busca foi realizada em 19 de janeiro de 2026, na plataforma Redalyc, utilizando o descritor "derecho a la educación", sendo direcionada a artigos científicos publicados em periódicos indexados na base que abordassem o direito à educação como objeto central de investigação no contexto latino-americano. Foram excluídos artigos em que o direito à educação aparecia apenas de forma secundária, bem como editoriais, resenhas, documentos institucionais e estudos cujo foco principal recaía sobre outros temas educacionais. Não foi adotado filtro temporal na busca; os artigos selecionados foram publicados entre 2008 e 2024. A aplicação dos critérios resultou em um corpus composto por dez artigos. Em seguida, realizou-se leitura integral dos artigos, sistematizando informações relativas aos objetivos, referenciais teóricos, objetos de estudo e principais compreensões do direito à educação. A análise foi conduzida por meio de síntese temática comparativa, buscando identificar recorrências, convergências e deslocamentos conceituais predominantes na produção latino-americana sobre o direito à educação.

A análise é conduzida por uma perspectiva interseccional (Cho, Crenshaw e McCall, 2013), que toma a efetividade do direito à educação não apenas como garantia formal inscrita no ordenamento jurídico, mas como processo socialmente produzido em seus efeitos

concretos sobre os sujeitos. Nessa direção, a interseccionalidade opera como chave metodológica para apreender como marcadores sociais como classe, raça, gênero, território e inserção ocupacional se articulam na produção desigual das condições de acesso, permanência, qualidade e continuidade escolar, especialmente no Ensino Médio. Mais do que verificar a existência formal do direito, interessa examinar seus efeitos sociais, isto é, os modos pelos quais ele se realiza, se interrompe ou se diferencia nas trajetórias juvenis.

Em suma, a metodologia adotada articula revisão bibliográfica sistemática, análise teórico-documental das reformas do Ensino Médio e leitura interseccional de seus efeitos sociais, permitindo compreender a efetividade do direito à educação como processo histórico, relacional e desigual, atravessado por disputas políticas e por diferentes regimes de produção de desigualdades.

Desse modo, apresentaremos uma revisão sobre o direito à educação na perspectiva da América Latina, com destaque ao Brasil, bem como a análise aprofundada das reformas recentes do Ensino Médio brasileiro.

Direito à educação: uma perspectiva latino-americana

No século XXI, o direito à educação consolidou-se como um dos direitos humanos fundamentais mais amplamente reconhecidos no plano normativo internacional e constitucional. Tratados internacionais, constituições nacionais e legislações afirmam a educação como direito universal, condição da cidadania e fundamento da democracia. No entanto, especialmente na América Latina, esse reconhecimento formal convive com profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais que produzem formas persistentes de negação, precarização e segmentação do acesso à educação.

Nesse contexto, o direito à educação emerge não apenas como um tema jurídico ou uma diretriz de política pública, mas como um problema central de investigação, mobilizando pesquisadores dos campos do Direito, da Educação, das Políticas Educacionais, das Ciências Sociais e Humanas. A literatura latino-americana recente evidencia que compreender o direito à educação exige ultrapassar a análise estritamente normativa, incorporando uma leitura sociopolítica capaz de apreender as condições concretas de sua realização em sociedades profundamente desiguais.

Para compreender com mais profundidade a abordagem de estudos do direito à educação, foi realizada uma revisão sistemática a partir da pergunta: o que é o direito à educação na América Latina? A análise dos dez primeiros artigos selecionados na plataforma Redalyc permite identificar duas grandes abordagens complementares do direito à educação no contexto latino-americano: *o direito à educação como objeto de estudo normativo e o direito à educação como campo de investigação*.

Uma primeira abordagem concebe o direito à educação como objeto de estudo jurídico-normativo, centrando-se na delimitação de seu conteúdo essencial em seus fundamentos constitucionais e em sua articulação com o direito internacional dos direitos humanos. Nessa perspectiva, destacam-se análises sobre os deveres do Estado, os direitos dos educandos e das famílias, a gratuidade da educação obrigatória e os mecanismos de exigibilidade jurídica do direito.

Os trabalhos de Nogueira Alcalá (2008) e Flores Rivas (2014), no caso chileno, exemplificam essa abordagem ao detalhar os atributos básicos do direito à educação e suas garantias constitucionais. De modo semelhante, Latapí (2009) e Contreras Bustamante (2021), no contexto mexicano, discutem o alcance, a exigibilidade e a centralidade do direito à educação como direito humano prioritário. No Brasil, Cury (2012) analisa a configuração jurídica do direito à educação básica, ressaltando seus avanços normativos, sua exigibilidade judicial e o papel do financiamento constitucionalmente vinculado.

