

OS PÊNDULOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

 Maria Zélia Borba Rocha¹

¹ Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), Brasil; zrocha@unb.br

Resumo

O tema do presente artigo é o direito à educação. O objeto de estudo é a legalização e a viabilização, por intermédio das políticas públicas, do direito à educação formal no Brasil. Percorreram-se os períodos históricos de 1932 a 2016, para investigar como o direito à educação foi consagrado na legislação e nas políticas educacionais. O método empregado foi a Hermenêutica de Profundidade, que reconstrói o significado da forma simbólica a partir da contextualização desta no cenário social. Como resultados, o trabalho demonstra os subtemas que compreendem o direito à educação e como esses foram ampliados ao longo das décadas. A pesquisa concluiu que a educação básica, como direito público subjetivo, constitui o solo sagrado para a consolidação da democracia.

EDUCAÇÃO BÁSICA • DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS • DEMOCRACIA

THE PENDULUMS OF THE RIGHT TO EDUCATION IN BRAZIL

Abstract

The subject of the present article is the right to education. The study focuses on the legalization and implementation of the right to formal education in Brazil through public policies. The research examines historical periods from 1932 to 2016 to investigate how the right to education has been enshrined in legislation and educational policies. The method employed was Depth Hermeneutics, which reconstructs the meaning of symbolic form based on its contextualization in the social scenario. The findings highlight the subtopics that constitute the right to education and demonstrate how these have been expanded over the decades. The study concludes that basic education, as a subjective public right, serves as the sacred foundation for the consolidation of democracy.

BASIC EDUCATION • SUBJECTIVE PUBLIC RIGHT • EDUCATIONAL POLICIES • DEMOCRACY

LOS PÉNDULOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL BRASIL

Resumen

El tema del presente artículo es el derecho a la educación. El objeto de estudio es la legalización y viabilizar, a través de las políticas públicas, el derecho a la educación formal en el Brasil. Se recorrieron los períodos históricos de 1932 a 2016 para investigar cómo el derecho a la educación fue consagrado en la legislación y en las políticas educativas. El método utilizado fue la Hermenéutica Profunda, que reconstruye el significado de la forma simbólica a partir de su contextualización en el escenario social. Como resultados, el trabajo demuestra los subtemas que comprenden el derecho a la educación y cómo estos fueron ampliados a lo largo de las décadas. La investigación concluyó que la educación básica, como derecho público subjetivo, constituye el terreno sagrado para la consolidación de la democracia.

EDUCACIÓN BÁSICA • DERECHO PÚBLICO SUBJETIVO • POLÍTICAS EDUCATIVAS • DEMOCRACIA

PANORAMA SUR LE DROIT À L'ÉDUCATION AU BRÉSIL

Résumé

Cet article concerne le droit à l'éducation. Il étudie la légalisation et la viabilité du droit à l'éducation formelle au Brésil, par le biais de politiques publiques. La période 1932 à 2016 a été analysée pour comprendre comment le droit à l'éducation a été consacré par la législation et dans les politiques éducatives. La méthodologie choisie est celle de l'herméneutique de profondeur, qui reconstruit le sens de la forme symbolique à partir de sa propre contextualisation dans le scénario social. Les résultats de ce travail présentent les sous-thèmes composant le droit à l'éducation et la manière dont ces derniers se sont développés au fil des décennies. La recherche conclut que l'éducation de base, en tant que droit public subjectif, est le terrain idéal pour consolider la démocratie.

ÉDUCATION DE BASE • DROIT PUBLIC SUBJECTIF • POLITIQUES EDUCATIVES • DÉMOCRATIE

Recebido em: 15 MAIO 2024 | Aprovado para publicação em: 12 FEVEREIRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

O PÊNDULO É UM INSTRUMENTO DE CONTAGEM DO MOVIMENTO E, PORTANTO, DO TEMPO, cujos registros históricos indicam sua existência a partir da Suméria (3100 a.C.), embora tenha sido muito usado em outras civilizações, como a hindu, a mesopotâmica, a babilônica, a judaica, a egípcia, a grega, a romana, a medieval, a moderna, a contemporânea (Kinder & Hilgemann, 1985).

O movimento do pêndulo é constante e tende lentamente à inércia. Sua trajetória regular somente é alterada se uma força externa interferir. Na história, na literatura, nas ciências sociais, a utilização da metáfora do pêndulo é recorrente e representa a oscilação nas tendências sociais, com movimentos de avanços e de retrocessos. Entretanto, essa metáfora não representa “a ideia de mundo estático com uma simples oscilação interna equivalente a não muito mais do que uma ‘turbulência doméstica’” (Heller & Fehér, 1994, p. 70). Ao contrário, a metáfora do pêndulo, utilizada nas análises histórico-sociológicas, indica um movimento

. . . sempre em ampliação, com certeza mais claro e mais profundamente interpretado, geralmente porque o limite de uma expansão precipitada não deriva exclusivamente ou até fundamentalmente da resistência da *exteriorité*. . . . Antes, resulta da limitação interna dos impulsos que geram o balanço do pêndulo. Ajustes são sempre possíveis diante dessas limitações; o pêndulo “pode ser pendurado em um ponto diferente”, a fim de assegurar uma amplitude maior em seu movimento. (Heller & Fehér, 1994, pp. 70-71).

Com embasamento nessa orientação, este artigo historiciza e analisa as oscilações do direito à educação no Brasil, nos últimos 84 anos, de 1932 a 2016.

Mas, no que tange ao direito à educação, é preciso considerar a existência de três pêndulos no Brasil: o que se movimenta no âmbito das ideias; o que oscila na esfera político-jurídica; e o que se move na realidade das ações governamentais. Neste artigo, atentar-se-á para as políticas implementadas na esfera político-jurídica; para ações educacionais específicas dos governos federais brasileiros pós-1988 até o ano de 2016 – quando a normalidade democrática foi interrompida por golpe jurídico-midiático –; e para qual matiz político-ideológico subjaz à legislação e às políticas educacionais.

O objetivo deste trabalho é comprovar a importância do período de 1988 a 2016 para a organização da estrutura de educação formal no Brasil, em especial da educação básica, considerando dois aspectos: 1) a agenda político-educacional consagrada na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e nas leis educacionais federais subsequentes, que criaram os objetivos, os princípios e as condições orçamentárias para a montagem dessa engrenagem educacional; e 2) as políticas educacionais implementadas por cinco governos e meio, no período de 1995 a 2016. Governos federais que conceberam políticas inéditas, com o objetivo de transformar em realidade a agenda educacional consagrada na Carta Magna e nas leis federais. Políticas educacionais concebidas como alicerce imprescindível para a redução das desigualdades educacionais e, portanto, para a consolidação da democracia no Brasil.

Percursos metodológicos

A metodologia empregada foi a weberiana, que busca compreender o significado da ação social. Neste caso, as leis, as políticas públicas e o ideário subjacente em cada ação social. A técnica empregada foi a análise macro-histórica que desvela tendências político-culturais de longo prazo,

bem ao estilo desenvolvido por Weber (1992, 1995) e atualizado por Thompson (2011). Trata-se, portanto, de um estudo de sociologia histórica. Os conceitos que serviram de instrumental analítico foram o direito à educação e o direito público subjetivo. O primeiro, oriundo do arcabouço jurídico educacional brasileiro. O segundo, originário do direito alemão do século XIX. Os conceitos de democracia e das ideologias políticas estudadas – liberalismo social, social-democracia e neoliberalismo – originam-se no contexto histórico da modernidade, são de amplo conhecimento social e não foram desenvolvidos neste artigo porque não se trata de trabalho teórico; porque são de domínio público há, pelo menos, quatro séculos; e porque não caberiam nos limites de caracteres da publicação.

Trata-se de trabalho que aborda, metodologicamente, o período histórico em foco como totalidade, fornecendo uma visão de conjunto da legislação, das estruturas e das políticas educacionais. Estudo realizado a partir de fontes primárias e de centenas de pesquisas pontuais – todas indicadas neste artigo – sobre temas, legislação, políticas específicas englobadas no setor educacional. Nesse sentido, este estudo foca a legislação e estruturas e políticas educacionais de caráter federal que produziram maior impacto na realidade educacional brasileira.

O método da Hermenêutica de Profundidade (HP), proposto por Thompson (2011), foi usado nesta pesquisa através da análise de 16 leis e de mais 16 documentos institucionais, totalizando 32 fontes. Thompson conceitua forma simbólica como toda produção formal e intelectual produzida por segmentos sociais específicos que objetivam a manutenção das relações de poder e se destina ao controle de segmentos populacionais. A legislação e os documentos institucionais inserem-se nessa tipologia ideal.

