



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA – UNIPÊ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTINUADA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA: DIREITO À EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO
PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A FORMAÇÃO CIDADÃ**

MARIA ELIZABETH LINS

JOÃO PESSOA
2025

MARIA ELIZABETH LINS

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA: DIREITO À EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO
PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A FORMAÇÃO CIDADÃ**

Dissertação de mestrado apresentada à
Banca Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Direito do Centro
Universitário de João Pessoa – UNIPÊ,
como exigência para obtenção do grau de
Mestre em Direito.

Orientador: Dr. André Ricardo Fonseca da
Silva

Coorientadora: Dra. Ana Carolina Gondim
de Albuquerque Oliveira

JOÃO PESSOA
2025

L759e Lins, Maria Elizabeth.

Educação e cidadania: Direito à educação como instrumento para o desenvolvimento humano e formação cidadã /Maria Elizabeth Lins. - João Pessoa, 2025.

240f.

Orientador (a): Prof. André Ricardo Fonseca Silva.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito) –

Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ.

1. Direito à educação. 2. Formação cidadã. 3 Direito humano ao desenvolvimento. I. Lins, Maria Elizabeth. II Título.

MARIA ELIZABETH LINS

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA: DIREITO À EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO
PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A FORMAÇÃO CIDADÃ**

Data da Aprovação: João Pessoa 08/04/2025

Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente
ANDRE RICARDO FONSECA DA SILVA
Data: 24/04/2025 18:37:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Ricardo Fonseca da Silva
Orientador (UNIPÊ)



Documento assinado digitalmente
ANA CAROLINA GONDIM DE ALBUQUERQUE OLI
Data: 23/04/2025 18:43:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Carolina Gondim de Albuquerque Oliveira
Coorientadora (UNIPÊ)



Documento assinado digitalmente
FLAVIA DE PAIVA MEDEIROS DE OLIVEIRA
Data: 23/04/2025 09:08:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Flávia de Paiva Medeiros de Oliveira
Examinadora Interna (UNIPÊ)



Documento assinado digitalmente
WALKIRIA MARTINEZ HEINRICH FERRER
Data: 25/04/2025 14:20:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Walkíria M. Heinrich Ferrer
Examinadora Externa (UNIMAR)

Dedico este trabalho à memória de meu pai, Joaquim Lins, cuja presença vive em cada página que leio e em cada história que conto. Foi ele quem me ensinou, desde cedo, a encontrar magia nas palavras e a transformar livros em janelas para o mundo. Recordo-me, ainda criança, quando eu lia para seus amigos, enquanto ele, com olhar orgulhoso, cultivava em mim o amor pela leitura e pela partilha de histórias. Hoje, cada conquista traz consigo a lembrança do seu incentivo e a certeza de que seu legado vive em mim.

AGRADECIMENTOS

Realizar conquistas e alcançar vitórias não é um feito solitário. Portanto, é o momento de reconhecer que “[...] toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”, como disse o poeta Gonzaga Júnior. Como seres humanos, somos naturalmente sociais e políticos, movidos pela necessidade de construir conexões e viver em uma sociedade acolhedora, tolerante e plural.

Por isso, nada mais justo e necessário do que expressar meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que me apoiaram ao longo desta caminhada, sem as quais não teria sido possível concluir o mestrado.

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão a Deus, pelo dom da vida, pela força e pela sabedoria para enfrentar os desafios ao longo dessa trajetória;

Manifesto um agradecimento muito especial à amiga e colega de trabalho, Nara L. Santos, e à minha prima, Alessandra Miranda Soares, que estiveram presentes desde o nascer do projeto inicial de pesquisa, sendo colaboradoras incansáveis e fontes de inspiração para que o sonho do mestrado se tornasse realidade;

Aos meus familiares e amigos, pelas presenças essenciais na minha formação acadêmica, cultural e pessoal. Sem o apoio e o incentivo desses companheiros de jornada, o sabor da realização não seria o mesmo;

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor André Ricardo Fonseca da Silva, em nome de quem estendo minha gratidão à Professora Dra. Ana Carolina Gondim de Albuquerque Oliveira, minha coorientadora, que me acolheu com atenção, paciência e competência, para que chegasse até aqui;

Sou grata ao Unipê, por me receber mais uma vez, nas pessoas do Professor Dr. Glauber de Lucena Cordeiro, do Professor Dr. Paulo Henrique Tavares da Silva, da Professora Mirella Braga e das secretárias Daniele Cruz de Lima Carneiro e Ednalda Alves de Lucena, cujo apoio e acolhimento foram fundamentais durante esta jornada;

Agradeço ao Tribunal Regional Eleitoral da Paraíba pela bolsa institucional que viabilizou a realização desta pesquisa. De igual modo, agradeço a Herbert Marinho pelo apoio fundamental para o meu ingresso no programa de bolsas da instituição.

Agradeço, também, aos membros da banca de defesa da dissertação, professores doutores, André Ricardo Fonseca da Silva, Ana Carolina Gondim de

Albuquerque Oliveira, Flávia de Paiva Medeiros de Oliveira e Walquíria Martinez Henrique Ferrer, por compartilharem conhecimentos indispensáveis ao aperfeiçoamento desta pesquisa;

Aos amigos do curso de Mestrado do Unipê, em especial às mestras Jéssica Feitosa, Mariana Moraes e Lilian Sena, e ao amigo Linaldo Oliveira, pela parceria em todos os momentos compartilhados — desde as angústias com seminários, defesas e publicações de artigos até as confraternizações que nos fizeram sentir plenamente humanos.

“— Eu quero ler em quem eu vou votar. Até agora fui pelos outros. Agora, quero ler, analisar e votar. ... (Ler) É assim. Eu achava que letra era letra. Era como uma toalha de mesa. Não tinha vida. (...) Olhei e descobri que as letras têm vida. Eu leio e elas conversam comigo, me dizem o que eu preciso. Contam coisa que eu nem imaginava. Tipo "M" de Maria, né? É só um "M", mas quando junta tudo, a Maria fala comigo. A Maria fica viva” (BRUM, Eliane. Dona Maria tem olhos brilhantes. *In*: BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006. p. 136).

RESUMO

LINS, Maria Elizabeth. **Educação e cidadania:** direito à educação como instrumento para o desenvolvimento humano e a formação cidadã. João Pessoa: Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direito e Desenvolvimento Sustentável – UNIPÊ, 2025.

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o direito à educação como instrumento para o desenvolvimento humano e a formação cidadã, considerando a importância da educação no plano internacional a partir da Agenda 2030 da ONU, manifestada no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que enfatiza a necessidade da educação inclusiva, equitativa e de qualidade como base para uma sociedade justa. No plano nacional, a educação foi observada sob o viés da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como direito fundamental da sociedade e dever do Estado. Nesse sentido, examinou-se a educação como um pressuposto indispensável para o direito ao desenvolvimento, compreendendo-a não apenas como um direito autônomo, mas um fator fundante para se alcançar o desenvolvimento humano integral. Para tanto, a educação deve ser considerada como um caminho para o exercício efetivo da cidadania, fortalecendo o senso de pertencimento social e promovendo a inclusão. Posto isso, partiu-se do seguinte problema: qual a contribuição da educação para o desenvolvimento humano e a formação cidadã? Para responder à problemática proposta, utilizou-se o método dedutivo, através da revisão de literatura sobre a complementariedade entre a educação e a cidadania, destacando o papel daquela na construção de uma cidadania inclusiva e no combate às desigualdades sociais. Tomando como marco teórico Amartya Sen, investigou-se a educação como uma força que expande liberdades e capacidades humanas, entendendo-a como essencial para a realização de funcionamentos e capacidades. A revisão de literatura oportunizou quatro capítulos. O primeiro analisou historicamente as condições políticas, econômicas e sociais que impulsionaram a transformação da educação em um direito social e uma prioridade para os Estados, nos planos internacional e nacional. O segundo capítulo discutiu a educação como uma estratégia de inclusão social. Por sua vez, o terceiro capítulo examinou o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, evidenciando os avanços e desafios nas últimas décadas. O capítulo quatro promoveu o debate sobre a relação entre educação e democracia, abordando a importância da educação no fortalecimento da cidadania democrática e como dever do Estado. Por fim, o quinto e último capítulo investigou a relação entre a educação e a cidadania, enfatizando o papel da educação na construção de uma cidadania inclusiva e no combate às desigualdades. Assim, ao promover a emancipação do indivíduo por meio do acesso ao conhecimento e do exercício crítico da cidadania, a pesquisa concluiu que a educação se configura como um instrumento essencial não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para o fortalecimento do desenvolvimento social e da formação cidadã, constituindo-se como estrutura central na construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, contribuindo, significativamente, para a consolidação de direitos e para a efetivação de uma cultura política participativa e consciente.

Palavras-chave: Direito à educação. Formação cidadã. Direito humano ao desenvolvimento.

ABSTRACT

LINS, Maria Elizabeth. **Education and Citizenship: The Right to Education as an Instrument for Human Development and Citizen Formation.** João Pessoa: Master's Thesis from the Postgraduate Program in Law and Sustainable Development – UNIPÊ, 2025.

This research aimed to analyze the right to education as an instrument for human development and citizen formation, considering the importance of education in the international context, starting with the UN's 2030 Agenda, as reflected in Sustainable Development Goal 4, which emphasizes the need for inclusive, equitable, and quality education as the foundation for a just society. On the national level, education was examined through the lens of the 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil as a fundamental right of society and a duty of the state. In this regard, education was considered an essential prerequisite for the right to development, understanding it not only as an autonomous right but also as a foundational factor for achieving integral human development. Therefore, education must be seen as a pathway to the effective exercise of citizenship, strengthening the sense of social belonging and promoting inclusion. The problem addressed in the study was: The contribution of education to human development and citizenship formation? To answer this question, the deductive method was used, through a literature review on the complementarity between education and citizenship, highlighting the role of the former in building inclusive citizenship and combating social inequalities. Taking Amartya Sen as the theoretical framework, education was examined as a force that expands human freedoms and capabilities, understanding it as essential for the realization of functioning and capabilities. The literature review was divided into four chapters. The first chapter historically analyzed the political, economic, and social conditions that propelled the transformation of education into a social right and a priority for states at both international and national levels. The second chapter discussed education as a strategy for social inclusion. The third chapter examined the development of public policies aimed at education in Brazil, highlighting advances and challenges in recent decades. The fourth chapter fostered a debate on the relationship between education and democracy, addressing the importance of education in strengthening democratic citizenship and as a state duty. Finally, the fifth and last chapter investigated the relationship between education and citizenship, emphasizing the role of education in building inclusive citizenship and combating inequalities. And thus, by promoting the emancipation of the individual through access to knowledge and the critical exercise of citizenship, the research concluded that education is configured as an essential tool not only for individual development, but also to strengthen social development and civic formation, constituting itself as a central structure in the construction of a democratic, just and egalitarian society, and significantly contributing for the consolidation of rights and effectiveness of a political culture that is participative and sensible.

Keywords: Right to education. Citizen formation. Human right to development.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AGU	Advocacia-Geral da União
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAC	Comunidade Educativa
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológico
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CENSUP	Censo da Educação Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CGU	Controladoria-Geral da União
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFINS	Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
OEBC	Congresso de Educação Básica
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DDD	Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento
DUDC	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DMEPT	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
EaD	Ensino à Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EFD	Estratégia Federal de Desenvolvimento para o Brasil
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENDES	Estratégia Nacional de Desenvolvimento Econômico e Socialista
EPB	Estudos dos Problemas Brasileiros
EPT	Educação Para Todos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPU	Educação Primária Universal
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRPJ	Imposto de Renda de Pessoa Jurídica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos do Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Paridade de Poder de Compra
PRIL	Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares
PROEI	Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RARES	Relatório de Avaliação da Regulação do Ensino Superior
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBARE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SFE	Sistema Federal de Ensino
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SUS	Sistema Único de Saúde
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VAF	Valor Anual Mínimo por Aluno
VPA	Valor Por Aluno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E POLÍTICA PÚBLICA	19
2.1 EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO SOCIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONSTITUCIONAIS	26
2.2 EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO SOCIAL	43
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	51
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	55
3.1.1 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB)	56
3.1.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	65
3.1.3 Educação de Jovens e Adultos (EJA)	70
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	74
3.2.1 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	75
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	77
3.3.1 Programa Universidade para Todos (PROUNI)	78
3.3.2 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	83
4 DUAS FACES DA MESMA MOEDA: EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA	88
4.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE 1988: EDUCAÇÃO COMO DEVER DO ESTADO	107
4.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	127
4.3 AGENDA 2030 E O ODS Nº 4: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE INCLUSIVA E EQUITATIVA	139
4.3.1 Direito à educação de qualidade	141
4.3.2 Direito a uma educação inclusiva e equitativa	146
4.4 EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA	149
5 DIREITO À EDUCAÇÃO COMO REQUISITO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CIDADANIA	156
5.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO, LIBERDADES E CAPACIDADES NA PERSPECTIVA DE AMARTYA SEN	172
5.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	182
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	210

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a contribuição da educação para o desenvolvimento humano e a formação cidadã, em virtude de a educação, contemporaneamente, ter sido elevada ao *status* de direito humano, no plano internacional, e direito fundamental, no plano nacional, considerando o disposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), tendo em vista que ocupa posição central no conjunto de direitos coletivos, sendo essencial para a construção e a manutenção de uma sociedade democrática e socialmente justa. Constitui-se como um pilar para assegurar que os princípios democráticos e a igualdade social sejam preservados e promovidos ao longo das gerações.

Contudo, para além do direito à educação, está o direito à educação de qualidade, voltada à capacitação do indivíduo para exercer ativamente os seus direitos e as suas responsabilidades sociais, de modo a consolidar a formação integral da pessoa, orientando-a para o usufruto das liberdades fundamentais e o compromisso ético com a coletividade. Em um contexto no qual os cidadãos possuem visões distintas sobre o que constitui uma vida digna e quais bens são essenciais para o desenvolvimento humano, torna-se necessário que a educação oferecida propicie não apenas habilidades acadêmicas, mas também uma compreensão ampla dos valores democráticos e dos direitos humanos, promovendo uma cidadania ativa e responsável.

Assim sendo, o direito à educação, consagrado no artigo 6º da CRFB/88, destaca-se como um dos principais meios para que o Estado brasileiro alcance os seus objetivos constitucionais, elencados no artigo 3ª, dentre os quais: “a construção de uma sociedade livre, justa e solidária” (inciso I); “garantir o desenvolvimento nacional” (inciso II); “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (inciso III), e; “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (inciso IV), de modo a superar as históricas e profundas desigualdades sociais brasileiras, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205 da CRFB/1988).

Nesse sentido, a educação não é apenas uma ferramenta de conhecimento, mas um recurso vital para a promoção da cidadania e a transformação social,

possibilitando que todos os indivíduos tenham asseguradas oportunidades de crescimento e participação ativa na sociedade. Sem uma educação de qualidade e acessível a todos, a sociedade corre o risco de perpetuar ciclos de exclusão e desigualdade, que alimentam problemas sociais profundos, como a corrupção, a pobreza e a falta de inclusão social.

Os artigos 205 a 214 da CRFB/1988 reforçam a educação como um dever do Estado e da família e estabelecem os princípios específicos que orientam o direito à educação no Brasil, tanto no setor público quanto no privado. Esses dispositivos constitucionais têm como objetivo assegurar que o direito à educação seja plenamente usufruído, alcançando todas as classes sociais e contribuindo para uma sociedade mais equitativa.

Com efeito, a falta de acesso a uma educação integral e de qualidade representa um entrave ao desenvolvimento sustentável da nação, intensificando a distância entre o Estado e a sociedade e agravando as desigualdades estruturais. Ao reconhecer a educação como um direito social, a norma constitucional buscou romper as desigualdades históricas, promovendo o acesso ao conhecimento como um instrumento de transformação social e empoderamento cidadão.

Sob esse liame de compreensão, este estudo ganha relevância ao investigar a educação não apenas como um meio de instrução acadêmica, mas como uma ferramenta estratégica para fomentar habilidades e competências fundamentais para a vida em sociedade, como o respeito pelos direitos humanos e o compromisso com o bem comum. Em um mundo onde desafios sociais, econômicos e políticos são cada vez mais complexos, questiona-se: qual a contribuição da educação para o desenvolvimento humano e a formação cidadã?

Desse modo, para a análise e a contextualização do problema, utilizou-se o método dedutivo - que se caracteriza numa cadeia de raciocínios que parte do geral para o particular, das causas para os efeitos. Assim, apresentou-se uma revisão bibliográfica sobre o direito à educação como instrumento para o desenvolvimento humano e a formação cidadã, através de fontes científicas, procedentes de livros, dissertações, teses e artigos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais indexados em base de dados a exemplo da *Scielo*, assim como em legislações e outras fontes (revistas, *sites*, dentre outros) publicadas.

A pesquisa foi realizada no período de fevereiro de 2024 a março de 2025 e os artigos pesquisados na *internet* foram selecionados a partir dos descritores “direito à

educação”, “educação e cidadania”, “educação e formação cidadã”, “educação e direito ao desenvolvimento”, dentre outros. Utilizaram-se como critérios de inclusão livros e artigos publicados que respondiam ao problema norteador desta pesquisa. Como critério de exclusão, definiram-se as referências bibliográficas que não responderam à questão norteadora da pesquisa.

Por conseguinte, partiu-se da seguinte hipótese: uma educação de qualidade, acessível e integral exerce um papel transformador, reduzindo desigualdades e promovendo as liberdades individuais e coletivas, o que, por sua vez, fortalece a cidadania. Assim, através de revisão de literatura sobre o direito à educação como um dispositivo assecuratório do, também, direito ao desenvolvimento humano e da cidadania, posto que foi desenvolvida com fundamentos em materiais já elaborados, constituída principalmente de livros, artigos científicos e normativos, ou seja, fontes de informações com dados organizados e analisados, consubstanciada, sobretudo, no seguinte aporte teórico: Amartya Sen, em *Desenvolvimento como Liberdade* (2010) e *A Ideia de Justiça* (2009), Franco Cambi (1999), Maria Paula Dallari Bucci (2006), Paulo Freire (1987), Leonardo Cacao Santos La Bradbury (2023), dentre outros. Esse aporte teórico foi essencial para estruturar a abordagem do problema, traçando um percurso que vai desde os fundamentos conceituais até suas aplicações normativas e sociais.

Mesmo a despeito da relevância teórica dos demais autores, as contribuições de Amartya Sen foram fundamentais, uma vez que apresentam uma perspectiva inovadora ao relacionar desenvolvimento com liberdade e capacitação humana. Sen (2010) argumentou que o desenvolvimento não se reduz ao crescimento econômico, mas inclui a capacidade dos indivíduos de expandir suas escolhas e liberdades, sendo o crescimento econômico um meio e não um fim, enfatizando que o verdadeiro objetivo do desenvolvimento é a ampliação das liberdades substantivas, como a liberdade política, a segurança econômica e o acesso à educação e à saúde. Essas liberdades são vistas como componentes centrais do desenvolvimento humano, pois permitem que os indivíduos exerçam suas escolhas e alcancem seus potenciais. Para isso, há a necessidade da oferta de oportunidades sociais na forma de educação; bons serviços de saúde; participação no comércio e produção para que se possa gerar mais recursos públicos e, assim, garantir que as liberdades substantivas sejam mantidas. Ademais, importa considerar que existe uma relação entre essas liberdades, ligando umas às outras. No entanto, como este estudo abordou o direito à educação como instrumento para o desenvolvimento humano e a formação cidadã, deu-se mais ênfase a esse viés.

A teoria das capacidades de Sen (2010) forneceu um marco teórico robusto para analisar como a educação poderia ampliar as liberdades e capacidades humanas, promovendo uma cidadania ativa e permitindo aos indivíduos alcançar seus funcionamentos desejados na sociedade. Sen (2010) destacou a importância da educação na redução das desigualdades e na construção de uma sociedade democrática e justa. Por meio da análise das obras e dos documentos normativos, buscou-se explorar as dimensões do direito à educação, cidadania e desenvolvimento humano, em diálogo com a teoria das capacidades de Sen (2010). Essa abordagem permitiu investigar de forma aprofundada as intersecções entre educação, direitos humanos e democracia, oferecendo uma análise crítica e fundamentada sobre o papel da educação na formação cidadã e no desenvolvimento humano.

Assim, visando responder à pergunta-problema e confirmar a hipótese levantada, esta pesquisa possuiu quatro objetivos específicos: i) examinar as transformações históricas do direito à educação no Brasil como um direito social, a partir da ideia de Estado do bem-estar social; ii) detalhar a importância das políticas públicas de educação no Brasil e como podem ser utilizadas como uma estratégia de inclusão social; iii) analisar a relação entre o direito à educação e o exercício da cidadania em contextos democráticos, com enfoque nas disposições da CRFB/88, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Agenda 2030 da ONU; e iv) demonstrar que o direito à educação é requisito indispensável para o desenvolvimento humano como direito.

Ao final, foram desenvolvidas quatro pontos analíticos, com vistas a abordar, de forma aprofundada, o contexto, as políticas e a relação entre educação, democracia, desenvolvimento e cidadania. Para tanto, o segundo capítulo, intitulado 'Estado do Bem-Estar Social e a Educação como Direito Social e Política Pública', realizou-se um panorama histórico sobre o contexto político, econômico e social que permitiu à educação se tornar um direito e prioridade para os Estados. Este capítulo abordou, ainda, o Estado de bem-estar social, o qual foi essencial para o avanço da educação como direito social.

No terceiro capítulo, 'Políticas Públicas de Educação no Brasil', demonstrou-se a importância das políticas públicas para a consolidação do direito à educação, ocasião em que foram apresentadas algumas das principais políticas implementadas no país, da educação básica à superior.

Por sua vez, no quarto capítulo, 'Educação e Democracia', discutiu-se o papel da educação no fortalecimento da democracia, tratando da educação como um dever do Estado. Este capítulo explorou o direito à educação na CRFB/88, a organização do sistema educacional brasileiro conforme a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) e as metas da Agenda 2030, com foco na promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

No quarto e último capítulo, 'Direito à educação como requisito para o desenvolvimento humano e a cidadania', a educação foi analisada sob a perspectiva de Amartya Sen e sua contribuição para o desenvolvimento humano. Foram discutidos o conceito de direito ao desenvolvimento como um direito humano e o papel da educação na ampliação das liberdades e capacidades individuais, enfatizando a teoria das capacidades de Sen, que vincula o desenvolvimento à expansão das oportunidades e escolhas dos indivíduos. Por fim, ainda se demonstrou como a educação pode contribuir para uma cidadania inclusiva e para o exercício dos direitos de cidadania, combatendo desigualdades e promovendo igualdade.

2 ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E POLÍTICA PÚBLICA

Para melhor compreensão sobre o Estado do Bem-Estar Social é relevante abordar conceitos, princípios, origens e impactos desse modelo político e econômico em diversos contextos. O conceito de Estado de Bem-Estar Social abrange uma ampla variedade de políticas e programas destinados a prover assistência e proteção social. Áreas como cuidados de saúde, educação, previdência e assistência social ilustram a busca por equilibrar o desenvolvimento econômico com a justiça social. Em outras palavras, promover o desenvolvimento social e humano. Como apontam Delgado e Porto (2018), o Estado de Bem-Estar Social é uma das grandes conquistas da civilização ocidental, alinhando-se aos ideais de liberdade, igualdade, democracia, valorização da pessoa humana, do trabalho e bem-estar coletivo.

A gênese desse tipo de Estado se deu em decorrência da queda do liberalismo, no início do século XX, na tentativa de superar a Grande Depressão da década de 1930, sob uma forma de intervencionismo estatal que passou a idealizar e implementar políticas para enfrentar o desemprego, a perda de produção e o colapso do sistema financeiro, surgindo, assim, o Estado do Bem-Estar Social, conhecido também como *Welfare State*, sendo visto como um ‘caminho do meio’ entre os extremos socialismo e os extremos do *laissez-faire* do capitalismo.

O socialismo enfatiza a planificação da economia e a regulação do Estado, bem como a propriedade coletiva dos meios de produção, o que, para os seus defensores, oportunizaria a igualdade material à população, enquanto o capitalismo, na sua versão liberal, defende a mínima intervenção governamental na economia e a liberdade individual. Assim, o Estado de Bem-Estar Social surge como referido caminho do meio por buscar fornecer serviços públicos, como saúde, educação e assistência social, dentro de uma estrutura de economia de mercado, sem abolir completamente a liberdade econômica (O'Hara, 1999).

De acordo com Botello (2016), embora frequentemente usados como sinônimos, é importante fazer uma distinção conceitual entre *Welfare State* e Estado do Bem-Estar Social, devido à confusão semântica entre os termos. Enquanto o *Welfare State* é compreendido como um conceito com abordagem mais econômica ou sociológica, associado a eventos histórico-políticos como o *New Deal* nos Estados Unidos da América ou o Estado providência europeu pós-Segunda Guerra Mundial, o

Estado Social é uma noção normativa que estabelece as obrigações do Estado em relação às políticas sociais e econômicas.

Nesse sentido, adverte Mishra (1990) que é importante ter cautela ao usar os termos 'Estado Social' e '*Welfare State*' como sinônimos. O uso intercambiável desses termos ignora que 'política social' é um conceito genérico, enquanto '*Welfare State*' tem uma conotação histórica específica pós-guerra e está relacionado a políticas públicas institucionais que não podem ser ignoradas.

Ressalta, ainda, Botello (2016) que o conceito de Estado Social não deve ser vinculado à nenhuma ideologia ou política específica, pois diferentes correntes políticas, como socialistas, nacionalistas, utilitaristas, conservadoras, progressistas de inspiração social cristã, liberais progressistas e até mesmo novos capitalistas, têm utilizado o apelo ao Estado Social em suas agendas políticas. Assim, os direitos sociais não devem ser considerados como propriedade exclusiva de um partido político, uma vez que todos os partidos democráticos, em diferentes graus e com variados níveis de eficácia prática, buscam promover a justiça social, que constitui a essência dos direitos fundamentais sociais.

Com efeito, a base do Estado de Bem-Estar Social foi estabelecida a partir da teoria de John Maynard Keynes, que visava promover o bem-estar econômico e social, defendendo os direitos dos cidadãos à saúde, educação, renda mínima, previdência social e seguro-desemprego. Keynes quantificou e demonstrou com as chamadas 'políticas anticíclicas' a necessidade da atuação do Estado como interventor na área econômica, defendendo que, em tempos de crise econômica, o governo deveria intervir por meio de políticas fiscais e monetárias, como aumentar os gastos públicos e a oferta de empregos, para estimular a demanda agregada e combater o desemprego (Santos; Smartins, 2020). De modo simples, a explicação de Keynes para o problema econômico em não fazer a roda da economia girar era o excesso da desigualdade econômica. Para isso não ocorrer, é necessário o investimento do poder público nessa grande roda, revigorando, por exemplo, a demanda dos consumidores (Draibe; Henrique, 1988). Sobre Keynes, Offe (1988, p. 79) assere que o objetivo da política econômica keynesiana é a promoção do crescimento e do pleno emprego, e o objetivo estratégico do estado de bem-estar social é a proteção das pessoas afetados pelos riscos e contingências da sociedade industrial com vistas a alcançar, em certa medida, a igualdade social.

No Estado de Bem-Estar Social das democracias capitalistas pós-Segunda Guerra Mundial, são identificadas diretrizes baseadas em princípios e valores específicos: a) uma política econômica comprometida com o pleno emprego, influenciada pela política keynesiana; b) a oferta universal de serviços sociais públicos gratuitos; c) a garantia de um padrão mínimo de qualidade de vida através de legislação específica para situações como doença, desemprego ou aposentadoria; e d) uma reformulação do aparato estatal visando centralização e maior racionalidade administrativa (Minujín; Cosentino, 1993. p. 33-34).

Segundo Wolf (2000), com o término da Segunda Guerra Mundial, as nações estavam atentas à propagação das ideias socialistas entre os estratos sociais mais desfavorecidos, ao mesmo tempo em que buscavam fomentar uma democracia social mais equitativa em termos de distribuição de renda. Essa preocupação era intensificada pelas lembranças da crise econômica e do desemprego persistente. As medidas políticas adotadas visavam alcançar pleno emprego, estabilizar a economia e implementar uma política orçamentária eficaz. A prioridade estava na redistribuição de renda, incluindo a equalização dos encargos sociais suportados pelo orçamento público, como cuidados médicos e aposentadoria por idade.

Além disso, houve um forte empenho na erradicação do analfabetismo, por meio do estabelecimento de um sistema de ensino público de alta qualidade, e na ampliação do direito de voto das mulheres em quase todos os países. Nesse sentido, afirma Offe (1990) que aludido Estado foi o resultado da justaposição de vários fatores, a exemplo do reformismo social-democrata, o socialismo cristão, as elites esclarecidas e os sindicatos industriais que, reunidos, passaram a defender a ideia de bem-estar social a partir de providências legislativas que passaram a garantir seguros obrigatórios, proteção ao trabalho, salário mínimo, disponibilização de serviços públicos de saúde e educação, políticas de subsídio habitacional e reconhecimento da importância e da legitimidade dos sindicatos como representantes dos interesses políticos e econômicos dos trabalhadores.

Esping-Andersen (2011) apontou os seguintes questionamentos dos economistas políticos do século XIX: será que a ampliação da cidadania social diminuiu a disparidade de classe, levando a uma possível transformação na sociedade capitalista pelo *welfare state*? Quais são os principais fatores que impulsionam o desenvolvimento do *welfare state*? Os economistas políticos clássicos, independentemente de suas afiliações liberais, conservadoras ou marxistas,

demonstravam interesse no vínculo entre o capitalismo e o bem-estar social. Embora suas conclusões fossem diversas, suas análises convergiam para a relação entre o mercado (propriedade) e o Estado (democracia).

Em busca de elucidar a origem dos Estados de Bem-Estar Social, Esping-Andersen (2011) o analisou através de diferentes variáveis, dentre elas, a relação entre as políticas governamentais e o papel do mercado e da família na proteção social, e identificou três tipos de modelos de Estado de Bem-Estar Social, quais sejam: o conservador, o liberal e o social-democrata.

No modelo conservador, os direitos sociais estão ligados ao *status* do cidadão, com esquemas que priorizam ocupações profissionais e a família. Isso leva o Estado a substituir o mercado como provedor de benefícios sociais, relegando a previdência privada e os benefícios ocupacionais a um papel secundário. A influência da Igreja também é notável, com políticas que excluem esposas que não trabalham fora de casa da previdência social e incentivam a maternidade. Incluem-se, aqui, como casos típicos, Áustria, França, Alemanha e Itália (Esping-Andersen, 2011).

O modelo liberal é caracterizado pela assistência direcionada às pessoas economicamente hipossuficientes, com transferências universais limitadas ou planos modestos de previdência social, cujos benefícios atendem principalmente à classe trabalhadora ou dependentes do Estado, com a intenção de reduzir os efeitos da desigualdade econômica. No entanto, este modelo estabelece uma ordem de estratificação que combina relativa igualdade na pobreza entre os beneficiários do Estado, serviços diferenciados pelo mercado para a maioria e um dualismo político de classe entre esses grupos sociais. Destacam-se como exemplos típicos os Estados Unidos, Canadá e Austrália (Esping-Andersen, 2011).

No modelo social-democrata, os princípios de universalismo e desmercadorização dos direitos sociais são estendidos às novas classes médias. Esse regime, influenciado pela social-democracia, busca promover uma igualdade com altos padrões de qualidade, elevando os serviços e benefícios para atender ao padrão de vida das novas classes médias. A política desse regime visa antecipar os custos familiares, capacitando a independência individual e promovendo a participação das mulheres no mercado de trabalho. Tal modelo é representado pelos países Nórdicos, a exemplo da Suécia e da Noruega (Esping-Andersen, 2011).

Assim, tanto na literatura clássica quanto na mais contemporânea, há diversas teorias para explicar a construção e a expansão do Estado de Bem-Estar Social. No

entanto, é importante destacar que todas abordam elementos essenciais como: natureza, forma e ritmo do desenvolvimento econômico; grau, intensidade e organicidade da mobilização da classe operária; grau de avanço do desenvolvimento político-institucional; extensão ou impacto do efeito de difusão das inovações ocorridas nos países modelos; a forma peculiar e a força com que se desenvolve a luta política envolvendo os partidos que tradicionalmente representaram o mundo do trabalho. Dentre essas teorias, destacam-se algumas que serão analisadas a seguir.

De acordo com a teoria da convergência, o Estado assume o papel de garantir padrões mínimos de vida, uma vez que as instituições sociais tradicionais, como a família, perderam sua capacidade de suprir as necessidades dos indivíduos mais vulneráveis. Argumenta-se, também, que todas as nações industrializadas, independentemente de suas características históricas, políticas e culturais, convergiram para certos aspectos básicos. Isso ocorre devido ao impacto do desenvolvimento econômico e tecnológico sobre a estrutura ocupacional. Segundo a análise, o processo de industrialização gerou novas demandas de gasto público, uma vez que a família não conseguia mais desempenhar suas funções tradicionais e o novo processo produtivo resultava na marginalização de certos grupos de indivíduos. Consequentemente, o Estado teria respondido de forma quase automática ao surgimento dessas novas demandas (Faria, 1998, p. 40).

Tomando como base os estudos de Fiori (1997), as teorias marxistas, divididas em funcionalista e conflitualistas, abordam o *welfare* de forma distinta. Para os funcionalistas, o *welfare* é historicamente visto como uma demanda decorrente da industrialização ou da acumulação do capital. Já os conflitualistas argumentam que o bem-estar social está intrinsecamente ligado à justiça social e à igualdade econômica, sustentando que a emancipação da classe trabalhadora e a superação das desigualdades de classe são fundamentais para alcançar o verdadeiro bem-estar social, de modo que o surgimento do *welfare* é resultado do avanço dos direitos dos cidadãos e da democracia, ou como produto da mobilização sindical e da luta política de classes.

Por sua vez, Marshall (1977) ressaltou que as origens e a expansão do Estado de Bem-Estar Social fazem parte de um processo que se define essencialmente pela evolução lógica e natural das sociedades. Essa evolução, em grande medida, representaria um processo de adaptação aos requisitos da industrialização. A intervenção política seria condicionada por um processo de desenvolvimento

autônomo das políticas sociais. Embora a ação política seja relevante para o surgimento e aperfeiçoamento da política social, estaria simplesmente seguindo, conforme argumentado, a lógica permanente das forças evolucionárias que atuam dentro do sistema social. Ademais, Marshall (1977) descreveu o Estado de Bem-Estar Social moderno como uma combinação distinta de democracia, bem-estar social e capitalismo. Em outras palavras, o Estado de Bem-Estar Social seria a institucionalização dos direitos sociais, variando com base na extensão desses direitos e na parte da sociedade que deles se beneficia.

O Estado de bem-estar social, em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, considerados como direitos humanos, é definido por O'Hara (1999, p. 1245) como: “[...] a transição de uma segurança social a que apenas algumas pessoas podem requerer para algumas coisas, para uma segurança social para todos os cidadãos”.

Por seu turno, Rawls (2000) propôs o conceito de ‘justiça como equidade’, considerando que o bem-estar social é alcançado através da garantia de oportunidades iguais para todos, especialmente, para os menos privilegiados. Enfatizava a importância da distribuição justa dos recursos sociais e econômicos ao pontuar que: “Cada pessoa tem direito igual a um sistema plenamente adequado de liberdades e direitos básicos iguais para todos [...] As desigualdades sociais e econômicas devem preencher duas condições: em primeiro lugar, devem estar ligadas a funções e posições abertas a todos em condições de justiça (fair) igualdade de oportunidades; e, em segundo lugar, devem proporcionar a maior vantagem para os membros mais desfavorecidos da sociedade” (Rawls, 2000, p. 207-208).

Apesar de ter sido influenciada pelos preceitos de John Rawls (2000), a concepção de justiça de Amartya Sen (2008) difere significativamente. Enquanto Rawls (2000) propõe uma justiça transcendental, na qual os princípios devem ser estabelecidos após um debate entre indivíduos em igualdade hipotética, Sen (2008) se concentra na liberdade dos indivíduos para ser, fazer ou escolher o que desejarem, o que conceitua como capacidade.

Assim, Sen (2008) propõe a abordagem das ‘capacidades’, enfatizando não apenas o acesso a recursos materiais, mas também a capacidade das pessoas de fazer escolhas e alcançar seus objetivos pessoais. Assegura que, ao contrário das abordagens convencionais que se concentram em variáveis instrumentais como renda, riqueza e acesso a recursos, a abordagem das capacitações avalia o bem-

estar com base nos ‘funcionamentos’, ou seja, nas atividades e realizações que compõem a vida das pessoas. Destaca a importância dos funcionamentos, como comer, falar, pensar e escutar, para o bem-estar, observando que a disponibilidade desses funcionamentos varia entre os indivíduos, influenciando suas opções e liberdades. Diferentes opções de escolha e disponibilidade de funcionamentos determinam os níveis de bem-estar e as privações enfrentadas por cada pessoa.

Embora Sen (2008) seja identificado como um teórico liberal, sua abordagem ao desenvolvimento transcende a visão econômica tradicional, uma vez que o define como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas podem exercer. Argumenta Sen (2008, 2010) que o verdadeiro objetivo do desenvolvimento não é simplesmente o crescimento econômico, mas a melhoria das condições que permitem aos indivíduos viverem a vida que desejam de forma plena e digna. Essa noção se alinha diretamente ao conceito de bem-estar social, uma vez que enfatiza a importância de garantir às pessoas o acesso a oportunidades reais, e não apenas à renda ou bens materiais. O conceito de bem-estar social, sob essa perspectiva, não pode ser reduzido a índices do Produto Interno Bruto (PIB) ou a níveis de consumo. O foco é garantir que os indivíduos tenham as capacidades básicas necessárias para alcançar uma vida digna e plena.

Assim, políticas públicas voltadas para a ampliação dessas capacidades, como educação, saúde e participação política, são fundamentais para melhorar o bem-estar social. Todavia, muitos Estados se mostram incapazes de garantir a mínima proteção à sua população e quando prover, o faz de forma ineficiente, dispendiosa e deixando muitos seguimentos desatendidos e oferecendo serviços de baixa qualidade. Ao aproximar os preceitos de Sen (2008, 2010) do bem-estar social, pode-se perceber a necessidade de uma abordagem holística no desenvolvimento de políticas sociais, que leve em conta as diversas dimensões da vida humana. Políticas que focam exclusivamente no crescimento econômico negligenciam o desenvolvimento social e humano.

Dentro desse entendimento, a realidade social atual demanda do Estado uma gama de atividades para garantia da cidadania e da efetivação dos direitos fundamentais, daí a afirmação de que o Estado é Democrático e Social de Direito, significando que o Estado deve realizar políticas ou programas de ação, para atingir determinados objetivos sociais. Como bem pontua Sánches (2005), o Estado de Bem-Estar acrescentou uma nova e significativa dimensão à democracia ao reconhecer um

conjunto de direitos sociais, oportunizando uma nova dimensão ao papel do Estado (garantir o bem-estar e a dignidade de seus cidadãos) e expandindo o rol de direitos humanos.

Por último, conforme a análise de Dantas (2021), os direitos sociais do século XX, considerados novos e recentes, são simbolizados pela noção de acessar o que foi denominado 'herança pública', ou seja, o patrimônio coletivo a ser compartilhado entre todos nós. Nesse conjunto de direitos sociais, encontra-se o direito à educação, o qual será analisado de forma mais aprofundada no subcapítulo 2.1, no qual serão explorados os detalhes específicos sobre a educação como direito social na instrumentalização do desenvolvimento humano e na formação cidadã.

2.1 EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO SOCIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONSTITUCIONAIS

Neste subcapítulo, será examinada a amplitude da educação enquanto um direito social, desde sua fundamentação legal até as consequências palpáveis em termos de qualidade de vida individual e avanço comunitário, enfatizando o papel primordial desse direito na fomentação da igualdade de oportunidades, no desenvolvimento pessoal e na edificação de sociedades mais equitativas e inclusivas.

O dilema humanitário do pós-2ª Guerra ressaltou a importância da consagração constitucional de um conjunto de direitos sociais, que são fundamentais para garantir a dignidade humana e que se coadunam com o Estado democrático de Direito. Embora muitos dos direitos fundamentais sejam direitos de liberdade, garantir essa dignidade não se limita apenas à liberdade, mas requer a garantia das condições básicas de sobrevivência. Assim, os direitos sociais desempenham um papel vital na defesa da dignidade da pessoa humana, que verdadeiramente reflete a, e, na liberdade.

Necessita-se abordar, neste momento, o conceito de dignidade da pessoa humana. Não é tarefa fácil, tendo em vista ser o termo polissêmico, posto que ultrapassa a noção jurídica, albergando dimensões antropológicas, históricas, filosóficas e teológicas, traduzindo-se, portanto, em um conceito multifacetado (Baroso, 2012).

Na Antiguidade, a dignidade estava vinculada a fatores externos, como a posição social e a não humilhação, sendo um valor destinado principalmente a

homens de classe elevada, como explica Ober (2014). Durante a Idade Média, a dignidade humana mantinha seu caráter heterônomo, associada a *status* sociais e títulos de nobreza, e reforçada por interpretações religiosas, como a visão judaico-cristã de que o homem foi criado à imagem de Deus (Imbach, 2014). Com o Iluminismo, especialmente com os escritos de Immanuel Kant, a dignidade passou a ser vista como um valor intrínseco ao ser humano, fundamentado na liberdade e na autonomia moral, considerando que o ser humano é portador de uma dignidade que não pode ser negociada ou reduzida a um preço (Bradbury, 2023).

No período pós 2ª Guerra Mundial, após as atrocidades dos regimes totalitários, o conceito de dignidade foi alçado à valor fundamental nos ordenamentos jurídicos de diversos países, como a Alemanha, cujas constituições consagraram a dignidade humana como intangível, conforme destaca Botelho (2015). Essa concepção contemporânea é vista como a base dos direitos fundamentais.

McCrudden (2008) destaca cinco acepções principais de dignidade: hierarquia, igualdade, respeito, comportamento e valor moral, apontando que essas diferentes interpretações frequentemente entram em conflito. Ressalta a importância de se considerar a dignidade sob uma perspectiva ética e altruísta, enfatizando a necessidade de superar preconceitos pessoais e enxergar o outro como um ser humano, o que constitui o núcleo de reflexividade desse conceito. Já Immanuel Kant (2004), ao defender a autonomia moral e a liberdade como fundamentos da dignidade, propõe que o ser humano deve ser sempre tratado como um fim em si mesmo, e não como um meio, conferindo à dignidade um caráter intrínseco e absoluto, desvinculado de fatores externos. Assim, tanto McCrudden quanto Kant abordam a dignidade como um valor fundamental, embora sob diferentes prismas: McCrudden focando na pluralidade de significados e Kant na autonomia e valor moral inerente ao ser humano.

Nesse norte de ideias, o direito à educação é considerado fundamental e clássico, porque é tradicionalmente associado à segunda geração dos direitos humanos, e faz parte dos primeiros direitos reconhecidos nas constituições do século XX e na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, refletindo os princípios fundamentais de igualdade. A educação, ao ser garantida pelo Estado, é vista como uma forma de capacitar os indivíduos a exercerem plenamente suas liberdades e direitos. Por meio da educação, os cidadãos podem desenvolver suas capacidades, ter acesso a oportunidades e participar ativamente da sociedade democrática, fortalecendo, assim, o exercício de outros direitos fundamentais, além disso, serve

como alicerce para a transformação da sociedade, permitindo que os indivíduos desempenhem papéis positivos e emergiu de um processo histórico que acompanhou as revoluções sociais.

A história da educação remonta às sociedades primitivas e tribais, nas quais já se observavam práticas de ensino e orientação como parte da sobrevivência. Após milênios, na sociedade clássica grega, a educação recebeu uma atenção particular, com filósofos desempenhando papéis proeminentes, para os quais a principal finalidade da educação era voltada para a vida pública e a formação do político e do orador (Cambi, 1999).