Essa abordagem é fundamental para compreender o que o direito à educação é em termos legais, suas bases normativas e as obrigações que impõe ao Estado. Contudo, os próprios autores reconhecem que a existência de marcos legais robustos não garante, por si só, a efetivação do direito, abrindo espaço para análises que extrapolam o plano jurídico.

Uma segunda abordagem, no conjunto de trabalhos analisados, que os atravessa de forma transversal, compreende o direito à educação como um campo de investigação socioeducacional, cujo objeto não é apenas a norma jurídica, mas a educação enquanto direito social, humano e político, historicamente construído e permanentemente disputado. É essa abordagem que orienta analiticamente o presente artigo.

Nessa perspectiva, o direito à educação deixa de ser tratado como um dado normativo e passa a ser analisado como uma relação social, produzida nas interações entre Estado, políticas públicas, instituições educacionais, mercado e sujeitos sociais. Tal compreensão se expressa também em análises que situam o direito à educação no interior das disputas

político-institucionais sobre os rumos dos sistemas educacionais. O estudo do Centro de Estudios Educativos (2012), ao examinar a agenda educacional do governo mexicano, evidencia que a efetivação desse direito depende da construção de acordos sociais em torno dos fins da educação bem como da coerência entre objetivos e meios das políticas públicas. Neste enquadramento, o direito à educação não se esgota em sua consagração legal, mas se constitui nas disputas sobre prioridades, financiamento, avaliação e organização dos sistemas educativos.

Essa dimensão relacional e conflitiva do direito também se evidencia em contextos marcados por reformas neoliberais. Molinero Nano (2009), ao analisar o caso peruano, demonstra como o direito à educação é reconfigurado sob a pressão da mercantilização e da retração do papel estatal. De modo semelhante, Ruiz (2024), ao examinar a recomposição libertária na Argentina, evidencia como propostas como os vouchers educacionais deslocam o próprio significado do direito à educação, subordinando-o à lógica de mercado.

Essa abordagem também se manifesta nos estudos que deslocam o foco da análise das políticas macro para o cotidiano das instituições escolares. Van Dijk Kocherthaler e González Ontiveros (2013) demonstram que o direito à educação se materializa — ou se nega — na vida cotidiana das escolas, nas relações pedagógicas, no clima institucional e nas condições concretas vividas por crianças e adolescentes. De modo semelhante, Cordero-Méndez (2024), ao analisar o caso da Costa Rica, evidencia como a pandemia expôs as fragilidades estruturais do Estado neoliberal na garantia do direito à educação.

A leitura sistemática dos textos revela que a América Latina constitui um contexto específico e privilegiado de análise, um verdadeiro mirante de observação do direito à educação. Trata-se de uma região marcada por profundas desigualdades sociais e históricas tais como: o processo de colonização, colonialismo e colonialidade; forte heterogeneidade institucional e histórico de reformas educacionais orientadas por agendas neoliberais. Nesse cenário, o direito à educação é formalmente universalizado, mas substantivamente diferenciado.

Os estudos pós-coloniais e decoloniais engendraram mudanças substanciais no pensamento crítico das Ciências Sociais, sobretudo, na América Latina e as interdições de direitos fundamentais. Comprometidos com a crítica imponente acerca da ideia de modernidade, eurocentrismo, colonialismo e as dinâmicas constitutivas das relações assimétricas de poder do sistema-mundo moderno/capitalista, os intelectuais

latino-americanos desnudam problemas histórico-sociais que estruturam as sociedades decorrentes do processo de colonização.

A partir de uma matriz de pensamento que coloca a Europa como lócus de enunciação privilegiado e, portanto, como produtora de um saber universal/hegemônico, a modernidade também inventa “o outro” a partir de suas categorias de análises e interesses. Nesse sentido, o movimento crítico dos estudos pós-coloniais e decoloniais configura-se não apenas como contestador das heranças coloniais na América Latina, por conseguinte teórico/intelectual, mas também como movimento epistêmico e político. Portanto, a análise do direito à educação na América Latina e no Brasil são perpassados por tais críticas que ajudam na compreensão da efetivação e/ou negação deste direito considerando as especificidades sócio-históricas.

Os estudos convergem ao demonstrar que marcas das desigualdades educacionais como evasão, baixa qualidade, segmentação entre ensino público e privado e acesso desigual ao conhecimento, não podem ser compreendidas apenas como falhas de gestão ou déficits históricos, mas como formas estruturais, de certa forma, intencionais, de negação do direito à educação. Uma vez que a asseguarção do direito à educação incide com contornos plurais diante das múltiplas desigualdades e interdições, cabe lançar mão da abordagem metodológica da interseccionalidade a fim de operar como chave metodológica para apreender como marcadores sociais como classe, raça, gênero, território e inserção ocupacional se articulam tendo em vista o direito à educação como processo social e historicamente produzido, tomando como mirante a América Latina e como lócus de análise o caso brasileiro.