A HP possui três fases: análise sócio-histórica; análise formal ou discursiva; e interpretação/reinterpretação. Mas, para este estudo, foram desenvolvidas as fases 2 e 3. A segunda fase da HP, a análise formal ou discursiva, está preocupada em estudar as características estruturais do objeto: suas regras, recursos, padrões, relações, organização. Nessa fase deve-se desenvolver a conexão entre a análise dessas características e a interpretação da ideologia. É exatamente isso que foi realizado neste artigo.

A terceira e última fase da HP é a interpretação/reinterpretação, que é a explicitação da conexão entre o significado reproduzido pelas formas simbólicas e as relações de dominação que esse significado ajuda a estabelecer e sustentar. Thompson (2011) explica que a interpretação da ideologia é um processo de síntese criativa, pois há uma construção ativa do sentido, gerando uma explicação do que é representado e uma síntese dos resultados da análise sócio-histórica e da análise formal ou discursiva. Almejamos ter alcançado a interpretação da mensagem incutida nas formas simbólicas estudadas, para desvelar o significado da ação social que elas constituem no contexto social e nas relações de poder que as geraram.

Primórdios do direito à educação

O Brasil trilhou senda tortuosa no último século, no trabalho de construção do direito à educação.

A partir da década de 1920, movimentos sociais, sindicatos, imprensa, discursos políticos, governos subnacionais, obras intelectuais reivindicaram e mostraram a importância e a necessidade da escolaridade para todos. Importância para o desenvolvimento econômico-social do país, necessidade para a construção da democracia, direito da maioria esmagadora da população brasileira

que, à época, girava em torno dos 30 milhões de habitantes, com 65% de analfabetos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 1940).

O trabalho era gigantesco, com desafios quase insuperáveis, considerando as dimensões territoriais do Brasil, a diversidade populacional embrenhada em biomas tão inóspitos, a extrema desigualdade social, as condições de vida da maioria da população e a mentalidade escravagista e excludente da elite econômica e política que não aceitava – e não aceita até hoje – os princípios da igualdade, da liberdade e da democracia para todos, sem quaisquer distinções. Aceitavam e aceitavam para si, mas *não* para indígenas, mulheres, descendentes de africanos, imigrantes e quaisquer outras etnias que não fossem, e que não sejam, o *Homo sapiens europaeus*,¹ para usar a nomenclatura vigente do século XVII à primeira metade do século XX.

Mas foram muitos os que se empenharam na luta pelo direito à educação para todos no Brasil: imigrantes, sindicatos nascentes, jornalistas, políticos, intelectuais, alguns governos subnacionais. Após quase duas décadas de estudos, de debates, de legislações subnacionais, intelectuais elaboraram, assinaram e divulgaram os documentos que constituíram o marco inicial na luta pelo direito à educação no Brasil, que foram: *O manifesto dos pioneiros da educação nova*, em 1932, e o livro *Direito à educação*, de Pontes de Miranda, em 1933.

O Manifesto colocou na agenda política brasileira temas educacionais que não existiam antes, pelo menos não todos juntos, não com tanta ênfase jurídico-política, assim como não com tanto entrelaçamento entre eles. Temas jurídico-político-educacionais que estão em pauta até hoje, 92 anos depois, pois estamos no ano de 2025: 1) relação da educação com a democracia: “o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares” (Azevedo et al., 1932, p. 11); 2) relação entre educação e desenvolvimento social: “é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais” (Azevedo et al., 1932, p. 188); 3) educação como direito de cidadania: “reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (Azevedo et al., 1932, p. 191); 4) o dever do Estado de garantir educação pública para todos os cidadãos: “À União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus” (Azevedo et al., 1932, p. 195); 5) criação de fundos financeiros públicos para manutenção da educação pública: “instituição de um ‘fundo especial ou escolar’, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional” (Azevedo et al., 1932, p. 195); 6) a elaboração de um Plano Nacional de Educação, como planejamento estratégico do setor educacional brasileiro: “cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica” (Azevedo et al., 1932, p. 193). Não foram incluídos nessa listagem os temas filosóficos, sociológicos, pedagógicos e de gestão educacional contidos no Manifesto.

Na área do direito, a obra fulcral que deu embasamento jurídico ao tema do direito à educação foi *Direito à educação*, de Pontes de Miranda (1892-1979), publicada em 1933. O jurista brasileiro estudou as fontes originais em alemão e consignou as bases do direito à educação como direito público subjetivo: os direitos fundamentais de cada indivíduo são naturais e anteriores ao

1 Tal taxonomia biológica, criada no século XVIII por Carl Nilsson Linnaeus (1707-1778), refere-se, especificamente, ao homem com pele de cor clara, de origem do continente europeu. Essa classificação constituiu o fundamento biológico para o racismo. Este trabalho *não* está adotando essa taxonomia como verdade, ao contrário, está mostrando como esse pensamento ainda norteia ações de discriminação na contemporaneidade.

Estado; portanto, o Estado constitui a suprema personalidade de Direito² e o guardião dos direitos dos cidadãos; assim, o direito público subjetivo é direito de cada cidadão, individualmente, e, ao mesmo tempo, da coletividade nacional (Miranda, 1933).

Esses movimentos e atores sociais conseguiram cristalizar, quase que integralmente, esta agenda jurídico-político-educacional na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934: 1) educação e desenvolvimento (art. 149, *caput*); 2) direito à educação (art. 149, *caput*); 3) dever do Estado (art. 149, *caput*); 4) fundos financeiros para educação (art. 156 e 157); e 5) elaboração de planejamento estatal para a área de educação por intermédio da elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 5, XIV) e do Plano Nacional de Educação (art. 150, “a”, e também art. 152).

Pode-se afirmar que, dos anos 1920 até o final dos anos 1930, o pêndulo do direito à educação verteu para a definição e a aceitação do direito à educação como princípio constitucional, pelo menos no que tange à produção científica na área, à elaboração de leis e de documentos oficiais norteadores de políticas públicas e, também, à difusão destes. Nesse momento histórico, os estudos intelectuais, os debates políticos, a imprensa e os movimentos sociais foram as forças que impulsionaram o debate e as ações ao triunfo do tema do direito à educação, nas primeiras arenas públicas: no campo intelectual e no campo político-estatal.

O ideário por trás dessas conquistas era o liberalismo social, cujo cerne concentra-se na negação do *laissez-faire*, do qual derivam as demais teses: afirmação das liberdades individuais, sim, mas com a presença de um Estado social para garantir a todos as liberdades positivas, que são as oportunidades econômicas, as de educação, as de saúde e as de pleno emprego. Os liberais sociais explicavam que as desigualdades de oportunidades sociais colocavam em risco as liberdades individuais, por isso o Estado deveria exercer o papel de criador e de incentivador de oportunidades, pois o *laissez-faire* sem controle acarretaria o caos social (Macedo, 2005).

O liberalismo social, também conhecido por novo liberalismo,³ chegou ao Brasil entre as décadas de 1920 e 1930, por intermédio da geração de intelectuais que produziu *O manifesto dos pioneiros da educação nova* e que atuou, política e intelectualmente, na elaboração do capítulo II do título V da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, tendo sido a primeira constituição que continha um capítulo específico para a educação e a cultura. Essa foi a única vez que o pêndulo do direito à educação verteu para o liberalismo social no Brasil. Constata-se, historicamente, que essa filosofia política não norteou os demais ordenamentos legais e as políticas de educação público-federais, embora tenha deixado resquícios, como veremos adiante.

Nos regimes políticos posteriores ao Estado Novo (1937-1945), a elite econômico-política brasileira deixa claro, nos ordenamentos jurídicos e nas políticas de educação, que não quer assumir o peso da responsabilidade com a educação de toda a população. Esse descompromisso é ressaltado pela generalidade das redações legais, pela ausência das especificidades necessárias para

2 A expressão “Estado como suprema personalidade de Direito” refere-se ao fato de os Estados Nacionais controlarem a sociedade e os indivíduos por meio do arcabouço jurídico erigido pela sociedade. Trata-se das Ciências Jurídicas, o conjunto de constituições, leis, princípios, jurisprudências e ritos processuais que norteiam o fazer estatal, ordenam a sociedade e controlam os sujeitos portadores de direitos de cidadania. Por isso, a palavra Direito, no contexto gramatical desta frase, deve ser grafada com inicial maiúscula (Vade Mecum Brasil, n.d.).