Nas sociedades orientais da Antiguidade, a educação estava profundamente ligada às transformações provocadas pela Revolução Neolítica, especialmente no que tange à fixação do homem à terra e à invenção da escrita. Esses fatores deram origem a uma revolução educativa, caracterizada não apenas pela transmissão de habilidades práticas, mas também pelo controle social e a formação moral. A estruturação dessas sociedades exigia uma educação que reforçasse a hierarquia social e preparasse os indivíduos para exercerem funções políticas e sociais específicas, evidenciando uma forte relação entre educação e manutenção do poder, a exemplo do Egito, da Mesopotâmia, da China e da Índia, inaugurando o 'modo de produção asiático', caracterizado pela agricultura de irrigação e por governos teocráticos, nos quais o poder político era legitimado por crenças religiosas que garantiam a obediência ao Estado e aos deuses (Cambi, 1999; Manacorda, 1996).

A educação na Grécia antiga marcou um ponto de inflexão no desenvolvimento humano, oferecendo uma nova perspectiva sobre o papel do indivíduo na sociedade. O mundo grego trouxe uma contribuição revolucionária ao pensar a formação humana como um processo consciente de construção do caráter e da personalidade. Esse modelo educativo não apenas moldou a cultura e a história do Ocidente, mas também destacou o valor da individualidade dentro do contexto social. A educação grega não era meramente um meio de transmissão de conhecimento, mas um elemento central para justificar tanto a existência da comunidade quanto a realização pessoal dos indivíduos (Jaeger, 1986).

Em cada período histórico, o desenvolvimento da educação e seus objetivos foram moldados pelas necessidades econômicas, políticas e sociais da respectiva civilização. Nesse sentido, 'a Paidéia grega conquista Roma', uma vez que o estilo de vida romano acabou se helenizando, ou seja, os costumes, a cultura, a literatura, a

política e, até mesmo, o ideal de formação humana construído pelos gregos foi sendo incorporado na cultura romana. A educação na Roma arcaica apresentava um caráter prático, familiar e civil, tendo influências da pedagogia helenística, ou seja, a educação era enxergada como um projeto de humanização, porém para grupos seletos, excluindo os escravos e as mulheres (Cambi, 1999). Neste sentido, Piletti e Piletti (1990) afirmam que os gregos foram os responsáveis por pensamentos e conceitos que se transformaram em ideais, tais como: o conceito de liberdade política no Estado e a ideia de que a educação é a preparação para a cidadania dentre tantas outras.

Avançando no tempo, já na Idade Média, destacam-se os mosteiros como responsáveis pelo ensino. Todavia, apenas a elite tinha acesso à educação e os estudos estavam extremamente ligados à religião, conforme pontua Oliveira (2008, p. 208): “O mosteiro foi o primeiro espaço de organização e preservação dos saberes na idade média”. A educação nos mosteiros não visava apenas transmitir conhecimentos, mas formar indivíduos moralmente adequados à vida monástica, promovendo uma vida de austeridade e contemplação. O trabalho intelectual era visto como um meio de evitar o ócio, considerado perigoso e contrário aos preceitos cristãos. Assim, a educação era profundamente vinculada à doutrina religiosa. A memorização das passagens bíblicas e dos ensinamentos evangélicos era a base do currículo, em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas ou intelectuais. Dessa forma, os mosteiros se consolidaram como espaços de formação espiritual e moral, mais voltados para a manutenção do controle social e religioso do que para o avanço do conhecimento secular (Manacorda, 1996).

As transformações sofridas pela educação religiosa medieval, especialmente no século XVI, foram impulsionadas pelas mudanças estruturais que moldaram a modernidade europeia. Esse período foi caracterizado pela ascensão dos Estados Nacionais e o fortalecimento da burguesia, que alteraram significativamente o papel social e político da educação. O fortalecimento do capitalismo e o avanço científico, aliados à nova geopolítica provocada pelas Grandes Navegações, contribuíram para o surgimento de uma educação com objetivos mais amplos do que os religiosos, voltada para as necessidades estatais e sociais emergentes. O retorno ao humanismo e aos clássicos da Antiguidade também representou uma ruptura com o modelo medieval, no qual o ensino religioso predominava (Cambi, 1999).

A Reforma Protestante foi fundamental nesse processo de redefinição da educação, integrando aspectos da nova ordem social. Reformadores como Martinho

Lutero, João Calvino e Erasmo de Roterdã influenciaram diretamente em um novo modelo educacional, que aliava princípios religiosos à formação cidadã e ao trabalho. Lutero defendia que a educação fosse uma obrigação do Estado, necessária para garantir o desenvolvimento social e individual, promovendo a leitura da Bíblia como instrumento de alfabetização e integração social. Além disso, rejeitava os métodos de punição severa, típicos da educação medieval, sugerindo que o aprendizado deveria ser resultado de práticas pedagógicas mais humanas. Calvino, por sua vez, enxergava a educação como uma manifestação da vontade divina e essencial para o governo eficiente da sociedade, ao passo que Erasmo de Roterdã, em sua defesa da educação pacificadora, colocava o ensino dos clássicos em sintonia com os valores cristãos, buscando unir a razão humana e a fé religiosa. Esses reformadores não apenas mudaram a relação entre religião e educação, mas também prepararam o terreno para um modelo de escola pública e acessível, no qual a instrução e a moralidade se tornavam direitos e deveres universais (Cambi, 1999).

No contexto da modernidade, a educação foi fortemente influenciada pelo Iluminismo, movimento intelectual que floresceu na Europa, especialmente na Inglaterra, Holanda e França. Os iluministas defendiam que a razão e a ciência eram os únicos meios pelos quais a humanidade poderia atingir o conhecimento, a convivência social harmoniosa, a liberdade individual e a felicidade. Giles (1987) argumenta que o Iluminismo se opôs ao autoritarismo religioso e político, às desigualdades sociais e às rígidas distinções de classe, lutando contra todos esses males em nome da razão. O movimento valorizava a racionalidade em oposição à mitologia, o conhecimento em oposição ao dogma e o progresso educacional em oposição à aceitação passiva da ordem estabelecida. Assim, consoante Veiga (2007) e Cambi (1999), a educação começou a ser impactada por profundas transformações sociais, políticas e econômicas, como a consolidação dos Estados nacionais, a ascensão da burguesia e o fortalecimento do capitalismo. Com a modernidade, observou-se uma crescente laicização da sociedade, que também influenciou o campo educacional. Os valores religiosos, antes centrais, começaram a ser questionados, e a razão passou a ser vista como o caminho para alcançar o conhecimento verdadeiro. Nesse processo, a educação deixou de ser monopolizada pelas instituições religiosas, permitindo ao Estado maior participação na organização do ensino.

A Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no final do século XVIII, trouxe mudanças drásticas nas relações de trabalho e, conseqüentemente, na concepção de educação. O capitalismo industrial transformou a estrutura produtiva, deslocando o foco da formação do trabalhador do ambiente artesanal para as fábricas, o que exigiu novas formas de qualificação. Manacorda (2004) destaca que a mecanização e a urbanização resultaram na desvalorização dos métodos tradicionais de ensino, como a observação e a imitação, que predominavam nas corporações de ofício. Essa nova realidade gerou uma demanda por educação técnico-profissional que preparasse os trabalhadores para as mudanças tecnológicas constantes.

No entanto, esse período também reforçou a divisão de classes dentro da educação. O sistema educacional dualista se consolidou com uma escola voltada para as elites e outra para o povo. As elites tinham acesso a uma educação humanística, focada no desenvolvimento intelectual e moral, enquanto a educação das massas trabalhadoras era, em grande parte, limitada à formação técnica e profissional. Essa divisão educacional contribuiu para a manutenção das desigualdades sociais e a separação entre aqueles que tinham acesso ao conhecimento e os que eram preparados para o trabalho manual (Aranha, 2006; Cambi, 1999).

No cenário brasileiro, a educação foi marcada pelo colonialismo com a imposição de um modelo pedagógico europeu. Na condição de colônia, a educação no Brasil foi marcada pelos jesuítas que se destinaram a 'evangelizar' e 'educar' os povos nativos, visando criar uma sociedade cristã no Novo Mundo. Em paralelo, a educação formal ficou restrita às elites, sobretudo aos filhos da nobreza colonial. Indígenas e africanos escravizados não tinham direito à educação. O currículo jesuítico, estruturado em fases humanista, filosófica e teológica, adaptou-se às novas necessidades do Brasil colonial, mas manteve como foco a formação religiosa e moral, consolidando o papel da Igreja Católica como principal agente educacional no período colonial, refletindo a disparidade cultural e o preconceito enraizado na sociedade colonial (Silva, 2020; Paiva, 2000).

O direito à educação, enquanto direito humano fundamental, tem sido tematizado, ao longo da história, por inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana, sobretudo no século XX com a emergência do Estado Social e com a elevação da educação à condição de direito fundamental. Para tanto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um marco na história, estabelecendo padrões mínimos para a

proteção da dignidade humana. Sua formulação foi fortemente influenciada pelos horrores das duas Guerras Mundiais, eventos que expuseram a vulnerabilidade da dignidade humana e a necessidade urgente de uma resposta internacional organizada, consagrando os direitos humanos como ‘universais e indivisíveis’, defendendo que todos os seres humanos são detentores de direitos inalienáveis e interdependentes, estabelecendo princípios fundamentais de liberdade, igualdade e solidariedade que inspiraram legislações e tratados internacionais nas décadas seguintes, ressaltando o desejo de prevenir novas violações de direitos humanos e promover direitos universais (Piovesan, 2006).

Para Piovesan (2006), a DUDH introduz um novo conceito de direitos humanos, baseado em uma “unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, na qual os valores da igualdade e liberdade se conjugam e se completam”. Esse caráter universalista e inclusivo faz da Declaração um marco inovador e duradouro, cujo impacto moldou a forma como o mundo entende e promove os direitos humanos até os dias atuais, sendo uma base essencial para a legislação internacional e a formação de normas que protegem os direitos de grupos vulneráveis e asseguram o acesso a direitos como saúde, educação e trabalho digno, sendo um esforço global por paz e dignidade.

A DUDH apresenta a relevância do direito à educação como um dos direitos sociais fundamentais para concretizar a dignidade humana e a construção de uma sociedade democrática. O artigo 26 da Declaração estabelece o direito à educação em três aspectos centrais: 1. Todo ser humano tem direito à instrução, a qual será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, sendo esta baseada no mérito; 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz; e, 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrado a seus filhos.

A primeira parte do artigo 26 da DUHU garante o direito universal à instrução, afirmando que a educação deve ser gratuita, especialmente nos níveis elementares e fundamentais, e obrigatória no ensino básico. Para a educação técnica e profissional,

assim como para o ensino superior, a acessibilidade deve ser baseada no mérito, refletindo a ideia de igualdade de oportunidades para todos, conforme analisa Piovesan (2006). Essa medida visa combater as desigualdades e promover a inclusão social, assegurando a formação de cidadãos aptos para a vida em sociedade (Ramos, 2018). A segunda parte do artigo 26 da DUDH orienta a educação para o desenvolvimento integral do ser humano, fortalecendo o respeito pelos direitos humanos e promovendo valores como a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e grupos culturais e religiosos. Consoante Tomaszewski (2009), essa perspectiva confere à educação um papel central na formação de uma cultura de paz e cooperação, alinhando-se com o mandato das Nações Unidas de promover a paz e a segurança globais. A terceira parte do artigo enfatiza o direito dos pais de escolher o tipo de educação para seus filhos, respeitando a diversidade cultural e os valores familiares, ao assegurar a liberdade parental nas decisões educacionais (Comparato, 2011). Essa dimensão reconhece a importância da família como um núcleo de formação inicial e de valores, permitindo que a educação formal seja complementada por tradições culturais e valores familiares.

O direito à educação, proclamado na DUDH, foi reafirmado em 1959 na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DUDC). Nesse documento, foram estabelecidos dez princípios que visam ao desenvolvimento da infância, dentre eles o que assegura à criança o direito de receber educação escolar gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Ademais, os preceitos da DUDH também foram reafirmados no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e, também, em 1989, pela Convenção sobre os Direitos da Criança (Souza, 2017).

No Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), o direito à educação foi consagrado como um pilar central para a promoção da dignidade humana e o desenvolvimento integral do ser humano. Em seu artigo 13, estabelece que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade e do sentido de dignidade, promovendo o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Os signatários se comprometem a tornar o ensino primário gratuito e obrigatório, expandindo progressivamente o acesso ao ensino secundário e técnico, e garantindo o acesso ao ensino superior com base no mérito (Nussbaum, 2011). Além disso, o PIDESC reconhece a educação como meio para fortalecer a tolerância e a compreensão entre as diferentes nações, etnias e grupos religiosos, sublinhando o seu papel na construção de uma sociedade pacífica e democrática (Ramos, 2018). O

PIDESC inspirou legislações nacionais e influenciou o desenvolvimento de políticas educacionais globais, destacando a responsabilidade dos Estados em garantir que o direito à educação seja acessível, aceitável, adaptável e disponível para todos, sem discriminação. A sua abordagem progressiva, que incentiva a expansão e a qualidade do acesso à educação, reitera a educação como um direito humano essencial para o exercício de outros direitos e para a promoção da equidade social.

Por sua vez, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 representa um marco na proteção internacional dos direitos infantis, ao conferir às crianças e adolescentes não apenas os direitos básicos, mas também direitos de liberdade e dignidade humana que até então eram destinados exclusivamente aos adultos. Ao contrário de documentos anteriores, que possuíam apenas caráter de recomendação, a Convenção assume a forma de um tratado vinculante, impondo aos Estados signatários a responsabilidade de assegurar e proteger tais direitos. Dessa forma, a Convenção não apenas reafirma a tutela dos direitos infantis, mas também estabelece normas de conduta obrigatórias que os países devem cumprir, promovendo uma proteção ampla e efetiva para o desenvolvimento integral das crianças (Souza, 2017).

Embora a DUDH tenha reconhecido a educação como um direito humano universal, o debate sobre o direito educacional, no âmbito mundial, passou a ser pautado com mais ênfase a partir da década de 1990, quando uma série de eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passam a compor uma agenda internacional de 'Educação para Todos'.

Nas últimas décadas do século XX, o mundo presenciou grandes transformações que trouxeram à tona desafios urgentes em áreas como saúde, economia e educação. A crescente desigualdade social e o aumento da pobreza em diversos países evidenciaram a necessidade de uma mobilização internacional que garantisse direitos fundamentais, entre eles o direito à educação básica (de qualidade e para todos). Nesse cenário, educar se tornou um ponto central não apenas para o desenvolvimento econômico, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, capaz de superar as desigualdades e promover o desenvolvimento humano e, por conseguinte, social. Foi com esse espírito que, em 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, patrocinada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, reunindo 155 países e especialistas em educação, com o propósito de firmar compromissos globais para a universalização

da educação. A conferência resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DMEPT), que estabeleceu o compromisso dos países signatários em garantir educação básica de qualidade, não apenas como um mecanismo de alfabetização e escolarização, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano. Entre os principais objetivos da declaração, destacam-se: a redução das desigualdades educacionais, a promoção de uma educação inclusiva e equitativa e o fortalecimento das capacidades endógenas das nações para lidar com os desafios educacionais e sociais.

No início dos anos 1990, a situação da educação básica no mundo era alarmante, marcada por exclusão e desigualdade. Mais de 100 milhões de crianças, entre elas 60 milhões de meninas, estavam fora da escola primária, enquanto o analfabetismo afetava cerca de 960 milhões de adultos, sendo dois terços desse total de mulheres. Além disso, uma parcela expressiva da população mundial vivia como analfabetos funcionais, ou seja, com habilidades de leitura e escrita insuficientes para realizar tarefas essenciais do dia a dia. Esse cenário revelava que mais de um terço dos adultos careciam das informações e conhecimentos básicos necessários para melhorar suas condições de vida e de suas famílias. Milhões de crianças e adultos, mesmo tendo frequentado a escola primária, saíam sem o aprendizado necessário, o que evidenciava falhas significativas nos sistemas educacionais e ressaltava a urgência de uma ação global para garantir o direito à educação para todos. Ademias, se observou um cenário marcado por contrastes quando se trata da implementação da DMEPT, visto que as diferenças entre os países são enormes (Torres, 2000).

Outro ponto mencionado por Torres (2000) é o 'encolhimento' do conceito original de Educação Para Todos (EPT), especialmente da visão ampliada da educação básica, um dos aspectos mais inovadores e potencialmente transformadores da proposta de Jomtien. Embora o conceito tenha inspirado políticas e reformas educacionais, não foi plenamente incorporado em todas as realidades, com poucos países alcançando uma integração consistente entre discurso e prática. Nos países industrializados, por exemplo, a EPT é frequentemente vista como um tema distante, apesar das demandas crescentes por habilidades complexas no mercado de trabalho globalizado e na vida cotidiana. Esse quadro revela que, embora a EPT tenha gerado discussões e influenciado legislações educacionais, a efetiva implementação e a adaptação da visão ampliada de educação básica continuam sendo um desafio relevante e que requer compromissos ainda mais consistentes.

A iniciativa da EPT foi amplamente disseminada, mas é frequentemente mal interpretada como um esforço meramente voltado para garantir escolarização universal, sendo muitas vezes reduzida ao objetivo de Educação Primária Universal (EPU) (Torres, 2000). Essa visão limitada acaba obscurecendo um dos pilares fundamentais da EPT, que é o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, visto que este conceito abrange uma abordagem muito mais ampla, envolvendo tanto crianças quanto adultos. No entanto, ao longo da implementação, observou-se que grande parte dos países se concentraram mais no aumento das matrículas escolares e na redução das disparidades de gênero, enquanto aspectos essenciais, como a alfabetização de jovens e adultos e a educação infantil, receberam atenção insuficiente. Esse foco restrito na escolarização formal contribuiu para que as dimensões mais amplas e transformadoras da EPT fossem aplicadas apenas de forma seletiva e parcial.

Por fim, Torres (2000) observa que o papel das agências internacionais, especialmente na formulação, financiamento e implementação de políticas educacionais nos países em desenvolvimento, tornou-se cada vez mais influente no avanço da EPT, dificultando, muitas vezes, a distinção entre as ações realizadas pelas agências e as responsabilidades dos próprios países. Essa influência reforça uma dependência significativa dos países em relação aos agentes internacionais, limitando a autonomia dos Estados na adaptação das políticas de educação às suas realidades locais e contribuindo para as inconsistências observadas na implementação da EPT. Com isso, embora a EPT tenha inspirado políticas educacionais e despertado o interesse global, a realização plena de seus objetivos continua desafiada por obstáculos estruturais, divergências conceituais e um foco excessivo na escolarização formal em detrimento de uma visão ampliada e inclusiva de educação básica.

No seguimento dos movimentos globais em prol de uma ‘educação para todos’, a Declaração de Dakar, resultado da Cúpula Mundial de Educação em 2000, surgiu para reafirmar e ampliar os compromissos assumidos pela Declaração de Jomtien. Com ênfase na educação básica como direito humano fundamental, Dakar buscou fortalecer os esforços internacionais para garantir que toda criança, jovem e adulto tivesse acesso à educação inclusiva e de qualidade, reiterando o papel essencial da educação no desenvolvimento sustentável e na promoção de sociedades mais justas e equitativas a partir do desenvolvimento de habilidades como aprender a aprender, fazer, conviver e ser.

Torres (2001), ao traçar um paralelo entre a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Dakar (2000), observa que ambas promovem o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade para todos, mas com algumas diferenças de ênfase. A Declaração de Jomtien destacou o aproveitamento de oportunidades educacionais, defendendo uma visão ampliada da educação básica e a necessidade de atender às demandas de equidade e qualidade para todos os estudantes. Já a Declaração de Dakar reforçou a educação como um direito fundamental e ressaltou a importância de promover o acesso à educação para grupos em situação de vulnerabilidade, reafirmando o compromisso com a melhoria das condições de ensino e com a garantia de uma educação fundamental inclusiva e equitativa. Dessa forma, enquanto Jomtien lançou as bases para o conceito de educação para todos, Dakar avançou com foco na centralidade do direito à educação e na necessidade de ações voltadas para a qualidade e equidade educacional.

Do Fórum Mundial de Educação realizado na Coreia do Sul em 2015, resultou a Declaração de Incheon, que representou um marco importante na evolução das políticas globais de educação, estabelecendo diretrizes e compromissos para o período de 2016 a 2030. Com a presença de representantes de mais de 100 nações e membros da sociedade civil, o evento permitiu uma avaliação dos avanços e desafios enfrentados em relação às metas de Educação para Todos (EPT) entre 2000 e 2015. Entre os princípios fundamentais definidos na declaração, a educação foi reafirmada como um direito humano essencial, devendo ser oferecida de maneira equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória. Além disso, destacou-se a função da educação em promover o pleno desenvolvimento humano, a compreensão mútua e a paz, entendendo-se que o Estado é o responsável por garantir este direito (UNESCO, 2015).

Dentre os compromissos firmados, a Declaração de Incheon recomendou que os países destinem de 4 a 6% do seu PIB ou entre 15 a 20% do orçamento público à educação, ajustando os investimentos de acordo com as realidades econômicas locais. O Marco de Ação de Educação 2030, oficializado em uma reunião da UNESCO no final do mesmo ano, delineou as metas para este período, incluindo garantir que meninas e meninos completem a educação primária e secundária com qualidade, assegurar acesso à educação infantil e pré-escolar e promover a igualdade de oportunidades educacionais em todos os níveis, especialmente para os grupos mais vulneráveis. A declaração sublinhou a importância de uma educação voltada para o

desenvolvimento sustentável, os direitos humanos e a cultura de paz, além de ressaltar a necessidade de assegurar, pelo menos, um ano de educação infantil como um direito fundamental (UNESCO, 2015).

A Declaração de Incheon desempenha um papel primordial na elaboração do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da Agenda 2030. O ODS 4 tem como desiderato assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem. A Declaração de Incheon fornece diretrizes e princípios orientadores que contribuem para a definição de estratégias e metas para alcançar o objetivo em comento.

Ao destacar a importância da educação de qualidade e inclusiva, a Declaração de Incheon influencia diretamente a formulação de políticas e práticas relacionadas à educação global, alinhando-se com a visão mais ampla da Agenda 2030 para um desenvolvimento sustentável. Essa conexão entre a Declaração e o ODS 4¹ reflete o compromisso internacional de proporcionar acesso equitativo à educação, garantindo que seja relevante, acessível e inclusiva para todas as pessoas, independentemente de sua origem ou circunstâncias. O ODS 4 é relevante para os indivíduos inseridos nos sistemas de ensino, porque demanda uma transformação significativa na educação, nas instituições de ensino e nos próprios estudantes como atores ativos de seus aprendizados que devem estar em constante processo de mudança e inovação.

Conforme Souza e Kerbaui (2018), apesar das especificidades de cada declaração, é possível identificar uma linha contínua que permeia esses documentos, revelando uma meta comum de estabelecer políticas educacionais coordenadas entre os Estados signatários. Cada declaração, de forma coerente, reforça a importância da educação como um direito fundamental e ferramenta de justiça social, além de visar garantir o acesso equitativo a todos os cidadãos. Assim, o gasto educacional é visto não apenas como uma despesa, mas como um recurso produtivo essencial para o desenvolvimento e para a promoção de uma sociedade mais equitativa e solidária.

¹ O ODS 4 estabelece as seguintes metas: 4.1 ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade; 4.2 acessos ao desenvolvimento na primeira infância e educação pré-escolar; 4.3 igualdade de acesso à educação técnica, profissional e superior, incluindo universidades, a preços acessíveis; 4.4^a aumento das habilidades técnicas e profissionais de jovens e adultos para trabalho decente; 4.5 eliminação das disparidades de gênero na educação e garantia de igualdade de acesso para os vulneráveis; 4.6 alfabetização e conhecimentos básicos de matemática para todos os jovens e proporção de adultos; e 4.7 conhecimentos para desenvolvimento sustentável, incluindo educação para paz, cidadania global e diversidade cultural. A meta 4.7 é mais específica, pois aborda a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Em primazia, sua atuação visa garantir que todos os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

Importante considerar que esse processo de internacionalização do direito à educação, através da vigência de tratados, declarações e da Agenda 2030, orienta os Estados na adoção de políticas públicas. A internacionalização implica que o respeito aos direitos humanos se torne uma preocupação e uma responsabilidade de toda a comunidade internacional, promovendo a cooperação entre os países e a fiscalização em âmbitos como a Organização das Nações Unidas (ONU) e outras organizações internacionais. Esses processos refletem uma tendência contemporânea de expandir as fronteiras do direito e assegurar que grupos historicamente desfavorecidos sejam incluídos e protegidos.

Na condição de direito fundamental, no âmbito interno, a educação é reconhecida e positivada na esfera do direito constitucional. No âmbito internacional, como discutido, estão na condição de direito humano, ultrapassando as fronteiras territoriais. Assim, os direitos humanos aspiram à validade universal para todos os povos e tempos, revelando um inequívoco caráter supranacional (Sarlet, 2018).

Os direitos sociais, conforme descritos por Marshall (1977, p. 72), têm como objetivo fornecer um "[...] mínimo de bem-estar econômico e segurança, além do direito de participar na herança social, e garantir acesso aos serviços educacionais e sociais". Ademais, a desconexão entre esses direitos e o *status* de cidadania demonstram que aqueles que recebiam benefícios como o auxílio financeiro da *Poor Law* perdiam sua condição de cidadãos. Assim, "Os direitos sociais mínimos foram desvinculados do *status* da cidadania e, portanto, aquele que se beneficiasse, por exemplo, da chamada *Poor Law* - espécie de auxílio financeiro garantido às famílias menos favorecidas -, teria sua condição de cidadão usurpada" (*Ibidem*, 1977, p. 72).

O direito fundamental à educação surge em uma zona de coincidência entre os direitos fundamentais e os da personalidade, enquanto vinculado à proteção do ser humano, embora os primeiros pertençam ao domínio do direito constitucional e os segundos ao do direito civil (Miranda, 2017, p. 91). Do lado positivo, acarreta incumbências por parte do Estado para sua implementação, ou seja, custos financeiros (Miranda, 2017, p. 133). Por outro lado e em contrapartida, a educação é um dos principais motores do desenvolvimento econômico de um território (Queiró, 2017, p. 11) e é a lei que, em todas as matérias, contribui para a sua concretização (Taveira; Biesek, 2012, p. 48).

O direito à educação, reconhecido como direito fundamental, evoluiu em paralelo com o desenvolvimento do Estado democrático e é possível encontrá-lo

consagrado tanto no direito interno dos Estados, presente em textos constitucionais, quanto no direito internacional e em organizações internacionais interestatais, como as Nações Unidas, ou organizações supranacionais, como a União Europeia (UE). Nesse sentido, ressalta Bobbio (2004) que, no meio social contemporâneo, todos os textos legais indicam o direito à educação como necessário à própria construção do Estado de direito.

A educação como direito social e humano alça dimensões maiores no século XX e, de acordo com Machado e Oliveira (2001, p. 56), “[...] este século assistiu à ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano” e, apoiados em Marshall (1977), defendem a educação enquanto um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis.

No contexto brasileiro, a trajetória dos direitos civis, políticos e sociais se desenrolou de forma peculiar, sendo marcada por profundas desigualdades sociais e pela herança da escravidão. Na Constituição Imperial de 1824, o país já delineava algumas garantias civis e políticas, como o direito à propriedade, a liberdade de religião (embora restrita para católicos) e a representação política por meio da Assembleia Geral. Contudo, tais direitos eram limitados a uma parcela restrita da população - homens brancos proprietários (Fausto, 1994). A Constituição de 1891 manteve a exclusão de direitos políticos para analfabetos e restringiu o voto apenas para homens com capacidade civil, o que continuava limitando o acesso aos direitos civis e políticos a uma minoria privilegiada (Carvalho, 2001).

Foi somente a partir da década de 1930, com a implementação de políticas trabalhistas no governo de Getúlio Vargas, que os direitos sociais passaram a ter maior relevância na agenda pública, ainda que vistos como concessões estatais. Em vez de consolidar uma cidadania ativa, esses direitos sociais foram implementados de forma seletiva e subordinada ao controle autoritário do Estado, o que configurou uma ‘cidadania passiva’, em que os direitos são recebidos como concessões e não como garantias plenas e universais (Benevides, 1994). Durante os períodos de autoritarismo, como o Estado Novo e a Ditadura Civil-Militar de 1964, os direitos civis e políticos sofreram retrocessos, consolidando uma relação de dependência e subordinação entre os cidadãos e o Estado. A redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988 representaram um avanço significativo, ao instituir um sistema

público e participativo, com políticas nas áreas de saúde, educação, previdência e assistência social, buscando assegurar uma cidadania mais plena e inclusiva.

Com a descentralização das políticas públicas, que teve como marco legal a Constituição Federal de 1988, as questões sociais passaram a ser concebidas como um direito do cidadão e dever do Estado. A premissa é que a previsão da educação enquanto direito social apresenta-se como inegável avanço no campo das políticas sociais, no entanto, há disputas permanentes que implicam retrocessos no tocante aos direitos sociais em geral e, em particular, à educação. A educação como direito social e político é pressuposto básico para o exercício de todos os outros direitos (Cury, 2002).

A educação, reconhecida expressamente no artigo 6º da CRFB/88, integra o catálogo dos direitos fundamentais, ou seja, possui um regime jurídico mais rigoroso e protegido, que lhe assegura um *status* elevado dentro do ordenamento jurídico. Além disso, nos artigos 205 a 214, a Constituição aborda especificamente o direito à educação, reafirmando sua importância e responsabilidade compartilhada. Nunes Jr. e Araújo (2005, p. 474) ressaltam que essa seção inicia declarando a educação como um direito de todos, caracterizando-o tanto como um direito individual quanto difuso e atribuindo sua oferta ao Estado e à família, com a colaboração da sociedade. Assim, sendo o primeiro direito social no rol dos demais, dispõe o artigo 205 da CRFB/88:

A educação, direito de todos, e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2009, p. 13).

Esse artigo reflete a importância da educação tanto para o desenvolvimento individual quanto para a construção de uma sociedade cidadã e profissionalmente qualificada, cujo objetivo se alinha diretamente à DUDH de 1948, a qual garante que todo indivíduo tem direito a uma educação que promova o desenvolvimento integral do ser humano (Kreutz, 1996). Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento humano incorporou novas dimensões ao longo das décadas, ampliando-se para incluir preocupações como a sustentabilidade ambiental, a equidade social e a promoção de capacidades essenciais para uma vida digna (Sen, 2010). Tais dimensões refletem a ideia de um desenvolvimento que vai além do crescimento econômico, abrangendo a melhoria das condições de vida e o fortalecimento de habilidades e valores essenciais

para a cidadania. Essa visão de desenvolvimento reforça os princípios constitucionais ao propor que a educação, enquanto direito fundamental, deve não só preparar para o trabalho, mas também formar cidadãos plenos e conscientes de seu papel na sociedade.

Surge, então, um questionamento: o que seria o pleno desenvolvimento humano? De acordo com a teoria de Sen (2010), o desenvolvimento é concebido como a expansão das capacitações humanas, e a qualidade de vida está vinculada à capacidade de cada indivíduo de funcionar plenamente como ser humano, atendendo a necessidades básicas como educação, saúde, habitação, nutrição, participação comunitária e respeito próprio. Sen (2010) enfatiza, ainda, a importância da realização pessoal e da felicidade, argumentando que as fontes de privação da liberdade devem ser eliminadas para permitir a liberdade de ação. Desse modo, a educação, entre outros direitos sociais, fornece os instrumentos e capacidades para o exercício da autonomia e da liberdade, como elemento importante para retirar o indivíduo da pobreza extrema. Assim, o Estado e a sociedade devem fortalecer e proteger essas capacidades, potencializando-as por meio de políticas públicas de educação.

Portanto, cabe ao Estado o fortalecimento e a proteção das capacidades humanas, tendo em vista que a falta das capacidades faz com que os indivíduos possuam razões para se sentirem humilhados e sem esperança de atingir a vida que almejam. Para tal, é preciso que as pessoas sejam alfabetizadas, estejam bem nutridas, sejam parte da vida comunitária e cívica, expressem seus pensamentos, usufruam de adequadas condições de moradia e oportunidades de trabalho e possam desfrutar da possibilidade de evolução cultural e de ter aprendizado permanente (Herrlein Júnior, 2014).

Cabendo ao Estado o fortalecimento e a proteção das capacidades humanas, Teixeira (1950) argumenta que a educação, sendo obrigatória, gratuita e universal, deveria ser ministrada exclusivamente pelo Estado, destacando que deixar a educação a cargo de particulares resultaria em uma oferta limitada aos que possuem recursos, perpetuando desigualdades sociais em vez de eliminá-las. A escola pública, acessível a todos, é, portanto, um direito do povo, especialmente das classes trabalhadoras, e não um instrumento de benevolência da classe dominante.

Nessa perspectiva, o Estado é responsável por garantir políticas públicas que assegurem os direitos sociais dos indivíduos, como a educação, permitindo-lhes ser livres, promovendo ações para garantir que todos tenham acesso à educação de

qualidade, valorizando o processo educacional, essencial para o desenvolvimento das capacidades humanas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento como liberdade. Esse vínculo entre desenvolvimento e educação enfatiza o papel primordial dos serviços públicos na realização de uma mudança educacional, com a participação ativa do Estado e uma maior utilização de recursos (Drèze; Sen, 2015).

O vínculo entre as responsabilidades do Estado, a garantia de acesso igualitário e o impacto positivo no desenvolvimento humano é um argumento sólido para enfatizar o papel da educação como fundamento para a justiça e o progresso coletivo., uma vez que, como direito social, afeta questões estruturais, como a redução das desigualdades, o crescimento econômico sustentável e a construção de uma democracia mais sólida. Assim, seu valor vai além do benefício direto para quem a recebe, influenciando de forma significativa a transformação de comunidades e do próprio tecido social.

2.2 EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO SOCIAL

Ao reconhecer a educação como um direito fundamental, as sociedades podem criar um mundo mais justo e equitativo, onde os indivíduos tenham a liberdade de perseguir suas aspirações e participar ativamente do progresso de suas comunidades e nações. Assim, neste subcapítulo, serão explorados diversos aspectos dessa relação, baseando-se na importância da educação para a Inclusão social, nas políticas públicas de educação inclusiva e no acesso à educação, diversidade, tecnologia, formação de professores, parcerias intersetoriais e educação e desenvolvimento sustentável.

Bradbury (2023, p. 412) alerta que promover a inclusão e a equidade, sobretudo na educação, é uma obrigação do Estado, uma vez que esta se constitui como um direito de todos para que tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento, sendo uma ferramenta essencial para a inclusão social, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento sustentável. É um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos tenham oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Assim, a educação promove a inclusão e a igualdade, quebrando barreiras e criando oportunidades para todos, independentemente de sua origem social ou econômica.

Nesse norte de ideias, questiona-se: como a inclusão se relaciona com o direito à educação? O direito à educação visa garantir que todos alcancem seu direito humano de acesso à educação de qualidade ao longo da vida. Uma abordagem inclusiva da educação significa que as necessidades de cada indivíduo são levadas em conta e que todos os alunos participam e realizam juntos. Reconhece que todas as crianças podem aprender e que cada uma delas tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas, sendo dada especial atenção aos alunos que podem estar em risco de marginalização, exclusão ou baixo desempenho. Por exemplo, quando uma criança tem uma deficiência, não seria separada de outros alunos na escola e as avaliações de aprendizagem e o progresso levariam em consideração a deficiência (UNESCO, 2015).

Educação inclusiva é um conceito amplo, que vai além do processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, observando todos os seus graus e as possíveis diferenças entre as pessoas. Portanto, a educação inclusiva não seria apenas um direito das minorias e dos grupos vulneráveis, mas também da maioria, que, com esse contato, poderá se tornar mais crítica e sensível aos problemas e dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência (Segalla; Nader, 2013).

Dessa forma, a inclusão social é um conceito necessário para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa. Trata-se de assegurar que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças socioeconômicas, culturais, físicas ou mentais, tenham as mesmas oportunidades de participar plenamente na vida social, econômica e política. A educação inclusiva não apenas melhora o aprendizado para todos os alunos, mas também desempenha um papel principal na transformação de atitudes discriminatórias e na promoção da participação cívica e econômica. Como destacado por Sen (2010), a educação não é apenas sobre adquirir habilidades para o emprego, mas também sobre nutrir o pensamento crítico, a criatividade e a empatia. Portanto, para melhor elucidar o tema, imperioso ressaltar alguns conceitos de inclusão social, explorando como a educação pode servir como meio eficaz para promover a equidade e a justiça social.

Sasaki (1998, 1999) define a inclusão social como um novo paradigma, o caminho ideal para se construir uma sociedade para todos. Argumenta que, ao lutar por essa inclusão, é possível, juntos na diversidade humana, que se cumpram os deveres de cidadania e beneficiem-se dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais,

culturais e de desenvolvimento. No que corrobora Sen (2015) quando aduz que a inclusão social é o processo de melhorar os termos de participação na sociedade para pessoas que estão em desvantagem, por meio de práticas que garantam acesso igualitário a oportunidades e recursos.

Por sua vez, a educação desempenha um papel multifacetado nesse processo ao capacitar indivíduos, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para participar plenamente na sociedade. Para Sen (2015), a desigualdade prejudica não apenas os menos favorecidos, mas também a sociedade como um todo, minando a coesão social e a estabilidade econômica, criando divisões e atritos entre diferentes setores da sociedade, uma vez que a grande disparidade de riqueza e oportunidades pode gerar ressentimento e agitação social, acabando por corroer o tecido da sociedade. Nessa perspectiva, a educação promove a inclusão e a igualdade, quebrando barreiras e criando oportunidades para todos, independentemente de sua origem socioeconômica.

Nesse diapasão, a ética da inclusão está centrada na valorização da especificidade, das particularidades de cada indivíduo, em outras palavras, na diversidade humana. São as especificidades e as diferenças que dão sentido à complexidade dinâmica do ser humano, ou seja, a inclusão supõe o direito à integridade e as diferenças e especificidades de cada indivíduo constituem os elementos integrantes de sua singularidade humana. É, exatamente, a riqueza da singularidade dos indivíduos que torna fecunda sua heterogeneidade (Pires, 2006).

A inclusão social é frequentemente debatida em contraponto à exclusão social, que compreende uma série de problemas como analfabetismo, desemprego, pobreza, marginalização, segregação étnica, exclusão de pessoas com deficiência, bem como desigualdades de gênero e etárias e a distribuição desigual de riqueza entre cidadãos e regiões. Tais fatores evidenciam e ampliam diferentes dimensões da estratificação social. Segundo Mota e Chaves Filho (2005), os críticos dessa realidade – entre os quais se incluem sociólogos e economistas que analisam o impacto das políticas econômicas neoliberais – costumam utilizar abordagens antagônicas para ilustrar as condições de desigualdade, tornando a exclusão um fenômeno concreto, ou seja, algo visível e mensurável por seus efeitos diretos na vida das pessoas e nas estruturas sociais. A exemplo de Pierre Bourdieu (2012) que discutiu como o ‘capital cultural’ e as diferenças de acesso a recursos culturais e educacionais perpetuam a exclusão e a desigualdade, criando barreiras invisíveis ao progresso social, e Harvey (1996)

analisou como o ‘neoliberalismo’ promove a concentração de riqueza e a erosão das condições de vida dos mais pobres, especialmente nas economias em desenvolvimento.

Essa desigualdade é frequentemente ampliada pelas políticas econômicas neoliberais, que intensificaram a concentração de riquezas e marginalizaram milhões de indivíduos ao limitar o acesso a direitos essenciais, como saúde, educação, trabalho e condições dignas de vida. Em países de capitalismo periférico, esses ‘ajustes’ macroeconômicos – orientados por diretrizes de austeridade e restrição de gastos sociais – não apenas perpetuam, mas também agravam o cenário de exclusão, acentuando a pobreza e o desemprego, enfraquecendo o sistema de proteção social e minando a segurança econômica dos mais vulneráveis. Essa abordagem demonstra a forma como os efeitos da globalização econômica podem aprofundar as desigualdades sociais, ao focar políticas que privilegiam o capital em detrimento da justiça social e do bem-estar coletivo (Santos, 2005).

Segundo Peixoto (2010), inclusão e exclusão social são termos polissêmicos que, etimologicamente, derivam dos verbos latinos *includere*, que significa colocar algo ou alguém dentro de outro espaço ou lugar, e *excludere*, que significa colocar algo ou alguém fora ou impedir a entrada em um espaço ou lugar. Esses termos aludem, portanto, à uma relação espacial, na qual os verbos se complementam e se opõem, trazendo implicitamente a compreensão de uma relação centro-periferia. Para tanto, duas tendências principais podem ser identificadas no debate atual sobre os conceitos de inclusão e exclusão social. A primeira é de natureza política, incentivando os governos a atuarem na construção de nações inclusivas, nas quais o respeito ao direito à diferença seja primordial. A segunda é de caráter teórico, cujo ponto focal é a discussão da relação entre pobreza e exclusão social.

Ferreira (2002) argumenta que inclusão e exclusão são conceitos que descrevem ações, mas não as relações subjacentes a essas ações. Observa que, embora esses termos revelem situações de injustiça, não analisam as relações que levam à concretização dessas ações. Portanto, tais conceitos permitem descrever as situações denunciadas, mas não possibilitam a compreensão das relações que condicionam sua emergência, nem a complexidade das relações envolvidas.

A inclusão social ganhou destaque no cenário global nas últimas três décadas do século XX, ocupando espaço tanto em políticas públicas quanto em discussões acadêmicas. Essa crescente importância é evidenciada pela frequência com que o

tema foi debatido em conferências internacionais, que abordaram uma variedade de questões relacionadas à inclusão e resultaram em declarações de princípios adotadas por diversos países. Um marco importante foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que estabeleceu um plano de ação global para garantir a educação básica e atender às necessidades de aprendizagem através de mobilização social e parcerias intersetoriais (UNESCO, 1990). Na Conferência, reconheceu-se a educação como uma ferramenta essencial para combater a exclusão social e promover o desenvolvimento humano.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, foi outro momento significativo, pois reforçou a importância da inclusão nas escolas regulares para pessoas com necessidades educacionais especiais, defendendo que a educação inclusiva favorece a equidade e o respeito à diversidade (UNESCO, 1994). Mais recentemente, a Declaração de Incheon sobre Educação 2030, adotada em 2015, estabeleceu metas ambiciosas para uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, comprometendo-se a promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, visando ao desenvolvimento sustentável e à redução das desigualdades (UNESCO, 2015). Esses eventos demonstram o avanço do conceito de inclusão social no campo educacional, buscando garantir que a educação seja acessível e adaptada às diversas necessidades dos indivíduos, com impacto direto no fortalecimento da cidadania e na construção de sociedades mais justas.

A deficiência é uma das barreiras mais sérias à educação em todo o mundo. O Fundo das Nações Unidas (UNICEF) destaca que crianças com deficiências, muitas vezes, enfrentam barreiras significativas à educação, o que limita sua capacidade de participar da vida social, econômica e política (UNICEF, 2016). Da mesma forma, a UNESCO enfatiza que a inclusão deve ser a base das abordagens de ensino e aprendizagem para melhorar os resultados educacionais. Portanto, a educação inclusiva permite que alunos de todas as origens aprendam e cresçam lado a lado, para o benefício de todos (UNESCO, 2022).

O Relatório Anual da UNESCO (2022), no Brasil, destaca a importância da educação inclusiva como parte essencial dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas. A UNESCO reforça o compromisso de 'não deixar ninguém para trás' e promover uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Entre as recomendações-chave estão: 1.

Diversidade Cultural na Educação: integrar e valorizar diferentes recursos culturais para enriquecer o processo educacional, promovendo um ambiente de aprendizado mais rico e inclusivo; 2. Empatia e Solidariedade: compreender e sentir como o outro é fundamental para promover uma educação inclusiva e intercultural, fortalecendo laços de solidariedade e compreensão mútua entre os alunos e; 3. Avaliação Significativa: alinhar as avaliações aos objetivos educacionais, de forma que sejam significativas para o crescimento e aprendizado dos alunos, proporcionando *feedback* construtivo que ajude no desenvolvimento individual e coletivo (UNESCO, 2022).

Para se tornarem mais inclusivos, os Estados-nação precisam adotar políticas que reconheçam explicitamente as diferenças culturais. Esse entendimento se baseia no princípio de que a democracia, o crescimento econômico a favor dos pobres e a expansão socialmente igualitária de oportunidades são essenciais, mas insuficientes para o desenvolvimento. Ademais, há fortes evidências de que o crescimento econômico, por si só, não promove automaticamente a superação das discriminações (RDH/ONU, 2004).