Direito à Educação Básica no Brasil em perspectiva latino-americana: contradições, tensões e avanços no Ensino Médio

O Brasil ocupa uma posição paradigmática nesse debate. É fundamental ressaltar que o Brasil foi último país nas Américas e no Ocidente a abolir a escravidão, este lastro do colonialismo permanece enraizado, sobretudo, no ordenamento jurídico o que sugere compreender os direitos sociais a partir de uma abordagem crítica. Esta perspectiva crítica sobre os direitos inscritos no plano formal da lei corrobora com as contribuições teóricas de Telles (2006) e Pires e Mattoso (2019) ao discorrerem sobre as limitações analíticas em tomar os direitos sociais apenas pelo prisma de seu caráter normativo jurídico, ou seja, os direitos

verticalizados, constituídos de cima para baixo, sem conceber que há um abismo entre o que preconiza a lei e sua incorporação das práticas sociais.

Telles (2006) constrói um modo peculiar para tomar os direitos que são as dinâmicas das sociedades e seus dilemas, impasses e antagonismos. Nesse sentido, os direitos, neste registro, são entendidos como práticas, valores, interesses, demandas por reconhecimento. Segundo Telles (2006), é fundamental analisar os direitos sociais a partir de outros registros, qual seja, colocar os direitos na ótica da sociedade e dos sujeitos. Pires e Mattoso (2019) também propõem analisar a relação entre o campo do Direito e o Estado por outras lentes, a fim de melhor compreender as ambiguidades inerentes da formação das relações sociais no Brasil. De acordo com as autoras, é pertinente recentrar a gramática do direito e do Estado. Trata-se de tomar o direito enquanto afirmação da colonialidade, ou seja, como desdobramento do projeto moderno colonial.

No que tange ao direito à educação, segundo Cury (2012), o país apresenta um arcabouço jurídico avançado no que se refere ao direito à educação, incluindo sua proteção constitucional, sua exigibilidade judicial e a vinculação de recursos financeiros. No entanto, persiste uma distância significativa entre o direito formalmente garantido e sua efetivação concreta, especialmente no que se refere à qualidade da educação e à redução das desigualdades educacionais.

Tendo em vista os caminhos sinuosos de afirmação do direito à educação nas cartas constitucionais (outorgadas e promulgadas), há um consenso entre estudiosos e pesquisadores do tema acerca da inflexão instaurada na Constituição Federal de 1988 no que tange ao tratamento jurídico do direito à educação em relação às demais constituições, ganhando contornos mais complexos (Cury, 2002; Oliveira, 1999). Nos dez artigos reservados à educação (art. 205 - 214), observa-se a afirmação da educação como direito social e da cidadania, os princípios que balizam o ensino, as etapas, níveis e modalidades e outros aspectos desenvolvidos por meio de legislações infraconstitucionais, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/1996.

No âmbito do direito à educação e a universalização do Ensino Médio no Brasil no século XXI, dois aspectos jurídico-constitucionais e infraconstitucionais merecem destaque, a saber: a incorporação do conceito de educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/1996, bem como a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que amplia o princípio de obrigatoriedade para a faixa de 4 a 17 anos. Trata-se de importantes

avanços legais que possibilitam compreender as tensões e disputas em torno do Ensino Médio e das implicações nas juventudes alocadas nesta última etapa de escolarização.

Cumpre destacar no que tange ao Ensino Médio, que o art. 208 da Constituição Federal de 1988 previa a educação como dever do Estado mediante a garantia de *II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*, posteriormente este inciso foi alterado para *II - progressiva universalização do ensino médio gratuito* através da Emenda Constitucional nº 14 de 1996. Observa-se aqui que o termo “*progressiva*” nos incisos supracitados reduz o papel efetivo do Estado no compromisso com a incorporação desta etapa no âmbito do direito à educação.

Na LDB, a incorporação do conceito de Educação Básica representou uma concepção original, ampla e inovadora na legislação educacional em um contexto de denúncia sobre o caráter elitista e seletivo da instituição escolar. De acordo com Cury (2002; 2008) tal conceito compreende a educação infantil como a base da educação, o ensino fundamental como tronco e o ensino médio o acabamento de um todo, uma estrutura articulada que compunha um nível da educação nacional.