3 O novo liberalismo *não é* o neoliberalismo, embora haja proximidade temporal entre os dois e embora os dois tenham em comum o núcleo duro do liberalismo clássico: a defesa das liberdades individuais dos cidadãos e a crença de que a função do Estado consiste na proteção desses direitos basilares. Bem ao contrário, o liberalismo social – ou novo liberalismo – é oposto ao neoliberalismo, pois este propõe um Estado mínimo, cuja legislação, controle e fiscalização devem permitir que todas as atividades humanas sejam transformadas em mercadorias, enquanto o liberalismo social preconiza que os Estados nacionais devem garantir emprego e educação a todos, como forma de reduzir as desigualdades sociais (Macedo, 2005).

operacionalizar o direito à educação e pela não criação de políticas educacionais que proporcionassem condições para efetivar o direito à educação no cotidiano dos cidadãos. Essas ausências sutis, que passam despercebidas aos olhos do homem comum, constituem estratégia política de não fornecer instrumentos jurídicos que possibilitem a cobrança desse direito pela população. Essas pontuais diferenças jurídico-políticas deixam transparentes também os conflitos ideológicos no interior dessas elites. A Tabela 1 representa a oscilação do pêndulo com relação aos subtemas constantes do direito à educação no arcabouço jurídico-político brasileiro do Estado Novo (1937-1945), da República Populista (1945-1964) e do regime militar (1964-1985), destacando elementos que constituem resquícios do liberalismo social por meio de asteriscos.

Tabela 1

Comparação entre os dispositivos constitucionais brasileiros sobre direito à educação nas constituições federais brasileiras de 1937 a 1969

Temas que fazem parte do direito à educação	1937	1946	1967	1969
Direito à educação	Ø	art. 166 (*)	art. 168 (*)	art. 176 (*)
Dever do Estado	art. 125 1º) família	art. 167 “será ministrado PP”	art. 168, § 1, “será ministrado PP”	art. 176 (*) dever Estado
Escolaridade obrigatória	Ø	art. 168, I e II (*)	art. 168, § 3, II (*)	art. 176, § 3, II (*)
Financiamento público da escolaridade (fundos financeiros para educação pública)/vinculação constitucional-legal dos recursos financeiros	art. 129 só aos pobres	art. 169; 171, P. único (*) União = 10% e-m/df/m = 20%	Ø	art. 15, § 3, f); + art. 176, § 4 (*)
Relação educação-desenvolvimento social	Ø	Ø	Ø	Ø
Relação educação-democracia	Ø	Ø	Ø	Ø
Elaboração LDB	art. 16, XXIV (*)	art. 5, XV, d) (*)	art. 8, XVII, q) (*)	= CF 1967 (*)
Elaboração PNE	Ø	Ø	art. 8, XIV (*)	= CF 1967 (*)

Fonte: Elaboração da autora a partir dos textos constitucionais.

Nota: Ø = não existe; (*) = resquícios do liberalismo social; e-m = estados-membros; df = Distrito Federal; m = municípios; PP = poderes públicos.

É mister explicar por que cada um dos elementos elencados na Tabela 1 são inerentes ao tema do direito à educação.

A reivindicação pelo direito à educação é xifópaga, teórica e historicamente, da responsabilização pelo dever. Se a determinados atores sociais cabe o direito à educação, há que se definir a quem cabe o dever de criar as condições legais, financeiras e reais para que esse direito se realize na vida cotidiana das pessoas. O fato de o direito à educação estar consignado explicitamente nas Cartas republicanas brasileiras, juntamente com o aporte de recursos financeiros para a efetivação desse direito na realidade, por um lado, obriga o detentor do poder político no Executivo a colocar em prática as medidas que operacionalizam o direito à educação por receio das sanções jurídicas, políticas e sociais, e, por outro, confere ao cidadão instrumento jurídico e político de cobrar a responsabilização dos governantes. Isso explica o entrelaçamento de tópicos na Tabela 1: direito à educação, dever de educar, recursos financeiros públicos para educação pública e obrigatoriedade da educação.

Obrigatoriedade para quem? Obrigatoriedade para o Estado brasileiro, para a família e para a sociedade, mas direito para o cidadão, ainda que haja para este também a obrigatoriedade

de cursar em determinada faixa etária. Parece paradoxal obrigar o cidadão a cursar a escolaridade, quando esta constitui direito seu. Se é direito, o cidadão deveria usufruir se, quando e como quiser, não? Este tópico está relacionado à concepção de sociedade que subjaz à legislação. Se o grupo no comando do poder central da federação tem um projeto de nação no qual almeja o desenvolvimento econômico-social para toda a sociedade, de forma igualitária, e isso está entrelaçado com os ideais de liberdade democrática, de igualdade jurídica entre os cidadãos e de justiça social, a escolaridade do cidadão não é apenas um problema individual, mas uma necessidade social. A educação de um é problema de todos, por isso os sujeitos responsáveis por educar: o Estado, a família e a sociedade. A inversão desses atores nos textos constitucionais e legais não é aleatória, ao contrário, é intencional e norteadada por nuances político-ideológicas. Essa inversão que oscila nos processos políticos de elaboração das constituições e das leis deixa transparentes, também, os conflitos político-ideológicos entre grupos representativos e entre os segmentos da elite econômico-política.

Os textos constitucionais e legais nos quais a família está grafada como primeiro ator responsável pela educação formal do indivíduo consubstanciam um texto normativo de matiz liberal clássico, no qual subjaz a concepção que o Estado deve estar presente apenas para garantir as liberdades individuais e a igualdade jurídica entre os cidadãos. Para o liberalismo clássico, o Estado é apenas um observador que somente se manifesta quando acionado juridicamente para garantir os direitos individuais e civis dos cidadãos. Nessa ideologia política, o Estado não intervém na economia, em qualquer área, e não garante qualquer direito social, sendo a desigualdade social um problema “natural” que se resolverá sozinho por intermédio da ação individual na economia (Rawls, 2011; Merquior, 2014; Stewart, 2019; Paim, 2019).

Os documentos legais, oficiais e mesmo intelectuais nos quais o Estado é determinado como o responsável direto pela escolaridade do cidadão acenam ideologicamente para o liberalismo social e/ou para a social-democracia. Não é à toa que nas constituições brasileiras de 1946 e de 1967 (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946; Constituição da República Federativa do Brasil, 1967), não se configura o sujeito Estado, tampouco os verbos assegurar ou garantir. Não se atribui essa responsabilidade ao Estado brasileiro. Uma forma de minimizar esse peso e, ao mesmo tempo, dar resposta à população em contexto democrático, no caso dos processos de elaboração da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei n. 4.024, 1961), foi constar da legislação os poderes públicos, e não o Estado, e utilizar os verbos ministrar ou ofertar, em vez de assegurar ou garantir. Isso porque garantir a educação pública, gratuita, laica, de qualidade para todos, sem distinção, requer financiamento público; e também porque é um peso para as elites econômico-políticas oligárquicas brasileiras. É um peso justamente porque destinar orçamento à escolaridade de todo o povo libera uma menor quantidade de aporte orçamentário público para beneficiar políticas destinadas à criação, proteção, expansão e acumulação do capital empresarial.

É impossível falar de liberalismo social ou de social-democracia em contextos autoritários, como foram os regimes políticos brasileiros de 1937 a 1945 e de 1964 a 1985. A legislação educacional do Estado Novo apresenta as características de generalidade, de brechas e de ausências específicas que permitiriam a precisão do direito à educação, conforme apontado na Tabela 1. O que já evidencia, simultaneamente, a negação do liberalismo social e assunção do liberalismo clássico. No regime militar, da Emenda Constitucional n. 1 (1969), constam, explicitamente, a educação como dever do Estado, a escolaridade como obrigatória, o financiamento público da escola pública, a elabora-

ção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Todas reivindicações e sugestões expressas n’*O manifesto dos pioneiros da educação nova*, em 1932, e na Constituição Federal de 1934. Esses fatos somente se explicam por intermédio do projeto de poder da linha dura⁴ do regime militar, cujo plano de nação era o Brasil como primeira potência. E, nesse projeto, a escolaridade ocupava posição estratégica, em especial a superior (Cunha, 1987, 2007; Fávero, 1991; Germano, 1994; Motta, 2014).