Sen (2010) defende que as políticas de desenvolvimento devem considerar dois aspectos vitais: reduzir as desigualdades e ampliar as oportunidades para os indivíduos mais desfavorecidos, pois esses aspectos são indicadores supremos de progresso e bem-estar da sociedade. Ao abordar as desigualdades, as iniciativas de desenvolvimento podem preencher a lacuna entre vários grupos socioeconômicos, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

As políticas públicas inclusivas têm como objetivo combater todas as formas de discriminação que impedem o acesso à maior equidade de oportunidades e condições, devendo corrigir as deficiências de uma universalidade que se concentra em cada indivíduo. Em uma sociedade de classes, essas políticas precisam enfrentar os consideráveis níveis de desigualdade presentes, visando reparar a exclusão socioeconômica. Quando projetadas e coordenadas com estratégias de desenvolvimento nacional nas áreas de educação, emprego e renda, concorrência pública e acesso a financiamento, estudos indicam que seu potencial para o desenvolvimento pode ser superior aos ganhos obtidos pela simples incorporação de grupos discriminados às camadas superiores das classes médias e das elites dos Estados-nação.

Políticas públicas eficazes são fundamentais para promover a educação inclusiva. Exemplos de políticas bem-sucedidas são: os programas de bolsas de

estudo; as escolas em tempo integral; as iniciativas de alfabetização para adultos, da mesma forma, os programas de educação vocacional e treinamento também são vitais para capacitar jovens e adultos para o mercado de trabalho. Todavia, não é possível implementar políticas públicas sem orçamento, ou seja, a importância do investimento estatal em educação de qualidade é inquestionável. Aludida importância fica muito evidente em países que conseguiram reduzir significativamente as desigualdades educacionais (Drèze; Sen, 2015). Portanto, a educação é um dos meios mais eficazes para quebrar o ciclo da pobreza. Nessa perspectiva, Hanushek e Woessmann (2008) afirmam que estudos mostram que um ano adicional de escolaridade pode aumentar a renda de um indivíduo em 10%, em média.

As políticas públicas inclusivas se baseiam em normas estabelecidas em documentos internacionais e na legislação de países desenvolvidos e em desenvolvimento. Sendo assim, o acesso à educação de qualidade é um direito humano inquestionável, e diversos países têm formulado políticas e leis para garanti-lo como caminho para estender a cidadania a todos. No contexto atual, o processo educativo deve estar vinculado ao princípio da equidade, orientando-se para a construção de uma sociedade que respeite a diversidade e saiba conviver com as diferenças. A universalização dos padrões básicos de dignidade humana faz parte do padrão de justiça social desejável. Cabe à sociedade exigir garantias de seu cumprimento e ao Estado consolidar e regular seu funcionamento (Peixoto, 2010).

Paulo Freire (1987) define a educação inclusiva como uma prática transformadora que vai além do acesso à escola, integrando uma postura crítica e emancipatória. A educação deve ser um processo que respeita a dignidade e valoriza a individualidade, promovendo a autonomia e capacitando os indivíduos para a ação consciente. Com efeito, a verdadeira inclusão educacional é aquela que permite a todos, independentemente de suas condições, um espaço de aprendizado crítico, levando à conscientização e empoderamento pessoal e social. A inclusão, portanto, não é meramente física, mas implica numa educação que questiona e transforma as desigualdades sociais estruturais.

Benevides (1995) afirma que a educação é um direito social essencial para a realização da cidadania plena e destaca que a inclusão educacional e o direito universal à educação são pilares indispensáveis para que a democracia seja efetivamente participativa. Assere que o acesso universal à educação, com qualidade e equidade, é um componente vital para a formação de uma sociedade democrática

e justa, de modo que a inclusão social e educacional se relaciona diretamente com a dignidade da pessoa humana e a construção de uma democracia real.

Conforme Mantoam (2006), em razão dos novos paradigmas introduzidos pela inclusão, todos têm a ganhar, uma vez que a inclusão se constitui no privilégio de conviver com as diferenças e estas enriquecem a existência. Também a escola tem muito a ganhar, pois deixa de oferecer um ensino massificado e passa a tomar conhecimento da existência da diversidade de seu alunado.

Assim, uma escola inclusiva é uma escola de todos, ensina não apenas conhecimento técnico científico, mas valores, princípios e atitudes. Ensina a viver conjuntamente e conviver em ambiente de tolerância e harmonia em meio à diversidade. Nesse contexto, a escola se configura como um terreno propício para semear a paz, o respeito e o amor ao próximo. A convivência social não pode mais tolerar exclusão e preconceito. Portanto, é essencial oferecer formação continuada aos professores, a fim de promover uma educação inclusiva e de qualidade.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, as políticas públicas de educação estão enraizadas em um contexto histórico e teórico que refletem influências globais e adaptações locais. A análise das políticas públicas é essencial para compreender a relação entre as decisões governamentais, os interesses sociais e o uso do conhecimento científico. Assim, para apresentar o estudo sobre as políticas públicas de educação no Brasil, impõe-se analisar seu surgimento, conceitos, teorias e finalidades para entender seus desenvolvimentos, sua evolução e suas futuras possibilidades.

A expressão *policy analysis* surge nos Estados Unidos, na década de 1930, através de H. D. Laswell, como forma de conciliar a produção dos governos, os grupos de interesses e o conhecimento científico sobre as políticas públicas. A abordagem proposta por Harold D. Laswell destacava a importância de integrar ciência e prática na formulação de políticas, considerando os múltiplos interesses envolvidos. Esse modelo contribui para entender como as políticas educacionais brasileiras evoluíram, estruturando-se para responder às demandas sociais e promover o direito à educação como elemento central do desenvolvimento nacional (Smanio, 2013, p. 4).

Inicialmente, o conceito de políticas públicas estava diretamente ligado à Ciência Política e era entendido principalmente como uma forma de intervenção governamental orientada para a tomada de decisões. Os estudos acadêmicos dessa área se concentravam no processo de escolha e na dinâmica das decisões governamentais, ou seja, em como as decisões eram formuladas e implementadas para atender a demandas sociais, políticas e econômicas. Pesquisadores como Lindblom (1959) e Easton (1965) abordaram esses aspectos ao investigar os métodos e critérios de escolha de políticas, destacando que o processo decisório envolvia complexas interações entre diferentes setores da sociedade, interesses políticos e recursos limitados. Mais tarde, na década de 1980, houve uma ampliação na compreensão do tema, passando-se a considerar não apenas a formulação, mas também a efetivação e o impacto dessas políticas na sociedade (Souza 2024).

No entanto, a evolução do conceito de política pública deve-se, em grande parte, às formulações científicas de Dworkin (2011), ao associar o termo à ideia de diretrizes da Administração Pública, referindo-se a metas e objetivos sociais que requerem um programa de ação a ser desenvolvido e implementado pelo Estado

providência. Essa visão está intimamente ligada ao conceito de Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) (Dworkin, 2011), já abordado nesta pesquisa.

Então, nesse contexto, pode-se dizer que políticas públicas são um conjunto de ações e decisões governamentais que visam solucionar problemas sociais e promover o bem-estar da população, sendo fundamentais para a gestão eficiente dos recursos e para a implementação de medidas que garantam a justiça social e a igualdade de oportunidades. Destaca-se sua importância a partir de um enfoque integrado que considere tanto as necessidades imediatas quanto os objetivos de longo prazo, buscando sempre a participação ativa da sociedade, tornando-se, assim, ferramentas substanciais para o desenvolvimento sustentável e a melhoria contínua das condições de vida dos cidadãos (Brasileiro, 2017).

Assim, pensando nas políticas públicas como o conjunto de planos e programas de ação governamental voltado à intervenção no domínio social, por meio do qual são traçadas as diretrizes e metas a serem fomentadas pelo Estado, sobretudo na implementação dos objetivos e direitos fundamentais dispostos na Constituição, Bucci (2006, p. 39) conceituou política pública da seguinte forma: “[...] programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados [...]”, cuja finalidade é “[...] coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”.

De acordo com Dye (1984), políticas públicas são entendidas como um conjunto de ações e decisões do governo direcionadas para a solução ou não de problemas da sociedade. Peters (1986) complementa essa visão, definindo-as como a soma das atividades governamentais, sejam elas diretas ou delegadas, que impactam a vida dos cidadãos.

Outra definição significativa de política pública concebe-a como um processo organizado em etapas, dominado por especialistas e tecnocratas. As deliberações e investigações sobre política pública visam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz? Nesse modelo, as instituições públicas respondem às demandas da sociedade que são canalizadas por grupos de interesse e partidos políticos, atuando para encontrar soluções adequadas às necessidades iniciais. Cada etapa do processo se desenvolve de maneira relativamente autônoma, com limites bem definidos, possuindo início e fim claros. Essa abordagem destaca a importância da especialização e da tecnocracia na formulação e implementação de

políticas públicas, assegurando que as soluções sejam eficazes e alinhadas com as demandas sociais (Souza, 2006).

Posto isso, das várias definições e modelos sobre políticas públicas, é possível sintetizar seus principais elementos: distinguem entre o que o governo pretende fazer e o que realmente faz; envolvem diversos atores e níveis de decisão, sendo materializadas através dos governos, mas não se limitando a participantes formais, pois os informais também são importantes; são abrangentes e vão além de leis e regras; constituem uma ação intencional com objetivos específicos a serem alcançados; possuem impactos no curto prazo, mas são políticas de longo prazo; e incluem processos subsequentes após sua decisão e proposição, como implementação, execução e avaliação (Souza, 2006).

As políticas públicas, portanto, são o caminho possível para garantir o usufruto dos direitos sociais. Nesse sentido, pode-se afirmar que direitos sociais e políticas públicas caminham juntos. A materialização do primeiro não acontece sem a existência do segundo. Nesse sentido, estudar e entender a decisão de atuar politicamente em prol da promoção de direitos sociais perpassa pelo estudo das políticas públicas (Fernández, 2020).

Por seu turno, os direitos sociais representam uma transformação no paradigma jurídico do Estado, passando da postura abstencionista para um enfoque prestacional. Nessa perspectiva, o Estado assume responsabilidades ativas. Essa mudança é essencial para a concretização dos direitos humanos, especialmente os sociais, de modo que direitos como educação e moradia são a condição para que outros direitos, como o direito à livre manifestação de pensamento e à intimidade, possam ser plenamente exercidos, comprovando a complementariedade e a indivisibilidade dos direitos fundamentais. Tal evolução reflete a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão social e a igualdade, reconhecendo que o exercício pleno dos direitos fundamentais depende da garantia dos direitos sociais.

De acordo com Bucci (2006), a percepção do aperfeiçoamento dos direitos humanos evidencia que sua fruição é uma questão complexa, demandando garantias e medidas concretas do Estado, ou seja, uma intervenção cada vez maior para disciplinar o processo social e regular a economia capitalista (que fomenta desigualdades) promovendo o desenvolvimento humano. À medida que surgem novas formas de opressão, também se desenvolvem novos direitos e garantias

fundamentais, exigindo do Estado uma atividade prestacional mais intensa do que anteriormente.

O processo de ampliação de direitos, impulsionado pela cidadania, requer maior intervenção estatal na vida econômica e social, exigindo prestações positivas do Estado. A crescente complexidade das demandas sociais exige que o Estado assuma um papel mais ativo e que não apenas garanta direitos, mas também promova a justiça social por meio de políticas públicas eficazes. Logo, não é possível desvincular o modelo de Estado necessário para a implementação dos direitos sociais do modelo intervencionista, uma vez que ambos compartilham a mesma base teórica e prática, sendo a intervenção estatal vista como essencial tanto para a realização dos direitos sociais quanto para a regulação econômica.

No Brasil, as políticas públicas de educação têm sido moldadas para enfrentar os desafios de um país marcado por desigualdades regionais e sociais. Segundo Bucci (2006), a elaboração de políticas educacionais no Brasil envolve um complexo conjunto de normas e práticas que visa garantir a equidade e a qualidade no acesso à educação, sendo imperioso reconhecer o papel do Estado como promotor da justiça social através da educação para melhor compreendê-lo.

A CRFB/1988 foi um marco importante, ao estabelecer a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, com colaboração da sociedade (art. 205). Isso implica a criação de mecanismos que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão da educação básica, com qualidade.

Nas palavras de Santos (2018), conforme preceitos estabelecidos na CRFB/88 e na Lei de Diretrizes e Bases (1996), e, nas sucessivas Diretrizes Curriculares Nacionais, o que se enxerga é a declaração pública de um compromisso no campo da ampliação do grau de letramento político, na promoção de uma oferta consistente de aprendizagens para o exercício pleno da cidadania e na disseminação, valorização e respeito aos valores democráticos e à cultura de direitos humanos.

No entanto, como transformar os direitos estabelecidos em ações concretas que beneficiem os indivíduos? A chave está nas políticas públicas. Os direitos sociais, incluindo o direito à educação, só se tornam realidade através da criação e execução eficaz de políticas públicas. Bucci (2006) destaca que essa implementação requer uma abordagem integrada, que considere as peculiaridades regionais e culturais do Brasil, o que inclui a formação continuada de professores, a melhoria da infraestrutura escolar e o desenvolvimento de currículos que promovam a inclusão e a diversidade.

O Brasil possui uma variedade de políticas públicas voltadas para a educação, que se expandem para abranger diferentes necessidades da população, a exemplo das políticas públicas da educação básica, que contemplam o ensino infantil, fundamental e médio; as políticas públicas da educação profissional e tecnológica; e as políticas públicas da educação superior.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A educação básica corresponde às etapas do ensino obrigatório na faixa etária dos quatro aos dezessete anos de idade, ou seja, de crianças e adolescentes, e se divide em ensino infantil, fundamental e médio. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas à educação básica no Brasil representam a base central para a construção de uma sociedade mais equitativa, cidadã e sustentável. Historicamente, ao passo que essas iniciativas têm enfrentado desafios estruturais, como as desigualdades regionais, a evasão escolar e os baixos índices de aprendizagem, visam à promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, McCowan (2016) destaca que em um mundo marcado por diferenças socioeconômicas, políticas e culturais, essas políticas são tanto um desafio quanto uma necessidade para moldar o futuro das sociedades, especialmente em contextos socioeconômicos vulneráveis, tendo em vista que as disparidades no acesso à educação de qualidade continuam sendo um dos principais obstáculos, afetando de forma mais severa populações em zonas rurais, comunidades indígenas, quilombolas, dentre outros.

Nos últimos anos, programas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) têm desempenhado fortes papéis no fortalecimento do ensino público. Tais políticas não apenas garantem o financiamento adequado e a avaliação contínua da qualidade da educação, mas também se propõem a responder às demandas contemporâneas de uma sociedade em constante transformação.

Estudos recentes, como os apresentados na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (2024) e no relatório do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) sobre avanços educacionais em 2023, destacam a importância de alinhar estratégias governamentais

com evidências científicas e práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, a implementação de programas como o 'Escola em Tempo Integral' reforça a necessidade de ampliar o tempo e a qualidade das interações educativas, enquanto iniciativas como o FUNDEB promovem a equidade no financiamento, especialmente em regiões mais vulneráveis.

Essa abordagem estratégica demonstra que as políticas públicas de educação básica não apenas promovem o acesso à escola, mas também consolidam um compromisso com a transformação social, possibilitando que o Brasil avance rumo a uma educação pública inclusiva, eficiente e alinhada com os desafios do século XXI.

Com efeito, quando se trata de educação básica, muitas barreiras devem ser transpostas, dentre as quais, por exemplo, a exclusão digital emergente que se tornou um desafio significativo em um cenário educacional cada vez mais dependente da tecnologia, evidenciando, segundo López-Aguado *et al.* (2022), a necessidade de políticas inclusivas que garantam acesso às ferramentas digitais e infraestrutura necessária. Somam-se a isso outros impasses: a melhoria da qualidade do ensino, abrangendo a formação docente, e o desenvolvimento de currículos alinhados às demandas contemporâneas como a diversidade humana. Estudos recentes como os de Malik (2018) e Freeman e Simonsen (2015) apontam que métodos pedagógicos desatualizados e restrições orçamentárias dificultam o progresso educacional, agravando os problemas de abandono escolar e desinteresse dos alunos.

Portanto, políticas públicas bem estruturadas, baseadas em evidências e dados, e orientadas para a inclusão social, podem oferecer respostas eficazes a esses desafios, assegurando que as iniciativas educacionais contribuam para formar cidadãos preparados para um mercado de trabalho competitivo e digital, promovendo, assim, o desenvolvimento econômico e social (Pellegrini; Vivanet, 2021).

Destarte, considerando a importância de cada uma dessas políticas públicas, mister se faz sua análise, destacando seus objetivos, características e impactos na educação básica brasileira, evidenciando suas contribuições para a promoção de um ensino mais inclusivo e de qualidade.

3.1.1 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB)

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) promoveu significativas mudanças na gestão da educação pública no Brasil, visando assegurar

o acesso universal ao ensino básico e ampliar os investimentos no setor. Para isso, o texto constitucional determinou, no artigo 212, que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios 25% da arrecadação proveniente de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público, fortalecendo o financiamento e a qualidade da educação oferecida à população (Brasil, 1988).

Com o objetivo de assegurar um investimento mínimo por aluno e promover a distribuição equitativa dos recursos educacionais em todo o país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Em 2007, esse mecanismo foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, ampliando seu alcance para abranger todas as etapas da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Em 2020, com a vigência da EC nº 108², o FUNDEB se tornou permanente, consolidando-se como uma política pública central para a garantia de recursos destinados à educação básica no país³.

Sendo um dos maiores ganhos para a educação do país, o FUNDEB é composto por 27 fundos, correspondentes a cada Estado e ao Distrito Federal, formados por recursos provenientes de impostos e transferências vinculados à educação. Os recursos do FUNDEB são destinados e distribuídos com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com o objetivo de financiar as ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, considerando os respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido no artigo 211, §§ 2º e 3º da CRFB/88. Além disso, seus recursos são redistribuídos com base no número de matrículas na educação básica pública, conforme dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

² Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições: I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil [...] (Brasil, 1988).

³ Disponível em: www.mec.gov.br.

Estados e municípios que arrecadam menos recursos, especialmente os mais pobres, recebem uma maior participação do fundo, enquanto os mais ricos contribuem com um maior montante, mas também têm direito a uma redistribuição proporcional. Essa redistribuição visa promover a equidade no financiamento educacional, reduzindo desigualdades regionais e assegurando um padrão mínimo de investimento por aluno em todo o território nacional⁴ (MEC, 2024).

O critério para a redistribuição dos recursos do FUNDEB leva em conta o valor por aluno (VPA), ou seja, o valor médio que cada aluno recebe em função da quantidade de alunos matriculados em cada rede de ensino. Municípios e estados com baixa arrecadação por aluno recebem recursos do fundo para garantir um mínimo de investimento em educação. De modo geral, o FUNDEB busca garantir que todos os alunos, independentemente de onde estejam, tenham acesso a uma educação de qualidade. Ademais, a União tem um papel essencial na complementação dos recursos, principalmente em relação aos estados e municípios que não conseguem alcançar o valor mínimo definido por aluno. A partir de 2020, a União se comprometeu a aumentar sua contribuição ao fundo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos de educação básica recebam um valor adequado de financiamento para a manutenção e desenvolvimento de suas escolas⁵ (MEC, 2024).

Além de garantir recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, o FUNDEB estabelece que proporção não inferior a 70% (setenta por cento) de seus recursos sejam destinados à remuneração dos profissionais da educação em efetivo exercício. Essa medida busca valorizar o magistério e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Desde sua implementação, o FUNDEB tem sido fundamental para o financiamento da educação básica no Brasil, representando uma parcela significativa dos investimentos no setor e desempenhando um papel fundamental na promoção de uma educação pública de qualidade e equitativa⁶.

De acordo com o relatório Panorama da Educação 2022, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2019, o Brasil destinou 10,4% do gasto público total do governo à educação básica, superando a

⁴ Disponível em: www.mec.gov.br.

⁵ Disponível em: www.mec.gov.br.

⁶ Art. 212-A (...) XI - proporção não inferior a 70% (setenta por cento) de cada fundo referido no inciso I do caput deste artigo, excluídos os recursos de que trata a alínea c do inciso V do caput deste artigo, será destinada ao pagamento dos profissionais da educação básica em efetivo exercício, observado, em relação aos recursos previstos na alínea b do inciso V do caput deste artigo, o percentual mínimo de 15% (quinze por cento) para despesas de capital (Brasil, 1988).

média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁷, que foi de 7,8% para o mesmo nível de educação. No detalhamento do gasto brasileiro, 4,1% foram alocados para os anos iniciais do ensino fundamental, 3,4% para os anos finais do ensino fundamental e 2,9% para o ensino médio. Apesar do percentual relativamente elevado em comparação com a OCDE, é importante considerar que o investimento por aluno no Brasil permanece significativamente inferior ao de países desenvolvidos, indicando que a maior parcela de recursos como proporção do orçamento público não necessariamente se traduz em maior qualidade ou equidade na educação.

Em 2021, conforme a Paridade de Poder de Compra (PPP)⁸, o gasto médio anual por aluno em instituições públicas de ensino fundamental foi de US\$ 3.668, comparado a uma média de US\$ 11.914 nos países da OCDE. De 2018 a 2021, esses valores oscilaram cerca de -2% no Brasil, enquanto a média dos países da OCDE teve incremento de cerca de 17%, conforme os indicadores do *Education at a Glance*⁹ 2024 (INEP, 2025).

Os dados em comento evidenciam a discrepância no financiamento da educação entre o Brasil e os países desenvolvidos da OCDE, ressaltando a necessidade de priorizar recursos financeiros e políticas que reduzam as desigualdades no sistema educacional brasileiro. Além disso, a redução de 2% nos gastos brasileiros entre 2018 e 2021 contrasta com o aumento de 17% nos países da OCDE, indicando uma tendência desfavorável no contexto nacional que precisa ser revertida para alcançar maior equidade e qualidade educacional. No caso brasileiro, isso se deu em razão da diminuição dos gastos públicos a partir do ano de 2018 perdurando até o ano de 2021.

Em contrapartida, entre 2015 e 2021, os gastos do Brasil com a educação infantil, em relação ao PIB, apresentaram um aumento expressivo de

⁷Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>.

⁸A Paridade de Poder de Compra (PPP) é um método usado para comparar o poder de compra entre países, ajustando os preços de bens e serviços para um padrão comum. Isso permite medir de forma mais justa o custo de vida e o investimento em áreas como educação e saúde, eliminando as diferenças causadas pelas variações cambiais. No caso da educação, a PPP ajuda a comparar quanto cada país realmente investe por aluno, considerando o custo real de vida local.

⁹ O *Education at a Glance* (EaG) é uma publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada em parceria com dezenas de países ao redor do mundo, incluindo o Brasil. No Brasil, o *Education at a Glance* é uma iniciativa do INEP, que participa ativamente do Programa INES (*Indicators of Education Systems*) da OCDE.

aproximadamente 29%, um crescimento muito superior à média de 9% registrada pelos países membros da OCDE no mesmo período, conforme informações encontradas no relatório do *Education at a Glance* 2024, publicadas no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025).

Com efeito, o FUNDEB vem desempenhando um papel significativo na melhoria da educação básica no Brasil, promovendo avanços significativos em diversos indicadores educacionais, destacando-se o aumento de matrículas, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁰ e os avanços na infraestrutura escolar apontados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021) no estudo intitulado ‘Uma Análise da Contribuição do FUNDEB sobre a Qualidade da Educação Pública dos Municípios Brasileiros’¹¹:

Ressalte-se, inclusive, que o impacto no aumento de matrículas contribuiu para a expansão do acesso à educação básica, especialmente em municípios de pequeno porte, indicando que o aumento de 10% no valor do FUNDEB recebido pelo município por aluno está associado a um aumento de aproximadamente um ponto na nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além disso, o aumento do valor do FUNDEB nos municípios vizinhos também contribui para o aumento da nota do SAEB no município em questão.

Destaque-se, ainda, o impacto positivo no desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, sinalizando que o aumento de 10% no valor do fundo recebido pelo município por aluno contribui para um aumento de, aproximadamente, um ponto na nota do SAEB, cujos resultados sugerem que o FUNDEB tem contribuído para a melhoria do IDEB, refletindo avanços na qualidade da educação básica

Embora o FUNDEB tenha contribuído para a melhoria da qualidade da educação, incluindo aspectos relacionados à infraestrutura escolar, o estudo indicou que a qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil ainda apresenta desafios, ressaltando a necessidade de políticas que garantam padrões adequados de infraestrutura escolar para promover uma educação de qualidade.

¹⁰ O IDEB foi criado em 2007 e agrega, em um só indicador, os resultados de dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Disponível em: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

¹¹ Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10557/1/td_2641.pdf.

A garantia de um padrão de qualidade na educação, conforme disposto no artigo 206, VI, da CRFB/88, representa um compromisso estatal com a efetivação do direito à educação em níveis adequados de excelência. Segundo Bradbury (2023), a qualidade educacional deve ser entendida não apenas como um requisito técnico, mas como um elemento essencial para a formação cidadã e o desenvolvimento social. Dessa forma, o Estado tem o dever de adotar políticas progressivas que assegurem melhorias contínuas nos processos pedagógicos, infraestrutura escolar e qualificação docente, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um ensino significativo e transformador. Esse princípio constitucional vincula o legislador à implementação de ações concretas que elevem os padrões educacionais, sempre com base em indicadores de desempenho e avaliação da aprendizagem.

Além disso, o artigo 214, III, da CRFB/1988, reforça essa diretriz ao determinar que o Plano Nacional de Educação (PNE) deve contemplar estratégias que assegurem a melhoria da qualidade do ensino. Como destaca Dourado (2009), a concretização desse princípio exige investimentos consistentes na formação de professores, na equidade de oportunidades educacionais e no fortalecimento da gestão educacional.

A atual legislação educacional, materializada na Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece metas para a superação das desigualdades e a promoção da cidadania por meio da educação, evidenciando que o padrão de qualidade não é um conceito estático, mas um objetivo em constante aprimoramento. Dessa maneira, assegurar um padrão de qualidade na educação não apenas fortalece o direito à aprendizagem significativa, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Outro aspecto importante é a formação, qualificação e valorização dos professores da educação básica, pois os docentes são pilares fundamentais para a construção de um sistema educacional de qualidade no Brasil. O desenvolvimento profissional contínuo dos educadores é essencial para garantir que estejam preparados para enfrentar os desafios pedagógicos e atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Nesse contexto, as políticas públicas implementadas ao longo dos anos buscam assegurar que os docentes tenham acesso à formação de excelência, que inclua tanto a atualização de conhecimentos quanto o aprimoramento das práticas pedagógicas. A valorização dos profissionais da educação, por sua vez, não se limita ao aspecto salarial, também envolve o

reconhecimento de sua importância social e a melhoria das condições de trabalho, aspectos essenciais para a motivação e o compromisso desses profissionais com a qualidade do ensino oferecido.

Desse modo, os programas voltados para a formação continuada de profissionais da educação têm um papel fundamental na consolidação da política pública educacional no Brasil, especialmente no que se refere à educação básica, valendo a pena destacar alguns deles, conforme se analisará a seguir.

O Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil (PROEI), instituído pela Resolução nº 24/2010, com alterações em 2011, busca promover a atualização dos conhecimentos e das práticas pedagógicas dos educadores da educação infantil. Por meio de cursos de especialização, o PROEI contribui para a melhoria da qualidade do ensino, garantindo que os profissionais estejam alinhados com as novas demandas pedagógicas e curriculares. Essa formação é essencial para o aprimoramento da educação infantil, uma vez que se trata de um período crucial para o desenvolvimento das crianças e para a construção das bases de uma educação de qualidade (Silva; Leal, 2022).

Outro exemplo relevante de política pública educacional é o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL), que visa induzir a oferta de cursos inovadores de licenciatura e de formação continuada. Esse programa é fundamental para atender às necessidades da atual política curricular da educação básica, ao mesmo tempo em que prepara professores e diretores para atuar de maneira mais eficiente nas escolas, complementando essa rede de apoio à formação (Silva; Leal, 2022).

Na mesma perspectiva, existem o Programa Formação pela Escola e o Programa Escola de Gestores, criados pelas Resoluções nº 35/2012 e Resolução nº 24/2010, respectivamente. O primeiro tem como objetivo fortalecer as competências dos profissionais envolvidos com a execução, avaliação e controle dos programas educacionais financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Através de cursos à distância, o programa busca garantir que os agentes educacionais tenham acesso a uma formação continuada de qualidade, contribuindo para o aprimoramento da gestão e da implementação de políticas educacionais no país. O segundo tem por meta a formação continuada de gestores escolares, por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização, para que desenvolvam práticas de

gestão democrática que contribuam para a aprendizagem efetiva dos estudantes e favoreçam o trabalho coletivo e a transparência na gestão escolar (Silva; Leal, 2022).

Rodrigues e Sales (2023) apontam que, no século XXI, a profissão docente no Brasil ainda não possui o devido prestígio social, apesar do reconhecimento de sua relevância na formação cidadã, na qualificação para o trabalho e na continuidade dos estudos dos educandos. Destacam, ainda, que os professores enfrentam a precarização da profissão, não usufruindo do mesmo reconhecimento e valorização profissional que outras categorias. Além disso, essa desvalorização é agravada por fatores como baixos salários, condições inadequadas de trabalho, sobrecarga de funções e a falta de investimentos estruturais na educação, tornando a carreira docente pouco atrativa para novos profissionais e desafiadora para aqueles que já atuam na área.

Diante desse cenário, a valorização profissional do magistério na educação básica exige a implementação de uma carreira estruturada, que possibilite progressão remuneratória, com vencimentos iniciais e finais significativos, além da valorização das titulações acadêmicas, incentivos à formação continuada e garantia de boas condições de trabalho, de modo a fortalecer a atratividade e a permanência na profissão.

Imperioso consignar também que o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica foi reajustado em 6,27%, estabelecendo o valor mínimo de R\$ 4.867,77 para uma jornada de 40 horas semanais, conforme a Portaria do MEC nº 77/2025. Esse reajuste supera os índices de inflação medidos pelo INPC e pelo IPCA, que registraram 4,77% e 4,83%, respectivamente, no acumulado de 2024. Nesse diapasão, a Lei nº 11.738/2008, com nova redação dada pela Lei nº 13.415/2017, define que o piso salarial é o valor mínimo para professores com formação em nível médio¹² e seu reajuste anual é calculado com base na variação do Valor Anual Mínimo por Aluno (VAF mínimo) do FUNDEB. No entanto, embora o Ministério da Educação publique o novo piso, a implementação depende dos estados e dos municípios, que devem oficializar o valor por meio de normas próprias, tendo em vista que as remunerações dos profissionais da educação básica são pagas pelas

¹² Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2017).

prefeituras e estados a partir dos recursos do FUNDEB e das complementações feitas pela União (MEC, 2024).

Outrossim, desafios persistem na implementação uniforme do piso salarial em todo o país, devido às disparidades sociais e econômicas entre estados e municípios. Assim, a efetivação dessa política requer não apenas a definição de valores mínimos, mas também o fortalecimento do financiamento educacional e a garantia de condições de trabalho adequadas para os educadores. Com a instituição do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, pela Lei nº 11.738/2008 (lei do piso), houve maior visibilidade dessa obrigação e “o motivo dessa visibilidade está relacionado à importância que o eixo valorização conquistou na legislação que norteia as políticas educacionais brasileiras, sobretudo nas últimas décadas” (Sales; França, 2018, p. 461).

Ainda no contexto da valorização docente, destaca-se o programa Mais Professores para o Brasil, instituído pelo Decreto nº 12.358/2025, o qual foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) para fortalecer a formação e a valorização do magistério no país, reconhecendo o papel central dos professores na qualidade da educação básica. Referido programa busca incentivar o ingresso de novos profissionais no magistério público e proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. Entre as ações previstas, destacam-se: a Bolsa Mais Professores, a Prova Nacional Docente, o Portal de Formação e parcerias estratégicas para a valorização da categoria. Com um alcance estimado de 2,3 milhões de docentes, o programa representa um esforço amplo para qualificar e apoiar a trajetória dos professores brasileiros (Brasil, 2025).

Como incremento ao Mais Professores para o Brasil, foi criado o Pé-de-Meia Licenciaturas, com o objetivo de estimular o ingresso de estudantes em cursos de licenciatura presenciais, garantindo suporte financeiro para os que obtiverem alto desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ingressem no ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Na edição de 2025, 12.473 estudantes se qualificaram para o benefício, que prevê um auxílio de R\$ 1.050,00, sendo R\$ 700,00 disponíveis para saque imediato e R\$ 350,00 depositados em uma poupança, resgatáveis após o ingresso do profissional na rede pública em até cinco anos após a conclusão do curso. Para garantir a participação, os candidatos devem cumprir os critérios estabelecidos no Edital nº 1/2025 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes), realizar matrícula na instituição de ensino superior e efetuar o cadastro na Plataforma Freire. Com essa iniciativa, o governo busca não apenas aumentar o número de professores formados, mas também incentivar sua permanência no ensino público, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional no Brasil.

3.1.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

A avaliação educacional passou por diversas transformações ao longo do tempo, refletindo, no contexto global, mudanças nas concepções pedagógicas e nas políticas educacionais. Desde a Antiguidade, quando práticas de mensuração do conhecimento eram essenciais para a seleção de funcionários na China Imperial, até a Idade Média, com exames orais nas universidades, a avaliação sempre teve um papel central na educação. No entanto, foi no século XX que a avaliação educacional se consolidou como uma área de estudo e prática, influenciada por demandas sociais, econômicas e políticas, cuja evolução pode ser organizada em quatro períodos distintos, cada um marcado por demandas específicas e concepções próprias de avaliação.

Quadro 1 – Evolução Histórica da Avaliação Educacional

Período	Principais Características	Impacto na Avaliação Educacional
1890-1930	Uso de testes mentais no sistema educacional e militar. Ênfase na quantificação.	A avaliação era baseada na mensuração objetiva e padronizada das habilidades dos alunos.
1930-1957	Reformas curriculares impulsionam a avaliação como ferramenta de planejamento educacional.	Introdução do conceito de avaliação por objetivos, com foco no desempenho acadêmico global.
1957-1973	Crescente insatisfação com a educação nos EUA leva à adoção de medidas de prestação de contas.	A avaliação passa a ser um juízo de valor sobre a qualidade do ensino e das políticas educacionais.
1973 - Dias Atuais	Modelos de gestão educacional incorporam avaliações como ferramenta de monitoramento e regulação.	A avaliação combina métodos quantitativos e qualitativos, tornando-se mais diversificada e integradora.

Fonte: Autoral.

As transformações observadas no quadro acima refletem a necessidade de adaptar as práticas avaliativas às mudanças sociais, econômicas e políticas, ampliando ou reconfigurando seus objetivos, finalidades e domínios conceituais. A

avaliação educacional, portanto, não é apenas um instrumento de mensuração, mas também um reflexo das dinâmicas sociais e das demandas de cada época.

Para Carvalho (2012, p. 23), delinear esse percurso histórico dos fundamentos conceituais da avaliação educacional é fundamental para o entendimento da dimensão e das reflexões atuais sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, das “[...] suas práticas ainda rudimentares até os conceitos mais complexos, que são hoje abordados no contexto mundial e nacional”. Dessa forma, a avaliação pode ser compreendida como um processo de julgamento e atribuição de valor a ideias, concepções, metodologias e materiais, realizada com um propósito específico. Esse processo ocorre por meio da coleta sistemática de evidências, permitindo identificar mudanças nos educandos e na forma como essas mudanças acontecem.

Luckesi (2002, p. 81) define a avaliação como “[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Por sua vez, Vasconcellos (1994a, p. 43) ressalta que a avaliação é “[...] um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. Portanto, a avaliação não se limita à mensuração de resultados, mas envolve uma análise crítica e reflexiva sobre o processo educativo, possibilitando ajustes e aperfeiçoamentos com vistas ao desenvolvimento dos educandos.

No Brasil, a avaliação da educação básica foi submetida a diferentes perspectivas ao longo das últimas décadas e se tornou um pilar estratégico para a formulação e implementação de políticas educacionais, tendo como um dos seus principais instrumentos o Sistema de Avaliação da Educação Básica, popularizado pela sigla ‘SAEB’ (Werle, 2014).

O SAEB foi criado em 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de fornecer uma avaliação abrangente da qualidade da educação no Brasil. Inicialmente, o SAEB se debruçou sobre a avaliação amostral de escolas públicas, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Ao longo da década de 1990, o sistema foi consolidado, ampliando sua abrangência e incorporando novas metodologias para melhor refletir as realidades educacionais do país (INEP, 2023).

A implementação do SAEB está inserida em um contexto global de reformas educacionais orientadas pela busca de eficiência e padronização do ensino, de modo

que os marcos legais e normativos que o regulamentam são fundamentais para garantir a sua efetividade e transparência. Com efeito, a partir dos anos 1990, o país adotou um modelo de gestão educacional influenciado por diretrizes internacionais, especialmente aquelas preconizadas por organismos como o Banco Mundial e a OCDE (Bonamino, 2002). Essas organizações defendem a adoção de indicadores educacionais como ferramenta de governança, enfatizando a necessidade de avaliações externas que possam fornecer dados mensuráveis sobre o desempenho dos alunos e a eficácia dos sistemas de ensino (Fernandes, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e a CRFB/88 estabelecem a educação como direito fundamental, influenciando a criação e a expansão do sistema de avaliação. Além disso, a implementação de políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE) também trouxe diretrizes que fortaleceram o SAEB, tornando-o uma ferramenta indispensável para o monitoramento e melhoria contínua da qualidade da educação básica no Brasil. Esses marcos legais garantem que o SAEB cumpra sua função social de diagnosticar e auxiliar no desenvolvimento educacional do país (Tuchinski, 2024).

Ao longo do tempo, o SAEB passou por diversas modificações em sua metodologia e abrangência. Inicialmente voltado para a avaliação do ensino fundamental, gradualmente passou a incluir outras etapas da educação básica como o ensino médio. A introdução de novas abordagens metodológicas e a ampliação da cobertura permitiram que o SAEB fosse um sistema cada vez mais robusto, capaz de fornecer informações detalhadas sobre o desempenho dos estudantes em diferentes regiões do Brasil. Essas mudanças refletiram a necessidade de aprimorar a avaliação para acompanhar as transformações no cenário educacional.

Em 2005, o SAEB passou por uma reestruturação significativa, estabelecendo duas avaliações distintas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB manteve a avaliação amostral, abrangendo escolas públicas e privadas, enquanto a ANRESC passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem aos critérios de, no mínimo, 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (5º ano) ou dos anos finais (9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola (INEP, 2025).

Além disso, o SAEB introduziu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, combinando os resultados das avaliações com taxas de

aprovação, reprovação e abandono escolar, tendo como área avaliada língua portuguesa e matemática e por público-alvo o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental (EF), bem como o 3º ano do Ensino Médio (EM), com abrangência das escolas públicas de forma censitária e das escolas particulares de forma amostral. Essa iniciativa visou fornecer uma medida mais abrangente da qualidade educacional, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos relacionados à permanência e progressão dos alunos no sistema educacional. (INEP, 2025).

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), instituída pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir da Portaria nº 482/2013. Essa integração visou consolidar as avaliações educacionais no país, proporcionando uma análise mais abrangente do desempenho dos estudantes. Além disso, na mesma edição, foi realizada, em caráter experimental, a inclusão de testes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, ampliando a abrangência das áreas avaliadas e permitindo uma compreensão mais detalhada das competências dos alunos nessas disciplinas.

Em 2015, o INEP lançou a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, com o objetivo de aproximar as avaliações externas de larga escala do contexto escolar. Essa plataforma disponibiliza os itens utilizados na Prova Brasil, acompanhados de descrições e comentários de especialistas, oferecendo diversas funcionalidades que auxiliam professores e gestores no planejamento de ações pedagógicas e na melhoria do aprendizado dos estudantes. Ao fornecer *feedback* detalhado sobre o desempenho dos alunos, a plataforma contribui para a identificação de áreas que necessitam de atenção e para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes¹³ (MEC, 2025).

Próximo de completar três décadas de existência, o SAEB passou por uma reestruturação para se alinhar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se iniciou com a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática no 2º ano do ensino fundamental e de Ciências Humanas e Ciências da Natureza no 9º ano do ensino fundamental, de forma a não impactar o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pois o IDEB utiliza os resultados dessas provas, não havendo

¹³ Disponível em: portal.mec.gov.br.

problemas em introduzir novas disciplinas e séries no SAEB, porque serão mantidos os critérios de avaliação e a garantia de que o índice continue sendo um parâmetro confiável para medir a qualidade da educação básica no Brasil (INEP, 2022).

Com essa mudança, as avaliações, que antes eram conhecidas como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Prova Brasil, passaram a ser componentes do SAEB, visando a uma abordagem mais integrada e abrangendo todas as etapas da educação básica da avaliação educacional no Brasil. A avaliação da alfabetização passou a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, de forma amostral, e se iniciou a avaliação da Educação Infantil, em caráter de estudo-piloto, com a aplicação de questionários eletrônicos para professores, diretores e secretários municipais e estaduais

O objetivo central do SAEB é produzir diagnósticos sobre o nível de aprendizado dos estudantes brasileiros, permitindo a formulação de políticas baseadas em evidências (Soares, 2004). Esse sistema avalia, por meio de testes padronizados e questionários contextuais, os conhecimentos dos alunos em áreas como Língua Portuguesa e Matemática, além de coletar informações sobre fatores socioeconômicos e escolares que podem influenciar o desempenho acadêmico (Brasil, 2019). Com isso, monitorar a aprendizagem e oferecer subsídios para a tomada de decisões em diferentes esferas da administração pública, contribuem para a melhoria da qualidade educacional e a redução das desigualdades no acesso à educação (Werle, 2014).

Destarte, a relação entre o SAEB e a melhoria da qualidade da educação se manifesta na forma como os dados obtidos influenciam políticas educacionais e a alocação de recursos. A partir dos resultados do SAEB, o Brasil desenvolveu indicadores educacionais estratégicos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade do ensino a partir da combinação do desempenho dos alunos com taxas de aprovação escolar (Brooke; Soares, 2008). Essa abordagem permite acompanhar as transformações positivas dos sistemas de ensino ao longo do tempo e estabelecer metas de melhoria contínua (Freitas, 2012).

Entretanto, o modelo de avaliação em larga escala adotado pelo SAEB também tem sido objeto de críticas. Werle (2014) destaca que a centralização das decisões avaliativas na União pode gerar um distanciamento dos contextos locais e limitar a participação dos educadores na construção dos critérios de avaliação. Freitas (2012) e Shiroma *et al.* (2011) apontam que a ênfase em testes padronizados pode induzir

práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para o cumprimento de metas e *rankings*, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica dos estudantes.

No entanto, é importante considerar que o SAEB se consolida como um componente essencial da política educacional brasileira, oferecendo informações valiosas para a formulação de estratégias voltadas à melhoria do ensino. Contudo, a efetividade desse sistema depende da capacidade de equilibrar a necessidade de monitoramento da aprendizagem com a valorização da diversidade dos contextos educacionais e a promoção de uma educação de qualidade para todos.

3.1.3 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política pública que garante direito à educação em modalidade de ensino própria, cujo público-alvo são pessoas a partir de 15 anos que tenham interrompido os estudos ou que não tiveram acesso à educação, justificando-se em razão do que demonstra o Censo Demográfico 2022. Nesse ano, no país, das 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, cerca de 151,1 milhões declararam saber ler e escrever e 11,4 que não sabiam. Ou seja, nessa parcela da população, a taxa de analfabetismo foi de 7% (IBGE, 2022). Em comparação com o Censo 2010, que a taxa de alfabetização era de 90,4% e a de analfabetismo de 9,6% (IBGE, 2010), houve um decréscimo no índice de analfabetismo de 2,6% em 12 anos, o que, segundo o Censo 2022, foi observado em todas as faixas etárias.

Outro dado importante é a taxa de analfabetismo na Região Nordeste do país, que apresenta percentual de 14,2%, representando o dobro da média nacional. Os estados com maior índice de analfabetismo são os nordestinos: Alagoas, com 83,3% e Piauí com 82,8%, enquanto as regiões Sul e Sudeste têm taxas de alfabetização acima de 96% (Nery, 2024).