Kuenzer (2010) corrobora a assertiva de que *o conceito de educação básica* confere organicidade à educação, uma concepção de integralidade e totalidade fundamental na medida em que traduz ampla luta pela democratização da educação e sobretudo pelas implicações nas políticas educacionais. Segunda a autora:

No âmbito das concepções e políticas educacionais, há que considerar que a concepção de educação básica trazida pela nova LDB representa uma significativa mudança em relação às legislações anteriores, no sentido da democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual. Superando a fragmentação das legislações anteriores, que atribuíam ao Estado reduzido compromisso com a oferta pública, a LDB de 1996 propõe a educação básica como concepção que assegura a integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, de modo a propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva. (Kuenzer, 2010, p.854 - 855).

O Ensino Médio enquanto etapa conclusiva da educação desloca os esforços políticos para o enfrentamento para ampliação do acesso e democratização desta etapa frente a um cenário expressivo de abandono e exclusão da juventude de 15 a 17 anos (Silva, 2021). Nesse sentido, cumpre ressaltar a Lei 12.061 de 2009 que altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do

art. 10 da LDB, passando a vigorar com a seguinte redação respectivamente, *II - universalização do ensino médio gratuito* e *IV - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem*. Observa-se que as brechas da do texto da lei passam a ser, paulatinamente, contestadas a fim de assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 traça um divisor no tratamento das desigualdades de acesso ao Ensino Médio visto que prevê a ampliação do princípio de obrigatoriedade dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Tal alteração promoveu mudanças na política educacional na medida que deslocou as políticas de focalização do ensino fundamental e passou a problematizar estratégias para a democratização do acesso ao Ensino Médio como etapa escolar gratuita, obrigatória e, portanto, direito público, subjetivo e dever do Estado na oferta e assegurar.

Silva (2020) aponta as correlações do reconhecimento do Ensino Médio como obrigatório e as implicações nas políticas educacionais através do estabelecimento da Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estabelecendo a universalização do atendimento em 85% dentro do período vigente.

Ao interrogar sobre as implicações da ampliação da obrigatoriedade no Ensino Médio, Silva (2020) aponta, a partir dos resultados de uma pesquisa com as bases de dados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) no período de 2009 a 2016, o aumento na matrícula no Ensino Médio para a faixa de jovens de 15 a 17 anos em todas as unidades da federação nas dependências administrativas estadual e federal. No entanto, este ínfimo avanço veio acompanhado de novos pontos de tensão e um hiato entre o que está preconizado no plano formal, o distanciamento da realidade social e as disputas políticas.

Conforme explicita Cury (2002), toda lei constitui-se de um caráter contraditório na medida em emerge como produto das forças políticas e sociais que lutam para suplantar dada realidade posta, isto é, a lei não é um instrumento linear, mecânico usado para a realização de direitos sociais, mas sim reflete as tensões políticas em disputa. Nessa direção, se por um lado dispositivos legais possibilitam que o Ensino Médio e as juventudes ganham centralidade no debate educacional, por outro a crise da democracia brasileira e os direitos arduamente conquistados desde a Constituição de 1988 são fragilizados.

O novo cenário social, político e econômico - a partir da segunda década de XXI (polarização política; ascensão da extrema-direita, eleições presidenciais de 2018, aumento de pautas regressivas neoliberais e das desigualdades sociais) - instaura mudanças nas disputas em torno do Ensino Médio e impõe interdições nas experiências escolares juvenis e na condição estudantil frente às incertezas impostas por crises econômicas e políticas. Por outro lado, observa-se também o protagonismo juvenil na luta por seus direitos nas Manifestações Juvenis de junho de 2013 (Movimento Passe Livre Estudantil), em 2013; no Movimento de Ocupação das redes públicas (Movimento Estudantil Secundarista), em 2015/2016 e na disputa frente à Lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017).

A disputa do Ensino Médio nos permite reafirmar que o direito à educação no Brasil opera como um campo de investigação que toma a educação como um direito humano, social e político permanentemente tensionado e sempre em disputa. Esse campo desloca a análise do plano normativo para o exame das condições sociais, institucionais e políticas que produzem a efetivação desigual do direito.

Nesse sentido, a América Latina constitui um mirante privilegiado de observação do direito à educação porque, em contextos de profundas desigualdades sociais, os direitos não se estabilizam como categorias meramente legais, mas em permanente tensão e disputa. Esse contexto impede uma leitura estritamente legalista do direito à educação e revela sua natureza relacional, histórica e política.

Assim, a resposta à pergunta que origina a seção: o que é o direito à educação na América Latina? É que, na abordagem sociopolítica latino-americana, o direito à educação é compreendido como uma relação social historicamente construída, por meio da qual se disputam as condições de acesso, permanência, qualidade e sentido da educação, em contextos de profundas desigualdades sociais, sendo sua efetivação permanentemente negociada entre Estado, Políticas públicas, mercado e sujeitos sociais.