De 1937, quando inicia o Estado Novo, a 1988, quando finda, oficialmente, o regime militar, o pêndulo verteu, por meio século, no setor educacional brasileiro, para o liberalismo clássico, no que se refere ao direito à educação.

O liberalismo clássico apregoa o direito das liberdades individuais, estendendo essa liberdade para a livre iniciativa no mercado e para o direito de propriedade. O liberalismo é a ideologia que ancora o capitalismo nas mentalidades. Constata-se que a defesa da liberdade consiste em uma fina película para justificar a não ingerência do Estado na economia, argumentando-se que esta é regida por leis naturais e que as desigualdades que o capitalismo gera são resolvidas naturalmente, sem interferências “externas”, como se qualquer Estado fosse exterior à sociedade que o criou (Merquior, 2014; Paim, 2019).

Nesses cinquenta anos, foi nítida a generalidade das leis educacionais brasileiras, de modo a não obrigar o Estado brasileiro com responsabilidades sociais e, também, para deixar abertas brechas que permitissem a exploração das atividades educativas, como mercadorias, pelo setor privado. Sem dúvida que não sem resistências, pois parte da geração que lutou, escreveu, assinou e difundiu *O manifesto dos pioneiros da educação nova*, em 1932, e que atuou politicamente, de forma direta e/ou indireta, na Constituinte de 1933/1934, ainda estava viva e também se empenhou por intermédio do *Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados*, em 1959 (Azevedo et al., 2006). Por isso encontramos resquícios do liberalismo social na legislação constitucional e educacional brasileira de 1937 a 1987, conforme indicado, com asteriscos, na Tabela 1.

Sob a égide do direito público subjetivo (DPS): 1988-2016

O Brasil ficou sob a égide da Constituição imposta pelo militarismo por 21 anos, ainda que com a anuência de um Legislativo cassado e amordaçado, se contarmos a partir da Constituição Federal de 1967.

A lenta reorganização da sociedade civil, a partir dos movimentos de resistência à ditadura militar, conseguiu inscrever seus anseios na Carta Magna de 1988. Esse texto constitucional é chamado de Constituição Cidadã por duas razões: 1) por ser a Carta Magna brasileira que mais garante direitos de cidadania; e 2) por ter tido um processo de elaboração efetivamente democrático, com o Legislativo escutando a sociedade civil e os movimentos sociais.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei n. 9.394, 1996) e os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e de 2014 (Lei n. 10.172, 2001; Lei n. 13.005, 2014) são os textos legais que mais criaram mecanismos de efetivação e de garantia do direito à educação para a população brasileira, conforme a Tabela 2 permite visualizar.

4 O projeto Brasil Grande Potência ascendeu com o grupo militar que deu o golpe dentro do golpe, em 1968, e era fruto da *intelligentsia* militar brasileira. Projeto expresso, principalmente, nos livros de Couto e Silva (1955, 1967, 1981) e também nas obras de Mattos (1975, 1977). Análises sobre esse projeto são: Barcellos (2020) e Mallmann (2020).

Tabela 2

Comparação entre os dispositivos legais sobre direito à educação nas legislações federais brasileiras pós-regime militar

Temas que compõem o direito à educação	Constituição de 1988	LDB n. 9.394/1996
Direito à educação	art. 6; 7 IV; e 205	art. 5
Dever do Estado	art. 23 V; 30 VI; 205; 208, I, § 1 ao 3	art. 2; 4; 5
Escolaridade obrigatória	art. 208, I, § 1, 2 e 3	art. 5
Financiamento público da escolaridade (fundos financeiros para educação pública)/ vinculação constitucional-legal dos recursos financeiros	art. 212	art. 68; 69
Direito público subjetivo (DPS)	208, I, § 1 ao 3	art. 5
Responsabilidades federativas	art. 211	art. 8-11
Crime de responsabilidade	art. 212-A, IX	art. 5, § 4
Intervenção federal em caso de NÃO investimento dos repasses constitucionais educacionais	art. 34, VII, “e”)	Ø
Programas suplementares	art. 208, VII; 212, § 4	art. 4, VIII; 71, IV
Padrão de qualidade = qualidade de ensino	art. 206, VII; 212, § 3	art. 4, IX; 75
Relação educação-desenvolvimento social	art. 3, I ao IV	art. 9, III; 11, V; 43, II, III
Relação educação-democracia	art. 1; art. 206, VI	art. 3, VIII; 14; 27, I; 56
Elaboração LDB	art. 22, XXIV	é a própria
Elaboração PNE	art. 214	art. 9, I; 79-C, § 2; 87, § 1

Fonte: Elaboração da autora a partir da legislação.

Nota: Linhas realçadas são temas que inexistiam nas décadas, constituições e legislações anteriores, correlacionados ao direito à educação.

Os três primeiros governos federais que se seguiram à promulgação da Carta Magna de 1988 não criaram quaisquer políticas públicas de educação que produzissem impacto sobre a realidade, tampouco esforçaram-se para realizar a agenda educacional estabelecida na Constituição de 1988. Mas, a partir de 1995, os cinco governos e meio seguintes foram os que mais constituíram políticas públicas para viabilizar, expandir e garantir o direito à educação no Brasil, em toda a história da educação brasileira.

A expansão da escolaridade obrigatória começa a ser viabilizada como resultado do pacto social consagrado na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que estabeleceu a educação como direito social, como dever do Estado, com garantias específicas para cada nível, etapa e modalidade de ensino, elevação dos recursos constitucionalmente vinculados, garantia dos programas suplementares, definição das responsabilidades educacionais entre os entes federativos, como nunca dantes estabelecidas. Agenda socioeducacional regulamentada na LDB de 1996, e referendada nos PNE de 2001 e de 2014.

O governo federal que assume em 1995 viabiliza política educacional para universalização do ensino fundamental, então direito público subjetivo pela Carta Magna de 1988, e, para isso, cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), com as políticas de qualificação de professores leigos e, ao mesmo tempo, de elevação do salário docente, embutidas no Fundef. Ao criar o custo mínimo aluno-ano (CMAL) atrelado ao salário do professorado de ensino fundamental (Lei n. 9.424, 1996, art. 7 e 9), a cada novo cálculo

anual do custo mínimo aluno-ano, a remuneração docente subia, o que permitiu a elevação dos salários dos docentes de ensino fundamental das carreiras municipais, estaduais, distrital e federal (Amaral, 2001; Teixeira & Nunes, 2016).

Essa política foi ampliada, a partir de 2007, para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Assim, o Fundeb substituiu o Fundef, ampliação que englobou quatro aspectos: 1) do número de anos da escolaridade obrigatória, pois de nove passou para catorze anos; 2) de uma etapa da educação básica (ensino fundamental) para um nível de ensino (educação básica); 3) de número de anos em implementação, de dez para catorze anos, pois o Fundef vigorou de 1996 a 2006, enquanto o Fundeb foi implementado de 2006 a 2020; 4) de alcance de sujeitos educacionais, uma vez que a política do Fundef era destinada exclusivamente aos professores do ensino fundamental, enquanto no Fundeb a valorização objetiva alcança todos os profissionais que trabalham na educação básica; e 5) de recursos financeiros, pois aumentou a alíquota destinada ao financiamento do ensino público e elevou também o percentual a ser empregado na remuneração dos profissionais da educação, assim como agregou mais impostos ao fundo (Fernandes, 2009; Gomes, 2009; Pinto & Alves, 2011).

O programa de capacitação de professores leigos (Proformação), de 1999, embutido no Fundef, teve continuidade e, ao mesmo tempo, ampliação nos governos seguintes, por intermédio da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RNFCP), em 2003, que criou programas como o Pró-Letramento, de 2007, e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), de 2009, que visavam à qualificação, e não apenas à capacitação, dos docentes de toda a educação básica, através de convênios com universidades públicas.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de 1995, complementou a operacionalização do Fundef ao possibilitar a eliminação dos intermediários políticos (governadores, prefeitos, secretários) no repasse dos recursos orçamentários para as escolas públicas. Tal medida dificultou a evasão das divisas pelos meandros da corrupção municipal, estadual e distrital, assim como permitiu que os recursos financeiros chegassem mais rapidamente às escolas municipais, estaduais, distritais e mesmo às pouquíssimas escolas de educação básica federais existentes, mediante a criação de estatuto, conta bancária e Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) para cada escola pública. Os três governos e meio seguintes, de partido e matiz ideológico diferentes do que criou a política, deram continuidade a ela, o que comprova que, apesar das divergências político-ideológicas, havia alguma sintonia nos projetos de nação desses governos. O alicerce dessa sintonia era a agenda educacional consagrada na Carta Magna de 1988 e na LDB de 1996 como direito de cidadania, destinada a todos os cidadãos sem quaisquer distinções (Gonçalves et al., 2004; Silva, 2005; Silva, 2015; Arantes, 2019).