A história da EJA no Brasil tem raízes na década de 1940, com a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), uma das primeiras iniciativas da União voltada à alfabetização de adultos em resposta aos altos índices de analfabetismo da época (em 1940), considerando que apenas 44% da população brasileira era alfabetizada (Nery, 2024). Esse esforço visava não apenas aumentar a taxa de alfabetização, mas também promover a inclusão social e ampliar a participação cidadã.

Na década de 1960, o cenário de educação popular ganhou um novo impulso com as abordagens pedagógicas de Paulo Freire, cujas ideias revolucionárias fundamentaram a EJA como instrumento de conscientização e transformação social. Para Freire (2005), a educação não era apenas uma questão de aprendizado formal, mas um processo libertador capaz de promover a autonomia e o empoderamento dos indivíduos excluídos socialmente.

Freire (2005) acreditava que a EJA deveria desenvolver uma consciência crítica nos alunos, ou seja, uma compreensão das condições sociais e políticas que perpetuam a exclusão. Entretanto, essa perspectiva sofreu resistência durante o regime militar (1964-1985), que reprimia qualquer prática educativa que incentivasse o pensamento crítico e o debate político. Em resposta, o governo implementou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1970, priorizando uma abordagem técnica e despolitizada da educação de adultos, popularmente conhecida como 'supletivo' (Arroyo, 2017). Embora o MOBRAL tenha ampliado o acesso à alfabetização, sua abordagem limitou a transformação social defendida por Freire. A trajetória histórica da EJA reflete, portanto, tensões entre uma educação que promove a conscientização e outra que privilegia o ensino técnico. Esse histórico de resistência e inovação ajuda a entender a identidade e os desafios contemporâneos da EJA no Brasil.

A EJA, da forma como se constitui na atualidade, foi instituída em 1996, com a aprovação da Lei nº 9394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou seja, como uma modalidade específica para o ensino Fundamental e Médio. Esse reconhecimento legal consolidou a aludida política pública como uma ferramenta vital para a inclusão educacional e social, refletindo um compromisso contínuo com a democratização do acesso à educação no Brasil.

Atualmente, a EJA está passando por um processo de 'juvenilização', recebendo um número crescente de alunos oriundos do ensino regular. Esse fenômeno ocorre, por exemplo, quando estudantes com 11 anos e que deveriam estar no 6º ano em 2019, mas abandonaram a escola durante a pandemia ou foram retidos por um ou dois anos, optam por continuar seus estudos através da EJA. O mesmo acontece com alunos do Ensino Médio que, após uma repetência, veem na EJA uma alternativa mais rápida e conveniente, pois cada série é condensada em um semestre e muitas instituições oferecem aulas remotas.

Panico (2003), diretora da Comunidade Educativa (CEDAC), atualmente Roda Educativa, destaca que "[...] boa parte dos estudantes sumiu durante a pandemia", certamente devido às dificuldades financeiras dos pais, em outras palavras, à necessidade de buscar meios de subsistência. Isso é especialmente verdadeiro para adultos que, diante da crise, tiveram que priorizar a luta pela sobrevivência em detrimento da educação. Essa situação evidencia a importância de flexibilizá-la para acomodar as necessidades de quem precisa trabalhar, permitindo que mais jovens e adultos concluam seus estudos e melhorem suas perspectivas de vida. É preciso, pois, um novo olhar para a modalidade como um todo. Uma alternativa é encarar a EJA como formação permanente. Portanto, no Brasil, a EJA não pode ser vista como algo passageiro, pois é uma política que não pode acabar, se o país almejar ser desenvolvido. A EJA é vista como educação permanente no mundo todo, mas no Brasil é vista como um paliativo (Panico, 2003).

Com efeito, a EJA enfrenta desafios complexos que dificultam a inclusão social e o direito à educação para todos. Essa modalidade, essencial para reverter a exclusão educacional histórica, visa oferecer uma segunda oportunidade para aqueles que, por razões socioeconômicas ou falta de acesso, não concluíram seus estudos formais. Entre os principais desafios está a elevada taxa de evasão escolar: de acordo com o Censo Escolar de 2021, cerca de 62% dos alunos matriculados na EJA abandonaram os estudos antes de concluir o ciclo, uma estatística alarmante que aponta para a falta de engajamento e adaptação do currículo às necessidades desse público específico (INEP, 2021).

Outro aspecto crítico é a formação de professores, que, muitas vezes, carecem de qualificação e de práticas pedagógicas adequadas para o ensino de jovens e adultos, especialmente no contexto da diversidade de idade e experiência de vida dos alunos. Estudos indicam que a formação continuada e a preparação específica para essa modalidade são fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino e da retenção dos estudantes (Carvalho; Costa, 2019). Além disso, a falta de infraestrutura e de materiais didáticos apropriados, como recursos digitais e tecnológicos, prejudica o aprendizado e torna o ambiente menos atrativo, reforçando as barreiras de acesso e permanência. Dados de 2020 revelam que mais de 40% das escolas que oferecem EJA não possuem acesso adequado à internet, comprometendo o uso de novas metodologias e tecnologias de ensino (MEC, 2020).

Portanto, superar essas barreiras exige políticas públicas que incentivem o investimento em infraestrutura, formação docente e desenvolvimento de currículos adaptados à realidade dos estudantes da EJA. A implementação de estratégias inovadoras e de apoio contínuo são essenciais para reduzir a evasão e ampliar o impacto social positivo dessa modalidade educacional.

Nesse sentido, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD, 2023) revela uma queda preocupante no número de alunos matriculados no ensino fundamental da EJA, passando de 843, em 2018, para 481, em 2023, uma diminuição de 42,95%. No ensino médio, a redução foi de 9.232 matrículas em 2019, para 9.043, em 2023. O perfil etário dos alunos muda conforme se avança na etapa da formação: nas séries iniciais do Fundamental, a média de idade é de 46 anos, enquanto no Fundamental II é de 25 anos, e no Médio, 24 anos, ou seja, há mais jovens do que adultos na EJA, o que é um sinal negativo para a modalidade.

Por seu turno, o Programa Brasil Alfabetizado foi idealizado com vistas à erradicação do analfabetismo de jovens e de adultos. Lançado em 2003 pelo governo brasileiro, tem sido outra importante iniciativa para combater o analfabetismo no país e compõe os programas da EJA. De acordo com a PNAD Contínua Educação 2023, o programa teve um impacto significativo na redução das taxas de analfabetismo, especialmente na população adulta. As estatísticas demonstram que, desde o início do programa, mais de 20 milhões de brasileiros foram beneficiados pelas ações de alfabetização. Em 2023, a taxa de analfabetismo entre adultos caiu para 6,6%, uma redução notável em comparação com os 11,5% registrados em 2003. Além disso, os dados indicam que as regiões Norte e Nordeste, historicamente mais afetadas pelo analfabetismo, apresentaram as maiores taxas de progresso. No Nordeste, por exemplo, a taxa de analfabetismo caiu de 19,9%, em 2003, para 11,2%, em 2023. Assim, o programa não apenas melhorou os índices de alfabetização, mas também contribuiu para o desenvolvimento social e econômico das comunidades, proporcionando maior inclusão e oportunidades de crescimento. Ademais, o sucesso do Brasil Alfabetizado reflete a importância de políticas públicas na educação como ferramenta essencial para o desenvolvimento humano e a redução das desigualdades sociais no país.

A PNAD Contínua Educação 2023 revela, ainda, que 54,5% da população brasileira com 25 anos ou mais possui o ensino básico completo, ou seja, que concluíram, pelo menos, até o ensino médio, cujo dado representa um avanço

significativo de 1,3 ponto percentual em comparação com 2022, quando o índice era de 53,2%. Esse aumento, embora modesto, indica uma tendência positiva no acesso e conclusão da educação básica no país.

Porém, as disparidades raciais e regionais na alfabetização permanecem evidentes. Em 2022, as taxas de analfabetismo entre pretos (10,1%) e pardos (8,8%) foram mais que o dobro da taxa entre brancos (4,3%). A população indígena apresentou uma taxa de analfabetismo ainda mais elevada, de 16,1%. Apesar disso, a diferença entre a população branca e as populações preta, parda e indígena diminuiu em comparação à 2010. Outrossim, regionalmente, o Nordeste, apesar de ter aumentado sua taxa de alfabetização de 80,9%, em 2010, para 85,8%, em 2022, continua sendo a menor do país.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem sido um eixo estratégico das políticas públicas voltadas para a qualificação da mão de obra, a inclusão social e o desenvolvimento econômico. Historicamente, a EPT enfrentou desafios relacionados à sua integração com os demais níveis de ensino e à superação do estigma de ser uma formação secundária ou voltada exclusivamente para classes menos favorecidas. No entanto, nas últimas décadas, políticas educacionais têm buscado reverter esse cenário, ampliando o acesso à formação profissional e tecnológica e promovendo sua valorização no contexto do sistema educacional brasileiro.

Dentre as principais iniciativas nesse campo, destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que viabilizou a criação de vagas em instituições públicas e privadas por meio de diversas ações, como o Bolsa-Formação e o fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2011).

Além do PRONATEC, a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), lançada em 2024, por força do Decreto nº 11.985, pelo Ministério da Educação, representa um esforço recente para integrar e fortalecer a EPT no país. Aliada ao Plano Nacional de Educação (PNE), essa política busca ampliar o acesso, melhorar a qualidade do ensino técnico e promover inovação, articulando-se com programas como o PRONATEC para consolidar um modelo

educacional mais inclusivo e alinhado às necessidades do mundo do trabalho (BRASIL, 2024).

Ademais, essas políticas refletem um esforço contínuo para consolidar a EPT como um pilar fundamental do desenvolvimento social e econômico do Brasil, garantindo oportunidades educacionais mais equitativas e promovendo maior integração entre educação e mercado de trabalho. No entanto, para fins deste estudo, a análise será delimitada exclusivamente ao PRONATEC.

3.2.1 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)

Instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país para jovens e adultos de baixa renda, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) oferece cursos técnicos e de formação inicial e continuada, buscando aumentar a qualificação profissional da população e, consequentemente, melhorar suas oportunidades no mercado de trabalho. Através de parcerias com instituições de ensino, o programa disponibiliza vagas em diversas áreas do conhecimento, atendendo às demandas regionais e setoriais do mercado, materializando-se por meio de cursos presenciais e à distância, ao mesmo tempo em que propõe articular os diversos projetos e ações estatais de educação profissional e tecnológica

Na compreensão de Matos e Lima (2016), esses objetivos indicam a intencionalidade política de expandir a oferta de educação profissional no Brasil, por meio de diferentes níveis e modalidades de formação, visando à inclusão social e produtiva. Essa ampliação pressupõe um planejamento intersetorial, com colaboração entre os entes federados e a participação voluntária do Sistema 'S' integrado pelo: Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e de instituições de educação superior, profissionais e tecnológicas, públicas e privadas. O PRONATEC é, portanto, um importante veículo dessa expansão, agregando novas iniciativas e ampliando as já existentes.

Dentre as iniciativas específicas do programa, destacam-se: a Bolsa Formação, que visa expandir vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e formação inicial e continuada; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que oferece financiamento individual e empresarial para formação profissional; e acordos de gratuidade com o Sistema S, para garantir a oferta de cursos gratuitos a públicos de baixa renda e trabalhadores. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é também uma prioridade, com o objetivo de interiorizar a oferta e ampliar o acesso à educação pública e gratuita.

Durante a 35ª e a 36ª Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foram registradas moções dirigidas ao Ministério da Educação (MEC) e à Casa Civil da Presidência da República, expressando uma posição contrária ao PRONATEC e propondo a revisão do conteúdo da lei que o instituiu. Tais moções ressaltaram que, embora o programa atenda à demanda social existente, o faz por meio de ações que reafirmam um padrão recorrente na política educacional brasileira: a ampliação da oferta de forma desqualificada e privatista (ANPED, 2012, 2013). A Moção nº 8, aprovada na 36ª Reunião da ANPED, em 2013, também destacou que o PRONATEC constitui uma regressão e, da forma como foi desenhado, não contribui para a superação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais no país, porque é um arranjo, constituindo-se como uma ação demasiadamente menor: i) do que os estudantes adolescentes, jovens e adultos trabalhadores merecem; ii) do que as condições econômicas atuais do país permitem; iii) do que as escolas como CEFETs e IFs podem oferecer à sociedade e; iv) do que os seus professores são pedagogicamente e educacionalmente capazes de produzir.

O PRONATEC apresenta ambiguidades e contradições em suas diversas linhas de ação, sem uma direção comum de modelo de formação e de propósitos. Dessa forma, a política expansionista do programa tende a favorecer cursos de formação inicial e continuada que se adequam mais ao segundo grupo do núcleo periférico da estrutura do mercado de trabalho no modelo de produção flexível (Harvey, 1996).

Nesse sentido, Matos e Lima (2016) asseveram que o PRONATEC se evidencia como um programa que, apesar de suas intenções expansionistas e de inclusão social, ainda mantém práticas que refletem o modelo taylorista-fordista de formação, limitando-se à uma oferta restrita e, muitas vezes, desqualificada de

educação profissional de nível médio. A falta de um planejamento macro intersetorial e a dualidade entre a formação geral e profissional perpetuam desigualdades sociais e não enfrentam eficazmente a questão da competitividade por empregos estáveis. Além disso, o programa contribui para a precarização do trabalho docente e não se constitui como uma ferramenta robusta na luta contra a exclusão social, sendo majoritariamente operado por instituições privadas que visam atenuar pressões do setor produtivo. As reações diversas ao programa refletem disputas sobre modelos teóricos de educação e trabalho, refletindo a complexidade e os desafios inerentes à sua implementação e eficácia.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas públicas voltadas para a educação superior no Brasil desempenham uma importância central na democratização do acesso ao ensino e na redução das desigualdades sociais. Historicamente, o ensino superior esteve restrito a uma parcela reduzida da população, principalmente em razão de barreiras socioeconômicas e da limitada oferta de vagas em instituições públicas. Para enfrentar esse desafio, o governo federal implementou estratégias de ampliação do acesso e permanência, buscando equilibrar a oferta entre o setor público e privado, bem como assegurar que estudantes de baixa renda tivessem condições de ingressar e concluir a graduação. Nesse contexto, destacam-se iniciativas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O PROUNI, criado em 2004, foi uma resposta à necessidade de ampliar a inclusão no ensino superior por meio da concessão de bolsas integrais e parciais em instituições privadas, beneficiando estudantes oriundos de escolas públicas ou de baixa renda. Já o REUNI, instituído em 2007, teve como principal objetivo a expansão e reestruturação das universidades federais, promovendo um aumento expressivo no número de vagas e *campi*, sobretudo em regiões do interior do país.

No entanto, embora ambos os programas tenham contribuído para a ampliação da educação superior, suas implementações também enfrentaram desafios. O PROUNI, por depender do setor privado, gerou debates sobre o financiamento público indireto de instituições particulares, enquanto o REUNI, apesar do êxito na expansão das vagas, sofreu com a limitação dos recursos, especialmente após o fim do período

programado e os sucessivos cortes orçamentários nas universidades federais. Assim, analisar essas políticas permite compreender os avanços e entraves na construção de um ensino superior mais acessível e inclusivo no Brasil.

3.3.1 Programa Universidade para Todos (PROUNI)

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) surge na qualidade de instrumento de democratização do ensino superior e ferramenta de inclusão social. Compreende-se como uma política pública de inclusão de grupos sociais no ensino superior privado, os quais foram excluídos desse direito durante séculos no Brasil.

Com efeito, a inclusão da parcela majoritária historicamente excluída do ensino superior no Brasil demandou que o Estado desenvolvesse um maior número de políticas públicas de inserção nessa modalidade de educação. Nesse contexto, o PROUNI foi criado como uma dessas políticas, essencialmente, baseado em parcerias com instituições privadas de ensino superior, visando ampliar o acesso à educação superior para estudantes hipossuficientes, através da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais.

Criado pelo Governo Federal em 2004, através de Medida Provisória (MP) e instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o PROUNI oferece como contrapartida a isenção de tributos às instituições privadas que aderem ao programa, tais como: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Programa de Integração Social (PIS).

Ferreira e Oliveira (2012) afirmam que o ensino superior é visto como uma porta para a qualificação e posterior inserção no mundo profissional, ocupando postos de melhor remuneração, uma vez que a regulação do ensino superior imposta pelos organismos internacionais possui características específicas, sendo geralmente orientada por uma maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo, a expansão crescente do número de alunos, a racionalização na utilização de recursos públicos e a prestação de contas, combinada com autonomia e avaliação centrada nos resultados. Além disso, destacam-se a adoção de gestão estratégica e de governos empreendedores para as Instituições de Ensino Superior (IES), maior regionalização e atendimento ao meio econômico e social em que as instituições estão

inseridas, diversificação das fontes de financiamento e expansão das IES privadas e reorganização curricular.

Santos (2011) argumenta que a inserção de indivíduos no ensino superior contribui para a redução das desigualdades sociais ao incluir grupos sociais distintos, rompendo com a concessão de privilégios e inserindo no mesmo espaço sujeitos de origens diferentes, bem como promovendo, conseqüentemente, um debate salutar sobre a sociedade e seus problemas.

A CRFB/1988 garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família que deve promovê-la e incentivá-la com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205, *caput*) e que cada ente da federação deve organizar seu próprio sistema de ensino em regime de colaboração com os demais (art. 211), dispondo, ainda, que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que atendidas as condições de autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Aos municípios cabe atuar, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto os Estados e o Distrito Federal devem focar no ensino fundamental e médio. Por exclusão, a União se responsabiliza, sobretudo, pelo ensino superior, que, no Brasil, é majoritariamente exercido por instituições da iniciativa privada, que operam sob a regulamentação e supervisão do Poder Público, submetendo-se a processos rigorosos de autorização e avaliação de qualidade, assegurando que seus cursos atendam aos padrões estabelecidos pelo governo. Esse controle é essencial para manter a excelência acadêmica e garantir que os diplomas emitidos possuam reconhecimento e validade no mercado de trabalho e na academia (Ministério da Educação, 2022).

Nesse desiderato, o Sistema Federal de Ensino (SFE) foi organizado, composto por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), Instituições de Ensino Superior privadas (IES privadas) e órgãos federais de educação superior, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) a principal responsável pela regulação dos cursos de graduação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o INEP.

Para compreender a dinâmica da educação superior no Brasil, é essencial analisar os dados sobre as instituições de ensino públicas e privadas. O Relatório de

Avaliação da Regulação do Ensino Superior (RARES, 2018-2022), elaborado pela Controladoria-Geral da União (CGU), oferece uma visão detalhada sobre esse segmento educacional, incluindo tabelas e estatísticas que delineiam a distribuição e o desempenho das IES, destacando a predominância das instituições privadas no cenário educacional brasileiro e os processos de autorização e avaliação de qualidade a que estão submetidas. Essas informações são fundamentais para avaliar a eficácia das políticas públicas na área e entender o impacto da regulação governamental sobre a qualidade e a expansão do ensino superior no país.

De acordo com o Censo da Educação Superior (CENSUP, 2020), existiam 2.457 IES no Brasil, das quais aproximadamente 86% eram privadas. Embora as faculdades ainda predominem nesse segmento educacional, o número de centros universitários tem crescido a uma taxa mais destacada nos últimos anos. O crescimento é particularmente evidente nas instituições com fins lucrativos, que concentram o aumento de IES, cursos e vagas, cujo cenário sugere uma oportunidade para uma maior interlocução com a Secretaria de Educação Superior (SESU) para o aprimoramento de políticas públicas como o FIES e o PROUNI, visando melhor atender às necessidades de um mercado educacional em expansão e de uma população estudantil diversificada.

O crescimento das IES privadas com fins lucrativos está alinhado com o aumento das matrículas no Ensino à Distância (EaD), que já representam mais de um terço do total de matrículas em cursos superiores. Em 2020, foram registradas 5,57 milhões de matrículas na modalidade presencial e 3,11 milhões na modalidade EaD. O número de matrículas presenciais vem caindo desde 2015, um processo que se acelerou com a pandemia do Covid-19. Entre janeiro e julho de 2021, foram autorizadas 126.000 novas vagas de cursos de graduação e tecnológicos, sendo 112.185 para EaD e 14.207 para ensino presencial.

Esse movimento pode ser influenciado por bônus regulatórios e pela revolução tecnológica, mas o custo reduzido da EaD é um fator que precisa ser monitorado no que tange ao impacto na qualidade. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ofertam menos de 7% das vagas em EaD, indicando uma oportunidade de expansão no setor público. Além disso, a taxa de evasão é preocupante, com apenas 40% dos ingressantes de 2010 concluindo o ensino superior em 10 anos, conforme os Indicadores de Trajetória da Educação Superior do INEP.

De acordo com o RARES (2018-2022) da CGU, o conflito entre a quantidade e a qualidade na educação superior brasileira é um desafio constante para o MEC. Conforme a Estrutura Regimental do MEC, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) é responsável por planejar e coordenar a formulação de políticas para a regulação e supervisão da educação superior, em alinhamento com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, as quais incluem a expansão de matrículas (Metas 12 e 14) e a melhoria da qualidade (Meta 13). Similarmente, a Estratégia Federal de Desenvolvimento para o Brasil (EFD, 2020-2031), influenciada pela Estratégia Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (ENDES 2020-2031), busca melhorar e ampliar a educação superior como meio de elevar a renda e a qualidade de vida da população, reduzindo desigualdades sociais e regionais (AGU, 2022).

Apreende-se ainda do relatório que há, no entanto, um aparente equilíbrio entre a expansão e a qualidade da oferta educacional, especialmente devido à predominância do setor privado. Para aumentar a qualidade, é necessário um rigor regulatório maior, o que pode limitar a atividade privada. Na prática, a regulação exercida pelo MEC atua como um filtro para excluir cursos e IES com qualidade abaixo dos padrões exigidos, com base nas avaliações do Inep. Contudo, o atual sistema regulatório tem resultado mais na ampliação de cursos e vagas do que no aumento de matrículas efetivas, gerando uma significativa ociosidade.

Segundo Censo da Educação Superior (CES), em 2023, foram disponibilizadas 24.687.130 vagas, das quais 18.313.357 foram novas e 6.265.708 remanescentes, sendo a ampla maioria (95,9%) oferecida por instituições privadas (23.681.916), enquanto as instituições públicas contribuíram com 1.005.214 vagas (4,1%), embora apenas 4.993.992 foram preenchidas, ou seja, cerca de 24,1 do total das vagas novas e 9,1 das vagas remanescente. Na rede pública, 27,0% das vagas novas não foram preenchidas. As vagas remanescentes apresentaram taxas de ocupação bem inferiores, cabendo destacar, contudo, que apenas 18,7% das mais de 186 mil vagas remanescentes da rede federal foram ocupadas (INEP, 2023).

Quanto à modalidade de ensino presencial e à distância, o CES (2023) apresenta a seguinte realidade: o ensino presencial abarcou 5.505.259 das vagas oferecidas, sendo 3.708.770 vagas novas. A rede federal ocupou 28,4% das vagas disponíveis presencialmente (186.737 remanescentes de 597.492 totais). Já o Ensino à Distância (EaD) se destacou com 19.181.871 vagas, das quais 77,2% estavam

disponíveis em instituições privadas. Essa modalidade tem crescido exponencialmente, evidenciando uma mudança significativa no perfil de acesso ao ensino superior e revelando uma discrepância no preenchimento das vagas, apesar da ampla oferta, especialmente nas instituições privadas e na EaD, nas quais há um número expressivo de vagas remanescentes, sugerindo que a capacidade de absorção do sistema é limitada. Assim, a rede privada conta com mais de 7,9 milhões de alunos, o que garante uma participação de 79% do sistema de educação superior, conforme o Censo da Educação Superior 2023 (INEP, 2023)

Ressalte-se, por oportuno, que o processo de expansão da educação superior, no Brasil, teve início no final dos anos 1990 e encontra na rede privada o seu principal motor. O perfil de oferta entre as IES privadas com e sem fins lucrativos difere em relação à oferta de EaD. Enquanto nas IES privadas com fins lucrativos apenas 31% dos alunos frequentam cursos presenciais, nas IES sem fins lucrativos, esse percentual salta para 74%. Nas instituições públicas, a ocupação é mais eficiente, principalmente na rede federal. Os dados apontam para um cenário de expansão das vagas, principalmente nas instituições privadas e na modalidade EaD. No entanto, o elevado número de vagas remanescentes indica a necessidade de políticas públicas que melhorem o acesso e a permanência no ensino superior, considerando também a qualidade das ofertas. Além disso, o papel do setor público continua sendo essencial na promoção de oportunidades mais equitativas (Censo da Educação Superior 2023 -INEP).

Ainda segundo o Censo da Educação Superior 2023, o número de ingressos em cursos de graduação à distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos, ultrapassando 3,3 milhões de novos estudantes em 2023. Por outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014. Em 2021, foi registrado o menor valor dos últimos 10 anos. Em 2023, foram registrados praticamente os mesmos valores de 2022 (INEP, 2023).

Diante desses dados, é possível inferir que a elevada ociosidade de vagas indica que as IES podem estar se resguardando contra a burocracia do MEC. Muitas preferem pagar taxas, criar a infraestrutura e contratar corpo docente para obter autorização prévia de um curso, mesmo sem garantia de público, a ter de enfrentar a burocracia posteriormente. Não há garantias de que as condições avaliadas *in loco* pelo INEP sejam mantidas, embora os cursos geralmente permaneçam autorizados. Esse comportamento aponta para a necessidade de reformas que simplifiquem os

processos burocráticos e garantam a sustentabilidade da qualidade dos cursos ofertados.

É evidente que o país tem se empenhado em promover políticas públicas que visam reduzir desigualdades e aumentar o acesso à educação e, diante da variedade e complexidade das ações afirmativas em prol da educação de qualidade no Brasil, torna-se impossível aprofundar o estudo sobre todas essas políticas nesta dissertação, razão pela qual serão apenas destacadas a título informativo outras iniciativas relevantes para a educação no Brasil: o Bolsa Família, que combate à pobreza incentivando a frequência escolar; o Programa Escola Acessível, que facilita o aprendizado de estudantes com necessidades especiais; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), que garante investimentos contínuos na infraestrutura educacional; a Educação em Prisões, que oferece oportunidades de reintegração social para jovens e adultos no sistema prisional; e o programa Pé-de-Meia, que incentiva a permanência e conclusão dos estudos no ensino médio público. Essas políticas, embora diversas em sua abordagem, convergem para proporcionar uma educação mais inclusiva e equitativa, fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país.

3.3.2 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

A partir do século XX, a valorização do ensino superior no Brasil se tornou evidente, impulsionada pela crescente demanda do mercado de trabalho por profissionais qualificados e pela necessidade de desenvolvimento científico e tecnológico. Contudo, as limitações orçamentárias e estruturais das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) dificultavam a ampliação do acesso à educação superior, resultando em um cenário de exclusão social. Segundo Bittencourt e Ferreira (2014), a precariedade estrutural das universidades públicas, aliada à baixa taxa de matrícula de jovens entre 18 e 24 anos, evidenciava a urgência de reformas no setor.

Diante desse quadro, tornou-se imprescindível diversificar o sistema educacional, expandir a oferta de cursos e vagas, e formular políticas inclusivas que garantissem o acesso democrático à educação superior. Como resposta a essa demanda, o governo federal implementou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Lima, 2013).

Como uma das ações definidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 e teve como objetivo a ampliação do acesso à educação superior pública, atrelado a políticas de permanência e assistência estudantil adequadas ao novo perfil de estudantes após a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Para isso, o programa estabeleceu metas voltadas à elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90%, ao aumento da relação entre alunos e professores para dezoito por docente e à otimização da infraestrutura das universidades federais. Outrossim, a expansão das vagas, a redução da evasão acadêmica e a diversificação das modalidades de formação superior, como a implementação dos Bacharelados Interdisciplinares, foram aspectos centrais da iniciativa (Brasil, 2007).

A expansão da Educação Superior federal ocorreu em três fases distintas, cada uma com características e desafios específicos. A primeira fase, entre 2003 e 2007, teve como foco a interiorização do ensino superior, com a criação de novas universidades e a ampliação de *Campi* em regiões não metropolitanas. Essa estratégia visava descentralizar o acesso à educação superior, proporcionando oportunidades acadêmicas para populações historicamente marginalizadas do ensino superior e reduzindo a concentração de instituições nas capitais e nos grandes centros urbanos. A segunda fase, entre 2008 e 2012, foi marcada pela implementação do REUNI, cujo objetivo era reestruturar as IFES, ampliando a oferta de vagas, diversificando os cursos e promovendo uma utilização mais eficiente dos recursos disponíveis. A terceira fase, ocorrida entre 2012 e 2014, concentrou-se na conclusão das novas unidades e na implementação de políticas voltadas para a integração das universidades ao contexto regional, além de estratégias de fixação de profissionais qualificados e estímulo ao desenvolvimento socioeconômico dessas localidades (Brasil, 2015).

Assim, o Governo Federal conseguiu ampliar, entre 2003 e 2010, o número de universidades federais que passou de 45 para 59 e os *Campi* de 148 para 274. Além disso, em 2014, foram criadas mais 47 unidades, que totalizaram 321 *Campi* espalhados pelos Estados brasileiros. Desse modo, 272 municípios foram contemplados com a instalação das IFES, no intuito de assegurar a expansão, desenvolver as regiões e diminuir as assimetrias (Brasil, 2012).

O REUNI contribuiu para a progressão de vagas por universidade, entre 2007 e 2013, cujo crescimento médio foi de 89,3%, e das 2.804 obras iniciadas nas 53 IFES,

78% foram concluídas até o ano de 2014, apesar de algumas IFES terem pleiteado o aporte complementar de recursos para cobrir as despesas com contratação (Bittencourt; Ferreira, 2014).

A interiorização da Educação Superior representou um esforço significativo para mitigar as desigualdades regionais e possibilitar o acesso de estudantes que, devido às limitações econômicas ou geográficas, não tinham condições de se deslocar para outras localidades em busca de formação acadêmica. Essa política possibilitou um crescimento expressivo do número de instituições e cursos, mas também gerou desafios estruturais e econômicos. Conforme Paul e Wolynech (1990), em algumas regiões, a oferta de determinados cursos não acompanhou a demanda do mercado de trabalho local, o que comprometeu a inserção dos egressos e, em alguns casos, gerou um custo elevado para as universidades, especialmente em áreas que exigem profissionais altamente especializados para atender a turmas reduzidas. Essa realidade evidenciou a necessidade de um planejamento estratégico que considerasse as vocações econômicas regionais e a sustentabilidade financeira das instituições.

Uma alternativa apontada para reduzir os custos operacionais e otimizar os recursos das universidades foi a reestruturação da oferta de disciplinas e cursos, com a fusão de turmas e uma maior integração curricular entre os cursos oferecidos. No entanto, a manutenção de uma ampla oferta de cursos em todas as instituições, sem considerar a demanda e o impacto econômico, pode ser inviável a longo prazo, o que reforça a importância de políticas educacionais que alinhem a expansão da oferta com a viabilidade financeira e a efetividade na formação profissional. Assim, um planejamento mais adequado da distribuição dos cursos e da alocação de recursos poderia fortalecer a relação entre educação superior e desenvolvimento regional, garantindo não apenas acesso, mas também qualidade e empregabilidade para os egressos (Brasil, 2015).

Contudo, a implementação do REUNI gerou desafios e críticas, principalmente no que se refere à vinculação dos repasses orçamentários ao cumprimento de metas preestabelecidas, caracterizando uma gestão pautada por resultados e eficiência. Para Chaves e Mendes (2009), o programa institucionalizou uma lógica gerencial no ensino superior, aproximando sua gestão dos princípios da administração empresarial. Nesse sentido, Ferreira e Oliveira (2010) afirmam que essa abordagem reflete um movimento global de reestruturação do ensino superior, no qual a universidade passa

a ser concebida como um agente de desenvolvimento econômico, respondendo às demandas do mercado de trabalho. Nesse diapasão, Dourado (2008) infere que o REUNI está inserido em um contexto mais amplo de reconfiguração do Estado capitalista, caracterizado pela flexibilização das instituições de ensino e pelo fortalecimento de uma agenda que enfatiza a eficiência e a competitividade no setor educacional.

A reestruturação curricular promovida pelo REUNI também foi objeto de discussão, especialmente no que se refere à introdução dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, inspirados em modelos internacionais como o Processo de Bolonha e os *colleges* norte-americanos. Segundo Santos (2011), esses modelos visam flexibilizar a formação acadêmica, permitindo que os estudantes escolham percursos formativos mais alinhados às suas expectativas e às demandas sociais. No entanto, para Severino (2009), essa flexibilização pode resultar na transferência da responsabilidade da formação para o próprio estudante, reforçando uma lógica meritocrática que desconsidera desigualdades estruturais.

A liberação de recursos pelo governo federal no âmbito do REUNI foi condicionada às metas pactuadas entre as Universidades e o Ministério da Educação. Nesse sentido, Oliveira (2000) argumenta que essa reestruturação do ensino superior está articulada às estratégias do capitalismo global, promovendo a mercantilização da educação superior e reconfigurando as universidades de acordo com parâmetros de competitividade. Assim, o REUNI se insere em um contexto mais amplo de reformas educacionais alinhadas às transformações do capitalismo global, evidenciando o tensionamento entre a democratização do acesso e a adoção de uma lógica produtivista na educação superior.

Apesar de sua importância estratégica, a implementação do REUNI enfrentou desafios significativos. As IFES receberam um prazo curto para a elaboração de seus planos de reestruturação e expansão, o que gerou dificuldades na adaptação às novas exigências, de modo que algumas instituições reivindicaram a repactuação dos recursos junto ao MEC, alegando falhas no planejamento inicial e a necessidade de aporte financeiro complementar (Lugão, 2011). Ainda assim, o programa representou um marco na expansão da educação superior pública no Brasil, contribuindo para a democratização do ensino e a ampliação das oportunidades acadêmicas para milhares de estudantes.

Ressalte-se, contudo, que, embora o decreto que criou o REUNI não tenha sido formalmente revogado, o programa foi concebido com metas específicas a serem alcançadas em um período determinado, e sua implementação efetiva ocorreu principalmente entre 2007 e 2012. Atualmente, o REUNI não está mais em vigor como uma política ativa de expansão das universidades federais, mas, de modo inegável, representou um marco na expansão do ensino superior público no Brasil, promovendo um crescimento significativo no número de vagas, na estrutura das universidades e na inclusão de novos estudantes. No entanto, sua implementação foi marcada por um viés gerencial, com contratos de gestão e prazos definidos, sem a garantia de um financiamento contínuo e sustentável.

Destarte, apesar do êxito na ampliação do acesso, o término do programa expôs a fragilidade de uma política que não previa sua continuidade. As universidades federais, que experimentaram um período dinâmico de crescimento, passaram a enfrentar cortes orçamentários severos e sucessivos contingenciamentos, comprometendo a manutenção das estruturas criadas e a qualidade da educação ofertada.

Posto isso, a ausência de políticas permanentes que garantissem a consolidação das ações implementadas pelo REUNI resultou em um cenário paradoxal: a expansão do ensino superior foi acompanhada por um declínio no financiamento, gerando desafios estruturais, administrativos e acadêmicos. Desse modo, a experiência do programa evidencia que, para além de iniciativas pontuais, o fortalecimento da educação superior pública exige um compromisso duradouro com o financiamento e a valorização das universidades, assegurando sua estabilidade e desenvolvimento contínuo (Trevizan; Torres, 2021).

4 DUAS FACES DA MESMA MOEDA: EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Este capítulo buscou explorar a interseção entre educação e democracia, abordando as transformações dos direitos educacionais, o papel do Estado, as estruturas legais que moldam o sistema educacional e os compromissos internacionais que visam garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Desse modo, os subcapítulos abordaram o Direito à Educação e a CRFB/88: Educação como dever do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o sistema educacional brasileiro; a Agenda 2030 e o ODS Nº 4: Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade e Educação para a Democracia.

Para iniciar a discussão sobre educação e democracia, algumas concepções mínimas foram necessárias, a começar por democracia e, adiante, o mesmo foi feito com a educação. Nesse sentido, a democracia deve ser assimilada como um regime político baseado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos (Benevides, 1995). Essa concepção implica que o poder político não deve ser exclusivo de um grupo restrito, mas emanar diretamente do povo, sendo exercido para seu benefício e conforme seus interesses coletivos. Isso significa que, para uma sociedade ser efetivamente democrática, é necessário que cada indivíduo possa participar na construção das decisões que afetam a vida em comum e que todos os direitos, tanto políticos quanto sociais, estejam garantidos, ou seja, a democracia não se limita à existência de processos eleitorais, mas demanda condições reais de igualdade para que todos tenham voz, respeitando a dignidade humana e permitindo que os indivíduos exerçam sua cidadania de forma plena e consciente. Assim, a democracia exige um compromisso profundo com a justiça social e com a superação de desigualdades históricas, sendo um processo contínuo de aperfeiçoamento que demanda o envolvimento ativo de toda a sociedade (Dahl, 2001).

Sob esse liame de compreensão, a educação assume um papel estratégico para a sobrevivência do Estado de Direito, pois é o meio pelo qual se possibilita o desenvolvimento da personalidade e da consciência crítica dos cidadãos (Freire, 1996). Sem uma educação de qualidade, voltada à promoção da cidadania e à compreensão dos direitos e deveres, torna-se praticamente inviável formar indivíduos que compreendam a complexidade das estruturas sociais e políticas. Dessa forma, a educação deve ser entendida não apenas como um processo de instrução formal, mas como um instrumento para o amadurecimento político e social dos indivíduos,

preparando-os para atuar de maneira informada e ativa nos espaços democráticos (Benevides, 1995).

Assim, a relação entre educação e democracia não é, contudo, uma simples consequência automática. A educação, para cumprir seu papel na consolidação da democracia, deve estar voltada para o desenvolvimento de valores como igualdade, justiça e respeito à diversidade. Esse direcionamento não é inerente a qualquer forma de educação, mas depende do tipo e da qualidade do ensino oferecido à população. Uma educação meramente tecnicista ou autoritária, por exemplo, pode até alienar os indivíduos de sua função cidadã, reduzindo-os a uma visão de mundo limitada e passiva. Em contrapartida, uma educação emancipadora, que valoriza a formação de uma consciência crítica e o diálogo, incentiva os cidadãos a questionarem as estruturas de poder e a participarem ativamente da construção social (Freire, 1996).

Para Tocqueville (2010), a educação se torna mais do que um direito individual: é uma ferramenta essencial para a consolidação da democracia, ao fomentar o pensamento crítico, a igualdade e o senso de justiça. Pessoas educadas para a cidadania tendem a entender melhor o valor da justiça, da igualdade e da liberdade, não apenas como conceitos abstratos, mas como práticas sociais que sustentam o bem comum. Em uma sociedade democrática, esses valores não devem ser privilégio de poucos, mas parte do horizonte de vida de todos, o que demanda uma educação comprometida com a transformação social e o desenvolvimento pleno dos indivíduos (Benevides, 1995). Assim, a democracia e a educação estão interligadas de forma inseparável. Não se pode esperar uma democracia efetiva sem cidadãos que entendam seus direitos e deveres e saibam agir em prol da coletividade. A educação para a democracia só se realiza plenamente quando é inclusiva e crítica, comprometida com a formação de sujeitos autônomos e conscientes, capazes de refletir e agir sobre sua realidade (Freire, 1996). Por outro lado, a realização de uma democracia depende de uma educação que promova valores fundamentais para a justiça social, como a igualdade e a liberdade, além do desenvolvimento da participação cidadã como elemento central (Bobbio, 2000).

Com efeito, a definição de democracia como ‘governo do povo’ é frequentemente simplificada pela lógica semântica das palavras gregas *demos* (povo) e *kratos* (poder) (Dantas, 2021). Essa definição, popularizada pelos dicionários, destaca três aspectos essenciais: o governo DO povo, PELO povo e PARA o povo. Esses elementos sublinham a ideia de que o povo é tanto o agente que exerce o poder

quanto o destinatário das ações governamentais. No entanto, essa compreensão superficial não captura plenamente a complexidade do conceito de democracia, que envolve uma série de nuances e implicações além dessa tríade básica (Dantas, 2021). Essa concepção implica um regime de governo no qual o poder reside nos cidadãos que participam das decisões políticas elegendo seus representantes por meio do voto, quando se trata de democracias representativas. Contudo, para que essa participação seja efetiva, é fundamental que o povo possua conhecimento sobre política e governança, permitindo-lhes fazer escolhas informadas e exercer sua autonomia na esfera pública.

Na Grécia antiga, a democracia, especialmente em Atenas, representava uma forma inovadora e peculiar de governo. Ao contrário dos Estados modernos, como os Estados Unidos ou a França, a Grécia era composta por cidades-estados independentes, onde cada cidade, rodeada por áreas rurais, mantinha autonomia política. Atenas, a mais famosa delas, adotou em 507 a.C. um sistema democrático que permitiu a participação direta dos cidadãos por aproximadamente dois séculos, até cair sob o domínio da Macedônia. Essa forma de democracia, chamada pelos atenienses de *demokratia* — combinando os termos *demos* (povo) e *kratos* (governo) — enfatizava a soberania popular, embora houvesse uma conotação crítica da aristocracia, que via o termo com certo desprezo. O governo ateniense possuía uma estrutura complexa, centrada em uma assembleia em que todos os cidadãos podiam participar, sendo alguns cargos essenciais eleitos e outros determinados por sorteio. Assim, as instituições políticas da Grécia, por mais inovadoras que tenham sido em sua época, foram ignoradas ou mesmo claramente rejeitadas durante o desenvolvimento da moderna democracia representativa (Dahl, 2001).

No entanto, o conceito de democracia não era universalmente aceito ou compreendido da mesma maneira. Aristóteles, por exemplo, considerava a democracia como uma forma degenerada de governança, referindo-se a ela como o "governo dos pobres". Argumentava que, sob esse sistema, a governança era direcionada pelos interesses das classes mais desfavorecidas, em contraste com a *politeia*, vista como uma forma mais equilibrada e justa de governo. Ainda segundo Aristóteles, a democracia não incluía todos os cidadãos, mas apenas uma parte, principalmente os pobres. Desse modo, mesmo se os ricos fossem a maioria, o governo resultante seria uma oligarquia, pois serviria aos interesses de uma elite. Esse entendimento revela como a percepção da democracia na Grécia antiga estava

profundamente influenciada pelas tensões de classe, com a luta entre ricos e pobres sendo vista como uma ameaça à estabilidade política (Bittencourt, 2017).

Por sua vez, Péricles, em sua oração fúnebre relatada por Tucídides, enaltece a democracia como um sistema de governo que prioriza o bem-estar da maioria, descrevendo-a como um regime que promove a igualdade de oportunidades na participação política, independentemente de classes sociais, e valoriza a meritocracia, sendo o mérito reconhecido com base na competência individual dos cidadãos. Essa visão de Péricles destaca um ideal de justiça e equidade, devendo o governo servir a todos, buscando o benefício coletivo e não apenas o de uma elite específica (Bittencourt, 2017).

Em contraste, Roma desenvolveu uma forma de democracia representativa durante a República, com senadores eleitos e magistrados representando os interesses do cidadão. No entanto, a transição de Roma de uma República para um Império marcou o declínio dessas práticas democráticas, substituídas por um governo autocrático. Ambas as civilizações, apesar de suas limitações e exclusões, estabeleceram fundamentos importantes para o desenvolvimento das ideias democráticas, as quais continuaram a se transformar ao longo dos séculos.

Na perspectiva de Barzotto (2005), a democracia é entendida como um regime de governo que se manifesta através de uma estrutura institucional específica de poder. A análise desse conceito, especialmente no âmbito constitucional, pode ser abordada pelo método hermenêutico de Dworkin (2021), segundo o qual conceitos como o de democracia são passíveis de múltiplas interpretações. Assim, o conteúdo e o significado de 'democracia' são moldados por diferentes opiniões e concepções, refletindo variações de entendimento baseadas em princípios filosóficos contemporâneos. Dessa forma, a democracia não possui um significado fixo e universal, mas é compreendida e aplicada de maneira diversa, conforme a concepção de cada autor ou corrente de pensamento.