A partir do cenário aqui desenvolvido, a perspectiva interseccional é mobilizada como chave analítica para compreender como a efetivação do direito à educação se distribui de maneira desigual entre sujeitos e trajetórias, segundo marcadores sociais que se articulam historicamente na produção das desigualdades educacionais.

O direito à educação, Ensino Médio e juventudes: desigualdades e reformas no Brasil

A leitura sistemática da produção latino-americana evidencia que o direito à educação, longe de constituir-se como dado, um produto finalizado, assume a forma de uma relação social permanentemente tensionada, cuja efetivação depende das condições históricas, políticas e institucionais que estruturam cada sociedade. Nesse sentido, como dissemos, a América Latina configura-se como um verdadeiro mirante de observação, na medida em que combina, de forma particularmente aguda, a universalização normativa do direito à educação com a persistência de desigualdades estruturais que produzem sua efetivação diferenciada. É precisamente essa condição que permite deslocar a análise do plano abstrato da norma para o exame das formas concretas pelas quais o direito se materializa (ou se nega) em contextos específicos (Silva, 2020).

Partindo desse ponto de análise, o caso brasileiro se apresenta como um terreno privilegiado para aprofundar essa problemática. Embora o país disponha de um arcabouço jurídico robusto no que se refere ao direito à educação, especialmente após a Constituição Federal de 1988 e a consolidação da educação básica como direito público subjetivo, a efetivação desse direito permanece marcada por fortes assimetrias, particularmente no que se refere às trajetórias juvenis no Ensino Médio (Cury, 2012).

Nesse deslocamento, a perspectiva interseccional permite compreender que as desigualdades educacionais não operam de forma isolada, mas são produzidas pela articulação entre classe, raça, gênero, território e inserção ocupacional, conforme em Prata, Ferreira e Barbosa (2025), Cho, Crenshaw e McCall (2013). Assim, a efetividade do direito à educação no Ensino Médio deve ser lida a partir dos efeitos sociais concretos que tais marcadores produzem nas condições de acesso, permanência, qualidade e transição entre escola e trabalho.

A literatura tem demonstrado que o Ensino Médio brasileiro não pode ser compreendido apenas como uma etapa terminal da educação básica, mas como um espaço de tensão nas trajetórias sociais, no qual se produzem e se aprofundam desigualdades educacionais e ocupacionais (Ferreira; Prata; Souza, 2024, Peregrino; Prata, 2023). Nesse sentido, o Ensino Médio opera como uma espécie de “linha divisória”, a partir da qual se estruturam diferentes padrões de transição entre escola e trabalho, fortemente condicionados por marcadores sociais como classe, raça, gênero e inserção ocupacional (Ferreira; Prata, 2025). Tal configuração indica que o direito à educação, ainda que formalmente garantido, é

substantivamente diferenciado, sendo distribuído de maneira desigual ao longo das trajetórias juvenis.

Essa leitura se articula a uma compreensão mais ampla da juventude como posição social e como categoria analítica capaz de revelar, de forma particularmente sensível, os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades sociais. Ao situar a juventude como posição e “mirante” dos fenômenos sociais (Peregrino; Prata, 2023), torna-se possível observar como o direito à educação se concretiza de maneira diferenciada, evidenciando que sua efetivação está intrinsecamente vinculada às condições estruturais que atravessam os sujeitos. Nessa direção, a abordagem interseccional de raça, classe e gênero permite apreender como diferentes marcadores sociais se combinam na produção de desigualdades educacionais (Peregrino; Prata, 2023), tensionando o caráter universal do direito à educação.

É nesse contexto que as reformas recentes do Ensino Médio devem ser compreendidas. Longe de se configurarem como meros ajustes técnicos ou pedagógicos, tais reformas expressam disputas mais amplas em torno dos sentidos da educação e dos modos de organização dos sistemas educacionais. Como argumenta Ferretti e Silva (2017), o Ensino Médio brasileiro historicamente se estrutura sob a marca da seletividade e da exclusão, funcionando como um filtro que regula o acesso diferenciado às oportunidades educacionais e sociais.

A reforma do Ensino Médio de 2017, instituída pela Medida Provisória nº 746/2016, configurou-se como uma das primeiras grandes reformas estruturais do governo Michel Temer, ao lado da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos, e da reforma trabalhista de 2017. Ainda que situadas em campos distintos: educação, política fiscal e mercado de trabalho, tais reformas compartilham uma racionalidade comum, na medida em que reconfiguram, de forma articulada, as condições de formação, inserção e reprodução social das juventudes no país.

A reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 promoveu uma reconfiguração estrutural da organização curricular e da carga horária dessa etapa da educação básica no Brasil. Um de seus eixos centrais foi a ampliação progressiva da carga horária anual, que passa a ser de, no mínimo, 1.000 horas, com a perspectiva de alcançar 1.400 horas nas escolas de tempo integral, conforme estabelecido no texto legal: “a carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva [...] para mil e quatrocentas horas” (Brasil, 2017). No plano curricular, a reforma institui uma divisão entre a formação geral

básica e os itinerários formativos, sendo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a orientar apenas parte do currículo. Como determina a legislação, “os currículos do ensino médio serão compostos pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (Brasil, 2017). Essa reorganização implica a redução relativa da formação comum e a introdução de percursos diferenciados, estruturados em cinco áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

Do ponto de vista da concepção de educação, a reforma desloca o eixo da escolarização de uma formação comum ampla para uma lógica de flexibilização e diversificação curricular, ancorada na ideia de escolha individual e adequação às demandas contemporâneas. Os itinerários formativos são definidos como “conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino” (Brasil, 2017), o que, na prática, vincula as possibilidades de escolha dos estudantes às condições concretas de oferta das redes escolares.

Além disso, a reforma introduz a possibilidade de articulação com a educação profissional e com experiências formativas externas à escola, ao mesmo tempo em que incorpora a figura do “notório saber” como critério para o exercício da docência em determinados componentes curriculares. Prevista na legislação como a possibilidade de que profissionais com reconhecida experiência em áreas específicas possam atuar como docentes, essa medida flexibiliza a exigência da formação pedagógica e da licenciatura, historicamente constituídas como pilares da profissionalização docente no Brasil. Embora apresentada como estratégia para ampliar a oferta formativa, especialmente no campo da educação técnica e profissional, a adoção do “notório saber” tensiona os fundamentos da docência como profissão, ao deslocar o eixo da formação docente de um campo especializado, que articula conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, para uma lógica baseada na experiência prática e no reconhecimento difuso e não regulado de competências.

Nesse enquadramento, a perspectiva de educação que emerge da reforma tende a enfatizar a adaptabilidade, a diversificação de percursos e a aproximação com o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que reconfigura o direito à educação ao permitir diferentes níveis e formas de acesso ao conhecimento escolar. É a partir dessa reorganização que se intensificam os processos de diferenciação interna no sistema educativo.

No âmbito educacional, ao introduzir a flexibilização curricular e os itinerários formativos, a reforma do Ensino Médio reestrutura a organização da escolarização, ampliando

os mecanismos de diferenciação interna e potencializando a segmentação educacional. Em paralelo, o regime fiscal restritivo imposto pelo teto de gastos limita a capacidade de investimento público na educação, enquanto a reforma trabalhista redefine os padrões de inserção no mercado de trabalho, frequentemente em direção a maior precarização. Nesse entrelaçamento, educação e trabalho deixam de constituir esferas relativamente autônomas e passam a operar de maneira mais diretamente articulada na produção de trajetórias sociais desiguais. Ainda que a reforma de 2024, Lei nº 14.945/2024 – conhecida como “Reforma da Reforma”, busque responder a parte das críticas dirigidas ao modelo anterior, persistem tensões estruturais relacionadas às desigualdades de condições de oferta entre redes e territórios, o que recoloca, em novos termos, o problema da efetivação do direito à educação no Brasil.

Enquanto a reforma de 2017 institucionaliza a diferenciação como princípio organizador do Ensino Médio, a “Reforma da Reforma” de 2024 opera como um movimento de contenção dessa lógica, revalorizando a formação comum, mas sem mexer na estrutura da reforma anterior. No entanto, ao preservar os fundamentos do modelo anterior, ambas se inscrevem em um mesmo regime de produção de desigualdades educacionais, no qual o direito à educação se realiza de forma diferenciada entre sujeitos, territórios e redes de ensino. Nesse enquadramento, o direito à educação na juventude não pode ser apreendido apenas como garantia formal, mas deve ser compreendido como um processo em disputa, no qual se definem, simultaneamente, os sentidos da escolarização e os horizontes de futuro das novas gerações.

A análise das reformas do Ensino Médio revela que a exclusão e a seletividade não operam apenas como efeitos colaterais, mas como dimensões constitutivas de seu próprio desenho institucional. Um dos aspectos mais evidentes desse processo é a ausência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no escopo da reforma, apesar de sua relevância na garantia do direito à educação para trajetórias escolares interrompidas. Essa lacuna torna-se ainda mais significativa quando observada à luz dos dados da PNAD Contínua Educação, segundo os quais 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não haviam concluído o Ensino Médio em 2024, seja por abandono escolar, seja por nunca terem frequentado essa etapa (IBGE, 2024). Entre esses jovens, a desigualdade se expressa de forma ainda mais aguda quando observamos que 72,5% são pretos ou pardos, ao passo que o principal motivo alegado para o abandono escolar foi a necessidade de trabalhar, mencionada por 42% dos

respondentes (IBGE, 2024). Nesse sentido, a ampliação da carga horária e o fomento à educação integral, apresentados como mecanismos de qualificação da oferta, operam simultaneamente como dispositivos de exclusão, na medida em que tornam ainda mais difícil a permanência de estudantes que conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares, perfil amplamente presente na EJA.