A política de renda mínima associada à educação constituiu uma política de permanência que garantiu a elevação da escolaridade da população em idade escolar e impediu a evasão desse público para o trabalho e para a prostituição infanto-juvenil. Ampliada nos governos seguintes, com o Bolsa Família, propiciou a elevação da escolaridade do brasileiro para oito anos e, juntamente com o Fundef e o Fundeb, pressionou a elevação da demanda social pelo ensino médio. A conjunção dessas políticas criou as condições para garantir a efetivação do direito à educação, de fato, no período de 1995 a 2016 (Kerstenetzky, 2009; Soares & Sátyro, 2009; Weissheimer, 2010).

Mas a cereja do bolo dessas políticas educacionais, desse período histórico, foi consubstanciada na Emenda Constitucional n. 59, de 2009, pois esta transformou toda a educação básica em direito público subjetivo, permitindo a superação dos limites estabelecidos na Carta Magna,

de 1988, e na LDB de 1996. O dever do Estado brasileiro para com a educação passa a ser garantir a educação infantil, a partir dos 4 anos de idade, assegurar todo o ensino fundamental e também garantir todo o ensino médio, portanto, catorze anos de escolaridade mínima obrigatória como direito de cidadania. Educação básica obrigatória para o Estado brasileiro assegurar a todos os cidadãos brasileiros, “sem distinção de qualquer natureza” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 5), porque a igualdade jurídica é assegurada pela Carta Maior de 1988. A Tabela 3 permite a visualização da continuidade dessas políticas que compõem o direito à educação nos cinco governos e meio pós-1995.

Tabela 3

Políticas educacionais implementadas pelos governos federais de 1995 a 2016 para viabilização da agenda educacional implementada na Carta Magna de 1988 e na LDB de 1996

Políticas educacionais	FHC		Lula		Dilma Rousseff	
	1995-1999	1999-2003	2003-2007	2007-2011	2011-2014	2014-2016
Alfabetização	Programa Alfabetização Solidária	cont.	PBA	continuidade + Pnaic	cont. + idem	cont. + idem
Universalização do ensino fundamental	Fundef EC n. 14/96 Lei n. 9.424/96	cont.	cont. Fundef + impl. Fundeb	Fundeb	Fundeb	Fundeb
Capacitação de professores leigos	Proformação	cont.	Ampliação RNFCP + PPL	continuidade idem id. ib.	cont. idem id. ib.	cont. idem id. ib.
Qualificação de professores da educação básica	Ø	Ø	Ampliação RNFCP	Parfor Decretos n. 6.755/09 e 8.752/16	cont.	cont.
Valorização salarial docente	Lei n. 9.424/96, art. 7 e 9	cont.	cont.	PSPN Lei n. 11.738/08	cont.	cont.
Dinheiro Direto na Escola	PDDE MP n. 1.784/98 Decreto n. 2.896/98	cont.	cont.	Reorganização PDDE Lei n. 11.947/09	cont.	cont.
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	MEC. Portaria n. 587/97 (28/04/1997)	cont.	cont.	cont.	cont.	cont.
Renda mínima associada à educação	Ø	Lei n. 10.219/01 Decreto n. 4.313/02	Ampliação Bolsa-Família Lei n. 10.836/04	continuidade	cont.	continuidade
Universalização da educação básica	Ø	Ø	Fundeb EC n. 53/06 Lei n. 11.494/07	continuidade	cont.	continuidade
Educação básica como DPS	Ø	Ø	Ø	EC n. 59/09	cont.	continuidade
Transporte escolar	Ø	Ø	PNATE Lei n. 10.880/04	continuidade	cont.	continuidade

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados coletados em fontes primárias.

A importância de a educação básica estar consignada, em todas as suas etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, como um direito fundamental de todas as crianças, adolescentes e jovens, devidamente assegurado por normas constitucionais de eficácia plena

e aplicabilidade direta e imediata (Tema n. 548, do Supremo Tribunal Federal [STF, 2023]), bem como um direito público subjetivo erigido pela LDB, constitui salto olímpico na história da educação brasileira e na trajetória do direito à educação. O fato de a educação básica ser um direito público subjetivo obriga as autoridades municipais, estaduais, distritais e, em última instância, também as autoridades federais do Poder Executivo a garantir sua oferta regular (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 208, § 1 e 2, art. 5); e a investir os percentuais financeiros mínimos anuais, sob pena de a unidade da federação sofrer intervenção federal (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 34, VII, “e”) e sob o risco de o ocupante do cargo e/ou função pública cometer crime de responsabilidade.

Ainda, ao atentar contra o usufruto dos direitos sociais, em especial o direito público subjetivo à educação básica, poderá o detentor do cargo ou função pública incorrer em improbidade administrativa (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 37, § 4). As improbidades administrativas se diferenciam dos crimes de responsabilidade por serem ilícitos de natureza civil.

Em nosso sistema jurídico, as responsabilidades são independentes (responsabilidade administrativa, responsabilidade civil e responsabilidade criminal), assim, aquele que atentar contra o direito público subjetivo à educação básica poderá, em última análise, responder administrativamente, em um processo administrativo para a perda do cargo ou função pública; responder civilmente por ato de improbidade; e responder criminalmente por crime de responsabilidade.

Ademais, a educação básica como direito público subjetivo possibilita ao cidadão o direito de ação que lhe dá condições de peticionar judicialmente o acesso à educação básica, assim como de responsabilizar administrativa, civil e criminalmente as autoridades públicas responsáveis pela garantia da educação básica. Esse direito, inexistente antes da Constituição Federal de 1988, permite ao cidadão reivindicar de forma ativa, assim como obriga as autoridades competentes a, efetivamente, cumprirem as leis, no sentido de zelar por suas responsabilidades públicas para com a educação básica.

A edificação constitucional da educação básica como direito fundamental e, infraconstitucionalmente, como direito público subjetivo (LDB) permite ao Brasil superar a cultura política da irresponsabilidade, da negligência e da impunidade quando do “ataque” aos direitos sociais e para com a *res publicae* no setor educacional.

O que se constata é que o conteúdo educacional inscrito na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e nos PNE de 2001 e de 2014 levou o pêndulo do direito à educação a verter para o lado da social-democracia, no período de 1995 a 2016. Apesar das diferenças ideológicas entre os governos em questão e das críticas que se possa ter às políticas econômicas adotadas, é mister considerar duas variáveis. A primeira interfere diretamente na política econômica adotada pelo governo. A segunda explica por que a educação era o carro-chefe desses governos. A primeira variável é o modelo político brasileiro – o presidencialismo de coalizão (Abranches, 2018) – que demanda alianças entre o governo e diversos setores, segmentos e partidos políticos da cena econômico-política contemporânea. E alianças implicam fazer concessões, e concessões podem acarretar perda de identidade político-ideológica do governo que faz alianças. Claro, a depender da quantidade, da qualidade e do comprometimento dessas alianças. A perda de identidade é uma possibilidade, não é um determinismo. A segunda variável importante a ser considerada nesse período de 28 anos – de 1988 a 2016 – foi a direção do Ministério de Educação, entregue a dois intelectuais que criaram e executaram as políticas públicas educacionais de três governos.

Pode-se afirmar que a social-democracia é um passo além do liberalismo social. A social-democracia concebe o Estado como produtor de bem-estar social (*welfare state*), e, para tal, ele precisa intervir na economia e na sociedade com políticas públicas, a fim de promover justiça social. Promover a justiça social significa diminuir as desigualdades sociais. Para criar e implantar políticas públicas que promovam o bem-estar social, o Estado precisa cobrar impostos, inclusive do capital, e deve ser forte no sentido fiscalizador (Lopes, 2020; Belluzzo, 2021; Carter, 2022).