Por seu turno, Bobbio (1986) explora a democracia como um sistema político caracterizado pela participação ativa dos cidadãos na tomada de decisões, a transparência dos processos governamentais e a garantia de direitos fundamentais e liberdades individuais. Enfatiza que a democracia não é apenas um conjunto de procedimentos eleitorais, mas uma estrutura que assegura a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos. Destaca a importância do controle dos poderes do Estado e da proteção contra abusos de poder, refletindo uma visão de democracia

que vai além das formalidades eleitorais, envolvendo um compromisso contínuo com a justiça social e a inclusão. Portanto, conforme a perspectiva de Bobbio (1986), a democracia é um projeto inacabado que requer constante vigilância e aprimoramento para responder aos desafios de sua época, promovendo a participação e o diálogo como pilares fundamentais de sua sustentação.

Destarte, percebe-se que o termo ‘povo’ desempenha um papel central na definição de democracia. Então, qual seria o significado atribuído ao referido termo? A abrangência e a inclusão do povo na democracia têm sido historicamente limitadas e variam conforme o contexto cultural e histórico, demonstrando que sua definição, em uma democracia, é indeterminada e sujeita a mudanças contínuas.

Originalmente, na Grécia antiga, *demos* referia-se à comunidade ateniense reunida na *ekklesia*, a assembleia popular. Com o tempo, no entanto, o sentido de povo se tornou mais complexo e multifacetado. No contexto romano, *populus* passou a denotar uma entidade singular e orgânica, uma ideia que foi influenciada pela língua e pelos conceitos filosóficos da época. Em línguas modernas, como o italiano, o francês e o alemão, povo, muitas vezes, sugere uma unidade indivisível, enquanto o inglês *people* enfatiza a multiplicidade e a pluralidade, sendo a mais intuitiva aquela que entende povo como todos os cidadãos de uma nação. Essas diferenças semânticas refletem interpretações diversas sobre o conceito de democracia, que pode abranger desde uma maioria indeterminada até uma classe inferior ou uma entidade singular.

Ressalte-se, contudo, que essa visão idealizada de inclusão universal nunca foi plenamente realizada na prática. Historicamente, as democracias gregas, por exemplo, excluíam mulheres, escravos e estrangeiros, limitando *demos* a um grupo restrito de cidadãos livres do sexo masculino. Mesmo nas democracias modernas, a definição de povo continua a ser problemática, pois ainda existem restrições que excluem certos grupos, como crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, apenados, entre outros. Isso levanta questões sobre a verdadeira abrangência que o povo deve ter em uma democracia. Desse modo, à medida que as sociedades se transformam e os conceitos de cidadania e inclusão são reavaliados, a definição de ‘povo’ permanece indeterminada e em constante transformação, refletindo as mudanças nos valores e nas normas sociais (Dantas, 2021).

Para Dahl (2001), a democratização estava a caminho, apenas a caminho, pois, embora a democracia tenha sido inicialmente prometida como um ideal, enfrentou

obstáculos significativos. A desigualdade social e econômica, profundamente enraizada nas divisões entre homens livres e escravos, proprietários e trabalhadores, além da exclusão das mulheres e de boa parte da população, limitava o alcance e a eficácia das instituições democráticas. Além disso, mesmo quando a participação popular foi expandida, a liberdade de expressão e a legitimidade da oposição política ainda eram restritas, evidenciando um controle rígido do poder que dificultava o avanço democrático. Dessa forma, a democracia é um projeto contínuo e dependente das ações e escolhas dos cidadãos, que devem compreender suas exigências e estar dispostos a lutar pela preservação e evolução de suas instituições e ideais democráticos, sem contar apenas com o curso automático das forças históricas. Pode-se, então, refletir sobre a democracia como uma construção social complexa e inacabada, sujeita a retrocessos e avanços, de acordo com as dinâmicas de poder e a participação ativa dos cidadãos. Essa visão sugere que a história da democracia é marcada por conquistas e desafios, cujos direitos foram lentamente ampliados, mas sempre ameaçados por forças que buscam manter privilégios.

Nesse sentido, a expansão de direitos, como a liberdade de expressão e a legitimidade de oposição política, aparece como fruto da luta cidadã e não como uma concessão natural do Estado ou da história. Depreende-se, também, a fragilidade das instituições democráticas em um contexto de desigualdade social e econômica, no qual as divisões de classe e gênero restringem a prática de uma democracia plena. Em resumo, o avanço democrático não é garantido apenas pelo desenvolvimento econômico ou pelas instituições, mas pela formação de cidadãos comprometidos com os valores democráticos e conscientes das ameaças a esses valores. Isso reforça a importância de políticas educacionais que promovam o entendimento profundo das estruturas democráticas e das responsabilidades que a cidadania implica.

Dantas (2021) pontua que, após o século XVII, a ascensão econômica da burguesia europeia e a necessidade de limitar o poder absoluto dos monarcas trouxeram à tona uma nova concepção de governança. A concentração de poder nas mãos de um único indivíduo, que podia criar, implementar e alterar leis conforme seus desejos, começou a ser vista como uma ameaça à estabilidade jurídica e econômica. A burguesia, emergente como uma força econômica significativa, via a centralização do poder como um obstáculo ao seu crescimento e à segurança de suas propriedades. Essa conjuntura levou ao fortalecimento da ideia de desconcentração do poder,

defendida por filósofos como John Locke, que propôs a divisão dos poderes como um meio de proteger os direitos individuais e promover o bem comum.

Locke (1994) argumentava que o poder legislativo deveria ser separado do poder executivo para evitar abusos e garantir a proteção dos direitos de propriedade, uma questão central para a burguesia da época. O poder legislativo, composto por representantes do povo, seria responsável por criar leis, enquanto o poder executivo, que poderia ainda ser detido por um monarca, executaria-as. Além disso, Montesquieu introduziu a ideia de um Poder Judiciário independente, responsável por interpretar as leis e garantir sua justa aplicabilidade. Essa tripartição dos poderes buscava criar um sistema de freios e contrapesos, assegurando que nenhuma entidade tivesse controle absoluto e que o Estado de Direito fosse preservado. A preocupação com a proteção da propriedade e a limitação do poder governamental refletia os interesses da burguesia em um sistema de governo que promovesse a segurança e a estabilidade econômica. Nota-se, portanto, a noção de Estado e seus limites de responsabilidade.

A democracia representativa emergiu como um sistema político no qual o poder é exercido por representantes eleitos. Tal conceito se fortaleceu particularmente com o desenvolvimento das ideias liberais, sendo Locke um dos principais defensores desse sistema, quando argumentava que o governo deveria ser limitado e que a função do Estado seria proteger os direitos de propriedade dos cidadãos. A concepção de 'povo' na época, no entanto, era restrita àqueles com poder econômico, ou seja, aos proprietários de terras e pessoas com posses significativas, os quais tinham algo a perder e, portanto, eram considerados os únicos legitimados a participar das eleições parlamentares, garantindo que o Estado protegesse seus interesses econômicos, como a segurança e a posse da propriedade. Esse sistema de democracia representativa, no qual apenas uma elite econômica tinha voz, levou à uma série de consequências importantes, incluindo o estímulo ao liberalismo econômico e o eventual surgimento da Revolução Industrial.

A defesa dos direitos de propriedade e a promoção de um mercado regulado, ou seja, regido por regras e limites que guiavam as relações entre patrões e empregados, resultaram em avanços tecnológicos significativos e uma nova era de produção e consumo. No entanto, a regulação era limitada, focada em assegurar a estabilidade para as elites e seus investimentos, e não necessariamente em proteger os direitos trabalhistas ou garantir equidade econômica. Isso permitiu que o mercado

funcionasse de forma a beneficiar especialmente os empregadores e proprietários, enquanto os trabalhadores tinham pouco ou nenhum poder de negociação, o que contribuiu para condições de trabalho precárias e desigualdade social.

Assim, a democracia representativa, enquanto promovia o crescimento econômico e a inovação, também destacava as tensões entre diferentes classes sociais e a necessidade de uma participação mais ampla e inclusiva na governança como bem detalhou Friedrich Engels, em 'A situação da classe trabalhadora na Inglaterra', publicado em 1845. Com a Revolução Industrial, o equilíbrio entre trabalhador e detentor de posses foi garantido e, à medida que o movimento pelos direitos dos trabalhadores ganhou força, a ideia de que todos os cidadãos deveriam ter o direito de votar, independentemente de sua riqueza ou posição social, começou a prevalecer. Inicialmente, imaginava-se que o grau de estudo deveria dar peso diferente a cada eleitor, mas isso logo foi descartado. O princípio de 'um homem, um voto, um valor' emergiu estabelecendo que cada voto deveria ter o mesmo peso, um salto gigantesco em direção à universalização do sufrágio masculino. Porém, quanto à inclusão das mulheres no processo de votação, foi um capítulo à parte e igualmente fundamental na história da valorização do voto.

Com efeito, embora o sufrágio masculino tenha se tornado comum no século XIX, as mulheres continuaram a ser excluídas, levando a um movimento de luta intensa pelo direito ao voto. Essa batalha foi marcada por décadas de ativismo e campanhas pelos direitos civis, culminando em muitas nações apenas no século XX. A conquista do sufrágio feminino simbolizou a ampliação dos direitos políticos e civis, reforçando a ideia de que a verdadeira democracia deve incluir todas as vozes da sociedade. Com o sufrágio universal, que reconhece o direito de voto a todos os cidadãos adultos, independentemente de gênero ou condição econômica, o voto se tornou não apenas um direito, mas um símbolo de igualdade e participação na governança pública, refletindo uma sociedade mais justa e inclusiva (Dantas, 2021).

Com o fim da Guerra Fria, as pautas políticas se tornaram mais diversificadas e complexas, enquanto os desejos e as expectativas do público se tornaram mais fluidos e imediatos. A discrepância entre a velocidade das mudanças sociais e a lentidão dos processos decisórios da democracia criou tensões. Algumas vozes de críticos sugeriram que a democracia estava em declínio, a exemplo de Fukuyama (1992), argumentando que a democracia liberal seria o estágio final da evolução política. No entanto, a previsão otimista de Fukuyama logo seria questionada por

outros pensadores que apontavam as limitações e desafios enfrentados pelas democracias modernas, como o cientista político Larry Diamond (2015), que entendeu que a democracia enfrentava um recesso democrático e cunhou o termo ‘recessão democrática’ para descrever o retrocesso nas liberdades civis e na participação política em várias partes do mundo, marcando um momento de desilusão com a capacidade da democracia de lidar com os desafios contemporâneos. Outros filósofos, como Zygmunt Bauman (2000), relacionaram essa crise democrática ao que chamaram de ‘modernidade líquida’, caracterizada por valores e expectativas voláteis, que dificultam a coesão e a estabilidade social. Essas visões ajudaram a fortalecer a percepção de que a democracia estaria em declínio, devido à sua dificuldade de acompanhar as demandas sociais e ao aumento da fragmentação e da alienação política.

Ademais, outros críticos afirmam que a tecnologia poderia ser uma solução. Pierre Lévy (1997) e Clay Shirky (2008), por exemplo, apontaram o potencial da *internet* para facilitar a mobilização social, a participação direta e a criação de novas esferas de debate. Shirky (2008) destacava que as plataformas digitais poderiam democratizar o acesso à informação e dar voz a indivíduos antes excluídos das discussões políticas. Para eles, a tecnologia era vista como um meio de tornar o processo decisório mais próximo dos cidadãos, superando, em parte, as limitações estruturais das democracias representativas tradicionais. Apesar do entusiasmo em torno das novas tecnologias, críticos como Umberto Eco (2016) alertaram para os riscos de uma digitalização descontrolada das decisões políticas. Em sua obra, ‘Pape Satàn Aleppo: Crônicas de uma Sociedade Líquida’, Eco (2016), destaca que a superficialidade promovida pelas redes sociais poderia trivializar o processo democrático, favorecendo o populismo e a manipulação da opinião pública, podendo prejudicar a democracia ao enfraquecer os mecanismos formais que garantem uma participação cidadã consciente e informada, como o debate parlamentar e o papel mediador das instituições representativas. Assevera que, ao permitir que decisões complexas sejam tomadas por meio de simples cliques, corre-se o risco de simplificar e banalizar questões que exigem uma reflexão cuidadosa.

Portanto, embora a tecnologia ofereça meios para aumentar a participação política, autores como Eco ressaltam os perigos de uma democracia digital superficial, na qual a complexidade das decisões é reduzida a respostas rápidas e superficiais. Em resumo, essas vozes direcionam ao entendimento de que a democracia,

especialmente no cenário pós-Guerra Fria, precisa equilibrar o potencial transformador da tecnologia com a preservação de processos deliberativos e formais, que garantem uma cidadania informada e crítica.

A Democracia Representativa Moderna envolve mais do que a simples universalização do voto, tendo em vista que também depende de garantias de liberdades fundamentais, como a de expressão, associação e imprensa. Esses elementos são essenciais para um processo eleitoral justo, no qual as eleições sejam livres, periódicas e organizadas por um órgão público imparcial. No entanto, apesar desses avanços, o sistema ainda enfrenta desafios significativos, refletidos em crises que se intensificaram no final do século XX. Ademais, há de se considerar que o aumento da participação popular trouxe mais responsabilidades coletivas, mas também expôs a lentidão do processo democrático frente às rápidas mudanças sociais e políticas.

Neste momento, mister se faz destacar a democracia participativa como um modelo que complementa a democracia representativa, ampliando o papel dos cidadãos na tomada de decisões políticas, além da simples escolha de representantes. Nesse modelo, a população é chamada a se envolver mais ativamente nas decisões políticas, através dos mecanismos previstos no artigo 14 da CRFB/88, o qual estabelece que a soberania popular é exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com igual valor para todos, e, nos termos da lei, mediante: I - plebiscito; II - referendo; III - iniciativa popular (Brasil, 1988). No entanto, embora a CRFB/88 não detalhe extensivamente os mecanismos em comento, estes constituem instrumentos fundamentais de consulta popular sobre questões de relevância nacional, permitindo também a apresentação de propostas legislativas pela sociedade.

Além desses dispositivos, a inclusão da sociedade em debates e decisões ocorre por meio de audiências públicas e Conselhos Gestores de Políticas Públicas. As audiências públicas, ainda que não mencionadas expressamente na CRFB/88, decorrem dos princípios da publicidade e transparência da administração pública (art. 37) e são reguladas por normas infraconstitucionais e administrativas que promovem a escuta da população em temas de impacto social, ambiental e econômico. A criação de conselhos gestores é incentivada pela CRFB/88, sobretudo em áreas como saúde, educação e assistência social, possibilitando uma participação direta e colaborativa de cidadãos e servidores na gestão e fiscalização das políticas públicas, promovendo

uma governança mais inclusiva e compartilhada. Alguns exemplos incluem: I – Saúde (artigo 198, inciso III): estabelece o princípio da participação da comunidade como uma das diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), o que inclui conselhos e conferências de saúde para promover a participação social; II - assistência social (artigo 204, inciso II): determina que a assistência social seja organizada com base na participação da população, envolvendo conselhos e outros mecanismos e III - educação, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que regulamenta dispositivos constitucionais, promove a criação de conselhos de educação nos âmbitos federal, estadual e municipal, para fomentar a participação social. Essa abordagem busca não apenas legitimar as decisões políticas, mas também enriquecer o processo democrático, incorporando uma maior diversidade de opiniões e experiências (Brasil, 1988).

Bobbio (1986) afirma que a “[...] educação política é a promessa não cumprida da democracia”, ou seja, educação e democracia funcionam bem e a sua disseminação como um valor fundamental que deve permear todos os aspectos da vida cotidiana, incluindo a escola, a família e o trabalho é importante, considerando ser essencial que os cidadãos não sejam meros seguidores passivos, mas participantes ativos e conscientes na sociedade democrática.

Tais ideias ecoam as de John Stuart Mill (1861), que, no século XIX, diferenciou cidadãos em ativos, engajados e críticos, bem como os passivos, que seguem cegamente seus líderes. Em suas ‘Considerações sobre o Governo Representativo de 1861’, Mill (1861) esboçou três condições de prontidão: I - Não é um bom governo, nem é um que atenderá às necessidades da sociedade, se as pessoas não participarem dele e não forem, até certo ponto, mestres de seus próprios destinos, não havendo sentido em impor o autogoverno a um povo que não o quer. “Eles devem estar dispostos a aceitá-lo; ou pelo menos não tão relutante, a ponto de se opor a um obstáculo intransponível ao seu estabelecimento”; II - a grande e direta utilidade da participação popular no governo é que promove o avanço mental geral da comunidade, exercitando e cultivando a inteligência e a virtude do próprio povo. Então, eles devem estar dispostos a fazer o autogoverno funcionar, “[...] fazer o que for necessário para mantê-lo de pé” (*Ibidem*, p. 376); III - um povo acostumado a se governar é menos propenso a submeter-se passivamente à opressão e à injustiça. Eles têm o hábito de buscar a reparação por conta própria e não caem facilmente em hábitos passivos de dependência de uma autoridade governante.

Em sua análise, Mill (1861) afirma que o autogoverno é um meio pelo qual os cidadãos desenvolvem o que ele chama de 'caráter ativo', que é o oposto de um caráter passivo e representa a capacidade de refletir criticamente, tomar decisões informadas e agir com independência e responsabilidade. Em uma sociedade na qual predomina o autogoverno, promovem-se cidadãos que não dependem cegamente dos governantes, mas que participam, opinam e defendem suas posições com base em princípios éticos e racionais.

Assim, para que a democracia seja vivida de maneira plena, é fundamental que se torne uma parte intrínseca da vida cotidiana dos cidadãos, o que implica uma necessidade vital de educação. Como Marshall (1967) sugere, a cidadania ativa não é apenas uma escolha, mas um dever que se tem com a sociedade, na qual se inclui o respeito aos outros, mas também a capacidade de debater, discordar e buscar mudanças, tal como Rousseau (2003) descreveu em seu Contrato Social, ao considerar que as regras de convivência coletiva devem prever a possibilidade de sua própria revisão. Assim, ser educado democraticamente não significa conformidade cega, mas o entendimento dos limites e o empenho para influenciar o rumo das políticas e, por consequência, a feitura das normas. Nesse contexto, a educação se destaca como um instrumento para capacitar os cidadãos a participarem efetivamente da democracia, promovendo o conhecimento, a crítica construtiva e a participação ativa na sociedade.

Sen (2010) destaca que a essência da democracia vai além do mero conceito de governo da maioria, quando enfatiza a importância de proteger os direitos e interesses dos grupos sociais considerados minoritários, pois uma sociedade verdadeiramente democrática não se limita a atender os desejos da maioria, mas se empenha em criar um ambiente inclusivo que respeite as necessidades e perspectivas diversas de todos os indivíduos e grupos, permitindo-lhes manter sua identidade, expressar suas opiniões livremente e participar ativamente dos processos de tomada de decisão. Assim, ao valorizar os direitos e interesses dos grupos vulneráveis, a democracia se fortalece como um sistema que defende a justiça, a igualdade e a coesão social, de modo que uma democracia robusta é aquela que promove o bem-estar de todos os seus cidadãos, especialmente dos mais vulneráveis, garantindo uma sociedade mais equitativa e justa.

Após discutir alguns entendimentos sobre a democracia, sua abrangência e modalidades, é importante explorar a compreensão sobre a educação e suas

implicações para o desenvolvimento democrático. A educação é um termo de múltiplos significados e compreensões, refletindo a complexidade de sua natureza e propósito. Desde uma perspectiva etimológica, a educação pode ser vista sob duas óticas principais: o nativismo, que a considera como o desenvolvimento natural e inerente do ser humano, sendo o papel do educador meramente facilitador da sua exteriorização, e o empirismo, que a enxerga como a aquisição de conhecimento através da experiência (Muniz, 2002).

Filósofos e sociólogos têm contribuído para o entendimento do conceito de educação, a exemplo de Durkheim (1984), que ofereceu uma compreensão profunda do conceito de educação, a compreendendo como um processo essencialmente social, caracterizado por sua função de integrar o indivíduo à sociedade, sendo definida como uma ação contínua das gerações adultas sobre as jovens, com o objetivo de transmitir os valores, crenças e normas que sustentam a coesão social e não apenas um meio de instrução, mas uma forma de moldar os estados físicos, intelectuais e morais da criança para prepará-la para a vida em comunidade. Desta forma, a educação deve ser enxergada como uma necessidade para a sobrevivência de qualquer sociedade, pois é, através dela, que os indivíduos internalizam os comportamentos e valores necessários para sua integração no grupo social e político a que pertencem. Ao desenvolver a moralidade e a disciplina, a educação permite que os indivíduos ajam de acordo com os interesses coletivos e respeitem as normas que garantem a harmonia social. Esse processo ajuda a criar uma identidade comum e uma coesão que são essenciais para a estabilidade social.

A educação, em suas várias formas e práticas, sempre desempenhou um papel central na formação de cidadãos conscientes e na promoção de valores democráticos. Desde a educação cívica, nas antigas civilizações greco-romanas, passando pelas ideias de filósofos iluministas que enfatizavam a razão e a igualdade, até às abordagens contemporâneas que destacam a inclusão e a justiça social, as concepções de educação têm evoluído para refletir e reforçar os princípios democráticos. Analisar essas diferentes perspectivas permite compreender melhor o papel fundamental da educação na construção e manutenção de uma sociedade democrática.

As ideias e teorias dos pensadores da Grécia e Roma antigas consideravam a educação como uma instituição política essencial para a coesão e organização do Estado. Para filósofos como Platão e Aristóteles, a educação não se limitava à

transmissão de conhecimento técnico ou habilidades práticas: era uma ferramenta vital para a formação do caráter e para a construção de uma cidadania ativa e virtuosa. Platão, em ‘A República’, enfatiza que a educação deve moldar os cidadãos para que sirvam ao bem comum, priorizando a justiça e a harmonia social. Afirma que a educação é a única coisa que, quando cultivada, [...] salva a pessoa e a cidade (A República, Livro VI, 496d), ressaltando que, sem ela, nem o indivíduo nem a sociedade alcançariam uma vida justa. Em ‘As Leis’, Platão desenvolve ainda mais essa perspectiva, defendendo que as leis devem estabelecer um sistema educativo que cultive virtudes cívicas nos cidadãos: onde quer que alguém seja negligente em educar seus filhos na virtude, o Estado deve intervir para discipliná-los (As Leis, Livro VII, 765e). Para Platão, a formação educacional não era apenas um dever da família, mas também uma responsabilidade do Estado para garantir que os indivíduos respeitassem as leis e contribuíssem para a estabilidade da *pólis*. Aristóteles, por sua vez, em ‘Política’, argumenta que a educação é o alicerce da vida política e um meio indispensável para que os cidadãos possam participar efetivamente das atividades públicas, inferindo que a educação deve ser uma e a mesma para todos, e a responsabilidade deve ser do Estado (Política, Livro VIII, 1337a11), refletindo a importância da uniformidade educacional para a unidade e coesão social. Para Aristóteles, a educação não deveria apenas transmitir conhecimentos teóricos, mas desenvolver as virtudes morais necessárias para a vida pública. Na ‘Ética a Nicômaco’, Aristóteles explica que a virtude ética resulta do hábito e que é pela prática e instrução que os cidadãos desenvolvem as qualidades essenciais para o bem comum. Nesse sentido, Jaeger (1986) expressa a essência do conceito grego de educação integral, enfatizando como a educação era central na formação moral e política dos cidadãos nas cidades-estados gregas:

A educação é uma função tão natural e universal da comunidade humana, que, pela sua própria evidência, leva muito tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e praticam, sendo, por isso, relativamente tardio o seu primeiro vestígio na tradição literária. O seu conteúdo, aproximadamente o mesmo em todos os povos, é ao mesmo tempo moral e prático. Também entre os Gregos foi assim. Reveste, em parte, a forma de mandamentos, como: honrar os deuses, honrar pai e mãe, respeitar os estrangeiros; consiste por outro lado numa série de preceitos sobre a modalidade externa e em regras de prudência para a vida transmitidas oralmente pelos séculos afora; e apresenta-se ainda como comunicação de conhecimentos e aptidões profissionais a cujo conjunto, na medida em que é transmissível, os Gregos deram o nome de *techne*. Os preceitos elementares do procedimento correto para com os deuses, os pais e os estranhos foram mais tarde incorporados à lei escrita dos Estados

Gregos, na qual não se fazia distinção entre a moral e o direito; e o rico tesouro da sabedoria popular, mesclado de regras primitivas de conduta e preceitos de prudência enraizados em superstições populares, chegava pela primeira vez à luz do dia, através da antiquíssima tradição oral, na poesia rural gnômica de Hesíodo (Jaeger, 1986, p. 23).

A relação entre a educação pública e a preservação dos valores democráticos é essencial, pois os costumes de uma sociedade não apenas refletem, mas também reforçam o regime político em que se inserem. Essa perspectiva é amplamente explorada por pensadores como Montesquieu e Tocqueville, que enfatizam a influência dos costumes sobre a estabilidade e eficácia das leis e instituições de um povo. De acordo com Montesquieu (2000), os costumes estão intrinsecamente ligados à liberdade ou à servidão dos cidadãos, sustentando ou minando o próprio regime. Por sua vez, a liberdade política só existe quando não se abusa do poder e, numa sociedade, os costumes de um povo escravo perpetuam a servidão, enquanto os de um povo livre promovem a liberdade.

De maneira complementar, Tocqueville (2010) assere que, para que as leis sejam eficazes e duradouras, devem ser sustentadas pelos costumes e pela moral do povo, sendo sempre frágeis quando não estão apoiadas sobre os costumes. Sem esse apoio moral e cultural, as instituições democráticas perdem estabilidade e legitimidade, tornando-se vulneráveis a crises e rupturas. Afirma, ainda, que não se pode conceber instituições democráticas funcionando bem sem o apoio de costumes que sustentem a liberdade e os valores cívicos. Além da influência dos costumes, a educação específica para o governo era considerada vital para a formação de futuros líderes.

Por seu turno, Cícero (2011.) estabelece uma analogia entre o comando de um navio e a administração do Estado, ressaltando que seria insensato um leigo na arte da navegação comandar um navio em tempestade, assim como é imprudente assumir responsabilidades públicas sem o devido conhecimento. Os líderes devem ser preparados para governar, pois o domínio das práticas de governança exige não apenas experiência, mas também um conhecimento profundo dos interesses públicos e dos princípios éticos. Essas ideias clássicas destacam a importância de uma educação pública que vá além da simples transmissão de conhecimento técnico, moldando cidadãos conscientes e responsáveis. Ao formar cidadãos e líderes comprometidos com o bem comum, a educação amplia a resiliência das instituições

democráticas e garante que as decisões políticas reflitam os valores e costumes da sociedade.

Desse modo, Montesquieu, Tocqueville e Cícero, cada um a seu modo, contribuem para a compreensão de que a coesão social e a legitimidade política estão enraizadas não apenas nas leis, mas também na formação moral e cívica de seus cidadãos.

Dewey (1979), ao criticar a democracia no início do século XX como sendo um rascunho do que poderia ser, afirmava que uma sociedade verdadeiramente democrática exige mais do que apenas o governo da maioria, enfatizando a importância de desenvolver em todos os cidadãos a capacidade de pensar criticamente, participar ativamente na elaboração e aplicação de políticas públicas e avaliar os resultados dessas políticas. Advogava, portanto, por uma educação para a democracia, sendo a formação dos cidadãos fundamental para o pleno e justo funcionamento de uma sociedade democrática. Seu pensamento sublinha a necessidade de uma participação informada e consciente, essencial para a legitimidade e eficácia das decisões democráticas, devendo a escola ser uma miniatura da sociedade, onde os estudantes aprendem valores e habilidades sociais em um ambiente cooperativo:

O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (Dewey, 1979, p. 93).

Nesse sentido, percebe-se que a educação está associada a uma concepção de uma democracia deliberativa, que vai além de uma simples formalidade, visando garantir a participação ativa e informada dos cidadãos e assegurando a legitimidade das decisões públicas. A educação como um direito essencial não só contribui para a eficácia dessas decisões, mas também ajuda a transcender as limitações das democracias meramente formais e agregativas, que correm o risco de se transformar em autocracias dominadas por elites. Logo, desempenha um papel primordial na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual a participação e o engajamento cívico são amplamente acessíveis a todos.

De acordo com Meksenas (1988), a educação surge quando um grupo social transmite e assegura a outras pessoas o conhecimento acumulado de crenças, técnicas e hábitos desenvolvidos a partir de suas experiências de sobrevivência. Isso significa que a educação é um mecanismo essencial para a continuidade e evolução das práticas sociais, permitindo que as novas gerações adquiram as habilidades e os conhecimentos necessários para prosperar e contribuir para o avanço da sociedade. No entanto, é possível observar que essa visão, embora abrangente, pode se limitar ao papel de transmissão cultural, sem considerar a educação como um espaço de transformação e contestação.

Ao longo da história, muitas sociedades utilizam a educação não apenas para preservar, mas também para questionar valores estabelecidos, criando espaços para o desenvolvimento de pensamentos críticos e inovações sociais. Freire (1987), por exemplo, considera que o processo educativo deve permitir ao indivíduo questionar e transformar a realidade ao seu redor, tornando-o protagonista na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Enxerga a educação não como um meio de reprodução social, mas um espaço para a transformação e o desenvolvimento humano. Dessa forma, a educação se torna não apenas um mecanismo de transmissão, mas também uma ferramenta necessária para o desenvolvimento de uma consciência crítica e do progresso social. Essa perspectiva expande o conceito de educação ao colocá-la como um instrumento ativo de emancipação, ao contrário de um simples mecanismo de transmissão passiva. A educação é uma atividade de renovação contínua da experiência social, tendo em vista que, para uma sociedade se desenvolver, é fundamental que cultive indivíduos críticos e capazes de inovar e adaptar-se aos desafios emergentes, devendo, portanto, ser vista como um processo dinâmico, no qual o aprendizado ocorre em um ambiente de diálogo e cooperação, capacitando o indivíduo para participar ativamente na construção de uma sociedade democrática e evolutiva (Dewey, 1979).

Benevides (1996) pontua que a educação deve ser compreendida como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui, também, a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores crenças, mentalidades, costumes e práticas.

Ranieri (2009) vai além e destaca que a educação, além do desenvolvimento individual e da capacidade para o trabalho, destina-se à promoção e à conservação

do próprio Estado Democrático de Direito, sendo este o sentido a ser atribuído à exigência de preparo para o exercício da cidadania. A educação para a cidadania não seria uma conquista meramente individual, porém necessária como medida de interesse público e condição para o funcionamento da sociedade estatal, de modo “[...] que o sentido da exigência de preparo educacional para a cidadania se configura como a exigência de conservação do Estado, em bases democráticas”.

Souza e Scaff (2014) enfatizam o papel fundamental da educação na promoção da equidade social e na redução das desigualdades materiais quando argumentam que o direito à educação é um componente essencial dos direitos humanos, fundamentado no princípio da igualdade de oportunidades e tratamento para todos, independentemente de cor, raça, sexo, religião ou cultura. Essa perspectiva reconhece como um meio crucial para assegurar que todos os indivíduos tenham as mesmas chances de alcançar seu potencial e melhorar suas condições de vida. Ao defender a igualdade, a educação atua como uma ferramenta poderosa para combater a discriminação e promover a inclusão social.

Pompeu (2005) ressalta a importância da educação como um instrumento fundamental para o desenvolvimento de uma população consciente de sua cultura e história. Apenas uma sociedade bem informada e educada é capaz de se posicionar criticamente em relação às normas legislativas, judiciárias e executivas impostas por seus representantes políticos. Essa consciência crítica é essencial para a contestação e a participação ativa na vida política e social do país. A partir desse entendimento, a educação não é vista como um fenômeno neutro, mas como um elemento crucial para o progresso da nação. Historicamente, a inclusão do direito à educação nas constituições federais reflete os interesses das classes dominantes, que moldaram a legislação de acordo com suas próprias prioridades e valores, evidenciando a relação entre educação, poder e governança. Assim:

A educação é a maior aliada do progresso do Estado, contra a fome, a miséria, a marginalidade, a corrupção, os desníveis sociais e econômicos. Somente uma população consciente de sua cultura, história, valores e tradições é capaz de se posicionar como sujeito de direitos e deveres, reconhecendo que as autoridades constituídas do Estado nada mais são do que seus representantes nas suas funções legislativas, judiciárias e executivas e que têm como essência de suas funções garantir a justiça e o bem comum, verificando sempre se as normas por eles aplicadas são formalmente boas, se admitem as provas de aferição relativas à positividade, à juridicidade, à vigência e à eficácia (Pompeu, 2005, p. 21).

Freire (1987) infere que a educação é intrinsecamente política e ideológica, e, nunca pode ser considerada neutra, pois sua prática está sempre carregada de intenções, diferenciando dois modelos principais de concepção e transmissão: o tradicional e o dialógico. No modelo tradicional, a educação é vista como um processo unilateral no qual o professor transmite conhecimentos aos alunos de maneira passiva. No modelo dialógico, a educação é entendida como um processo de interação e diálogo entre educador e educandos, ambos aprendendo e ensinando reciprocamente. Essa abordagem dialógica valoriza a participação ativa dos alunos e reconhece o papel crítico da educação na transformação social.

Nesse sentido, Nóvoa (2005) preconiza que a história da educação possui um significado social, seja ela de caráter tradicional ou libertador, sendo moldada pelos problemas contemporâneos, o que demanda um estudo aprofundado do passado para compreendê-los plenamente. Assim, entende que toda forma de educação é social por natureza, carregando consigo tendências e influências específicas. Em outras palavras, a educação não é um fenômeno neutro, mas está sempre imbuída de valores e objetivos que refletem as condições e necessidades sociais do seu tempo.

A educação não só facilita o acesso e o gozo de outros direitos humanos, mas é condição essencial para que os indivíduos possam participar ativamente na sociedade democrática. Sem uma educação adequada, as pessoas ficam privadas de suas capacidades críticas e cidadãs, o que reforça a responsabilidade do Estado em garantir a realização desse direito essencial para o fortalecimento da democracia. Nesse norte de ideias, Przetacznik (1985, p. 257) destaca:

Entre os direitos individuais do homem, o direito à educação é o mais importante, com a única exceção do direito à vida, fonte de todos os direitos do homem. O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos do homem por uma pessoa individual. Este direito é uma pedra angular de todos os direitos do homem, pois, se uma pessoa não é corretamente educada, ele ou ela é incapaz de gozar verdadeiramente os outros direitos do homem. Em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive.

Colocar a centralidade da educação como um direito fundamental e condição necessária para a fruição efetiva de outros direitos humanos é uma demonstração da sua essencialidade no desenvolvimento das capacidades críticas e cidadãs dos indivíduos, permitindo-lhes atuar ativamente em uma sociedade democrática. Sem educação, os indivíduos podem ficar limitados em sua capacidade de compreender,

reivindicar e usufruir de outros direitos, tornando-se vulneráveis frente aos desafios da sociedade letrada, o que enfraquece a base de uma democracia participativa e inclusiva. Esse entendimento reforça a responsabilidade do Estado em garantir o acesso universal e igualitário à educação, pois somente assim é possível fortalecer a cidadania, pilar da sociedade democrática. A educação, portanto, não é apenas um direito em si, mas o alicerce para o usufruto de todos os direitos humanos, sendo sua garantia uma prioridade para o desenvolvimento social e a dignidade humana.

4.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE 1988: EDUCAÇÃO COMO DEVER DO ESTADO

A análise dos regimes constitucionais anteriores à 1988 permitirá avaliar as mudanças e a abrangência do direito à educação ao longo do tempo. Portanto, para melhor compreendê-lo, no contexto do ordenamento jurídico brasileiro, é fundamental examinar como foi tratado nas diversas constituições que o país teve desde a sua independência política.

A partir da Constituição de 1824, ainda no período imperial, até as diversas cartas republicanas que se seguiram, observar-se-á como o tratamento do direito à educação reflete as transformações políticas e sociais do Brasil. Por isso, esse panorama histórico é essencial para interpretar a Constituição de 1988, com uma perspectiva comparativa e contextualizada, proporcionando uma compreensão mais profunda das mudanças e continuidades que marcaram a trajetória do direito à educação no país e verificar se há disparidades entre o que foi normativamente previsto e a sua realidade prática. Ainda, será avaliado o atual estágio de desenvolvimento desse direito no Brasil, utilizando indicadores nacionais e internacionais para medir o progresso e identificar possíveis lacunas.

Desde a primeira Constituição, outorgada por D. Pedro I, então Imperador do Brasil, em 1824, passando pela Constituição Republicana de 1891 e pelas Constituições de 1934 e 1937, até a redemocratização de 1946 e o período de regime militar com a Constituição de 1967, a educação foi tratada de maneira diversa. Cada documento refletiu as prioridades e contextos de suas épocas, com variações significativas na ênfase dada ao papel do Estado e à participação da sociedade civil. A culminância desse processo é a Constituição de 1988, conhecida como Constituição

Cidadã, que consolidou a educação como um direito fundamental e um dever do Estado.

De acordo com Sifuentes (2009), a evolução da educação no Brasil pode ser dividida em quatro fases distintas. A primeira, que vai do descobrimento até a década de 1930, é caracterizada pela 'educação tradicional', predominantemente voltada para os adultos, com a autoridade do educador, de natureza religiosa e privada. A segunda fase, de 1930 a 1964, marca o período do Estado populista, que voltou sua atenção para o ensino público, promovendo ideias liberais e introduzindo a 'escola nova', centrada na criança e em métodos mais inovadores de ensino. Entre 1964 e 1985, sob o regime autoritário, predominou o 'tecnicismo educacional'. A partir de 1985 até os dias atuais, o país atravessa um período de transição, com maior ênfase no ensino fundamental, especialmente a partir de 1995.

A Constituição brasileira de 1824 pode ser considerada pioneira, em alguns aspectos, especialmente, ao positivar e subjetivar os direitos civis e políticos, ou seja, codificá-los formalmente em uma lei escrita, garantindo sua aplicação e execução pelo Estado, bem como reconhecendo-os como um direito pessoal de cada cidadão. A referida Constituição não apenas garantia direitos civis e políticos fundamentais, como liberdade e segurança individual, mas também entendia que esses direitos eram sustentados pela educação. Nesse contexto, a previsão de instrução pública primária e gratuita (art. 179, inciso XXXII) refletia a visão de que o acesso ao conhecimento era essencial para o exercício dos direitos civis e políticos e para o desenvolvimento de uma sociedade informada e ativa, consoante o art. 179 da Constituição Imperial.

No que diz respeito ao direito à educação, a Carta de 1824 garantia a gratuidade da educação primária. Nesse sentido, Ranieri (2009) pontua que, apesar de a Carta de 1824 ter elevado a instrução primária gratuita à categoria de direito, reduziu o escopo e a abrangência do ensino público em comparação com o que havia sido aprovado originalmente pela Assembleia Constituinte, porquanto a definição de 'cidadãos' era limitada, excluindo as pessoas negras e as pessoas escravizadas. As pessoas alforriadas não eram consideradas cidadãs plenas e, portanto, não tinham acesso garantido à educação gratuita. Essa exclusão refletia as desigualdades sociais e raciais da época, que moldaram as estruturas nacionais, demonstrando que, embora o direito à educação tenha sido formalmente reconhecido, sua aplicação prática era restrita e discriminatória e, por não assegurar o acesso à educação a todos os grupos

sociais, evidenciou uma visão elitista e segregacionista, que só começou a ser revisada nas constituições subsequentes.

Embora a Constituição de 1824 seja considerada progressista por historiadores e juristas como Carvalho, Wehling e Holanda, em certos aspectos, especialmente pelo teor das normas introduzidas, reconhecem-se suas limitações em termos de implementação prática e alcance social, destacando que, embora tenha sido uma constituição imposta por D. Pedro I e não resultado de uma demanda popular organizada, incluiu ideias influenciadas pelo liberalismo europeu. Isso representou um avanço em relação à ausência de um arcabouço jurídico formal que garantisse certos direitos civis e políticos no Brasil.

Carvalho (2001), aponta que a sobredita Constituição foi precursora em introduzir direitos civis e políticos no Brasil, ainda que o seu alcance fosse limitado a certas camadas da população. Assim, refletiu princípios liberais que tinham algum potencial de democratização para a época, como o direito à liberdade individual e a liberdade de expressão.

Holanda (1995), considera que, para o contexto brasileiro do início do século XIX, a Constituição foi um avanço teórico, trazendo ideias de um sistema representativo e de organização dos poderes inspirados nos modelos europeu e americano. Entretanto, pondera que esses avanços eram, em grande medida, formais, e não resultaram em mudanças profundas nas estruturas sociais brasileiras.

Por seu turno, Wehling (1999) analisa como a Carta de 1824 foi influenciada pelas ideias do constitucionalismo monárquico e liberal, sendo a primeira a introduzir uma organização formal de poderes e a estabelecer uma série de direitos, mesmo que de forma restrita e sem uma verdadeira inclusão popular. Entretanto, esse caráter progressista era relativo, pois refletia o avanço da teoria política da época, ainda que, na prática, sua aplicação fosse limitada. Desse modo, o direito à educação primária gratuita foi estabelecido como uma obrigação do Estado, mas não traduzia uma preocupação central ou estruturada como um direito fundamental ou com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Sifuentes (2009) esclarece que a educação no Brasil imperial enfrentou inúmeros desafios, destacando a falta de recursos destinados às províncias para o custeio do ensino elementar, o que gerou uma desorganização generalizada da educação pública. Ademais, a escassez de recursos, aliada aos encargos excessivos, dificultou melhorias significativas no ensino elementar. A descentralização

administrativa, por sua vez, favoreceu o crescimento das escolas secundárias particulares, sendo o Colégio Pedro II a única instituição federal criada durante o Império, servindo como modelo para os estudos secundários.

Em 1891, entra em vigor a primeira Constituição da Era republicana no Brasil, marcando uma ruptura significativa em relação à Constituição do Império de 1824, tanto em termos de elaboração quanto de conteúdo. Foi resultado de um processo constituinte que contou com a participação de representantes do povo brasileiro, refletindo a tentativa de estabelecer um regime mais livre e democrático. Carvalho (1987) ressalta que o novo regime se apresentou, em muitos aspectos, mais como uma adaptação da elite dirigente do que uma reforma completa que atendesse aos anseios de uma sociedade amplamente democrática, enfatizando que a construção de uma ordem republicana com ampla participação popular foi desafiadora. Gorender (2005) também contribui com essa perspectiva ao considerar que a proclamação do novo regime e a formulação da Constituição foram dirigidas principalmente pelos setores militares e intelectuais, distantes das classes populares.

No que concerne à educação, a Constituição de 1891 adotou uma abordagem indireta sobre o tema no Título IV, que tratava dos Cidadãos Brasileiros, na Seção II, sobre as Declarações de Direitos. Embora tenha mantido os princípios de liberdade e laicidade do ensino nos estabelecimentos públicos, a Carta omitiu a questão da gratuidade da educação, o que representou um retrocesso em relação à Constituição anterior. Além disso, um aspecto valoroso dessa Constituição foi a consagração da separação entre o Estado e a Igreja, limitando a influência mútua e reforçando o caráter laico do novo Estado republicano.

Tal situação traria ainda consequências no plano político, pois o art. 70, § 1º, inciso II, determinava que os analfabetos não tinham direito ao voto. As poucas referências à educação nessa Constituição se limitavam a dispor sobre a competência não privativa do Congresso para “[...] animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências” e “[...] criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (Brasil, 1891). Segundo Vieira (2002), no entanto, o analfabetismo no Brasil, em 1890, alcançava 85% da população, ou seja, 85% dos brasileiros não poderiam votar, somando-se a isso a parcela da população feminina que não tinha, igualmente, direito ao sufrágio na interseccionalidade entre gênero e escolaridade.

Durante a Primeira República (1889-1930), o Brasil passou por transformações econômicas impulsionadas pelo crescimento do comércio e pela expansão das

atividades agrícolas, especialmente o café, que constituía a principal atividade exportadora do país. No entanto, esse desenvolvimento econômico não foi acompanhado por um avanço correspondente nas políticas educacionais ou na ampliação dos direitos civis para a maioria da população, em especial, para os trabalhadores rurais e urbanos. O alto índice de analfabetismo limitava o acesso dos cidadãos ao voto, pois, conforme a Constituição de 1891, apenas homens alfabetizados poderiam exercer esse direito, excluindo-se, pois, uma parcela significativa da população de qualquer influência sobre as decisões políticas.