Essa configuração evidencia que a seletividade da reforma não se restringe ao acesso, mas incide sobre as condições de permanência e sobre os próprios critérios de pertencimento ao sistema educativo. Considerando que uma parcela expressiva dos estudantes do Ensino Médio no Brasil encontra-se na modalidade EJA, sua marginalização no desenho da política revela uma hierarquização interna do direito à educação, na qual determinados percursos escolares são reconhecidos e valorizados, enquanto outros são silenciados ou secundarizados. Trata-se, portanto, de uma exclusão produzida não pela ausência de oferta, mas pela incompatibilidade entre o modelo proposto e as condições concretas de vida de amplos segmentos da juventude. Nesse sentido, a reforma explicita o caráter seletivo do direito à educação, ao reafirmar um padrão normativo de escolarização que não incorpora a diversidade das trajetórias juvenis, contribuindo para a reprodução de desigualdades já existentes no sistema educacional.

Sob uma perspectiva interseccional, tal exclusão não afeta os sujeitos de forma homogênea, incidindo com maior intensidade sobre jovens trabalhadores, mulheres, jovens negros e estudantes cujas trajetórias escolares são atravessadas por interrupções e inserções precoces no trabalho. Desse modo, a seletividade institucional das reformas produz efeitos socialmente diferenciados, aprofundando desigualdades já estruturadas no sistema educativo.

Dessa forma, o que se observa não é apenas uma limitação na universalização do direito à educação, mas a produção ativa de formas diferenciadas de escolarização, nas quais o acesso ao conhecimento, ao tempo escolar e às oportunidades futuras passa a ser distribuído de maneira desigual entre os sujeitos. É nesse sentido que a reforma evidencia, de forma particularmente explícita, o caráter socialmente produzido e politicamente disputado do direito à educação.

Nesse sentido, tornar-se fundamental conceber a abordagem do direito à educação enquanto campo de investigação cujo objeto de estudo é a educação como direito social da cidadania, humano e político que não se restringe à mera concepção jurídico-normativa, mas

se posiciona na mediação relacional do Estado, Sociedade e Educação em constante disputa e tensão.

Considerações Finais

As reflexões tecidas sobre o direito à educação básica no Ensino Médio brasileiro e os efeitos das reformas educacionais nas juventudes partiram da perspectiva do direito à educação como relação social e campo em disputa, não apenas como garantia formal inscrita no ordenamento jurídico, mas como processo socialmente produzido em seus efeitos concretos sobre os sujeitos.

Ao percorrer o direito à educação básica no Brasil, foi possível evidenciar as contradições e tensões para a incorporação do Ensino Médio como etapa obrigatória e gratuita nos dispositivos legais. Partimos do pressuposto de que a incorporação do conceito de educação básica alinhado à Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que preconizou a ampliação da obrigatoriedade, deslocaram o Ensino Médio e as juventudes de 15 a 17 anos para o centro do debate educacional na medida em que desvelou as contradições e limitações entre o que propunham as leis e a realidade sociais desiguais.

Os estudos sobre o direito à educação em perspectiva latino-americana constituem um mirante privilegiado para a compreensão dos dilemas na efetivação do direito à educação no âmbito do Ensino Médio, uma vez que tal perspectiva permite combinar a tensão entre a universalização normativa do direito à educação com a persistência de desigualdades estruturais que produzem sua efetivação diferenciada, deslocando a análise do plano abstrato da norma para o exame das formas concretas pelas quais o direito se materializa (ou se nega) em contextos específicos.

Nesse sentido, compreender que as desigualdades educacionais não operam de forma isolada, mas são produzidas pela articulação entre classe, raça, gênero, território e ocupação, a partir de uma leitura com múltiplas dimensões como é a abordagem interseccional.

A síntese organizada até aqui permite responder à pergunta que a orienta, e explicitar uma inflexão teórica no campo dos estudos sobre o direito à educação na América Latina. Ao deslocar a análise do plano normativo para a compreensão do direito como relação social, o campo amplia seu escopo, incorporando as dinâmicas de desigualdade, conflito e disputa que estruturam a efetivação, sempre parcial e impermanente, desse direito. Nesse sentido, a América Latina não se configura apenas como um contexto empírico de análise, mas como um espaço de produção teórica privilegiado, no qual o direito à educação se revela em sua

forma mais explícita, não como um dado estabilizado, mas como um processo social em permanente construção, tensionamento e redefinição.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e nº 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga dispositivos da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A. C. Compromisos de campaña y prioridades en la agenda educativa del presidente electo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. XLII, n. 3, p. 5–20, 2012.