Hoje, na segunda década do século XXI, não é possível considerar que um país tenha um Estado do bem-estar social com taxas de violência exorbitantes contra crianças, adolescentes, jovens, mulheres, idosos e, dentre esses, principalmente pessoas de pele preta e indígenas (Cerqueira & Bueno, 2024). Tampouco se pode considerar que há um Estado democrático de direito, em uma nação na qual o grau de insegurança alimentar atingiu 70,3 milhões no ano de 2022 (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] et al., 2024). Se há um setor no qual o Brasil aproxima-se de um Estado democrático de direito, conforme estabelece o art. 1 da Constituição de 1988, é o educacional, que no ano de 2023 atingiu uma taxa de cobertura da educação básica de 95,6% para crianças de 4 e 5 anos, de 99,4% para crianças de 5 a 14 anos e de 93,8% para adolescentes de 15 a 19 anos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023). ainda que essas taxas de cobertura da educação básica, como indicadores de sucesso, precisem ser relativizadas, considerando-se fatores como evasão escolar e a dissociação entre índices de matrículas e a qualidade do ensino. Mas o fato histórico é que esse resultado da legislação, das políticas educacionais e do ideário político-ideológico, implantados de 1995 a 2016, nunca dantes foi alcançado no Brasil. E é mister ter clareza de que esses resultados, que ainda não são os ideais para se atingir uma sociedade efetivamente democrática e com justiça social, foram alcançados com muito diálogo com a sociedade civil e com a *intelligentsia*⁵ brasileira da área de educação.

Nesta contemporaneidade brasileira educacional (1988-2016) é importante ressaltar a contribuição teórico-metodológica de Cury (2002), Oliveira (1995, 1999), Oliveira e Araújo (2005) e Saviani (2011, 2013, 2017) para a construção do conceito de direito à educação como direito público subjetivo e do conceito de educação básica como o mínimo necessário à formação plena do ser humano, à constituição do cidadão e ao seu preparo para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 5; Lei n. 9.394, 1996, art. 2).

É mister considerar que o Estado democrático de direito é um degrau anterior ao Estado do bem-estar social. O *welfare state*, com ações por meio de políticas públicas, cria bem-estar para a população. O que se pode considerar Estado do bem-estar social no mundo de hoje são os países que, mais que bem-estar aos cidadãos, proporcionam felicidade, como Finlândia, Dinamarca, Islândia, Israel, Holanda, Suécia, Noruega, Suíça, Luxemburgo, de acordo com o *ranking* e mapa da felicidade mundial (Helliwell et al., 2023).

Considerações finais

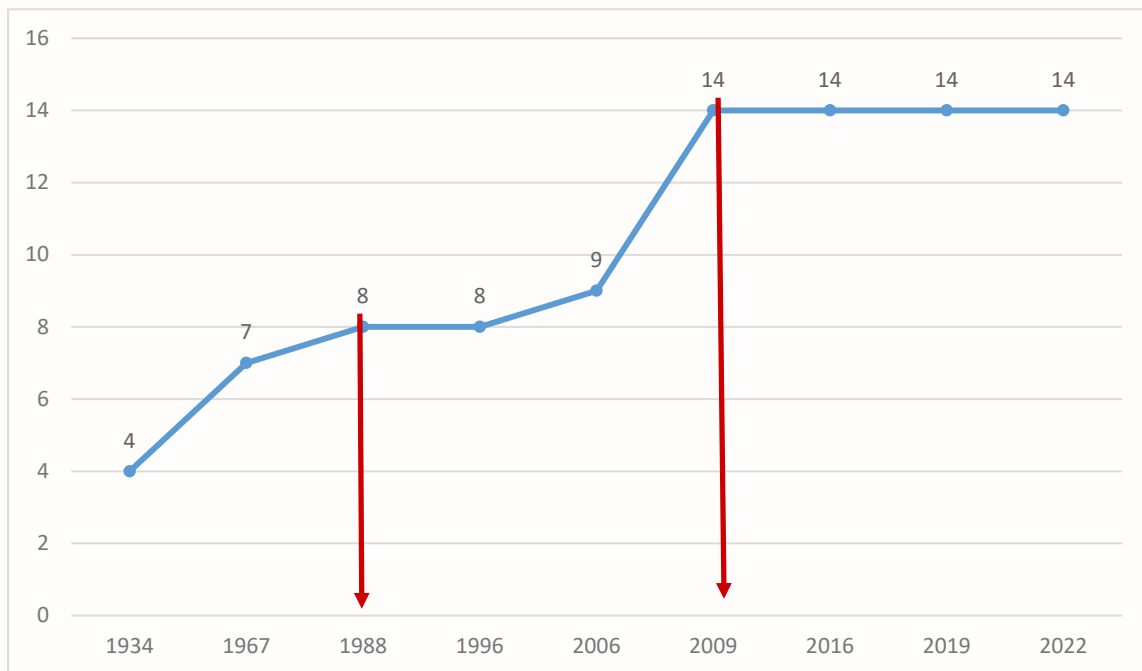
O Brasil levou 75 anos para elevar a escolaridade mínima obrigatória de 4 para 14 anos como direito de cidadania, como dever do Estado, como direito público subjetivo. Mas essa não foi uma trajetória linear e plana, ao contrário, foi tortuosa e cheia de meandros.

5 *Intelligentsia* é um conceito sistematizado por Mannheim (2001) e indica o grupo de intelectuais, de determinada ambiência histórica, que consagra os valores, os princípios, as crenças, os conhecimentos, e mesmo a ética e a moral de determinada temporalidade e territorialidade social. Valores, princípios, crenças, conhecimentos, ética e moral que norteiam as ações sociais.

A Constituição Cidadã de 1988, que constitui o atestado de óbito do regime militar e, ao mesmo tempo, a certidão de nascimento da democracia brasileira, consagrou oito anos de escolaridade mínima obrigatória – o ensino fundamental – como dever do Estado, direito do cidadão e, o mais importante, como direito público subjetivo (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 208, I). Mas a organização da sociedade civil, em especial dos setores organizados da área de educação, conseguiu promulgar a Lei n. 11.274 (2006), que elevou a escolaridade mínima obrigatória para nove anos. Entretanto, o grande salto qualitativo deu-se em 2009, que instituiu a escolaridade mínima obrigatória de catorze anos. Foi também resultado do projeto de nação do governo de então, com a proposta de elevação da qualidade de vida da população, no sentido de dar aos trabalhadores e aos mais pobres o acesso às benesses sociais, o que levaria ao bem-estar social – ainda que a garantia da educação pública e gratuita não seja suficiente para produzir o bem-estar social, é um passo importante para tal. A Figura 1 ilustra a evolução.

Figura 1

Evolução da escolaridade mínima obrigatória no Brasil: 1934-2022



Fonte: Elaboração da autora.

Nota: Linhas vermelhas verticais destacam os marcos educacionais: promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988); promulgação da Emenda Constitucional n. 59 (2009).

A Figura 1 demonstra a evolução da escolaridade mínima obrigatória no Brasil. O ano de 1988 é um marco importante, porque a Constituição da República Federativa do Brasil (art. 208, I, § 1, 2) transformou o ensino fundamental de oito anos em direito público subjetivo, o que foi corroborado pela LDB em 1996 (Lei n. 9.394, 1996, art. 4, I-IV, VI-XII, art. 4-A, 5 e 6). No ano de 2009, a escolaridade mínima obrigatória, como direito público subjetivo, passou a incluir a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, portanto, toda a educação básica, o que perfaz catorze anos de escolaridade.

Assim, conclui-se que o pêndulo do direito à educação no Brasil, no que tange à normatização político-jurídica e às políticas públicas, oscila de acordo com duas variáveis: o segmento de elite que alça o poder central do Estado e a organização da sociedade civil. Em contextos democráticos,

quando o grupo ou segmentos de grupos que ocupam o poder estatal são mais sensíveis às demandas sociais e quando a sociedade civil está mais organizada e atuante, percebe-se o crescimento da escolaridade mínima obrigatória como dever do Estado, como direito de cidadania e, com a potência máxima, como direito público subjetivo.