Nesse sentido, pontua Aranha (2006) que o poder político na República Velha estava concentrado nas mãos de uma elite oligárquica, composta principalmente por fazendeiros de café e criadores de gado, que moldavam as estruturas políticas para manter seu domínio. Como essa elite se beneficiava da mão de obra rural e dos baixos salários, não tinha interesse em investir na educação primária obrigatória ou gratuita, pois um eleitorado instruído e politicamente engajado poderia representar uma ameaça a seu controle. Assim, o direito ao voto e o acesso à educação estavam intrinsecamente ligados e a restrição educacional servia como barreira que impedia o povo de participar plenamente da vida pública, preservando o *status quo* da elite.

Ademais, a ausência de políticas voltadas à democratização da educação na Constituição de 1891 refletia a visão dessa classe dominante. De acordo com o art. 35, o Congresso tinha o poder de criar instituições de ensino superior e secundário, mas não era incumbido de estabelecer a educação básica como direito fundamental e obrigatório para todos os cidadãos (Brasil, 1891). Essa omissão contribuiu para perpetuar as desigualdades sociais e restringir o direito de voto a um pequeno grupo, impedindo que o crescimento econômico proporcionasse avanços equivalentes em termos de direitos e participação política para a população em geral.

A falta de compromisso com a educação pública básica, em um momento de crescimento do comércio e de urbanização, demonstra que a expansão econômica não resultou em maior democratização ou inclusão social. Como argumenta Faoro (2001), o poder continuava concentrado nas mãos das elites econômicas, que viam na exclusão educacional e política uma forma de manter seu domínio sobre as estruturas sociais e políticas do país. Nesse desiderato, o crescimento do comércio, embora contribuísse para a economia, era sustentado por uma estrutura social desigual e não se traduzia em melhorias nas condições de vida e nos direitos civis da maioria da população.

Elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte sob o governo provisório de Getúlio Vargas, sendo resultante da Revolução de 1930, a Constituição de 1934 marcou um momento significativo de transição na história do Brasil. Essa Constituição, a segunda republicana, trouxe mudanças profundas à organização política e social do país, refletindo o contexto de um Brasil em transformação. Com a inclusão de novos grupos no jogo de poder, como militares, a classe média urbana e os industriais, a Carta de 1934 buscou superar o modelo da República Velha, que era dominado pelas oligarquias rurais, sendo, também, uma resposta direta à Revolução Constitucionalista de 1932, que exigia uma reorganização política que atendesse melhor às demandas de um país em rápida modernização (Raposo, 2005).

Com efeito, a Constituição de 1934 foi pioneira ao enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional, inaugurando a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais no Brasil. Esse documento legal reconheceu, pela primeira vez em uma constituição brasileira, a importância de garantir direitos além dos tradicionais direitos civis e políticos. Entre as inovações, destacam-se as garantias de proteção ao trabalho com prescrição de direitos trabalhistas, a promoção da educação (art. 149, 150 da CRFB/1934) e da saúde como responsabilidades do Estado e a criação da Justiça Eleitoral (Raposo, 2005). A Constituição de 1934 representou um avanço na construção de um Estado de Bem-Estar Social, ainda que de forma embrionária, e estabeleceu fundamentos que seriam aprofundados nas constituições subsequentes, apesar de sua vigência breve, que durou apenas até 1937, quando foi substituída pela Constituição do Estado Novo de Getúlio Vargas.

O artigo 149 da supracitada Constituição destacou a educação como “um direito de todos” e o parágrafo único do artigo 150 assegurou a gratuidade do ensino primário, sinalizando um avanço significativo na história educacional brasileira, estabelecendo, pela primeira vez, a educação como um direito universal, compartilhado entre o Estado e a família. Esse marco legal-constitucional não apenas reafirmou a gratuidade do ensino primário, mas também propôs sua expansão para outros níveis de ensino, reconhecendo a essencialidade da educação na construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida.

Conforme destacado por Fávero (2005), a Constituição de 1934 delineou claramente a responsabilidade conjunta de famílias e poderes públicos na promoção da educação. A inclusão explícita da família como um agente educativo refletia um

compromisso ampliado com o desenvolvimento integral dos cidadãos, responsabilizando tanto as famílias pela escolarização dos filhos quanto o Estado pela garantia do acesso gratuito à educação em todos os níveis. Ao inserir esses princípios, lançou as bases para as políticas educacionais que se consolidariam nas Constituições subsequentes, reforçando o papel da educação como um direito fundamental e um dever compartilhado.

Do mesmo modo, em 1934, estabeleceram-se condições para o reconhecimento oficial dos institutos de ensino superior (CF, 1934, art. 150, a, b, c, d, e e § único) e criou-se tanto o Conselho Nacional quanto os Conselhos Estaduais de Educação (CF, 1934, art. 152, § único). A Carta de 1934 também expressou uma mescla de influências liberais e conservadoras. De um lado, assegurava a liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e estadual (CF, 1934, art. 150, parágrafo único, “c” e “f”); de outro, incluía a previsão do ensino religioso facultativo nas escolas públicas (CF, 1934, art. 153) e incentivava o ensino privado com isenções fiscais para estabelecimentos particulares gratuitos de educação primária ou profissional, considerados idôneos (CF, 1934, art. 154). Tais progressos foram influenciados pelo contexto econômico e por movimentos em prol da educação obrigatória, pública, gratuita e laica, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, assinado por 26 intelectuais e educadores, dentre os quais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, e Lourenço Filho, denunciando as desigualdades estruturais do sistema educacional e clamando por uma reforma ampla e democrática, alinhada aos princípios da Escola Nova, um movimento pedagógico inspirado por ideias progressistas e científicas voltadas para uma educação pública, laica e inclusiva (Aranha, 2006).

Em meio a intensas pressões políticas e ideológicas, tanto internas quanto externas, a Constituição de 1934, reconhecida por seu caráter renovador, foi substituída pela Carta outorgada de 1937, a chamada ‘polaca’. Inspirada em regimes autoritários europeus, a nova Constituição estabeleceu as bases do Estado Novo, consolidando um modelo de governança centralizador e repressivo. Nesse contexto, a educação sofreu uma reorientação significativa: a responsabilidade principal pela formação integral dos jovens foi atribuída à família, enquanto o papel do Estado foi reduzido a uma função de apoio, qual seja auxiliar na execução dessa tarefa familiar (Rama, 1987), caracterizando um retrocesso na relação Estado/Educação, em

contraste com a Carta de 1934, na qual o Estado tinha o papel de promotor de uma educação acessível.

Outrossim, a Constituição de 1937 ampliou a competência da União para determinar as diretrizes da educação nacional, incluindo a formação física, intelectual e moral da infância e juventude (CF, 1937 art. 15, IX). A liberdade de ensino foi priorizada, com a iniciativa individual e de associações públicas e particulares, sendo destacada como um direito fundamental. Contudo, o papel do Estado na educação foi relegado a uma função compensatória, focada na oferta escolar para aqueles que não tinham recursos para estudar em instituições particulares. Fora dada prioridade ao ensino pré-vocacional e profissional das classes menos favorecidas, refletindo uma concepção de educação pública destinada apenas aos que não podiam pagar pelo ensino privado, perpetuando o preconceito histórico contra o ensino público no Brasil, conforme detalhado no artigo a seguir:

Art. 127- A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades. O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral. Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole (Brasil 1937).

Além disso, a Constituição de 1937 apresentou uma visão estreita e empobrecida da gratuidade educacional, estabelecendo que o ensino primário seria obrigatório e gratuito, mas com uma ressalva de contribuição mensal para aqueles que pudessem pagar, marcando a educação gratuita como um direito dos pobres. Assim, estabeleceu o artigo 130: “O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos mesmos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

Observa-se que o artigo em epígrafe define o ensino primário como obrigatório e gratuito, mas a ênfase do texto se refere à subsidiariedade do Estado no provimento da educação àqueles a quem faltarem recursos (Bulhões, 2009). Em termos de ensino religioso, a Carta de 1937 permitiu que este fosse incluído como matéria nos cursos ordinários das escolas primárias, normais e secundárias, mas sem obrigatoriedade de

ensino ou frequência, como determinado no artigo 133. No entanto, essa ambiguidade legal acabou favorecendo a hegemonia da religião católica e a presença dominante de escolas confessionais no Brasil, transformando o ensino religioso facultativo em algo praticamente compulsório devido às pressões religiosas e culturais da época.

Skidmore (1969) assinala que a implantação do Estado Novo, versão brasileira atenuada do modelo fascista europeu, enfatizava e confirmava a divisão há muito tempo existente entre as duas posições inerentes ao movimento revolucionário de 1930. Desde a queda de Washington Luiz, naquele ano, a política nacional havia consistido numa série de acordos precários entre os constitucionalistas liberais e os nacionalistas autocráticos, presididos por políticos oportunistas (muitas vezes, representando as oligarquias locais do tipo antigo) ou por idealistas que se sentiram atraídos por ambas as direções. O sistema político aberto, com o seu instável equilíbrio de forças, tinha sido desgastado pela violência política proveniente de posições antagônicas. O golpe de 1937 determinou finalmente o caminho histórico do Brasil, numa conjuntura crítica. Os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela década, seriam agora perseguidos sob a tutela autoritária. O resultado foi um aprofundamento da dicotomia entre um constitucionalismo estreito, que havia negligenciado as questões econômicas e sociais, e uma preocupação com o bem-estar social de fundo nacionalista inequivocamente antidemocrática.

A Constituição de 1946 surgiu em um período de redemocratização do Brasil, refletindo tanto os avanços quanto as contradições do contexto político e social da época. Nessa Carta Constitucional, restabelecem-se elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934: a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de, pelo menos, 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados, tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo

único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d) (Saviani, 2008).

Conforme Saviani (2008), esse período foi marcado por um intenso debate entre tendências conservadoras e liberais, que se manifestaram nas reformas educacionais iniciadas nos anos 1940 e continuaram a influenciar a política educacional até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961. Como Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema promoveu uma série de reformas, conhecida como Reforma Capanema, em diversos níveis educacionais, visando adequar a educação às diretrizes do governo autoritário e centralizador de Vargas. No entanto, após a Constituição de 1946, que restabeleceu a democracia no Brasil e instituiu a educação como um direito de todos, a elaboração da LDB buscava regulamentar o sistema educacional de forma abrangente. Para atender à essa necessidade, fora criada, em 1948, uma comissão para desenvolver o anteprojeto da LDB, que propunha uma estrutura educacional descentralizada, com o fortalecimento dos sistemas estaduais e o papel supletivo do sistema federal. Além disso, sugeria a criação de um Conselho Nacional de Educação com funções consultivas e deliberativas para assegurar a autonomia pedagógica e administrativa da educação no Brasil.

As reformas educacionais durante esse período foram implementadas através das Leis Orgânicas do Ensino, aprovadas por decretos-leis, que estabeleceram as bases para a organização dos diversos níveis educacionais (primário, secundário, comercial, industrial, normal e agrícola). As restrições de importação decorrentes da economia de guerra e pela consequente aceleração do processo de industrialização nacional gerou uma demanda urgente por qualificação profissional para a força de trabalho.

Desse modo, o governo, em parceria com a Confederação Nacional das Indústrias, criou uma alternativa de ensino fora do sistema oficial: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), instituído pelo Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, visando administrar escolas de formação profissional voltadas especificamente à indústria, oferecendo cursos rápidos para qualificação de aprendizes e trabalhadores. Em 1946, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), através do Decreto-Lei 8.621, voltado para o setor comercial e administrado pela Confederação Nacional do Comércio. O Senac, similar ao Senai, também focava na formação técnica e era mantido pelas contribuições das

empresas do setor (Romanelli, 2014). Porém, na visão de Cunha (2003), esses decretos contribuíram para o dualismo educacional entre a formação destinada às elites e a oferecida às classes populares.

Romanelli (2014) traça, ainda, o panorama do ensino normal no Brasil, na carta de 1946, como sendo um modelo educacional criado para formar professores e gestores para o ensino primário, inicialmente focado nas necessidades das escolas primárias públicas. Esse tipo de formação surgiu para suprir a falta de professores qualificados e formalizar a educação primária como uma etapa essencial para o desenvolvimento social e educacional do país.

Em consonância com Romanelli (2014) e Saviani (2008), o ensino normal era voltado especificamente para capacitar profissionais que atuariam na educação infantil e primária, além de desenvolver técnicas e conhecimentos pedagógicos essenciais para o ensino de crianças. No contexto da legislação de 1946, o ensino normal foi organizado em dois níveis: o curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, oferecido em Escolas Normais Regionais; e o curso de formação de professores primários, com duração de três anos, realizado em Escolas Normais. Essas instituições foram acompanhadas pelos Institutos de Educação, que, além de oferecer os cursos mencionados, incluíam formação pré-escolar e especializações para professores em áreas como administração escolar e educação infantil, as quais se destinavam a habilitar professores em funções específicas, como inspeção e administração escolar, tal como determinando no Decreto-Lei 8.530/46.

Outro aspecto notável da Constituição de 1946 foi a inclusão do ensino religioso como disciplina das escolas oficiais, com matrícula facultativa e ministrado conforme a confissão religiosa dos alunos, manifestada por eles ou por seus responsáveis legais (art. 168, V). Essa medida refletia os embates entre católicos e liberais, evidenciando a dificuldade de assegurar a laicidade nas escolas oficiais. Além disso, a Constituição de 1946 inovou ao vincular recursos financeiros para a educação, determinando que a União deveria aplicar, no mínimo, 10% e os Estados, Municípios e Distrito Federal, no mínimo, 20% das receitas de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 169). A União também era responsável por colaborar financeiramente com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, especialmente o primário, por meio de auxílios pecuniários provenientes do Fundo Nacional (art. 171, parágrafo único), o qual foi instituído como forma de viabilizar a cooperação financeira da União,

auxiliando estados e municípios na expansão e melhoria da educação primária, um direito que a nova Constituição buscava garantir com mais amplitude, reforçando a universalização do ensino e o acesso à educação básica para todos os brasileiros.

Ademais, a organização da educação escolar seguiu a orientação de que competia aos Estados e ao Distrito Federal organizar seus sistemas de ensino, enquanto à União o sistema federal de ensino e o dos Territórios, com caráter supletivo, cuja estrutura perdurou até a construção do sistema educacional brasileiro (arts. 170 e 171) (Brasil, 1946).

A Constituição de 1967 foi promulgada durante o regime militar, que já era considerado um estado de exceção, ou seja, uma ditadura, instaurada com o golpe de 1964. Nesse período, o Brasil vivia um regime autoritário, no qual direitos civis e políticos eram restritos, e as liberdades individuais frequentemente limitadas. Embora o regime ainda fosse mais moderado em 1967, com alguns espaços de debate e oposição, as restrições foram intensificadas com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 1968, que marcou o início dos ‘anos de chumbo’, suspendendo garantias constitucionais e ampliando o poder repressivo do governo, endurecendo o regime e consolidando o estado de exceção de forma mais ampla e violenta. Fausto (1994) e Fico (2004) analisam essa fase como uma transição dentro da ditadura, de um controle inicialmente mais administrativo para uma repressão que se tornaria caracteristicamente opressora e violenta (Horta, 2020).

No campo da educação, as principais reformas foram implementadas após a promulgação da Constituição. A reforma do ensino superior, estabelecida pela Lei nº 5.540/68, buscou responder às demandas crescentes por educação superior e formar quadros qualificados para sustentar o crescimento econômico do ‘milagre brasileiro’¹⁴. Paralelamente, a reforma da educação básica, consolidada pela Lei nº 5.692/71, visava conter a pressão sobre o ensino superior e promover a profissionalização dos

¹⁴ O ‘milagre brasileiro’ diz respeito a um período de rápido crescimento econômico ocorrido no Brasil entre 1968 e 1973, durante o regime militar, especialmente sob o governo de Emílio Garrastazu Médici. Esse crescimento, que chegou a taxas anuais de 10%, foi impulsionado por investimentos em infraestrutura, industrialização e expansão da produção de bens de consumo. Ao mesmo tempo, foi caracterizado pelo aumento da concentração de renda e aprofundamento das desigualdades sociais, além de forte repressão política. Delfim Netto (um dos arquitetos do milagre) e Bresser-Pereira discutem que, apesar do avanço econômico, a base do milagre brasileiro se apoiava em um modelo de desenvolvimento excludente, o qual beneficiava majoritariamente setores empresariais e o grande capital. Por seu turno, Silva (2016) observa que esse ‘milagre’ estava atrelado a uma visão tecnocrática e centralizada do desenvolvimento, com foco em grandes obras e empresas estatais, mas que, ao final do período, trouxe vulnerabilidades econômicas que contribuíram para a crise da dívida na década de 1980.

alunos do nível médio, ajustando a educação às necessidades do mercado de trabalho e ao projeto de desenvolvimento econômico dos governos militares.

Durante os governos militares, houve uma forte centralização das decisões educacionais, com as unidades federadas subordinadas ao poder central. Os ministérios exerceram maior ingerência na esfera estadual, adotando uma abordagem de planejamento centralizado que era incomum na cultura de governança local até então. A centralização se tornou uma característica dominante da gestão pública, refletindo a ideologia autoritária do regime, que buscava controlar e direcionar todas as esferas da sociedade, incluindo a educação, impactando significativamente nas políticas educacionais, resultando em reformas que priorizavam a eficiência econômica e a formação técnica, em detrimento de uma abordagem mais humanista e democrática da educação. Dessa forma, o campo estava aberto para fazer passar um projeto de Constituição “que representasse a institucionalização dos ideais e princípios da Revolução” e que assegurasse “a continuidade da obra revolucionária”. Em outras palavras, uma Constituição que garantisse às elites, aliadas aos militares e aos tecnocratas, a manutenção de seus privilégios (Horta, 2020).

Em termos educacionais, essa Constituição não representou uma ruptura significativa com as anteriores, mas a continuidade dos interesses políticos já presentes, especialmente em relação ao ensino particular. A suposta liberdade de ensino permaneceu um tema central, refletindo o conflito entre o público e o privado. A Constituição de 1967 retomou princípios de Constituições anteriores, como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário (art. 168), e a presença do ensino religioso facultativo nas escolas (art. 168, IV). Além disso, estabeleceu a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 8, XVII) e introduziu a noção de educação como “direito de todos” e “dever do Estado” (art. 168 Caput) (Brasil, 1967).

Uma diferença notável em relação à Constituição de 1946 foi o avanço no subsídio ao ensino privado, que passou a receber amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, inclusive através de bolsas de estudo. Outro ponto importante foi a questão do financiamento educacional. Enquanto a Constituição de 1946 vinculava recursos específicos para a educação, a Constituição de 1967 eliminou essa obrigação, resultando em um retrocesso significativo. A obrigatoriedade de aplicação de um percentual mínimo da receita tributária em educação foi retomada somente na década de 1980, através de uma emenda constitucional, refletindo um desvio do

compromisso do Estado com a educação pública e gratuita e enfatizando o apoio ao ensino privado e a centralização das decisões educacionais sob o regime militar.

Nesse diapasão, Bosi (1986) afirma que a Constituição autoritária de 1967 não só mantém a limitação da gratuidade como inaugura o regime de bolsas de estudos restituíveis, no ensino superior, e a Emenda Constitucional (EC) de 1969 estende esse mecanismo ao ensino médio. No sentido inverso da Constituição de 1934, inaugura-se a figura do ensino oficial pago e referenda-se o ágil mecanismo de subvenção ao ensino privado, já iniciado com a implantação do salário-educação, a partir de 1964. Bosi (1986) é novamente enfático ao asseverar que, no Império e na República Velha, a educação foi tratada como um assunto privado e que a Constituição de 1967 e a EC de 1969 “[...] confundem ainda mais as águas do público e do privado que o espírito de 34 tendia a separar” (Bosi, 1986, p. 62-65). E complementa: a questão da gratuidade do ensino público tem sido a pedra de toque das intenções democráticas do legislador brasileiro nestes últimos cinquenta anos (Bosi, 1986).

Miranda (2017) ressalta que, embora a Constituição de 1967 tenha estabelecido a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, falhou em garantir a universalização do direito à educação no Brasil, criticando a ausência de um compromisso estatal para fornecer escolas em todo o território nacional, especialmente nas áreas carentes de instituições educacionais. Considera, ainda, que a simples existência de leis não é suficiente para resolver o problema educacional do país, sendo essencial que o Estado invista na criação de escolas, contratação de professores e inclusão de alunos, pois a verdadeira realização do direito à educação exige ações concretas e não apenas promessas legislativas.

Em 1969, a Constituição de 1967 foi submetida a uma revisão entrando em vigor a Emenda Constitucional nº 1, que buscou ampliar os mecanismos de controle estatal e reforçar a centralização do poder. Ainda que formalmente democrática, a emenda reduziu significativamente algumas poucas expressões democráticas existentes na época. Uma das inovações foi a previsão da educação como um dever do Estado, inspirada nos princípios de unidade nacional e solidariedade humana, mas suprimiu a garantia de igualdade de oportunidades anteriormente assegurada (Maliska, 2001). Previu que a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, era direito de todos e dever do Estado, sendo oferecida no lar e na escola (art. 176, da CRFB/1967).

A EC nº 1 também introduziu a vinculação de recursos específicos para a educação, estipulando que os municípios deveriam aplicar, no mínimo, 20% de sua receita tributária no ensino primário (art. 15, “f”). No entanto, essa vinculação não se estendia à União, aos Estados e ao Distrito Federal. Posteriormente, a EC nº 24, de 1983, estabeleceu que a União deveria aplicar nunca menos de 13%, e os Estados, Distrito Federal e Municípios 25% da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Melchior (1981) aduz que, à medida em que diminuía os percentuais aplicados pela União no setor educacional, aumentavam os esforços dos Estados, sobretudo os mais pobres, e dos municípios, evidenciando o processo de municipalização do ensino fundamental. Ao lembrar que a Emenda Constitucional de 1969 restabeleceu a vinculação de recursos orçamentários para o ensino apenas para os municípios, ressalva que, mesmo quando a vinculação estava suspensa, os Estados e municípios estavam obrigados a aplicar no ensino, no mínimo, 20% do Fundo de Participação.

Além disso, a liberdade de cátedra foi restringida, substituída pela liberdade de comunicação de conhecimentos, com ressalvas em relação ao abuso de direito individual ou político que pudesse subverter o regime ‘democrático’. As ciências, letras e artes continuaram a ser livres, mas com limitações em casos de subversão da ordem e manifestações contrárias à moral e aos bons costumes. A emenda também previu que o ensino público seria gratuito no nível médio e superior apenas para aqueles que demonstrassem aproveitamento efetivo e falta de recursos, estabelecendo a substituição gradual da gratuidade pelo sistema de bolsas de estudo com restituição (Maliska, 2001).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), segundo Flach (2012), surge com suas ações voltadas para o social e com o compromisso de romper com o militarismo ainda presente, resultando na correlação de forças entre os defensores de reabertura política, os resquícios do autoritarismo e burocratismo militar e os interesses privados no novo contexto político-econômico. Nesse sentido, a Carta Magna de 1988 tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas na economia do Brasil, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes (Neves, 1999).

É nesse viés de interesses contraditórios que o Brasil ganhou uma nova Constituição, elaborada sob os limites de uma organização de Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar, dentre outros preceitos, o exercício dos direitos sociais e individuais como valores supremos de uma sociedade, com destaque para o direito à educação. Assim:

O Estado Democrático de Direitos pressupunha a ampliação dos direitos sociais. A Constituição da transição, além de delimitar, modernizando, o arcabouço institucional das relações econômicas, teve seu ponto de inflexão na delimitação dos marcos institucionais de maior socialização do poder (Neves, 1999, p. 100).

A CRFB/88 estabeleceu o Estado Democrático de Direito e fora alcunhada de 'Constituição Cidadã', devido ao compromisso com a ampliação dos direitos sociais e a atribuição de maiores responsabilidades ao poder público, especialmente no campo da educação, refletindo um acontecimento relevante na história brasileira: a reafirmação da importância da inclusão social e do acesso universal aos serviços públicos essenciais. O texto destaca a determinação em assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, promovendo o bem-estar de todos, sem preconceitos ou discriminações. Com essa base, a CRFB/88 consolidou um novo pacto social, orientado para a proteção dos direitos humanos e a promoção do desenvolvimento nacional. Por sua vez, no preâmbulo, os constituintes expressaram claramente o compromisso de construir uma sociedade justa, livre e solidária, enfatizando os valores de igualdade e justiça social.

Nesse contexto, impõe-se à educação importante papel na promoção da justiça social, mobilidade social e diminuição das desigualdades. Com a CRFB/88, a educação no Brasil avançou consideravelmente, dedicando um total de dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e abordando a educação em diversos dispositivos adicionais (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e arts. 60 e 61 do ADCT), refletindo, portanto, sua importância no processo de democratização do país, visando garantir a inclusão de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação.

Destarte, o espírito inclusivo da CRFB/88 é evidenciado pelo princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, I), o qual visa eliminar barreiras que impedem o acesso equitativo à educação, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 1988). Além disso, a Carta Maior de 1988 estabelece a educação como um direito público subjetivo (art. 208, § 1º),

impondo ao Estado a responsabilidade de garanti-lo a todos os cidadãos. Assim, Jaccoud e Cardoso Jr. (2005, 182) pontuam que:

De fato, a Constituição de 1988 lançou as bases para uma expressiva alteração da intervenção social do Estado, alargando o arco dos direitos sociais e o campo da proteção social sob responsabilidade estatal, com impactos relevantes no que diz respeito ao desenho das políticas, à definição dos beneficiários e dos benefícios.

Um dos avanços mais notáveis da nova ordem constitucional é a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito, incluindo as pessoas que não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I). O dispositivo busca corrigir desigualdades históricas e garantir que todos os brasileiros tenham acesso à educação básica, independentemente de sua situação socioeconômica. Adicionalmente, a Constituição prevê o dever do Estado em prover creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos (art. 208, IV), refletindo uma preocupação com a educação desde a primeira infância. Dessa forma, reconhece que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo¹⁵, estabelecendo que a autoridade competente será responsabilizada em caso de descumprimento desse dever (Brasil, 1988).

Sob esse liame de compreensão, o direito de acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo consolidado na Lei Maior de 1988 significa que qualquer pessoa que cumpra os requisitos legais tem garantido esse direito, não havendo espaço para que o Estado negue a solicitação. Tal direito é protegido por uma norma jurídica constitucional explícita, assegurando que o acesso à educação seja um dever incontornável do poder público (Cretella, 1993). Logo, a CRFB/88 reforça o compromisso do Estado com a universalização da educação, estabelecendo sanções para a autoridade que não cumprir com essa obrigação, garantindo sua efetividade e proteção.

Por outro lado, a efetivação dos direitos sociais no Brasil se encontra intrinsecamente ligada ao conceito de 'reserva do possível', que estabelece limites à

¹⁵ "Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. [...] O sujeito deste dever é o Estado sob cuja alçada estiver situada essa etapa da escolaridade. O direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo (dever do Estado) e o subjetivo (direito da pessoa). Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo sendo negado" (Cury, 2002, p. 57).

capacidade do Estado para garanti-los. Sarlet (2018) argumenta que a eficácia dos direitos fundamentais deve ser vista como um processo contínuo e complexo, que demanda tanto a aplicação prática quanto o reconhecimento jurídico, de modo que a 'reserva do possível' não pode ser utilizada como justificativa para a inação estatal, uma vez que o mínimo existencial deve ser assegurado a todos os cidadãos. Olsen (2006) reforça que, mesmo em contextos de recursos escassos, o Estado deve adotar todas as medidas necessárias para garantir, ao menos, o básico da dignidade humana, sendo possível recorrer ao Poder Judiciário para a concretização desses direitos. Dessa forma, a 'reserva do possível' deve ser balanceada com a obrigação do Estado de assegurar os direitos fundamentais previstos na CRFB/88.

A reserva do possível é abordada por Sarlet (2018) como um fator externo aos direitos fundamentais, capaz de influenciar na redução de sua eficácia, questionando se é viável reconhecer juridicamente um certo direito fundamental quando não há condições materiais para sua efetiva aplicação, devido à escassez de recursos: "[...] por mais crucial que seja a prestação, essa circunstância não pode contornar a restrição factual imposta pela falta de recursos" (*Ibidem*, p. 326, 2005). Nesse cenário, de um lado, há a existência do direito e, de outro, a reserva do possível atuando como um limite para sua plena efetividade. Assim, embora os direitos fundamentais tenham inquestionável relevância, sua concretização está condicionada às possibilidades financeiras do Estado, sendo a 'reserva do possível' um critério para a alocação de recursos de maneira equilibrada e racional.

A gestão democrática do ensino público é outro princípio fundamental estabelecido no artigo 206, VI, o qual promove a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, fortalecendo a gestão das instituições de ensino e assegurando que sejam mais responsivas às necessidades e demandas locais. A valorização dos profissionais da educação também é um tema central, com a garantia de planos de carreira, piso salarial e ingresso por concurso público (art. 206, V) (Brasil, 1988). Desse modo, Sen (2010, p. 150) destaca que "[...] a educação é vital para a participação política e social das pessoas, permitindo-lhes compreender e exercer seus direitos". Esses dispositivos visam fortalecer a participação dos cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, não apenas promove o desenvolvimento individual, mas busca consolidar a democracia, proporcionando aos indivíduos os meios para exercer plenamente sua cidadania.

A CRFB/88 também aborda a questão da educação inclusiva, garantindo o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (art. 208, III), visando assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas capacidades físicas ou intelectuais, tenham acesso à educação em condições de igualdade. Além disso, promove a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), ampliando as oportunidades de educação para aqueles que precisam conciliar estudos com trabalho (Brasil, 1988).

No âmbito do financiamento, a CRFB/88 estabelece que a União deve aplicar anualmente nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% da receita resultante de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino (art. 212). Esse dispositivo visa garantir recursos adequados para o funcionamento e a melhoria do sistema educacional, promovendo a sustentabilidade financeira da educação pública. Ademais, a contribuição social do salário-educação é mantida como uma fonte adicional de financiamento (art. 212, § 5º) (Brasil, 1988).

A autonomia universitária é tratada pela primeira vez na Constituição de 1988, assegurando que as universidades gozem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (art. 207). Este princípio visa promover a liberdade acadêmica e a qualidade do ensino superior, permitindo que as universidades se autorregulem e respondam mais efetivamente às demandas da sociedade e do mercado de trabalho (Brasil, 1988).

A articulação entre as esferas do poder público é reforçada pela determinação de que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizem seus sistemas de ensino em regime de colaboração (art. 211), buscando promover a cooperação entre diferentes níveis de governo, assegurando uma gestão mais integrada e eficiente do sistema educacional. Outrossim, a União é responsável por organizar e financiar o sistema federal de ensino, prestando assistência técnica e financeira aos demais entes federativos (art. 211, § 1º) (Brasil, 1988).

A CRFB/88 também prevê a criação de um plano nacional de educação (art. 214), visando estabelecer metas e diretrizes para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. O plano é fundamental para orientar as políticas públicas de educação, promovendo a continuidade e a coerência das ações governamentais (Brasil, 1988). Com efeito, após a promulgação da atual Carta Magna, o Plano Nacional de Educação foi discutido intensamente e aprovado em 2001, através da Lei nº 10.172.

Finalmente, a CRFB/88 reforça a responsabilidade do Estado de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (ADCT, art. 60). Esses objetivos são essenciais para promover a inclusão social e o desenvolvimento econômico do país, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso às habilidades e conhecimentos necessários para participar plenamente da sociedade. A 'Constituição Cidadã' representa, portanto, um marco na história da educação brasileira, estabelecendo bases sólidas para um sistema educacional mais justo e inclusivo (Brasil, 1988).

Pensar na educação em um estado constitucional é abordar as diversas possibilidades de crescimento integral do ser humano, indo além da mera frequência escolar. É fundamental proporcionar aos educandos os meios necessários para sua evolução pessoal e social, através de uma educação que forneça elementos essenciais para a construção do pensamento humano, do senso crítico, da sociabilidade, da ética e de outros valores.

Freire (1996, p. 21) ressalta que "Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo - é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos". No caso, criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção de conhecimento. Piaget (1975) evidencia que garantir o direito à educação implica em assegurar não apenas a alfabetização básica, mas o pleno desenvolvimento das funções mentais e a aquisição de conhecimentos e valores morais necessários para a adaptação à vida social. Isso requer uma responsabilidade significativa em não desperdiçar as potencialidades individuais, permitindo que a sociedade se beneficie dessas capacidades ao invés de perdê-las ou sufocá-las. Para Sarlet (2018, p. 77), as inovações trazidas à ordem jurídica pela Constituição de 1988 é uma afirmação textual, de modo que: "A acolhida dos direitos fundamentais sociais em capítulo próprio no catálogo dos direitos fundamentais ressalta, por sua vez, de forma incontestável sua condição de autênticos direitos fundamentais, já que nas cartas anteriores os direitos sociais se encontravam positivados no capítulo da ordem econômica e social, sendo-lhes, ao menos em princípio e ressalvadas algumas exceções, reconhecido caráter meramente programático, enquadrando-se na categoria de normas de eficácia limitada".

Sarlet (2018) esclarece, ainda, que essa fundamentalidade formal decorre da constitucionalização dos direitos e apresenta as seguintes dimensões: a) as normas

de direito fundamental têm superior hierarquia em relação às demais normas do ordenamento jurídico; b) estão submetidas aos limites formais e materiais de revisão e emenda constitucional, previstos no artigo 60 da CRFB/88; c) em virtude do disposto no parágrafo primeiro do art. 5º, têm aplicabilidade imediata e vinculam todos os poderes públicos.

Desse modo, o que se vislumbra é o avanço da Constituição de 1988 em relação às anteriores, especialmente no que tange aos direitos fundamentais, tendo como diferencial a criação de um capítulo específico para abordá-los. Outro ponto que se destaca é quanto à aplicabilidade dos direitos que garante se tornar imediata, tendo em vista o *status* superior em relação a outros normativos. Essas inovações refletem segurança jurídica na vida prática dos cidadãos, garantindo sua permanência como norma primordial e só podendo ser revisada e alterada através de norma de igual relevância. Esse reconhecimento visa reafirmar o compromisso do Estado com a proteção e promoção de condições dignas de vida para todos os cidadãos.

4.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A evolução do ordenamento jurídico brasileiro se reflete não apenas nas Constituições, mas também na legislação infraconstitucional educacional, que acompanhou o desenvolvimento das normas e dos valores sociais ao longo do tempo. Em cada fase histórica, especialmente após momentos de reformas constitucionais e políticas, surgiram novos marcos regulatórios para a educação, refletindo as demandas e transformações da sociedade brasileira, cujo processo de evolução, amadurecimento e melhorias permearam a elaboração de normas específicas no âmbito educacional.

Carneiro (2022) pontua que o percurso da legislação educacional brasileira revela um processo de evolução e amadurecimento dos conceitos que culminaram na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Desde a introdução das noções de diretrizes e bases na Constituição de 1937, essas ideias foram gradualmente se consolidando dentro do arcabouço jurídico e pedagógico do país. Inicialmente, os termos surgiram separadamente e desprovidos de uma reflexão filosófica mais ampla, refletindo uma visão fragmentada do sistema educacional. No entanto, ao longo das décadas, e especialmente após a redemocratização, o Brasil

avançou na compreensão da necessidade de uma abordagem integrada e coerente para a educação, resultando em uma legislação que procurou articular as grandes linhas orientadoras da educação com as bases fundamentais para a organização dos diversos níveis e modalidades de ensino.

Nesse contexto, a LDB/96 representa um passo significativo na história da educação brasileira, sintetizando o esforço de várias décadas para estabelecer um sistema educacional que fosse ao mesmo tempo descentralizado e capaz de responder às demandas de um país em transformação. A lei incorpora uma visão abrangente e progressista da educação, reconhecendo a importância de consolidar os conhecimentos adquiridos em etapas anteriores, preparar os estudantes para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, e promover o desenvolvimento integral do ser humano. A LDB/96, portanto, não surge isolada, mas como resultado de um processo histórico que buscou superar as limitações de um sistema educacional voltado, predominantemente, para a formação técnica e produtiva, para instituir uma educação que seja, acima de tudo, inclusiva e promotora de cidadania (Carneiro, 2022).

A adoção dos conceitos de diretrizes e bases, no âmbito da legislação constitucional, no que concerne à educação, revela um processo contínuo de evolução na formulação das políticas educacionais brasileiras, marcado pela crescente articulação entre ambos os conceitos. Inicialmente, esses termos surgiram de forma não contígua e fragmentada, apontando para uma tentativa embrionária de estruturar um princípio orientador para a educação nacional. No entanto, foi com a Constituição de 1946 que a interdependência entre esses conceitos foi consolidada, atribuindo à União a competência para legislar sobre a organização e a normatização do sistema educacional. As LDBs anteriores refletiam essa dualidade, com as 'bases' estabelecendo os fundamentos e os princípios substanciais da educação, enquanto as 'diretrizes' orientavam os procedimentos e a organização prática do sistema educacional. Esse processo de maturação legislativa preparou o terreno para a LDB de 1996, que sintetizou as evoluções em um marco legal mais coerente e abrangente, capaz de responder às necessidades de uma sociedade em constante transformação (Carneiro, 2022).

A primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, representou um referencial na história da educação brasileira, oferecendo, pela primeira vez, um arcabouço legal estruturado que delineava as diretrizes e bases da educação no país.

Aprovada após um longo e árduo processo de treze anos de discussões, trouxe inovações significativas, como a flexibilização da estrutura educacional, permitindo o acesso ao ensino superior sem necessidade de seguir um modelo rígido e linear; por exemplo, o acesso ao ensino superior deixou de ser condicionado apenas a determinados cursos preparatórios específicos, como os técnicos. Além disso, possibilitou a migração entre diferentes ramos de ensino sem a necessidade de reiniciar o percurso acadêmico, garantindo maior mobilidade e continuidade na formação dos alunos. No entanto, o debate em torno da lei foi fortemente marcado por questões ideológicas, especialmente em relação à presença da iniciativa privada no sistema educacional, refletindo o intenso confronto de ideias que permeou sua elaboração (Carneiro, 2022).

A Lei nº 5.692/1971, conhecida como a segunda LDB, foi promulgada em um contexto político marcado pela repressão e pela ausência de liberdades civis, durante o regime militar brasileiro. Oficialmente denominada Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, sua elaboração foi caracterizada por um processo de gestação lento e atípico, praticamente sem debates públicos ou participação da sociedade civil. A restrição ao diálogo democrático retratava o ambiente autoritário da época, o que resultou em uma reforma educacional que priorizou a adaptação do ensino às necessidades imediatas do regime, em detrimento de uma abordagem mais ampla e inclusiva. A reforma universitária, por exemplo, foi implementada antes mesmo da reestruturação dos demais níveis de ensino, evidenciando o foco no controle e na conformidade das instituições de ensino superior ao poder estabelecido. Assim, a Lei nº 5.692/71 representou mais um reflexo das tensões políticas do período do que um avanço nas políticas educacionais (Saviani, 2020).

Na década de 1970, o Brasil vivia sob regime ditatorial, instaurado após o golpe civil-militar em 1964, que ocorreu em meio a uma crise econômica e intensas mobilizações sociais dos setores operário, estudantil e camponês, devido às reformas de base propostas pelo governo de João Goulart (1961-1964). Foi nesse contexto que a Lei nº 5.692/71 introduziu no currículo do ensino fundamental temáticas sociais que visavam moldar a formação dos estudantes sob a ótica do regime. A formação para a cidadania, prevista na lei, foi concebida para promover a ‘mansidão’ e a conformidade social, utilizando os Estudos Sociais como veículo para transmitir os valores morais e éticos desejáveis pelo governo militar. A escola, nesse contexto, foi instrumentalizada para manter a sociedade pacífica e alinhada aos ideais do regime, apesar de uma

retórica liberal que aparentava defender as liberdades individuais. No entanto, essa retórica mascarava a realidade dos 'porões da ditadura', onde qualquer forma de discordância era suprimida. Os Estudos Sociais, portanto, desempenharam um papel crucial na educação desse período, servindo para consolidar um currículo que buscava quebrar resistências e formar cidadãos de acordo com os preceitos como bem pontuou (Habert, 1996; Jacomeli, 2021).

Harvey (1996) observa que o capitalismo experimentou um período de crescimento e expansão no pós-guerra, que se estendeu até 1973. Durante esse tempo, a economia era fundamentada no modelo fordista/taylorista, caracterizado pelo controle do trabalho, da tecnologia, dos hábitos de consumo e das configurações de poder político-econômico. No entanto, esse modelo entrou em colapso com a crise do petróleo. A partir de então, a sociedade capitalista reformulou suas bases e se reestruturou sob a influência de uma política neoliberal, marcada pela mínima intervenção estatal, com reformas que promoviam a regulação da economia pelo livre mercado, a privatização de empresas estatais e a livre circulação do capital internacional, entre outras medidas.

A partir de 1970, o capitalismo começou a enfrentar um quadro crítico, resultado de diversas transformações econômicas e sociais. Conforme aponta Antunes (2009), esse período foi marcado pela falência do padrão de acumulação capitalista, uma queda significativa nas taxas de lucro, o aumento das privatizações e a crise do Estado de bem-estar social. Essas mudanças ocorreram em meio ao esgotamento do modelo produtivo taylorista/fordista, o que levou à criação de um novo acordo entre capital e trabalho, mediado pelo Estado. Esse pacto garantiu benefícios sociais e seguridade para os trabalhadores dos países desenvolvidos, desde que a questão do socialismo fosse deixada de lado. No entanto, essa nova configuração se baseava na exploração dos trabalhadores dos países do terceiro mundo, os quais foram excluídos desse compromisso social-democrata.

Na década de 1980, a política neoliberal ganhou força, promovendo uma ampla expansão global que impactou a economia, a cultura e as tecnologias, dentre outras áreas. Esse período foi caracterizado pela adoção de práticas gerenciais na gestão pública, influenciadas pelo modelo empresarial, que priorizava a eficiência, o controle rigoroso dos gastos públicos, a qualidade dos serviços, e a implementação de mecanismos de avaliação de desempenho e descentralização administrativa, como destacado por Cabral Neto e Castro (2007). A globalização do mercado e das novas

tecnologias também gerou a necessidade de formar um novo perfil de trabalhador, adequado às demandas dessa nova fase do capitalismo. Nesse sentido, Gamboa (2001) preconiza que a educação começou a redefinir seu papel, adaptando-se aos interesses dominantes na sociedade global, e ressuscitando a teoria do capital humano para preparar o *homo faber* para os desafios do neoliberalismo.

Em 1985, após o fim da ditadura civil-militar, o Brasil deu início a um processo de reorganização do Estado, influenciado pela matriz neoliberal que se expandia globalmente. A CRFB/88, elaborada durante o governo de José Sarney, marcou o começo desse processo, assegurando a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno da pessoa, a cidadania e a qualificação para o trabalho. Além disso, a Constituição estabeleceu a gestão democrática e a obrigatoriedade do ensino fundamental público, refletindo um esforço de descentralização e modernização da administração pública, moldado pelos princípios do gerencialismo empresarial (Carlos; Meneses; Medeiros Neta, 2001).

No início da década de 1990, sob o governo de Fernando Collor de Mello, o Brasil se alinhou ao projeto neoliberal global, participando de eventos significativos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Segundo Cabral Neto e Castro (2007), as diretrizes resultantes dessa conferência enfatizaram a necessidade de novos modelos de gestão educacional, incluindo a descentralização dos sistemas de ensino, a flexibilização curricular e a implementação de políticas compensatórias. As reformas educacionais na América Latina, impulsionadas por agências multilaterais como o Banco Mundial e a UNESCO, foram orientadas para redefinir as funções do Estado, promovendo a municipalização da educação e a maior autonomia das escolas, ao mesmo tempo em que buscavam integrar a gestão pública e privada em um esforço conjunto para melhorar a qualidade da educação (Carlos; Meneses; Medeiros Neta, 2001).