CHO, Sumi.; CRENSHAW, Kimberlé.; McCALL, Leslie. Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs*, Chicago, v. 38, n. 4, p. 785–810, 2013. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/669608>. Acesso em: 02 abr. 2026.

CONTRERAS BUSTAMANTE, Raúl. La educación: hacia un derecho humano. *Cuestiones Constitucionales*, n. 44, p. 91–114, 2021.

CORDERO-MÉNDEZ, Francisco. Apagón educativo: derecho humano a la educación en la Costa Rica del Estado neoliberal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. LIV, n. 1, p. 113–138, 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade* [online]. 2002, v. 23, n. 80

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293–303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sobre el derecho a la educación básica en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 17, n. 53, p. 391–406, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições*. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

FÁVERO, Osmar (org.) *A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988* Campinas: Autores Associados, 1996.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr./jun. 2017.

FLORES RIVAS, Juan Carlos. Derecho a la educación. Su contenido esencial en el derecho chileno. *Estudios Constitucionales*, v. 12, n. 2, p. 109–136, 2014.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 12, N. 1 - p. 23-44, jan. - ago. de 2026: "**Dossiê: Futuros interrompidos: juventudes, docência e o direito à educação em disputa**". – DOI: 10.12957/riae.2026.97861

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*: Educação 2024. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024.

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Cássio José. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise de perfil socioeconômico de jovens que realizaram o exame nacional do ensino médio. *Sensos-e*, [s. l.] v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LATAPÍ, Pablo. El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 14, n. 40, p. 255-287, 2009.

MOLINERO NANO, Vanetty. El derecho a la educación en el Perú en tiempos neoliberales. *Educación*, v. 18, n. 35, p. 23-40, 2009.

NOGUEIRA ALCALÁ, Humberto. El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos. *Ius et Praxis*, v. 14, n. 2, p. 1-53, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 61-74, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. *Gestão, financiamento e direito à educação*: análise da constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

PEREGRINO, Mônica Dias Peregrino Ferreira; PRATA, Juliana de Moraes; SOUZA, Marcelo André. Tendências na transição escola-trabalho: o caso da pesquisa juventudes no Brasil. *Revista de Ciencias Sociales*, Montevideu, v. 37, n. 54, p. 1-24, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.26489/rvs.v37i54.2>> Acesso em: 08 mar. 2026.

PEREGRINO, Mônica; PRATA, Juliana de Moraes. Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio: o que se vê quando se olha de um outro lugar? *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 1-24, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280052>>. Acesso em: 08 mar. 2026.

PIRES, Thula; MATOSO, Ana Carolina. Para além do colonialismo jurídico: rumo a uma concepção amefricana do Direito. In: MIÑOSO, Yuderlys Espinosa (Org.). *Feminismo Descolonial*: Nuevos aportes teórico metodológicos a más de una década. 1ed. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2019, v. 1, p. 103-122.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 12, N. 1 - p. 23-44, jan. - ago. de 2026: "**Dossiê: Futuros interrompidos: juventudes, docência e o direito à educação em disputa**". – DOI: 10.12957/riae.2026.97861

PRATA, Juliana de Moraes. *Juventude como posição interseccional: escola e trabalho no caso Brasil da pesquisa ibero-americana com jovens*. 2023. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PRATA, Juliana de Moraes; FERREIRA, Mônica Dias Peregrino; BARBOSA, Juliana de Souza. Juventude e interseccionalidade: encontrando Lélia Gonzalez. *Revista Estudos Feministas*, v. 33, n. 2, p. e105752, 2025. Acesso em: 10 ago. 2026.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito à educação e o pleno exercício da cidadania. *ComCiência*, n. 111, p. 0-0, 2009.

RUIZ, Guillermo Ramón. Recomposición libertaria y derecho a la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, v. 2, n. 34, p. 239–252, 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

SILVA, MONICA RIBEIRO; JAKIMIU, VANESSA CAMPOS DE LARA. Direito à educação e universalização do ensino médio no Brasil: Ações do poder legislativo federal (2009-2016). *ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS / EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES*, v. 30, p. 6-23, 2022

TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte. UFMG, 2ª ed. 2006.

VAN DIJK KOCHERTHALER, Sylvia Catharina; GONZÁLEZ ONTIVEROS, Anel. El derecho a la educación en la cotidianeidad escolar. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, v. 1, n. 2, p. 149–159, 2013.