Entretanto, os acontecimentos pós-2016 comprovaram que os ideais e o projeto de nação das gerações que lutaram contra o regime militar e pela democratização não são os mesmos das novas gerações. O equívoco das gerações anteriores foi considerá-los sagrados. Mas esses não serão considerados sagrados se ninguém ensinar às novas gerações que eles são o mínimo essencial para uma convivência social que respeite as diferenças e que garanta direitos fundamentais a todos. Parece que faltou educação cidadã nas escolas públicas, nas privadas e mesmo nos cursos superiores. Muito se empreendeu sobre temas específicos, como educação étnico-racial e diferenças de gênero, e isso é importantíssimo, necessário e urgente. Mas a base anterior a essas especificidades parece que foi relegada por ter sido considerada óbvia para todos. O que é obviedade para uma geração pode não o ser para outra. Aparentemente faltou ênfase nos valores fundamentais: a obediência à lei é para todos e fundamental às relações sociais, pois não existe democracia sem obediência restrita à lei, que reflete o pacto social possível para aquele contexto histórico, naquela sociedade (Rosenfield, 1984; Touraine, 1996; Dahl, 2000; Goyard-Fabre, 2003); o direito à liberdade e à igualdade de cada um *não* pode ultrapassar a liberdade, a igualdade e os direitos de outros grupos e indivíduos. Infelizmente, os conhecimentos históricos e sociológicos que levam à compreensão e posicionamentos racionais, no Brasil, são permeados pelo personalismo típico da cultura política brasileira, que leva ao clientelismo e ao nepotismo (Bahia, 2003; Cunha, 2006; Veloso, 2006; Müller, 2020). O entrelaçamento embrionário desse personalismo com a ausência de conhecimentos científicos e, ainda, com um cristianismo xiita e a manipulação exercida pelos meios de comunicação de massa (Miguel, 2000; Thompson, 2002) e por determinadas organizações religiosas sobre as massas (Novaes, 2001; Ribeiro, 2002; Baptista, 2007) levou aos paroxismos que se manifestam na sociedade brasileira desde 2016 (Souza, 2015, 2016, 2019, 2022; Nobre, 2016). A democracia requer vigilância constante e de todos para que não se caia em neofascismos, pois, como alertou Eco (2022, p. 61): “O Ur-Fascismo pode voltar sob as vestes mais inocentes”, inclusive travestido de cristianismo, completo eu, como se tem manifestado na contemporaneidade brasileira pós-2016.

Essa vigilância contínua não deve ser feita somente pelos meios de comunicação em massa, pelos partidos políticos e pelas organizações da sociedade civil. Ela requer formações atitudinais em cada cidadão, independente de classe social, etnia, idade, gênero, profissão, religião, ideologia política, partido político. E somente um sistema escolar público, gratuito, laico e uníssono em torno de valores e princípios fundamentais pode propiciar as condições para uma educação de qualidade igualmente para todos, conforme ensinaram Dewey (1979), Adler (2021), Mann (1963) e Teixeira (1969, 1996, 1997).

E sem um sistema educacional que não propicie a mesma igualdade de oportunidades para todos e com a mesma qualidade, facilmente o sistema político escorrega para a oclocracia e/ou para a demagogia, o que vimos acontecer no Brasil de 2016-2022, pois “A igualdade de oportunidades educacionais não é alcançada quando se entende por igualdade apenas deixar os jovens nas escolas públicas pelo mesmo número de horas, dias e anos” (Adler, 2021, p. 22), porque “O significado mais profundo de igualdade social é: a mesma qualidade de vida para todos. E para isso é necessária a mesma qualidade de ensino para todos” (Adler, 2021, p. 23).

Donde se constata que o Brasil está muito longe de ser uma democracia real, “uma sociedade livre, justa e solidária” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 art. 3, I) que conseguiu “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 3, IV) e que conquistou também a erradicação da “pobreza e (d)a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 3, III).

Há muito trabalho educacional e democrático a ser realizado, mas é preciso que todos tenham a consciência de que há grupos sociais e indivíduos, internamente, que não querem construir esse tipo de sociedade no Brasil, ao contrário, querem uma sociedade fragmentada, desigual, dividida, com turbulências entre grupos, incapaz de dialogar e de construir um projeto de nação com condições mínimas de sobrevivência e de bem-estar para todos. Ao contrário, existem grupos e indivíduos que se empenham em aplicar a máxima romana “*divide et impera*” – dividir para conquistar, dividir para controlar, dividir para governar – tão bem expressa em Maquiavel (1983). Dividir em todos os aspectos: econômico, político, cultural, educacional e religioso, porque com a divisão é mais fácil a manipulação dos grupos e dos indivíduos. É preciso ter clareza para saber identificá-los. É preciso ter conhecimento para ir além das informações selecionadas dos meios de comunicação de massa, das *fake news* criadas pelas redes virtuais e entender que esses grupos e indivíduos têm aliados no exterior, que têm os mesmos objetivos desses grupos internos em relação ao Brasil.

Por isso também a essencialidade de uma educação básica de catorze anos, pública, gratuita, laica, dever do Estado, como direito público subjetivo para todos os cidadãos, com a mesma qualidade para todos, gerenciada pelos atores educacionais, pois “A educação é a porta da igualdade” (Mann, 1963, p. 57). É nesse ponto que deve permanecer o pêndulo da educação brasileira, independente do governo, da temporalidade histórica e dos regimes políticos. Esse deve ser nosso maior pacto social. Esse consenso deve ser considerado sagrado por todos e para todos, em todos os tempos.

Agradecimentos

Agradeço a André Luiz Pereira Borba Rocha pela gentileza da revisão jurídica. Assumo, no entanto, como meus todos os possíveis equívocos jurídicos.

Referências

- Abranches, S. (2018). *Presidencialismo de coalizão: Raízes e evolução do modelo político brasileiro*. Companhia das Letras.
- Adler, M. J. (2021). *A proposta Paidéia*. Edições Kíron.
- Amaral, N. C. (2001). Um novo Fundef? As ideias de Anísio Teixeira. *Educação & Sociedade*, 22(75), 277-290. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200013>
- Arantes, E. C. (2019). *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a perspectiva da redução das desigualdades regionais: Uma análise a partir da região Norte do Brasil* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório Institucional UFJF. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11763>

- Azevedo, F., Mesquita, J., Filho, Almeida, A. F. de, Jr., Teixeira, A. S., Leão, A. C., Medeiros, J. A. B. de, Renault, A., Bittencourt, R., Carvalho, C. D. de, Góes, J. de F., Filho, Moses, A., Lima, H., Alberto, A. A., Duarte, P., Brito, M. de, Holanda, S. B. de, Sodré, N. W., Rodrigues, M. da S., Cunha, N. da, . . . Reis, H. R. dos. (2006). Manifesto dos educadores: Mais uma vez convocados. *Revista HISTEDBR On-line*, (especial), 205-220. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf
- Azevedo, F. de, Peixoto, A., Doria, A. de S., Teixeira, A. S., Lourenço, M. B., Filho, Pinto, R., Pessoa, J. G. F., Mesquita, J. de M., Filho, Briquet, R., Casassanta, M., Carvalho, C. D. de, Almeida, A. F. de, Jr., Fontenelle, J. P., Barros, R. L. de, Silveira, N. M. da, Lima, H., Vivacqua, A., Venancio, F., Filho, Maranhão, P., . . . Gomes, R. (1932). O manifesto dos pioneiros da educação nova: A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. *Revista HISTEDBR On-line*, (especial), 188-204. https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf
- Bahia, L. H. N. (2003). *O poder do clientelismo: Raízes e fundamentos da troca política*. Renovar.
- Baptista, S. T. C. (2007). *Cultura política brasileira, práticas pentecostais e neopentecostais: A presença da Assembleia de Deus e da Igreja Universal do reino de Deus no Congresso Nacional (1999-2006)* [Tese de doutorado, Universidade Metodista]. BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/425>
- Barcellos, J. M. V.-B. (2020). O pensamento militar no projeto Brasil grande potência. *Revista da Escola Superior de Guerra*, 35(73), 171-196. <https://doi.org/10.47240/revistadaesg.v35i73.1102>
- Belluzzo, L. G. (2021). *O tempo de Keynes nos tempos do capitalismo*. Contracorrente.
- Carter, Z. D. (2022). *O preço da paz: Dinheiro, democracia e a vida de John Maynard Keynes – Biografia intelectual definitiva*. Alta Cult.
- Cerqueira, D., & Bueno, S. (Coords.). (2024). *Atlas da violência 2024*. Ipea.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934*. (1934). Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Rio de Janeiro, RJ. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. (1967). Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946*. (1946). Rio de Janeiro, RJ. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm
- Couto e Silva, G. do. (1955). *Planejamento Estratégico*. Editora Universidade de Brasília.
- Couto e Silva, G. do. (1967). *Geopolítica do Brasil*. Livraria José Olympio Editora.
- Couto e Silva, G. do. (1981). *Conjuntura política nacional*. Livraria José Olympio Editora.
- Cunha, A. M. (2006). Patronagem, clientelismo e redes clientelares: A aparente duração alargada de um mesmo conceito na história política brasileira. *História*, 25(1), 226-247. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742006000100011>
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (2ª ed.) Editora Unesp.
- Cunha, L. A., & Góes, M. de. (1987). *O golpe na educação* (4ª ed.). Jorge Zahar.

- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 245-262. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>
- Dahl, R. A. (2000). *Democracia*. Atividades Editoriais.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação*. Companhia Editora Nacional.
- Eco, U. (2022). *O fascismo eterno*. Record.
- Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969. (1969). Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm
- Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. (2009). Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
- Fávero, M. de L. de A. (1991). *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. Cortez.
- Fernandes, F. das C. (2009). O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica. *Retratos da Escola*, 3(4), 23-38. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/99>
- Germano, J. W. (1994). *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. Cortez.
- Gomes, A. V. A. (2009). *Custo aluno qualidade*. Câmara dos Deputados.
- Gonçalves, F. W. de A. S., Luz, L. X., & Cruz, R. E. da. (2004). O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como política educacional do Estado Contemporâneo. *Série-Estudos*, (18), 127-142. <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/476>
- Goyard-Fabre, S. (2003). *O que é democracia?: A genealogia filosófica de uma grande aventura humana*. Martins Fontes.
- Heller, Á., & Fehér, F. (1994). O pêndulo da modernidade. *Tempo Social*, 6(1-2), 47-82. <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/85044>
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., Neve, J.-E. de, Akin, L. B., & Wang, S. (Orgs.). (2023). *World Happiness Report 2023*. Sustainable Development Solutions Network. <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2023/WHR+23.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (1940). *Anuário Estatístico do Brasil: Ano V – 1939/1940*. IBGE. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1939_1940.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2023). *Programa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua, 2023*. IBGE. <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>
- Kerstenetzky, C. L. (2009). Redistribuição e desenvolvimento? A economia política do Programa Bolsa Família. *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, 52(1), 53-83. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582009000100002>
- Kinder, H., & Hilgemann, W. (1985). *Atlas histórico mundial: De la Revolución Francesa a nuestros días* (Vol. 2). Istmo.
- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.* (1996). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm
- Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.* (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.* (2006). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.* (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lopes, E. A. de B. e. (2020). *Welfare state: Teoria e história*. CRV.
- Macedo, U. B. de (2005). *Liberalismo e justiça social*. Ibrasa.
- Mallmann, V. H. (2020). *O Brasil grande potência como construção discursiva: O governo do general Médici 1969-1974* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/207187>
- Mann, H. (1963). *A educação dos homens livres*. Ibrasa.
- Mannheim, K. (2001). *Sociologia da cultura*. Perspectiva.
- Maquiavel, N. (1983). *O Príncipe: Escritos políticos*. Abril Cultural.
- Mattos, C. de M. (1975). *Brasil: Geopolítica e destino*. Livraria José Olympio Editora.
- Mattos, C. de M. (1977). *A geopolítica e as projeções do poder*. Livraria José Olympio Editora.
- Merquior, J. G. (2014). *O liberalismo: Antigo e moderno* (H. de A. Mesquita, Trad.). É Realizações.
- Miguel, L. F. (2000). Um ponto cego nas teorias da democracia: Os meios de comunicação. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, (49), 51-77. <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/225>
- Miranda, P. de. (1933). *Direito à educação* (reimpr. Intellectus). Alba.
- Motta, R. P. S. (2014). *As universidades e o regime militar*. Zahar.
- Müller, M. (2020). Por que ainda falamos de clientelismo no Brasil? *Revista Debates*, 14(3), 150-176. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.109274>
- Nobre, M. (2016). 1988 + 30. *Novos Estudos Cebrap*, 35(2), 135-149. <https://doi.org/10.25091/S0101-3300201600020008>
- Novaes, R. R. (2001). A divina política: Notas sobre as relações delicadas entre religião e política. *Revista USP*, (49), 60-81. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i49p60-81>
- Oliveira, R. P. de. (1995). *Educação e cidadania: O direito à educação na Constituição de 1988 da República do Brasil* [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Oliveira, R. P. de. (1999). O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, (11), 61-74. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a06.pdf>
- Oliveira, R. P. de, & Araujo, G. C. de. (2005). Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo

- direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, (28), 5-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (Iica), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), & Programa Mundial de Alimentos (PMA). (2024). *Financiamiento para la seguridad alimentaria y la nutrición en América Latina y el Caribe*. FAO; Iica; Cepal; PMA. <https://openknowledge.fao.org/items/6b5f0ef7-b6ab-4a9a-8fa4-2696b316ceab>
- Paim, A. (2019). *Evolução histórica do liberalismo*. LVM.
- Pinto, J. M. de R., & Alves, T. (2011). O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do Fundeb. *Educação & Realidade*, 36(2), 605-624. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15128>
- Rawls, J. (2011). *O liberalismo político*. WMF Martins Fontes.
- Ribeiro, R. J. (2002). Religião e política no Brasil contemporâneo. In L. C. Fridman (Org.), *Política e cultura, século XXI* (Vol. 2, pp. 99-110). Alerj; Relume Dumará.
- Rosenfield, D. L. (1984). *O que é democracia*. Brasiliense.
- Saviani, D. (2011). O direito à educação e a inversão de sentido da política. *Revista Profissão Docente*, 11(23), 45-58. <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/197>
- Saviani, D. (2013). Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: Abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, 34(124), 743-760. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>
- Saviani, D. (2017). Democracia, educação e emancipação humana: Desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 653-662. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>
- Silva, G. da. (2015). *O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas]. Riufal – Repositório Institucional da Ufal. <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6575>
- Silva, L. C. F. da. (2005). *Estado e políticas de gestão financeira para a escola pública: A autonomia da escola no PDDE* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará]. Biblioteca Eletrônica Integrada – SIBI/UFPA. <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1655>
- Soares, S., & Sátyro, N. (2009). *O Programa Bolsa Família: Desenho institucional, impactos e possibilidades futuras* [Texto para discussão n. 1.424]. Ipea.
- Souza, J. (2015). *A tolice da inteligência brasileira*. Casa da Palavra.
- Souza, J. (2016). *A radiografia do golpe: Entenda como e por que você foi enganado*. Leya.
- Souza, J. (2019). *A elite do atraso: Da escravidão a Bolsonaro*. Estação Brasil.
- Souza, J. (2022). *Brasil dos humilhados: Uma denúncia da ideologia elitista*. Civilização Brasileira.
- Stewart, D., Jr. (2019). *O que é o liberalismo?* LVM.
- Supremo Tribunal Federal (STF). (2023). *Tema 548: Dever estatal de assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 5 (cinco) anos de idade*. STF. <https://portal.stf.jus.br/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=5085176&numeroProcesso=1008166&classeProcesso=RE&numeroTema=548>
- Teixeira, A. (1969). *Educação não é privilégio*. Companhia Editora Nacional.
- Teixeira, A. (1996). *Educação é um direito*. Editora UFRJ.

- Teixeira, A. (1997). *Educação para a democracia*. Editora UFRJ.
- Teixeira, E. C. N. da S., & Nunes, C. P. (2016). O piso salarial como insumo da valorização docente nos governos de FHC e Lula: Da política de fundos à Lei do Piso. *Práxis Educacional*, 12(23), 251-270. <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476964018.pdf>
- Thompson, J. B. (2002). *O escândalo político: Poder e visibilidade na era da mídia*. Vozes.
- Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (9ª ed.). Vozes.
- Touraine, A. (1996). *O que é a democracia?* Vozes.
- Vade Mecum Brasil. (n.d.). Direito. In *Dicionário Jurídico*. Recuperado em 13 maio 2025 de <https://vadecumbrasil.com.br/dicionario-juridico/>
- Veloso, G. R. (2006). *Clientelismo: Uma instituição política brasileira* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. RIUnB – Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1431>
- Weber, M. (1992). *Metodologia das ciências sociais: Parte 1*. Cortez; Editora da Unicamp.
- Weber, M. (1995). *Metodologia das ciências sociais: Parte 2* (2ª ed.). Cortez; Editora da Unicamp.
- Weissheimer, M. A. (2010). *Bolsa Família: Avanços, limites e possibilidades do programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil* (2ª ed. rev. e atual.). Fundação Perseu Abramo.

Disponibilidade de dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no artigo.

Como citar este artigo

Rocha, M. Z. B. (2025). Os pêndulos do direito à educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11188. <https://doi.org/10.1590/1980531411188>