Apesar dessas iniciativas, as políticas educacionais propostas por organismos internacionais enfrentaram resistência e não foram plenamente consolidadas no Brasil devido ao clima de instabilidade política gerado pelo processo de *impeachment* de Collor. O governo de Itamar Franco, que o sucedeu, implementou o Plano Real em 1994, priorizando a estabilização econômica e a contenção de gastos públicos. Contudo, as políticas educacionais desse período, embora visassem resistir à agenda neoliberal, não conseguiram barrar sua implementação nos anos seguintes. Com a

eleição de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil avançou na aplicação dessas diretrizes, culminando na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que reforçaram a reestruturação da educação nacional sob os princípios neoliberais (Carlos; Meneses; Medeiros Neta, 2001).

A LDB resultou de uma gestão legislativa difícil, fruto de um complexo e prolongado processo de gestação que se estendeu por três governos e diversos contextos políticos. Iniciada em 1988, antes mesmo da promulgação da Constituição de 1988, sua tramitação foi marcada por intensos conflitos ideológicos e interesses divergentes, refletindo as tensões entre diferentes visões sobre as relações entre Estado, sociedade e educação. O percurso legislativo da LDB/96 foi tortuoso, com múltiplos substitutivos, relatorias e pareceres, evidenciando a necessidade de conciliações para acomodar as variadas concepções e interesses em jogo. A negociação entre os líderes políticos, representantes governamentais e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi crucial para o desfecho do processo, que culminou na aprovação de um texto legal que buscava conciliar as divergências e estabelecer um marco regulatório para a educação no Brasil. Publicada em dezembro de 1996, a LDB/96 é resultado de um esforço coletivo e de uma estratégia de conciliação que procurou, dentro do possível, alinhar as expectativas e interesses em torno de um projeto comum para a educação nacional (Carneiro, 2022).

Com a LDB/96, vieram inovações significativas para o sistema educacional brasileiro, especialmente ao permitir maior participação da comunidade educacional no processo de elaboração da legislação. Um dos principais avanços foi a flexibilidade na organização do sistema de ensino, priorizando o aluno e suas necessidades individuais. A LDB/96 também reconheceu o papel central do professor na qualidade da educação, estabelecendo a valorização do magistério como prioridade, além de assegurar a gestão democrática nas instituições de ensino. Outro ponto importante foi a reestruturação da educação infantil como primeira etapa do ensino fundamental, enfatizando sua importância na formação inicial da criança. Essas mudanças refletiam o compromisso com a avaliação contínua do sistema educacional e uma visão mais aberta e adaptável à realidade dos estudantes e professores.

Entretanto, a nova lei ainda manteve certos aspectos tradicionais, herdados da LDB anterior (Lei nº 5.692/71), que geraram críticas. Um dos rastros mais evidentes

foi a prevalência de uma visão tradicionalista da educação, expressa na ênfase no ensino formal e na aula como protótipo da educação escolar. Como apontado por Demo (2012), a LDB/96, ao separar ‘educação’ para a educação infantil e ‘ensino’ para os ensinos fundamental e médio, sugere uma perspectiva reducionista, remetendo a um modelo de instrução que prioriza o treinamento e a transmissão de conteúdo, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Além disso, essa distinção terminológica aponta para uma indefinição conceitual sobre o que seria educação em sua totalidade, deixando brechas para a influência de interesses corporativistas e políticas de caráter neoliberal, especialmente no que se refere à formação de uma força de trabalho moldada para atender às demandas do mercado. Dentre os principais ‘ranços’ apresentados na Lei está a visão tradicional e obsoleta da educação. Embora se trate de uma lei sobre educação, está previsto no art. 1º, § 1º, “Esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Brasil, 1996). No entanto, observando o significado usual do termo ‘ensino’, percebe-se que, ainda na atualidade, adota-se a ‘aula’ como protótipo de educação escolar, o que certamente representa algo como no mínimo medieval (Demo, 2012).

Nesse diapasão, os grandes eixos da Lei nº 9.394/1996 (LDB) delineiam uma estrutura abrangente e complexa para a educação nacional, articulando conceitos fundamentais e definições estratégicas que buscam responder às demandas de uma sociedade em transformação. Entre as principais diretrizes, destacam-se a concepção ampla de educação, que vincula o ensino ao mundo do trabalho e às diversas práticas sociais, e a preocupação com a qualidade do ensino, evidenciada tanto pela definição de padrões mínimos quanto pela responsabilidade do poder público em sua avaliação. A LDB/96 também reforça a importância da pluralidade de formas de acesso aos diferentes níveis de ensino, promovendo a inclusão e o cumprimento da obrigatoriedade educacional. Destarte, a reconfiguração dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, bem como a definição clara das responsabilidades de cada ente federativo, escolas e docentes, são elementos de suma importância para a operacionalização das políticas educacionais. Além disso, a LDB/96 dá especial atenção à construção da identidade do Ensino Médio, ao resgate da educação profissional e à reconfiguração da base curricular, com ênfase na educação tecnológica. Em última análise, esses eixos refletem a função do Estado como provedor de qualidade de vida e equidade, colocando a educação como direito

humano fundamental e pré-requisito para o desenvolvimento social e econômico do país.

De acordo com a análise de Sapio (2010), a Lei nº 9.394/96 trouxe uma definição abrangente e eficaz de educação, destacando sua vinculação com as realidades sociais e o mundo do trabalho. A LDB consagrou o seu caráter social, ao reconhecer sua função crucial na formação e qualificação do trabalho humano, essencial para a construção do tecido social e da história. Essa perspectiva inovadora marcou um divisor de águas na educação brasileira, ao normatizar a educação sempre em função de suas finalidades sociais, representando um avanço significativo no campo jurídico educacional.

Por definição legal, a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996) (art. 1º, da Lei nº 9.394/96). Esse artigo expande o conceito de educação para além do ensino formal, reconhecendo que os processos formativos ocorrem em múltiplos contextos da vida social, como a família, o trabalho e as manifestações culturais. A legislação anterior limitava a educação ao ensino formal, mas a LDB de 1996 introduziu uma abordagem mais holística, reconhecendo a educação como prática coletiva e institucional, essencial para a formação da cidadania.

Com efeito, a educação não se restringe ao ato de transmitir conhecimento técnico ou metodológico, mas abarca o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo a construção de identidades e a participação ativa na sociedade. Ao destacar que a educação escolar deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social, o artigo 1º da LDB/96 sublinha a interdependência entre pesquisa e desenvolvimento no âmbito educacional, reforçando a necessidade de uma pedagogia que transcenda o simples treinamento e capacitação técnica, para fomentar uma formação crítica e emancipadora.

Na visão de Freire (1987), a educação, qualquer que seja o nível em que se dê, far-se-á tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento dessa necessidade radical dos seres humanos, da sua expressividade, pois somente por meio dela é que se alcança a plenitude da autonomia, a libertação e a humanização do indivíduo. Nesse viés, educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela,

encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (Morin, 2000).

A educação é, em linhas gerais, uma forma de transmissão intencional, organizada e sistemática do conhecimento formativo-instrutório, bem como de valores ou concepções. Para tanto, pode ser considerada como uma dimensão da cultura, enquanto o ensino se trata da forma institucionalizada da educação, havendo, assim, uma relação decrescente de especialidade entre cultura, educação e ensino, sendo o conceito da cultura mais amplo, englobando todas as formas de transmissão de saberes, valores, costumes e práticas que uma sociedade possui. A educação, nesse sentido, abarca uma série de práticas e metodologias que visam não só instruir, mas também formar o indivíduo, o que inclui tanto aspectos intelectuais quanto morais e sociais, tendo em vista que a educação é uma mediação entre o conhecimento cultural acumulado e o indivíduo. O ensino, por sua vez, é a forma institucionalizada da educação. Ou seja, corresponde ao processo de transmissão do conhecimento e valores dentro de um contexto formal e organizado, como nas escolas e universidades. Logo, o ensino é uma prática sistemática e deliberada, que ocorre em instituições criadas especificamente para esse fim (Matos; Lima, 2016).

A LDB/96 promoveu uma reorganização significativa no ensino de primeiro e segundo graus, renomeando-os como educação básica e definindo uma estrutura em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil passou a ser direcionada à formação integral de crianças até seis anos, complementando o papel da família e da comunidade, abrangendo creche, destinada a crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, voltada para crianças de 4 e 5 anos. O ensino fundamental, antigo primeiro grau, manteve-se obrigatório e gratuito, visando à formação básica do cidadão, desenvolvendo sua capacidade de aprendizado ao longo de 9 anos, que se dividem em anos iniciais e finais e ao preparo para a vida e os estudos (Brasil, 1996). Por seu turno, o ensino médio, que substituiu o segundo grau, continuou como a etapa final da educação básica, com duração de três anos, oferecendo tanto a possibilidade de preparação para o ingresso no ensino superior quanto a qualificação para profissões técnicas.

A reorganização visava tornar o percurso educacional mais coeso e adaptado às necessidades formativas dos estudantes. Assim, consagrada no artigo 4º da LDB/96 como direito do cidadão e dever do Estado em provê-la, a educação básica

se situa no postulado de um ensino universal, destinado à formação comum, para todos, mediante o aprendizado de saberes que responda a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural (Cury, 2002).

Importante destacar, ainda, quanto ao ensino fundamental que, segundo a CRFB/88, é obrigatório e gratuito, e dever do Estado, o artigo 32 LDB/96 passou a vigorar com a seguinte redação: “[...] o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (Brasil, 1996). Portanto, essa ampliação do ensino fundamental para 9 anos, incluindo crianças de 6 anos, gerou para o poder público o dever de garantir o acesso a todos os alunos que atendam aos requisitos, sem oferecer opções parciais ou facultativas, sob pena de ser responsabilizado pelo não fornecimento adequado ou por oferecer a educação de forma irregular, conforme previsto no § 2º do artigo 208 da CRFB/88 (Brasil, 1988).

No que diz respeito à questão curricular, a LDB estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996). O currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio trazem uma base comum a todos e uma parte diversificada, sendo que, na parte comum, há um nivelamento mínimo de conhecimentos em qualquer estado brasileiro e, na parte diversificada, oferece autonomia para que cada sistema de ensino trabalhe as práticas pedagógicas e conhecimentos que tenham relação com as realidades culturais, econômicas, sociais e políticas de cada localidade. Porém, constata-se uma noção genérica, qual seja: “Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Brasil, 1996). Portanto, percebe-se a relevância que o legislador atribuiu aos estudos das disciplinas de língua portuguesa, matemática e ao conhecimento do mundo físico e natural, destacando sua obrigatoriedade abrangente.

No entanto, é fundamental enfatizar que essa importância não se limita apenas a essas matérias, equiparando a compreensão da realidade social e política, especialmente no contexto brasileiro, a um nível igualmente significativo. Isso reitera o que a CRFB/88 já estabeleceu em relação ao pleno desenvolvimento do indivíduo e

sua preparação para o exercício da cidadania, demonstrando que o conhecimento político e social do Brasil desempenha um papel crucial nesse processo. No entanto, é importante salientar que a simples aplicação dessas disciplinas se mostra insuficiente, uma vez que não capacita plenamente o indivíduo como cidadão.

Noutro norte de ideias, insta consignar que a educação nacional é orientada pelos princípios da liberdade e da solidariedade humana, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno do educando, preparando-o para a cidadania e capacitando-o para o trabalho, conforme estabelecido no artigo 2º da LDB/96. Isso envolve o acesso igualitário à educação, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, respeito à diversidade e qualidade do ensino, de acordo com o art. 206 da CRFB/88 (Brasil, 1988).

A educação é intrinsecamente um ato político, sendo impossível dissociá-la das influências econômicas, sociais e ideológicas que permeiam a sociedade de classes. Nesse sentido, a educação não pode ser vista como neutra ou isenta de interesses, pois reflete e responde às dinâmicas de poder em jogo em determinado contexto histórico (Saviani, 2008). No que corrobora Brandão (1981) quando reforça essa visão ao destacar que diferentes ideias sobre a educação, sua essência e seus fins estão diretamente vinculados a interesses políticos e econômicos que se projetam sobre ela. Assim, as legislações educacionais, como a LDB/96, são construídas e moldadas de acordo com os interesses dominantes de suas épocas, refletindo as tensões e disputas sociais vigentes. A análise crítica dessas leis, como fontes de investigação, é necessária para entender quais caminhos e intenções revela e evitar uma aceitação acrítica de suas propostas. A educação, portanto, deve ser constantemente questionada e analisada sob diversas perspectivas, para que seus aspectos políticos e ideológicos sejam desnudados e compreendidos.

Nesse contexto político-normativo, a solidariedade se relaciona intrinsecamente tanto com a democracia quanto com a educação. Ao incentivar a ampliação do debate público pelos grupos minoritários, permitindo que possam, não somente votar, mas serem escolhidos como representantes dos seus interesses nas esferas de decisão estatal, fortalece a democracia deliberativa. O princípio da solidariedade humana aplicado à educação promove um sistema de ensino inclusivo e acolhedor, que valoriza a diversidade cultural, étnica e religiosa de cada indivíduo. Ao invés de impor padrões ideológicos ou comportamentais dominantes, a solidariedade incentiva o reconhecimento e a aceitação das diferenças, criando um

ambiente educacional que rejeita qualquer forma de doutrinação ou discriminação. Assim, a educação solidária contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e respeitosos, reforçando a importância da convivência democrática e do respeito mútuo entre todos os membros da sociedade (La Bradbury, 2021).

Como bem apontado por Gadotti (2013), é impossível dissociar o pedagógico do político, em razão de o processo educacional moldar não apenas o saber técnico ou acadêmico, mas também o posicionamento e a atuação dos indivíduos dentro do contexto democrático. Nesse desiderato, o ato de educar é também um ato de formar sujeitos que compreendem seus direitos e deveres, preparando-os para uma participação ativa e informada no tecido social e político, de modo que:

A educação que propomos, em decorrência da nossa opção política, é uma educação que venha a ser construída hoje a partir desse debate amplo, desse caminhar juntos de todos os educadores que somos, e não só pelos professores, mas também pelos pais, alunos, jornalistas, políticos, enfim, por toda a sociedade brasileira se repensando, reaprendendo o Brasil. Hoje estamos num momento histórico em que esse país está diferente: nós estamos pensando em escrever um livro no momento em que esse país está despertando, passando por cima de partidos políticos, passando por cima do centro, de esquerda, de direita, e tomando a palavra. E nós também estamos envolvidos nesse processo. E em decorrência desse grande processo político de massa que hoje é possível falar em palavra “Brasil”, “Pátria”, com mais força do que falávamos há dez anos atrás, porque tínhamos um certo receio da conotação fascista destas palavras. Hoje não, hoje caminhamos juntos e nessa grande caminhada, nessa andança que fizemos por aí pudemos captar esse movimento que está dando seus frutos na unidade da própria nação e que traz consigo propostas pedagógicas novas (Gadotti, 2013, p. 24-25).

Por isso, tratar sobre democracia em busca da educação para todos é tratar de política e, tratar de política democrática, inclui, de modo indelével, a ideia de educação para todos. Não há como dissociar um ponto de outro. Como afirma Gadotti (2013, p. 24), “[...] trata-se de fazer um trabalho pedagógico-político”. Da mesma forma, a política deve ser encarada como um ato educacional. Governantes e legisladores, ao tomarem decisões que afetam a vida de milhares de pessoas, precisam levar em conta o impacto pedagógico de suas ações, promovendo o debate, a conscientização e o aprendizado da população sobre os processos democráticos e os direitos constitucionais. Uma política que desconsidera a educação dos indivíduos em relação aos seus direitos e liberdades gera alienação e desigualdade. Logo, educação e política caminham lado a lado, sendo a primeira fundamental para a compreensão e a prática consciente da segunda. Nessa perspectiva, Magalhães (2022) considera que a defesa do direito à educação vai além do direito individual e constitucional da

sociedade ao estudo, mas parte, principalmente, do princípio basilar de manter a democracia instituída no Brasil viva, já que, claramente, o não acesso à educação tem como consequência não apenas a exclusão social dos indivíduos da sociedade, mas também o afastamento da consciência de voto e de sua liberdade individual, direitos constitucionais fundamentais para a manutenção da democracia liberal.

4.3 AGENDA 2030 E O ODS Nº 4: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE INCLUSIVA E EQUITATIVA

A educação é considerada um direito humano, e, portanto, um direito universal, no sentido de que todas as pessoas podem e devem gozá-lo, sendo necessário impulsionar a criação de uma educação globalizada, que transcenda fronteiras e busque garantir o acesso à instrução em todas as regiões do mundo. Essa visão da educação como um direito humano universal é reforçada por regulamentações internacionais, como as normas da ONU, da União Europeia e dos sistemas regionais de proteção dos direitos humanos, que visam harmonizar o direito à educação entre diferentes nações. A educação globalizada, assim, não se limita às políticas internas de um país, mas integra esforços multilaterais que buscam assegurar a todos os indivíduos, independentemente de sua localização, o direito de aprender e se desenvolver (La Bradbury, 2021).

No direito internacional, refere-se a princípios fundamentais que são aceitos por toda a comunidade internacional e não podem ser desrespeitados ou alterados, mesmo por acordos entre os Estados. Essas normas possuem uma hierarquia superior e incluem proibições ao genocídio, escravidão e tortura. Tal superioridade normativa é verificada nos tratados internacionais de direitos humanos, como decorrência da imperatividade da norma de direito cogente, o *jus cogens*, pois, por conter valores essenciais para a comunidade internacional, prevalece em caso de eventual choque com outras normas de direito internacional. Ademais, implica, ainda, que o seu conteúdo não pode ser alterado pela vontade de um Estado, porquanto a sua derrogação somente pode ser feita por norma de igual quilate, ou seja, também aprovada pela comunidade internacional (Ramos, 2018).

Outrossim, é importante distinguir formalmente os direitos fundamentais dos direitos humanos. Enquanto estes são reconhecidos tanto no ordenamento nacional quanto no âmbito internacional, aqueles possuem previsão constitucional. No aspecto

material, os direitos humanos podem ser definidos como o conjunto de faculdades e instituições que, ao longo da história, concretizam as demandas de dignidade, liberdade e igualdade inerentes ao ser humano (Perez Luño, 2013).

Nesse contexto, o direito à educação se torna cada vez mais objeto de interesse internacional, estando presente em diferentes documentos e tratados globais (Akkari, 2017), dos quais tomar-se-á como base para esta pesquisa o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da Agenda 2030, a partir do Marco de Ação de Incheon, que é o desdobramento do Fórum Mundial de Educação, realizado em 21 de maio de 2015, na Coreia do Sul, propondo tratar as questões inacabadas da agenda da Educação para Todos (EPT) e dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) relacionados à educação (UNESCO, 2015). Esse evento contou com a participação de mais de mil e seiscentos participantes, provenientes de cento e sessenta países, lançando a agenda da educação 2030 pautada no desenvolvimento das seguintes questões: (a) acesso à educação; (b) inclusão e equidade; (c) igualdade de gênero; (d) educação de qualidade; (e) oportunidades de educação ao longo da vida (UNESCO, 2015).

A Declaração de Incheon fornece diretrizes e princípios orientadores que contribuem para a definição de estratégias e metas para alcançar os ODSs. No que tange aos princípios, restou definido que a educação é um direito humano fundamental e deve ser oferecida de forma equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória, visando ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e promovendo a compreensão mútua, tolerância, amizade e paz. Trata-se de um bem público, do qual o Estado é o provedor (UNESCO, 2015).

Ao ratificarem a Declaração de Incheon, os Estados-membros se comprometeram com a Educação 2030 (E2030), com a perspectiva renovadora que guiará a área nos próximos 15 anos. A Unesco assumiu a responsabilidade de liderar e coordenar a implementação da E2030 na América Latina e no Caribe. A legitimidade do documento é evidenciada na sua apresentação, na qual são enumerados ministros, líderes de delegações, membros destacados de agências, bem como representantes da sociedade civil, do corpo docente, do movimento jovem e do setor privado (Cossenti; Domiciano; Figueiredo, 2020). O Brasil, enquanto signatário, comprometeu-se com a elaboração de políticas públicas educacionais que se alinhem às diretrizes da Declaração de Incheon 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos.

No entanto, a elaboração e o planejamento resultantes de Organismos Internacionais para a construção de políticas públicas no Brasil não são questões novas. Cunha (2003) ressalta que tal situação não se efetiva de modo subserviente. Por isso, é primordial considerar que há resistências, contradições e muitos dos atores políticos, com grande capacidade propositiva, já que conhecem internamente as Agências Internacionais, ocuparam e ocupam Ministérios Nacionais, tornando o campo de disputas mais acirrado.

Dessa forma, ao destacar a importância da educação inclusiva e de qualidade, a Declaração de Incheon influencia diretamente a formulação de políticas e práticas relacionadas à educação global, alinhando-se com a visão mais ampla da Agenda 2030 para um desenvolvimento sustentável. Essa conexão entre a Declaração e o ODS 4 reflete o compromisso internacional de proporcionar acesso equitativo à educação e garantir que seja relevante, acessível e inclusiva para todas as pessoas, independentemente de sua origem ou circunstâncias. Então, constata-se que a educação, tanto no âmbito nacional quanto internacional, é regulamentada de forma a lhe conferir proteção reforçada, sobressaindo o seu *status* de direito humano e fundamental (La Bradbury, 2021).

4.3.1 Direito à educação de qualidade

Quando se trata do direito à educação de qualidade, deve-se considerar que a garantia do padrão de qualidade para a educação, conforme artigo 206, VI, da CRFB/88, configura-se como um dever prioritário do Estado, impondo ao legislador a responsabilidade de criar e implementar políticas públicas que assegurem a oferta de um ensino de qualidade em todos os níveis educacionais. Além disso, o artigo 214, III, do mesmo texto legal, reforça esse compromisso ao determinar que o Plano Nacional de Educação (PNE) inclua metas e diretrizes que promovam a melhoria contínua da educação. Atualmente, esse plano é regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, estabelecendo um conjunto de ações para garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de excelência, fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país (La Bradbury, 2021). Nessa mesma perspectiva, Ferreira Filho (2022) enfatiza a importância da qualidade da educação para fomentar a construção de uma ‘educação democrática’ que fortaleça as instituições.

A educação de qualidade, conforme delineada pela Comissão Delors, desempenha um papel central no desenvolvimento humano, capacitando as pessoas para atingirem seu pleno potencial, tanto individualmente quanto como cidadãos de uma sociedade. Essa visão holística da educação se sustenta em quatro pilares fundamentais: i) aprender a conhecer, que promove o aprendizado contínuo e crítico, capacitando o indivíduo a explorar o mundo e adquirir novos conhecimentos de forma autônoma; ii) aprender a fazer, que o prepara para enfrentar desafios práticos e trabalhar em equipe, desenvolvendo habilidades técnicas e sociais necessárias para a vida profissional e comunitária; iii) aprender a viver juntos, que incentiva o respeito à diversidade, a convivência pacífica e a construção de uma sociedade mais justa e solidária; e iv) aprender a ser, que busca o desenvolvimento integral da pessoa, fortalecendo sua autonomia, discernimento e responsabilidade ética. Esses pilares, interligados, formam a base de uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas também promove a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com o bem comum (UNESCO, 1996).

Devido ao seu conceito multifacetado, acredita-se que a educação de qualidade está diretamente associada à exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, a qual se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, tendo como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente (Souza; Kerbauy, 2018).

Qualidade, conforme Silva (2015), é um conceito subjetivo que se refere às características, atributos e condições intrínsecas de um objeto, seja ele material ou imaterial. Essas propriedades permitem distingui-lo de outros objetos similares, possibilitando sua classificação como igual, melhor ou pior. A qualidade está relacionada ao valor que se atribui a algo, e sua avaliação é feita com base em padrões de referência que podem aprovar, aceitar ou rejeitar o objeto em questão. Dessa forma, a qualidade não é apenas um conjunto de características, mas também uma forma de dar valor e qualificar objetos, serviços ou indivíduos.

De acordo com Demo (2012), qualidade é um conceito que transcende à mera perfeição técnica ou material, sendo fortemente associado à profundidade, participação e criação. Está mais relacionado ao 'ser' do que ao 'ter', destacando-se

como uma característica inerente à ação humana, refletida em vivência, cultura, consciência e arte. A qualidade se manifesta na capacidade de fazer história e humanizar a realidade, englobando valores e objetivos considerados eticamente desejáveis e necessários. Assim, sua intensidade não se refere à força bruta, mas à profundidade de sua sensibilidade e criatividade, marcando a presença humana na transformação da sociedade e na construção de um mundo mais justo e participativo.

Nesse liame de compreensão, Demo (2012) distingue a qualidade formal e política. A qualidade formal se refere à capacidade técnica e instrumental de lidar com meios, ferramentas e processos, especialmente na produção e manejo do conhecimento, sendo um elemento fundamental para a inovação. Já a qualidade política envolve a competência do sujeito em se posicionar historicamente, participando ativamente na construção social e nos debates éticos e ideológicos que definem os fins e valores da sociedade. Ambas as dimensões são interdependentes, pois o conhecimento sem qualidade política pode ser utilizado para promover agressão e privilégio, enquanto a ideologia sem conhecimento favorece a ignorância. A conjugação dessas qualidades é essencial para a inovação que respeita o progresso humano e ético, buscando o desenvolvimento e a felicidade.

Ainda na percepção de Demo (2012), a educação é vista como o termo-resumo para designar qualidade por várias razões essenciais. Em primeiro lugar, enquanto instrumento, a educação sinaliza a construção do conhecimento, e, como fim, está intimamente ligada à humanização da realidade e da vida. Ao contribuir decisivamente para a formação do sujeito crítico e criativo, a educação é fundamental tanto para a cidadania quanto para a competitividade, sendo considerada o investimento mais estratégico para o desenvolvimento social. Além disso, ao qualificar as novas gerações, atua como o principal mecanismo formativo para capacitar a população a lidar com os meios e alcançar os fins desejados.

Além disso, Demo (2012) entende que o conceito de 'educação de qualidade' reflete um compromisso com o desenvolvimento construtivo do conhecimento, sendo mais ampla que o próprio conhecimento. Enquanto este último tende a se restringir ao aspecto formal e metodológico, a educação abrange tanto a qualidade formal quanto a política, unindo teoria e prática. Portanto, não se limita a formar tecnicamente, mas busca também formar cidadãos críticos e éticos, capazes de transformar a sociedade. Ao combinar a competência formal com um horizonte humanístico, a educação se

torna o principal fator para a constituição de uma cidadania ativa e para a transformação produtiva da sociedade.

No entendimento de Silva (2015), percebe-se que a discussão sobre a qualidade na educação se tornou um tema central nas políticas, práticas e estudos contemporâneos, gerando diversas inquietações em relação ao desempenho das instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Silva (2015) destaca que as políticas educacionais frequentemente mencionam a qualidade da educação, porém, esse conceito tem assumido diferentes formas e significados ao longo do tempo, acompanhando as mudanças sociais, de modo que a busca pela qualidade, embora impulse transformações na educação, pode, por vezes, gerar políticas incoerentes ou conflitantes, sobretudo porque o Brasil é um país marcado por grande diversidade cultural e regional. Assim, o que pode ser considerado ensino de qualidade em uma grande metrópole pode não ter o mesmo efeito em áreas rurais ou regiões menos desenvolvidas, ressaltando a necessidade de considerar as especificidades locais ao discutir a qualidade na educação.

Segundo a Declaração de Incheon (2015) a educação de qualidade proporciona habilidades, valores e atitudes que tornam a pessoa apta a viver a vida em sua plenitude, tomando decisões pensadas e respondendo com consciência aos desafios locais e globais e defendendo que vidas podem ser transformadas por meio da garantia de educação de qualidade equitativa e inclusiva. O documento destaca, ainda, a importância da qualidade na educação, enfatizando indicadores como a necessidade de resultados de aprendizagem relevantes e equitativos. Para uma educação de qualidade, é essencial que os alunos desenvolvam habilidades básicas e complexas. Isso requer métodos e conteúdos relevantes de ensino e aprendizagem, que atendam às necessidades de todos os alunos, com professores bem qualificados, treinados, motivados e bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas e apoiem-se em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) apropriadas com ambientes seguros, saudáveis e inclusivos são fundamentais, devendo abranger toda a vida. Portanto, é necessário assegurar que crianças, jovens e adultos desenvolvam as competências necessárias para a sua constituição enquanto cidadãos e sujeitos ativos dentro do contexto no qual se encontram inseridos.

No Congresso de Educação Básica de 2013 (COEB), Moacir Gadotti (2013) trouxe uma reflexão sobre a qualidade da educação, destacando que seu conceito deve ser dinâmico e adaptar-se a um mundo em constante transformação. Argumenta

que a qualidade não pode ser um privilégio de poucos, especialmente em um país com tantas desigualdades sociais, avaliando variáveis intra e extraescolares que afetam o processo educacional, propondo uma abordagem sistêmica para alcançar a qualidade em toda a rede educacional. Por fim, ressalta a importância de integrar a sustentabilidade como uma categoria central no debate sobre qualidade, o que pode ajudar na renovação dos sistemas educacionais e na construção de uma educação equitativa e inclusiva para todos.

Nesse sentido, a Ação Educativa, desde 2003, com apoio do Ministério da Educação (MEC), associou-se a outros órgãos públicos foi composta por quatro volumes: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Indicadores da Qualidade no Ensino Fundamental; Indicadores da Qualidade no Ensino Médio e Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola. Os Indicadores de Qualidade na Educação são ferramentas elaboradas para orientar escolas, redes de ensino e gestores no diagnóstico e planejamento de ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Dentre os principais indicadores promovidos pelo MEC, destacam-se: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos professores; ambiente físico escolar e acesso e permanência dos alunos na escola, havendo uma tentativa de construir uma noção compartilhada sobre o que define uma escola de qualidade, reconhecendo, contudo, as especificidades regionais e sociais que marcam o país. Essa preocupação é evidenciada pela necessidade de considerar as diversas realidades culturais, sociais e econômicas das regiões brasileiras ao definir parâmetros de qualidade educacional, garantindo que as particularidades de cada localidade sejam levadas em consideração no desenvolvimento de políticas públicas.

Outros indicadores de qualidade são: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, e mede a qualidade da educação com base no desempenho dos estudantes em avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e no fluxo escolar (aprovação/reprovação), tendo como órgão responsável o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo objetivo é monitorar a qualidade da educação básica em níveis municipal, estadual e nacional; e Custo-Aluno Qualidade Inicial (CAQi), idealizado pela Campanha Nacional pelo direito à educação, sendo um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno

de cada etapa e modalidade da educação básica, considerando os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas para que garantam um padrão mínimo de qualidade para a educação básica, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), entre outras leis.

A educação de qualidade passa pelo ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, formação e condições dos profissionais da escola, espaço físico escolar, permanência e sucesso escolar. Assim, sendo a escola um espaço de ensino, aprendizagem, construção e vivência de valores, nela os alunos experimentam a convivência com a diversidade humana, fazendo os primeiros exercícios de defesa de direitos e cumprimento de deveres. Passa também pela qualidade da gestão escolar, pois aqueles que estão à sua frente necessitam ter o domínio sobre um conjunto de conhecimentos específicos para exercer de forma efetiva tal função. Dessa forma, “[...] nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam”, nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentam essa qualidade (Menegatti; Sarmiento; Rangel, 2018).

4.3.2 Direito a uma educação inclusiva e equitativa

O termo inclusão na educação, inicialmente associado a discursos progressistas pós-modernos, destaca-se como uma afirmação de direitos, reconhecimento de identidades e respeito à diversidade. No entanto, ao analisá-lo de maneira dialética, percebe-se sua afiliação conservadora ao manter, exaltar e adaptar os sujeitos à ordem social. Uma hipótese é que a burguesia internacional mobiliza repetidamente o conceito de inclusão para restaurar a confiança na sociabilidade do capital, seja conectando-o a ideias de coesão e sustentabilidade social ou vinculando-o a áreas específicas de atuação dos Estados nacionais, como a educação (Garcia; Michels, 2021).

O conceito de inclusão foi retomado nos discursos políticos internacionais, nos anos 1990, numa teoria sociológica já presente nas décadas de 1960 e 1970, na qual se discutia o conceito de inclusão sob uma perspectiva funcionalista, abordando-a como uma etapa na estrutura do sistema social, referindo-se à diferenciação de grupos anteriormente não reconhecidos na sociedade com a associação da

necessidade de promover a capacidade adaptativa ou adaptação social, enfatizando a difusão de valores comuns para o bom desenvolvimento da sociedade (Parsons, 1966).

A percepção das políticas de inclusão como constitutivas de conjunto de proposições e iniciativas de caráter conservador da ordem social e de suas raízes em uma matriz de pensamento explica de maneira mecânica como as relações sociais contribuem para questionar a aura de inovação e revolução nas proposições políticas educacionais, tendo sido até mesmo tratada como novo paradigma social. Ademais, no processo de divulgação do conceito como pilar das políticas educacionais, ganhou também uma conotação multicultural (Garcia; Michels, 2021).

A inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, desfrutando de um verdadeiro sentimento de pertencimento. Entretanto, muitos obstáculos se colocam no caminho rumo a esse ideal. Discriminação, estereótipos e alienação excluem muitos, sendo os mecanismos de exclusão essencialmente os mesmos, referentes à gênero, local onde vivem, riqueza, deficiência, etnia, língua, migração, deslocamento, orientação sexual, encarceramento, religião ou outras crenças e atitudes.

Rodrigues (2000) assere que a educação inclusiva não é simplesmente uma evolução da escola integrativa, mas uma ruptura significativa com os valores da educação tradicional, destacando que se caracteriza por respeitar as culturas, capacidades e possibilidades de evolução de todos os alunos e enfatizando que o seu compromisso com a escola, como uma comunidade educativa, promove um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os estudantes, reconhecendo e trabalhando suas diferenças para o desenvolvimento e atribuindo-lhes sentido, dignidade e funcionalidade.

Ao adotar a Declaração de Incheon, a comunidade educacional estabeleceu um único objetivo educacional renovado de acordo com o quadro geral de desenvolvimento. O foco da nova agenda educacional em inclusão e equidade – para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja abandonado ou negligenciado – indica uma outra lição: a necessidade de esforços maiores, especificamente direcionados aos marginalizados ou àqueles em situação de vulnerabilidade.

Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnia, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens,

principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade ou outro *status*, devem ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2015). Na prática, a Declaração de Incheon (2015) entende a educação como inclusiva e crucial na promoção da democracia e dos direitos humanos, da cidadania global, da tolerância e do engajamento civil, bem como do desenvolvimento sustentável.

A meta 4.5 do objetivo educacional, por sua vez, visa eliminar desigualdades educacionais, assegurando acesso, permanência e aprendizagem, com foco em grupos excluídos ou em situação de vulnerabilidade. A erradicação da pobreza é crucial para promover inclusão escolar, especialmente para minorias étnicas, população indígena, pessoas com deficiência e grupos vulneráveis. Para alcançar a igualdade de gênero, é necessário combater a violência, garantir segurança e proporcionar oportunidades iguais de educação de qualidade para todos (ONU, 2015).

Para isso, o Marco de Ação traduz e propõe, na prática, formas de implementar, financiar e monitorar as ações para o cumprimento da meta 4.5, a saber: 1) Desenvolver estratégias focadas em grupos vulneráveis, com indicadores para medir a igualdade; 2) Garantir políticas e orçamentos educacionais para pessoas afetadas por desastres ou conflitos; 3) Melhorar o acesso de meninas e mulheres à educação, especialmente onde os meninos enfrentam desvantagens; 4) Eliminar barreiras que excluem crianças vulneráveis da escola; 5) Assegurar instalações escolares seguras, planejar riscos e preparar-se para desastres; 6) Facilitar a aprendizagem em casa, especialmente para crianças vulneráveis, com tecnologias adequadas; 7) Rever planos, orçamentos, currículos e formação de professores para promover equidade, não discriminação e direitos humanos; 8) Monitorar a exclusão social na educação por meio de fontes e sistemas diversificados e 9) Obter dados de qualidade sobre crianças com deficiência para informar políticas e programas aprimorados¹⁶.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020 (Relatório GEM) ressaltou que os sistemas educacionais são inclusivos somente na medida em que aqueles que o elaboram os tornam mais inclusivos; as desvantagens podem ser criadas por esses sistemas e pelos contextos nos quais se encontram, existindo onde as necessidades das pessoas não são levadas em consideração. Segundo o relatório:

¹⁶ Id.

Nunca foi tão crucial tornar a educação um direito universal e uma realidade para todos. Nosso mundo, em rápida transformação, enfrenta grandes desafios – das rupturas tecnológicas à mudança climática, passando por conflitos, deslocamento forçado de pessoas, intolerância e ódio – que ampliam ainda mais as desigualdades e terão impacto nas próximas décadas. A pandemia da COVID-19 expôs e aprofundou ainda mais essas desigualdades e a fragilidade de nossas sociedades. Mais do que nunca, nós temos a responsabilidade coletiva de apoiar os mais vulneráveis e desfavorecidos, ao mesmo tempo em que ajudamos a reduzir as fissuras sociais duradouras que ameaçam nossa humanidade comum (UNESCO, 2020).

O Relatório também destaca a recomendação crucial de ampliar a compreensão sobre educação inclusiva para abranger todos os estudantes, sem distinção de identidade, origem ou habilidades, enfatizando que a inclusão na educação é um processo que visa combater todas as formas de desigualdades para “[...] um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo, no qual as necessidades daqueles em maior desvantagem sejam atendidas” (UNESCO, 2020).

A equidade também criou força de inovação no discurso político da década de 1990 para ultrapassar a luta política em defesa da igualdade e foi associada à justiça social, de maneira que, sob essa regência, as desigualdades reais se tornaram, no âmbito das políticas internacionais, mais aceitáveis, uma vez que os processos de focalização contêm elementos de respeito às diferenças e reconhecimento da diversidade. Nesse sentido, os discursos de inclusão e equidade foram integrados nas recomendações de organismos internacionais para pensar a educação como importante instrumento político para a redução da pobreza (Garcia; Michels, 2021).

4.4 EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Ensinar a democracia envolve a promoção de uma compreensão profunda da relação interdependente entre indivíduo e sociedade. Nesse contexto, é fundamental que os indivíduos compreendam seu papel como cidadãos responsáveis, que participam ativamente na construção e manutenção do sistema democrático. O ensino da democracia deve enfatizar a importância da liberdade individual e da responsabilização coletiva, destacando como essas duas dimensões se entrelaçam para fortalecer tanto a sociedade quanto os seus membros. Além disso, deve-se ressaltar que a democracia é um processo contínuo de retroalimentação, no qual os cidadãos, ao exercerem seus direitos e deveres, contribuem para a evolução e a manutenção do próprio sistema democrático, diferenciando-o de regimes autoritários

ou totalitários, nos quais os indivíduos são meramente sujeitos passivos. Essa dinâmica exige uma educação que prepare o indivíduo para exercer sua cidadania de forma consciente e participativa, promovendo equilíbrio entre direitos e responsabilidades (Morin, 2000).

A educação para a democracia possui duas dimensões principais: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a participação ativa na vida pública. Na primeira dimensão, visa consolidar os grandes valores da Revolução Francesa — liberdade, igualdade e fraternidade —, além dos direitos humanos desenvolvidos entre os séculos XVIII e XX. Dessa forma, a educação torna o indivíduo mais consciente de sua dignidade e de seus semelhantes, fortalecendo a solidariedade e preparando-o para exercer sua soberania como cidadão (Canivez, 1994). A segunda dimensão envolve a capacitação para a cidadania ativa, ou seja, participar tanto como cidadão comum quanto como governante em potencial. Essa formação vai além do simples conhecimento de direitos e deveres, buscando desenvolver uma metodologia própria, baseada na argumentação e na capacidade de tomada de decisões políticas, cuja participação deve ser promovida desde a infância, enraizando hábitos de tolerância e cooperação, além de subordinar os interesses pessoais ao bem comum (Dewey, 1979).

As duas dimensões são sustentadas por três elementos interdependentes: a formação intelectual e a informação, a educação moral e a educação do comportamento, os quais envolvem não apenas o conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento ético e cultural, essencial para promover a humanização e a inclusão social. A educação democrática, nesse sentido, não pode ser imposta, mas conduzida de forma persuasiva, respeitando a liberdade individual e os princípios democráticos fundamentais (Candido, 1989).

Na educação para a democracia, os valores republicanos desempenham um papel fundamental ao promover o respeito às leis e ao bem público. Dessa forma, o verdadeiro republicano é aquele que cultiva, desde cedo, o amor pela pátria, ou seja, pelas leis e pela liberdade (Rousseau, 1999). Desse modo, as leis não são apenas regras, mas ferramentas educadoras que devem ser decididas em processos participativos e transparentes, enfatizando-se a importância da legalidade e da legitimidade no processo democrático (Bobbio, 1986). Outro valor essencial é o respeito ao bem público, que deve prevalecer sobre os interesses privados, buscando romper com a tradição doméstica e patriarcal que moldou a cultura política brasileira,

marcada pelo despotismo e a ausência de uma verdadeira preocupação com o bem comum (Holanda, 1995). A responsabilidade no exercício do poder, seja por governantes ou educadores, também é central, exigindo a prestação de contas, transparência e sujeição às sanções legais, elementos que constituem a essência do regime republicano (Salvador, 1627).

Por sua vez, os valores democráticos na educação para a democracia incluem o reconhecimento da igualdade, o respeito aos direitos humanos e à vontade da maioria, sempre com atenção aos direitos das minorias. Montesquieu (1996) enfatizava o amor à igualdade como uma virtude política central, especialmente, no contexto de regimes democráticos e republicanos, associando-a ao princípio de sustentação das repúblicas, sob o argumento que o comprometimento com a igualdade é essencial para a manutenção de regimes democráticos e o combate ao privilégio arbitrário. Lembra o autor que "[...] se temos o poder de transmitir nossos conhecimentos a nossos filhos; temos o poder ainda maior de transmitir-lhes nossas paixões" (Montesquieu, 1996, p. 46). Entre elas, a paixão pela igualdade, princípio afetivo que vincula cada cidadão a uma comunidade política na qual se insere e da qual participa; uma paixão que a vida republicana fomenta e que, por sua vez, lhe renova o vigor. Por seu turno, Dewey (1979) reforça que a verdadeira educação democrática deve garantir não apenas a informação, mas a capacidade de argumentar e escolher, rejeitando o relativismo cultural absoluto. Assim, a aceitação de práticas opressoras em nome da cultura seria inaceitável, pois violaria os direitos fundamentais de igualdade, liberdade e dignidade, valores que não devem variar conforme culturas ou localizações geográficas.

Popper (1984) defendia o pluralismo crítico, sendo a troca de ideias e o reconhecimento de erros essenciais para a democracia. Oponha o saber crítico ao autoritário, demonstrando que a tolerância não significa aprovar práticas que ferem os valores, mas promover o diálogo e a correção de falhas. Complementando essa perspectiva, Candido (1989) destacava o papel da literatura como instrumento de educação democrática, ao oferecer reflexões sobre valores sociais, permitindo que as pessoas vivam dialeticamente os problemas e desenvolvam uma visão crítica sobre a realidade. Assim, a educação democrática não apenas forma cidadãos, mas os capacita a viver e questionar os valores fundamentais de uma sociedade plural.

Ao discutir os valores democráticos, é fundamental dar prioridade à solidariedade, que se distingue das virtudes passivas como a tolerância e exige uma

ação positiva para enfrentar as desigualdades injustas entre os cidadãos. Enquanto a tolerância envolve a aceitação das diferenças, a solidariedade demanda um compromisso ativo com a mudança social. A educação para esses valores precisa ser diferenciada: é insuficiente formar indivíduos apenas para a tolerância e a liberdade sem reforçar o vínculo entre igualdade e solidariedade. Nesse sentido, a educação deve despertar a indignação diante das injustiças e promover a criatividade para superá-las, capacitando os alunos a tomar decisões orientadas pelas necessidades sociais (Benevides, 1994).

Com efeito, ao mesmo tempo em que a democracia exige o consenso da maioria, também necessita da diversidade de opiniões e da proteção dos direitos das minorias. Isso significa que não pode ser reduzida à simples vontade da maioria, evitando o risco de uma 'tirania da maioria'. A pluralidade de ideias é essencial para o funcionamento democrático, nutrindo-se de conflitos de opiniões que geram debates produtivos e criativos. Essa dinâmica ocorre dentro de um quadro de regras democráticas que garantem a convivência pacífica, substituindo a violência por disputas racionais e reguladas. A democracia, portanto, é uma estrutura viva e plural, que exige uma constante autorregulação e adaptação às novas demandas políticas e sociais, mantendo sua vitalidade através da tensão entre liberdade, igualdade e fraternidade. Vive da pluralidade até no nível institucional, com a separação dos poderes, e deve preservar essa diversidade para continuar vigorosa. Portanto, a democracia é um sistema político que, por sua natureza, precisa lidar com a complexidade inerente às relações humanas e às sociedades, conciliando unidade e desunião para manter sua essência e garantir o avanço da individualidade e dos direitos (Morin, 2000).

Nessa direção, a educação para a democracia é vital para promover a emancipação dos indivíduos e garantir a transformação social, ao proporcionar o reconhecimento de direitos e o engajamento ativo dos oprimidos. O processo de libertação só se inicia quando os oprimidos tomam consciência de sua condição e se engajam na luta organizada pela sua própria libertação, rompendo a convivência passiva com o regime opressor (Freire, 1987). Nesse contexto, o conceito chave da lógica dialética *aufheben*, desenvolvido por Hegel (2010), como um processo que denota superação, torna-se relevante, pois aponta para uma resolução das contradições presentes nas democracias formais, elevando o processo democrático para uma forma mais substantiva, no qual as decisões públicas são legitimadas pela

participação ativa de todos os cidadãos, e não apenas por uma elite política, conservadora, que protege seus privilégios e exerce influência sobre a tomada de decisões controlando o poder, como bem define o termo de origem inglesa *establishment*, o qual, no contexto democrático, refere-se àquelas instituições ou indivíduos que, mesmo em sistemas formalmente democráticos, concentram poder e influenciam a tomada de decisões em detrimento de uma participação cidadã mais ampla e igualitária (Mills, 2014).

A democracia inclusiva deve ir além de sua dimensão formal e ser construída sobre práticas pragmáticas que promovam o engajamento dos cidadãos com valores democráticos, favorecendo o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária (Mouffe, 2004). A criação de um sistema educacional inclusivo, que acolha os grupos vulneráveis, é essencial para garantir que não apenas sejam reconhecidos, mas tenham condições de exercer seus direitos e participar ativamente da construção de uma sociedade democrática. Desse modo, é importante destacar que a simetria entre os participantes do processo político é um princípio essencial da justiça democrática, isto é, todos os cidadãos, independentemente de sua posição social, devem ter acesso aos mesmos recursos informacionais e argumentativos, assegurando a plena participação no debate democrático (Kozicki, 2003).

A educação, nessa perspectiva, deve ser entendida como um processo que vai além da simples transmissão de conhecimentos formais, sendo a chave para o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo aos indivíduos reconhecerem as estruturas que perpetuam sua marginalização e agirem para transformá-las. Na verdade, a maior pobreza política é a ignorância, que impede os cidadãos marginalizados de reconhecerem sua própria condição como resultado de um processo histórico de exclusão (Demo, 1998). A educação inclusiva, pois, tem o potencial de romper com essa condição ao oferecer ferramentas para que os cidadãos não apenas compreendam as injustiças sociais, mas sejam protagonistas de sua superação. Nesse contexto, Sassaki (1998) aduz que educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas, preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para conseguir acolher qualquer aluno, propiciar-lhe educação de qualidade.

Os valores e direitos estão profundamente interligados na construção de uma sociedade democrática, sendo os primeiros a base para a compreensão e aplicação dos segundos. Nesse norte de ideias, os direitos humanos, embora possam ser definidos intelectualmente, dependem de um processo histórico e cultural para serem efetivamente reconhecidos e praticados, de modo que o reconhecimento dos direitos não é apenas uma questão de conhecimento, mas de ação política que enfrente as resistências culturais e históricas que ainda persistem (Benevides, 1994).

Além disso, é importante compreender a relação dialética entre liberdade e igualdade. Os direitos civis e políticos, que garantem a liberdade individual, só podem ser plenamente exercidos em um contexto de igualdade social, promovido pelos direitos sociais (Benevides, 1994), de modo que os direitos humanos seriam meramente formais se não estivessem fundamentados na igualdade de oportunidades educacionais (Condorcet, 1972). Por sua vez, é absurdo pensar em liberdade para todos sem levar em conta as desigualdades prévias, como as relacionadas à educação e à condição socioeconômica, demonstrando que os direitos sociais são um complemento essencial para a realização da liberdade individual (Putnam, 1994).

Nessa toada, a solidariedade emerge como um valor fundamental na educação democrática, pois, enquanto a tolerância é uma virtude passiva, a solidariedade exige uma ação positiva para enfrentar as injustiças e desigualdades entre os cidadãos. A educação, então, deve ir além da mera instrução para a liberdade e a tolerância, promovendo o vínculo ativo entre igualdade e solidariedade, capacitando os indivíduos para combaterem a injustiça e participar da criação de soluções sociais (Benevides, 1994).

A educação para a democracia deve ser prioritariamente desenvolvida na escola, que é o espaço institucional por excelência para a formação de cidadãos. Embora outras instituições, como os meios de comunicação e movimentos sociais, também desempenhem um papel importante, a escola tem a função exclusiva de educar e socializar os indivíduos dentro dos valores democráticos. No entanto, deve formar cidadãos ativos e livres, e não indivíduos subordinados a facções políticas ou ideológicas, evitando o risco de uma educação voltada para a militância partidária. A educação democrática não pode ser um projeto de governo, mas um programa de transformação social a longo prazo, tal como previsto na CRFB/88, com o Plano Nacional de Educação (Benevides, 1994). Ademais, ao passo que a formação de cidadãos exige tempo e dedicação desde a infância (Rousseau, 1999), a formação de

personalidades democráticas é um processo contínuo e essencial para a estabilidade e a evolução da democracia. Este é um processo dinâmico, que requer a criação de novos direitos e espaços de participação na medida em que a sociedade se transforma (Benevides, 1994).

Por fim, a educação para a democracia é um processo contínuo e dinâmico que exige uma formação cidadã desde a infância, com o objetivo de desenvolver indivíduos críticos, autônomos e comprometidos com valores democráticos. A escola, enquanto espaço privilegiado para essa formação, deve promover a socialização com base em princípios como igualdade, liberdade e participação, garantindo que os indivíduos compreendam seus direitos e deveres e atuem para o bem coletivo. No entanto, é fundamental que essa formação se desvincule de interesses político-partidários ou ideológicos, preservando a neutralidade necessária para a construção de cidadãos conscientes e livres. Além disso, uma verdadeira educação democrática demanda um planejamento a longo prazo, com políticas públicas robustas e coerentes que dialoguem com as mudanças sociais, criando direitos e ampliando os espaços de participação cidadã. Assim, a educação democrática não se limita a projetos de governo, mas constitui uma base estruturante para a consolidação e a evolução das sociedades democráticas.

5 DIREITO À EDUCAÇÃO COMO REQUISITO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CIDADANIA

A concepção de desenvolvimento humano defendida por Amartya Sen (2010), fornece um referencial teórico fundamental para compreender a atuação determinante da educação como pressuposto essencial do direito ao desenvolvimento. Sen (2010) redefine o desenvolvimento não apenas como um aumento quantitativo de riqueza ou renda *per capita*, mas como um processo que amplia as liberdades humanas e cria as condições para que os indivíduos vivam com dignidade. Nessa mesma linha de pensamento, Furtado (1975) reforça a necessidade de deslocar o foco das métricas econômicas abstratas para indicadores que reflitam diretamente a qualidade de vida e o bem-estar humano. Nesse sentido, Furtado (1975, p. 68) assevera:

A partir do momento em que se ordenam previamente as necessidades sociais a satisfazer, o problema do desenvolvimento deixa de ser o de maximizar uma taxa abstrata de PIB, para ser o de minimizar os custos sociais requeridos para atingir os objetivos definidos. As comparações intertemporais de graus de desenvolvimento passam a ser feitas em termos de indicadores precisos: expectativa de vida, mortalidade infantil, alfabetização, tempo médio de vida escolar, incidência negativa de doenças mentais, atividade cultural, criatividade nas artes e nas ciências, tempo de trabalho não pago (transporte etc.), qualidade e quantidade da habitação, tempo e qualidade do ócio, participação na vida política, acesso à informação, contatos com populações estrangeiras, etc.

A partir da argumentação do autor, pode-se compreender que um ponto de partida para a escolha social seria o atendimento das necessidades básicas. No entanto, essa abordagem também pode ser entendida como desenvolvimento humano ou expansão das capacidades. A partir dessa perspectiva, não se trata apenas de atender às necessidades essenciais, mas de reconhecer as necessidades que surgem na sociedade, que envolvem padrões materiais e morais em constante evolução.

Quanto ao método para construir um consenso sobre os objetivos do desenvolvimento, Furtado (1975) sugere que a democracia é a melhor alternativa, propondo ir além das características essenciais de uma poliarquia¹⁷ e adotar um

¹⁷ A poliarquia é um conceito que se refere a um sistema político caracterizado pela participação e competição de múltiplos atores políticos. O termo foi cunhado por Robert Dahl no livro 'Polyarchy: Participation and Opposition', publicado em 1971. A poliarquia é considerada um modelo de democracia pluralista, no qual diversas instituições, grupos e indivíduos têm a oportunidade de influenciar as

modelo de democracia mais profunda, baseada na deliberação e no envolvimento ativo das pessoas nas decisões políticas, qualificado e aprofundado por um debate mais amplo e inclusivo.

Furtado (1984) argumenta, ainda, que, ao refletir sobre o desenvolvimento, o ser humano é visto como um agente transformador, tanto do contexto social e ecológico em que está inserido quanto de si mesmo. Ao modificar seu ambiente, o homem avança na concretização de suas próprias potencialidades. Nesse sentido, o desenvolvimento está diretamente relacionado à realização das potencialidades humanas, implicando uma visão positiva de progresso, tendo em vista que as sociedades são consideradas mais desenvolvidas à medida que proporcionam ao indivíduo melhores condições para satisfazer suas necessidades, expressar suas aspirações e exercer sua criatividade.

Furtado (1984) e Sen (2010) compartilham a visão de que o desenvolvimento deve ser orientado pelas preferências sociais e ter um foco no bem-estar coletivo, um conceito que está relacionado ao desenvolvimento endógeno, ou seja, centrado nas necessidades, prioridades e capacidades da própria sociedade. Ambos rejeitam a ideia de que a renda real seja uma medida adequada para avaliar o bem-estar social, considerando-a uma métrica inadequada para comparações de qualidade de vida, assim como o utilitarismo, que tenta reduzir o bem-estar a uma coisa boa homogênea.

Para Sen (2010), a verdadeira medida do desenvolvimento deve ser definida pelas escolhas sociais, com um forte argumento metodológico para a necessidade de atribuir pesos específicos aos diferentes componentes da qualidade de vida e submeter essas escolhas à discussão pública e ao escrutínio crítico. Além disso, Sen (2010) destaca que as preferências não podem ser consideradas dadas de forma isolada, pois o entendimento sobre o que constitui as necessidades econômicas e materiais exige um processo de deliberação, no qual opiniões e perspectivas sejam compartilhadas e debatidas publicamente.

A perspectiva de Furtado (1984) complementa a abordagem de Sen (2010) ao destacar que o desenvolvimento deve ser avaliado por sua capacidade de atender às necessidades humanas fundamentais, promovendo uma vida digna e plena. Nessa linha de entendimento, a educação emerge como um dos principais indicadores,

decisões políticas. Para Dahl (2005), a poliarquia se caracteriza por instituições que garantem eleições livres e justas, liberdade de expressão, acesso à informação e pluralismo político.

desempenhando um papel estruturante na ampliação das liberdades e na realização dos objetivos sociais previamente definidos.

Sen (2010) reconhece que uma das principais causas da pobreza é a baixa renda, mas destaca que existem vários outros fatores de ordem não-econômica na determinação do grau de pobreza de uma pessoa. Para ele, a pobreza vista apenas como insuficiência de renda não dá conta da diversidade humana, pois existem diferenças de idade, sexo, talentos especiais, propensão a doenças, incapacidades, entre outros, que podem fazer com que duas pessoas tenham oportunidades de qualidade de vida muito diferentes, mesmo que compartilhem de um pacote de mercadorias idêntico.

Evans (2002) argumenta que a forma de entender o desenvolvimento implica que as decisões sobre a alocação de recursos e as estratégias de crescimento devem ser tomadas de maneira democrática, o que não se limita ao aspecto superficial de processos eleitorais regulares, mas envolve um engajamento contínuo e ativo da cidadania na definição das prioridades econômicas. Esse imperativo democrático não surge simplesmente por que a democracia é considerada algo positivo, mas porque é impossível avaliar metas ou resultados econômicos sem uma discussão ampla e um intercâmbio generalizado de ideias na sociedade.

Nesse sentido, a educação emerge como um elemento central para o fortalecimento das capacidades humanas e para a construção de sociedades mais justas e igualitárias, de modo que a liberdade é o cerne do desenvolvimento (Sen, 2010). O autor distingue a liberdade formal da liberdade substantiva, sendo esta última a capacidade real de as pessoas realizarem escolhas significativas em suas vidas. Nesse norte, a educação desempenha um papel essencial ao expandir as capacidades dos indivíduos, promovendo não apenas o acesso a conhecimentos formais, mas também a reflexão crítica e a autonomia. Assim, a educação não apenas permite o acesso a melhores oportunidades econômicas, mas também fortalece o exercício da cidadania e a participação ativa nos processos democráticos.

Portanto, a visão de justiça social apresentada por Sen (2010) enfatiza a necessidade de superar desigualdades estruturais que limitam o potencial humano, sendo a educação fornecedora de uma base comum para o desenvolvimento das capacidades humanas, reduzindo disparidades históricas e promovendo a inclusão social. Desse modo, a garantia de uma educação de qualidade para todos é

fundamental para combater as desigualdades e assegurar que cada indivíduo tenha a oportunidade de exercer plenamente suas liberdades.

Sen (2010) critica, ainda, modelos de desenvolvimento centrados exclusivamente no crescimento econômico, que ignoram as condições sociais e culturais que sustentam uma vida digna, argumentando que o desenvolvimento autêntico exige a ampliação de indicadores como saúde, bem-estar social e educação. A educação, nesse sentido, é um pilar fundamental para o alcance desses objetivos, pois promove a inclusão e fortalece as capacidades necessárias para superar as barreiras impostas pela pobreza e pela desigualdade.

Ademais, a interseção entre educação e direitos humanos é central para o conceito de desenvolvimento como liberdade. A educação não apenas materializa o direito humano à instrução, mas também funciona como um meio para que os indivíduos reivindiquem outros direitos e exerçam sua cidadania. Sem educação, as pessoas ficam privadas de acessar informações essenciais, de participar ativamente de debates públicos e de transformar sua realidade, o que compromete a realização plena de suas liberdades substantivas.

Por seu turno, o Estado possui um papel central na promoção do direito à educação como parte do direito ao desenvolvimento, de modo que o intervencionismo estatal é necessário para remover barreiras à liberdade e garantir condições equitativas para todos (Sen, 2010). Políticas públicas voltadas à universalização do acesso à educação, com qualidade e inclusão, são indispensáveis para promover a justiça social e eliminar desigualdades estruturais.

Desse modo, o conceito de desenvolvimento sustentável, alinhado ao de desenvolvimento humano, reforça a educação como um fator imprescindível para assegurar não apenas o progresso material, mas também a preservação dos direitos das gerações futuras. Uma educação que promova a conscientização ambiental, o respeito à diversidade cultural e a formação cidadã contribui para a construção de um modelo de desenvolvimento que seja inclusivo, justo e sustentável.

A educação, enquanto pressuposto do direito ao desenvolvimento, é um elemento indispensável para a promoção das liberdades humanas e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A partir da teoria das capacidades de Amartya Sen (2010), é possível compreender que a educação não se limita ao desenvolvimento individual, indo além da transformação das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. Portanto, o investimento na educação deve

ser priorizado como um compromisso ético e político para assegurar o direito ao desenvolvimento em sua plenitude.

Sob essa ótica, desenvolvimento humano implica garantir o acesso aos direitos fundamentais, como educação, saúde, habitação, alimentação adequada e participação na vida comunitária, pois esses são fatores essenciais para o bem-estar e a dignidade. A privação de liberdades, que pode se manifestar na pobreza extrema, na falta de acesso à educação ou na discriminação social, deve ser eliminada para que as pessoas possam agir com autonomia e alcançar sua realização pessoal. Dessa forma, o desenvolvimento humano vai além da satisfação das necessidades básicas; trata-se de promover a liberdade e a capacidade de escolha, elementos que estão no cerne da dignidade humana e do progresso social.

Segundo Sen (2010), a vida humana é composta por 'ser' e 'fazer', elementos que o autor denomina "funcionamentos". A qualidade de vida, nesse contexto, está diretamente ligada às oportunidades e condições que permitem às pessoas desenvolverem seu potencial e exercerem plenamente sua humanidade, de modo que o desenvolvimento humano está centrado no bem-estar das pessoas, destacando-se os conceitos de funcionamentos e capacidades como pilares fundamentais. Para compreender essa visão, é essencial definir esses dois conceitos e seu papel na promoção da liberdade e da dignidade humanas.

Assim, funcionamentos se referem aos estados de ser e às atividades que uma pessoa considera valiosos para levar uma vida digna. Esses funcionamentos englobam aspectos básicos, como estar bem alimentado, saudável, ter acesso à educação, habitação e nutrição adequada, mas também questões mais complexas, como participar ativamente da vida em comunidade, ter respeito próprio e sentir-se integrado socialmente. Assim, os funcionamentos representam os resultados concretos que uma pessoa alcança ao satisfazer suas necessidades e objetivos, configurando o que efetivamente faz ou é em sua vida, sendo fundamentais para medir o bem-estar, pois conectam diretamente as condições materiais e sociais à realização pessoal.

Por seu turno, capacidades estão relacionadas às possibilidades que um indivíduo tem de alcançar diferentes combinações de funcionamentos, ou seja, as oportunidades reais de escolher entre diversas formas de viver, refletindo o conjunto de alternativas viáveis para que uma pessoa realize os estados ou atividades que considera desejáveis, dependendo de fatores como habilidades individuais, acesso a

recursos e condições sociais. Na verdade, não se limitam ao que a pessoa efetivamente faz, mas abrangem o leque de escolhas que pode realizar, representando a liberdade de agir e de transformar seu potencial em realidade. Dessa forma, enquanto os funcionamentos capturam os resultados alcançados, as capacidades expressam a autonomia e a liberdade de escolha inerentes ao desenvolvimento humano.

Para Sen (2010), o desenvolvimento só é alcançado quando o ser humano ocupa o centro do processo, evidenciando a importância da realização pessoal e da felicidade como elementos fundamentais. Nesse sentido, bem-estar e desenvolvimento estão intrinsecamente ligados à ampliação das liberdades e à melhoria das condições de vida. A felicidade humana, portanto, desempenha um papel crucial nesse percurso, reforçando a centralidade da dignidade e da satisfação individual na promoção do desenvolvimento humano. Desse modo, Pinheiro (2012, p. 12) assere:

[...] o aumento da capacidade que tem a pessoa humana de atingir seu fim último, o seu bem, a sua felicidade. [...] desenvolvimento denota um processo complexo, cujos fins devem ser as pessoas mesmas, com seus almejados objetivos, estilos e qualidades de vida. O fim último do desenvolvimento, o bem das pessoas, é associado à liberdade, isto é, à potência pessoal de conseguir a vida que deseja racionalmente. Nesse sentido a liberdade é pensada positivamente como poder, autonomia e autodeterminação do agente, bem como colocada no centro da abordagem do desenvolvimento como liberdade, desempenhando um duplo papel avaliativo construtivo e causal-instrumental no processo de desenvolvimento.

Sen (2010), argumenta que a liberdade desempenha um papel duplo no desenvolvimento, sendo simultaneamente seu objetivo final e o principal meio para alcançá-lo. Como liberdade substantiva, é essencial para melhorar a vida humana, ao eliminar privações como fome, morte prematura, analfabetismo e doenças, condições que limitam a dignidade e as oportunidades das pessoas. Enquanto liberdade instrumental, desdobra-se em diferentes dimensões complementares que fortalecem a capacidade dos indivíduos de viverem com maior autonomia e escolha.

Desse modo, Sen (2010) identifica cinco tipos de liberdades instrumentais que são fundamentais para o desenvolvimento: as liberdades políticas, que englobam os direitos civis e políticos, promovendo a participação democrática; as facilidades econômicas, que se referem ao acesso aos recursos necessários para produção, troca e consumo; as oportunidades sociais, que dizem respeito a garantias como

saúde e educação, e impactam diretamente as liberdades substantivas; as garantias de transparência, que abrangem a honestidade nas relações e instituições, prevenindo corrupção e práticas ilícitas; e a segurança protetora, que protege os mais vulneráveis para que não sejam abandonados à fome, miséria ou morte, oferecendo uma rede de proteção social. Juntas, essas liberdades formam a base para um desenvolvimento humano pleno e sustentável, sendo centrais e inter-relacionadas, conforme se depreende do trecho a seguir:

Os fins e os meios do desenvolvimento exigem que a perspectiva da liberdade seja colocada no centro do palco. Nessa perspectiva, as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas – dada a oportunidade – na conformação de seu próprio destino, e não apenas como beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento. O Estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na proteção das capacidades humanas. São papéis de sustentação, e não de entrega sob encomenda (Sen, 2010, p. 77).

Nesse norte de ideias, as pessoas devem ter a oportunidade de moldar seu próprio destino, cabendo ao Estado a responsabilidade de fortalecer e proteger as capacidades humanas, tendo em vista que a ausência destas pode levar os indivíduos a se sentirem humilhados e desmotivados, comprometendo suas perspectivas de alcançar a vida desejada e a felicidade. Desse modo, Herrlein Júnior (2014) destaca que, para alcançar esse objetivo, é fundamental que as pessoas tenham acesso à alfabetização, estejam bem nutridas, participem da vida comunitária e cívica, possam expressar seus pensamentos, contem com condições adequadas de moradia e trabalho, além de oportunidades para evolução cultural e aprendizado contínuo.

Portanto, a educação constitui um eixo fundamental para a promoção do desenvolvimento humano, pois amplia as capacidades individuais e coletivas, permitindo que os indivíduos sejam agentes de transformação em suas próprias vidas e na sociedade. O fortalecimento de políticas educacionais inclusivas e de qualidade deve ser prioritário, assegurando que cada pessoa tenha condições de exercer sua autonomia, romper ciclos de pobreza e contribuir efetivamente para o desenvolvimento sustentável e igualitário. Dessa forma, a educação não é apenas um direito, mas um mecanismo essencial para a realização das liberdades substantivas, conforme proposto por Sen (2010).

Adiante, serão aprofundadas as liberdades instrumentais supramencionadas, discutindo sua inter-relação com a educação e como fortalecem o direito ao

desenvolvimento. À luz dessa discussão, o próximo subcapítulo abordará o direito ao desenvolvimento como um direito humano, explorando suas dimensões jurídicas e sociais e sua conexão com a educação enquanto ferramenta essencial para a efetivação desse direito. Porém, antes de adentrar no tema em comento, mister se faz abordar a distinção entre o direito internacional do desenvolvimento e o direito ao desenvolvimento para compreender suas diferentes naturezas e enfoques.

O direito internacional do desenvolvimento, como destacado por Cançado Trindade (1998), possui uma faceta eminentemente estatal e econômica, voltada à regulação das relações entre Estados. Esse direito é marcado pela ênfase em interesses de países em desenvolvimento no contexto de relações internacionais assimétricas, com foco na autodeterminação econômica. Por outro lado, o direito ao desenvolvimento assume uma perspectiva mais humanística e emancipatória, sendo compreendido como um direito humano fundamental que transcende o âmbito estatal para reconhecer o indivíduo como sujeito de direitos. Essa distinção é enfatizada por Cardia (2005), ao observar que, inicialmente, o direito ao desenvolvimento foi associado ao direito internacional econômico, com ênfase no crescimento econômico estatal. Contudo, a perspectiva contemporânea o redefine como parte integrante dos direitos humanos, com foco na dignidade, liberdade e igualdade. Todavia, se observa no cenário internacional, ainda, políticas de desenvolvimento que, mascaradamente, ignoram os direitos humanos, favorecendo o neoliberalismo.

Nesse sentido, Perez Luño (1995) diferencia os direitos humanos dos direitos fundamentais: os primeiros representam faculdades e instituições que, ao longo da história, concretizam as exigências da dignidade, liberdade e igualdade; os segundos, por sua vez, são direitos garantidos pelo ordenamento jurídico positivo, geralmente previstos na Constituição, com contornos mais precisos.

Outrossim, é essencial abordar as particularidades do direito ao desenvolvimento, seu surgimento, as normas internacionais que o fundamentam e a importância de direcionar as relações jurídicas internacionais e nacionais para esse direito.

O desenvolvimento passou por um processo de consolidação internacional por meio de discussões promovidas em fóruns multilaterais, especialmente sob a liderança da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse contexto permitiu que o conceito de direito ao desenvolvimento fosse incorporado aos ordenamentos jurídicos internos dos países. Além disso, a partir dessas discussões, foram estabelecidos

princípios no direito internacional que sustentam a estrutura necessária para o tratamento do direito internacional do desenvolvimento, o que também impulsionou o debate para o âmbito interno. Essa conexão reforça a necessidade de um pensamento constitucional alinhado com os princípios que regem as relações internacionais.

O conceito de desenvolvimento passou por uma evolução histórica profundamente influenciada pelas transformações políticas, econômicas e sociais. No século XVI, era compreendido como um reflexo do poder político e militar dos Estados, diretamente vinculado à soberania nacional. Com o avanço das ideias liberais nos séculos seguintes, o desenvolvimento se tornou sinônimo de poder econômico, conforme as teorias de Adam Smith e David Ricardo. No contexto marxista, essa abordagem econômica foi ainda mais enfatizada, consolidando-se como o eixo central das análises sobre o progresso das sociedades. No século XX, a ascensão do Estado de Bem-Estar Social, especialmente a partir da década de 1920, sob a influência de John M. Keynes, reafirmou o enfoque economicista. Contudo, em contraposição a essas visões estritamente econômicas, pensadores como Celso Furtado começaram a ampliar o conceito, destacando a importância de incorporar fatores sociais, culturais e políticos, buscando uma perspectiva mais abrangente e integrada do desenvolvimento (Oliveira, 2009).

O termo desenvolvimento, quando inicialmente empregado em disciplinas como sociologia, ciências sociais, ciência política e economia, foi marcado por uma imprecisão que permitiu interpretações variadas. Surgiram, então, diferentes acepções relacionadas ao seu significado, como desenvolvimento sustentável, desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano, cada uma enfatizando aspectos específicos, mas incapazes de consolidar um significado universal que abarcasse sua complexidade. Diante disso, tornou-se evidente a necessidade de revisar e atualizar o conceito de desenvolvimento, buscando refletir as demandas e os desafios contemporâneos. Esse esforço visa superar a fragmentação inicial e adotar uma perspectiva integrada, que considere dimensões econômicas, sociais, ambientais e culturais como partes indissociáveis de um desenvolvimento verdadeiramente inclusivo e transformador (Oliveira, 2009).

Na relação com o direito, o conceito de desenvolvimento passou de uma abordagem predominantemente economicista, orientada pela microeconomia, para o campo dos direitos sociais, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Em 1986, a Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução nº 41/128,

reconheceu o desenvolvimento como parte do catálogo de direitos humanos, marcando a transição entre o direito do desenvolvimento e o direito ao desenvolvimento. Contudo, conforme Feitosa (2013), quando há conflitos entre essas concepções, os interesses econômicos prevalecem, favorecidos por mecanismos ágeis de efetivação, o que resulta em um modelo de crescimento que se apresenta como neodesenvolvimentismo.

Após essas solidificações das teorias economicistas para a compreensão do desenvolvimento, surge a teoria de Sen (2010) que trouxe uma perspectiva transformadora ao conceito de desenvolvimento, desvinculando-o exclusivamente do crescimento econômico e associando-o à expansão das liberdades humanas. Assim, o desenvolvimento não é apenas um objetivo econômico, mas um meio de garantir dignidade, equidade e autonomia às pessoas, reforçando sua posição como um direito humano essencial e um elemento central na promoção da justiça social. Essa abordagem integra diferentes dimensões da vida humana, reafirmando a importância de instituições sólidas e políticas inclusivas para alcançar um progresso verdadeiramente sustentável e inclusivo.

Nessa perspectiva, o direito ao desenvolvimento, inserido na terceira geração dos direitos humanos, representa um avanço significativo na construção de uma ordem internacional mais justa e solidária. Surgido no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, com marcos importantes como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948, esse direito integra os chamados direitos de solidariedade ou direitos coletivos, que ultrapassam as fronteiras nacionais e exigem uma abordagem global. Entre os direitos que compõem essa geração, destacam-se o direito à paz, o direito ao meio ambiente saudável, o direito ao patrimônio comum da humanidade e, especialmente, o direito ao desenvolvimento, os quais refletem a necessidade de cooperação internacional e a superação dos limites impostos pela soberania estatal tradicional, reconhecendo que os desafios contemporâneos demandam soluções conjuntas e solidárias.

O direito ao desenvolvimento, em particular, é caracterizado pela interdependência com os demais direitos de solidariedade, tornando-se impossível dissociá-lo do direito à paz ou da proteção ambiental, por exemplo. Como afirma Bonavides (2004), esses direitos visam atender interesses coletivos fundamentais, propondo um novo paradigma para a realização dos direitos humanos no século XXI. Dessa forma, o direito ao desenvolvimento deve ser compreendido como um processo

que integra as dimensões econômica, social, cultural e ambiental, tendo a pessoa humana como sujeito central e ativo. A sua implementação requer o compromisso dos Estados e da comunidade internacional em formular políticas e adotar medidas que promovam a justiça social, a redução das desigualdades e a construção de um desenvolvimento sustentável e inclusivo.

O direito ao desenvolvimento surge como uma resposta às desigualdades globais e às demandas por justiça social e equidade no sistema internacional. Conforme destaca Lafer (1999), a polarização ideológica entre Leste-Oeste e Norte-Sul levou a uma disputa entre os direitos civis e políticos, associados ao liberalismo econômico, e os direitos econômicos, sociais e culturais, vinculados ao ideal socialista. Nesse contexto, o Terceiro Mundo buscou consolidar uma identidade cultural própria, culminando na proposição do direito ao desenvolvimento como um direito coletivo e fundamental.

A Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (DDD), adotada pela ONU em 1986, representa um marco significativo, reconhecendo que a pessoa humana é o sujeito central do desenvolvimento e deve ser protagonista e beneficiária desse processo, ressaltando o desenvolvimento como processo econômico, social, cultural e político abrangente, que visa ao constante incremento do bem-estar de toda a população e de todos os indivíduos com base em sua participação ativa, livre e significativa no desenvolvimento e na distribuição justa dos benefícios daí resultantes. Rosas (1995) salienta três aspectos essenciais dessa declaração: a participação ativa dos indivíduos, a necessidade de justiça social e a cooperação internacional como instrumentos fundamentais para a realização do desenvolvimento.

A DDD (1986) tem suas bases no artigo XXII da DUDH (1948). O artigo XXII estabelece que: “todo homem, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade” (ONU, 1948, [s/p]). O Artigo 1º da DDD (1986) é claro: “o direito ao desenvolvimento é um direito humano inalienável em virtude do qual toda pessoa humana e todos os povos estão habilitados a participar do desenvolvimento econômico social e cultural e político a ele contribuir e desfrutar, no qual todos os direitos humanos e liberdades fundamentais possam ser plenamente realizados” (ONU, 1986).

Porém, a Carta de São Francisco (1945), que constitui o estatuto fundacional das Nações Unidas, já incluía no capítulo IX o direito ao desenvolvimento nos artigos 55 e 56. O artigo 55 destaca a importância de criar “[...] condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações”, promovendo “[...] níveis mais altos de vida, de trabalho efetivo e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social”, além do “[...] respeito universal e efetivo dos direitos humanos”. Complementarmente, o artigo 56 estabelece que os Estados-membros se comprometem a cooperar, individual ou coletivamente, com a ONU na realização desses objetivos, evidenciando a preocupação inicial da organização em promover o desenvolvimento como elemento central para a paz e o bem-estar global (ONU 1945). O direito ao desenvolvimento, portanto, reflete uma demanda ética e solidária por uma distribuição equitativa do bem-estar econômico e social, repudiando a concentração da riqueza em detrimento das populações mais vulneráveis.

A Declaração de Viena de 1993 reforça esse entendimento, ao afirmar que o direito ao desenvolvimento é universal, inalienável e parte integrante dos direitos humanos fundamentais. Além disso, reconhece a interdependência entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos, consolidando a perspectiva de que o desenvolvimento humano só pode ser alcançado por meio da garantia dos direitos fundamentais e da participação ativa dos indivíduos na formulação e implementação de políticas de desenvolvimento. Logo, o direito ao desenvolvimento é mais do que um direito que se afirma por si só, mas uma espécie de “[...] ‘direito-síntese’, isto é, um direito que integra o conjunto dos direitos humanos, cujo último objetivo é a promoção e a aplicação do conjunto dos direitos humanos, tanto no âmbito nacional como internacional” (Isa, 1999, p. 40).

Sen (2010) destaca que o processo de desenvolvimento deve ter como foco central a superação das inúmeras privações e desigualdades que caracterizam o mundo atual, enfatizando que problemas como pobreza persistente, fome coletiva e crônica, violações de liberdades políticas e formais, negligência aos direitos e à condição de agente das mulheres, além de graves ameaças ao meio ambiente e à sustentabilidade, continuam sendo desafios significativos. Segundo essa abordagem, o desenvolvimento se traduz na expansão das liberdades, entendidas tanto como meio quanto como fim desse processo. Para Sen (2010), o verdadeiro desenvolvimento consiste na remoção de privações que limitam as escolhas e as

oportunidades das pessoas, permitindo-lhes exercer plenamente sua autonomia e agir de forma ponderada em busca de uma vida digna.

O direito humano ao desenvolvimento é uma construção jurídica que engloba tanto dimensões objetivas quanto intersubjetivas. Sua complexidade vai além do campo jurídico tradicional, assumindo um caráter que transcende o direito estrito, devido à influência de fatores externos que interagem e moldam sua estrutura. Essa natureza interdisciplinar reflete a necessidade de compreender o direito em um sistema integrado, no qual se entrelaçam a constitucionalização do direito internacional e a incorporação do direito constitucional ao cenário global, temas que conferem transversalidade ao conceito.

Dessa forma, o direito ao desenvolvimento deve ser entendido como um fenômeno jurídico contextualizado, que não se limita a normas, mas abrange interações sociais, políticas e culturais, funcionando como um direito essencial para viabilizar o exercício de outros direitos. Sua aplicação exige o reconhecimento da dimensão subjetiva dos indivíduos, reforçando a ideia do “direito a ter direitos”, proposta por Arendt (2013), como um meio de resgatar a dignidade e promover o desenvolvimento humano. Ao incorporar essas dimensões, o direito humano ao desenvolvimento transcende as fronteiras legais para se tornar um catalisador de transformação social, permitindo que o indivíduo seja tanto sujeito quanto protagonista no processo de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No Brasil, a CRFB/88 representou um marco na consagração do direito ao desenvolvimento como um direito humano fundamental. Seguindo a tendência internacional de constitucionalização desse direito, princípios que asseguram o desenvolvimento como um objetivo fundamental da República, adaptam-no ao contexto interno. Essa abordagem não apenas guia a interpretação e aplicação das normas constitucionais, mas também orienta a atuação dos órgãos públicos. Foi assim que se mencionou no preâmbulo constitucional brasileiro o desenvolvimento: “nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento [...]” (Brasil, 1988).

No contexto brasileiro, destaca-se a consagração do desenvolvimento como direito fundamental, em consonância com o § 2º do artigo 5º da Constituição, segundo o qual: “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros

decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (Brasil, 1988). Ao ser consagrado como um direito humano fundamental, impõe uma vinculação aos poderes estatais (Executivo, Legislativo e Judiciário), refletindo a concretude do direito ao desenvolvimento no sistema jurídico brasileiro e evidenciando seu grau de aplicabilidade. No âmbito econômico, implica a regulação de setores estratégicos para promover condições equitativas de desenvolvimento.

Entretanto, os destinatários das imposições constitucionais, sem dúvidas, recaem mais sobre o poder Legislativo e o Governo, pois têm a prerrogativa de editar leis em sentido estrito e atos normativos. De acordo com a perspectiva de Canotilho (2000), todos os órgãos responsáveis pela concretização das normas constitucionais devem observar esses preceitos como parâmetros interpretativos, tanto em novos processos de regulamentação quanto na interpretação das normas já existentes. Nesse contexto, as normas derivadas do direito fundamental ao desenvolvimento funcionam como diretivas materiais que vinculam o legislador, orientam os órgãos de concretização das normas constitucionais e estabelecem limites negativos a determinadas ações. Assim, o Supremo Tribunal Federal (STF) reforçou essa interpretação ao admitir que o rol de direitos fundamentais não é exaustivo, conferindo proteção a novos direitos que surgem diante das demandas contemporâneas, cabendo-lhe a interpretação hermenêutica no caso concreto, consolidando um modelo dinâmico e inclusivo de proteção de direitos.

Outro aspecto relevante é a integração entre normas internas e internacionais. A segunda parte do § 2º do artigo 5º reconhece como direitos fundamentais aqueles previstos em tratados internacionais dos quais o Brasil seja parte. Essa inovação do constituinte de 1988 promove a harmonização entre os planos interno e internacional, atribuindo aos tratados de direitos humanos hierarquia constitucional e permitindo que influenciem diretamente o ordenamento jurídico brasileiro. Sua incorporação no âmbito nacional o posiciona como um direito inalienável, reafirmando o compromisso do Brasil com os princípios da dignidade humana e da sustentabilidade. Assim, a CRFB/88 consolidou o direito ao desenvolvimento como um direito humano e fundamental, em sintonia com os avanços do constitucionalismo contemporâneo, cuja evolução reflete o compromisso do Brasil com a proteção dos direitos humanos e a promoção de uma sociedade justa e sustentável.

Ademais, todos os órgãos concretizadores das normas constitucionais devem considerar os princípios do desenvolvimento como parâmetros interpretativos. Isso abrange tanto a criação de novas regulamentações quanto a interpretação do direito existente. As normas derivadas do direito ao desenvolvimento funcionam como diretivas materiais e limites para atuações incompatíveis com seus princípios fundamentais. É a posição defendida por Piovesan e Trindade (2006).

Para Piovesan (2012), a dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais, como valores centrais, conduzem a uma interpretação da Constituição de 1988 que integra os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil aos direitos constitucionalmente consagrados. Piovesan (2012) analisa que ao efetuar a incorporação, a Constituição reconhece que os direitos internacionais possuem uma hierarquia especial e diferenciada de norma constitucional. Os direitos enunciados nos tratados de direitos humanos de que o Brasil é parte integram, portanto, o elenco dos direitos constitucionalmente consagrados.

De forma semelhante, Trindade (2006) defende que o artigo 5º, § 2º, da CRFB/88 reconhece tais direitos, esperando por sua aplicação plena para consolidar a hierarquia dos tratados internacionais de direitos humanos no ordenamento jurídico nacional. Nesse sentido, assere:

A decisão do Brasil de aceitação da competência contenciosa da Corte Interamericana dos Direitos Humanos reconcilia a posição do nosso país com seu pensamento jurídico mais lúcido, além de congrega as instituições do Poder Público e as organizações não governamentais e demais entidades da sociedade civil brasileira em torno de uma causa comum: a do alinhamento pleno e definitivo do Brasil com o movimento universal dos direitos humanos, que encontra expressão concreta na considerável evolução dos instrumentos internacionais de proteção nas cinco últimas décadas. Há meio século, no mesmo ano da adoção das Declarações Universal e Americana dos Direitos Humanos (Trindade, 1998, p. 33).

É nesse desiderato que Piovesan (2002) aponta os diversos desafios enfrentados para a implementação do direito ao desenvolvimento na ordem contemporânea, marcada pelo impacto da globalização econômica, da integração regional e da internacionalização dos direitos humanos. Os principais desafios incluem: i - consolidar, fortalecer e ampliar o direito ao desenvolvimento como um direito humano inalienável; ii - incorporar o enfoque de gênero, raça e etnia; iii - otimizar a justiciabilidade e a acionabilidade dos direitos econômicos, sociais e culturais; iv - incorporar a pauta social de direitos humanos nas agendas econômicas

e institucionais; e v - reforçar a responsabilidade do Estado na implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais.

Desse modo, o fortalecimento do direito ao desenvolvimento exige que seja reconhecido como um direito humano fundamental, no mesmo patamar dos direitos civis e políticos. Embora tenha havido avanços significativos desde a Declaração da ONU de 1986, o processo de afirmação desse direito ainda enfrenta resistências políticas e ideológicas. Para esse fim, é essencial consolidar os direitos econômicos, sociais e culturais como partes inseparáveis dos direitos humanos. A proteção efetiva do direito ao desenvolvimento demanda a criação de políticas específicas voltadas para grupos socialmente vulneráveis, como mulheres, populações afrodescendentes e minorias étnicas. O respeito à diversidade e à diferença deve estar no cerne das políticas de desenvolvimento, considerando os impactos dos processos de feminização e etnização da pobreza (Piovesan, 2002).

Piovesan (2002) ainda argumenta que a efetivação desses direitos requer mecanismos concretos de exigibilidade, como sistemas de petição individual e monitoramento internacional. A implementação de indicadores técnico-científicos também é essencial para mensurar os avanços e promover maior responsabilização dos Estados. Sendo imprescindível que agências financeiras internacionais, blocos regionais e o setor privado adotem a agenda dos direitos humanos em suas políticas e práticas. A atuação econômica deve estar alinhada com os princípios de justiça social, de forma a mitigar os impactos negativos da globalização econômica sobre as populações mais vulneráveis, bem como o papel do Estado continua sendo essencial para garantir a implementação desses direitos. O Estado deve promover políticas públicas eficazes que combatam as desigualdades sociais e garantam um desenvolvimento humano sustentável, assegurando uma relação complementar entre os mercados e os direitos sociais. Diante desses desafios, torna-se fundamental a construção de uma ordem internacional mais democrática e solidária, capaz de harmonizar os princípios de democracia, desenvolvimento e direitos humanos, com base na prevalência da dignidade.

5.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO, LIBERDADES E CAPACIDADES NA PERSPECTIVA DE AMARTYA SEN

No início deste capítulo, explorou-se a relação entre a educação e o desenvolvimento humano, destacando como a educação transcende sua dimensão instrumental para se constituir como um direito fundamental. Argumentou-se que a educação não apenas prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, mas também promove o pleno desenvolvimento da personalidade e a construção da cidadania. Com base nesses fundamentos, este subcapítulo avança para examinar a educação como um vetor de liberdade e um mecanismo essencial para o exercício do direito ao desenvolvimento, enfatizando seu papel na expansão das liberdades e capacidades humanas, conforme a abordagem de Amartya Sen. Para enriquecer esse exame, serão explorados conceitos centrais presentes em duas de suas obras: 'Desenvolvimento como liberdade' (2010) e 'A ideia de justiça' (2009).

A abordagem das capacidades humanas desenvolvida por Sen (2010) oferece uma perspectiva inovadora para a análise dos direitos humanos, conectando a efetivação desses direitos à expansão das liberdades fundamentais necessárias para o desenvolvimento individual e social. Para Sen (2010), a justiça não pode ser concebida como um ideal universal abstrato, mas como um processo pragmático voltado à resolução de desigualdades concretas e à promoção de cenários mais justos. Nesse contexto, as capacidades humanas emergem como o eixo central de sua teoria, referindo-se às reais oportunidades que as pessoas possuem para viver a vida que valorizam. Assim, a elevação das capacidades individuais é tanto um fim quanto um meio para o alcance de uma sociedade mais justa, na qual as liberdades básicas constituem o alicerce indispensável para superar injustiças e potencializar cenários de equidade e dignidade.

Sen (2010) ainda destaca os funcionamentos como elementos fundamentais para a realização do bem-estar humano, os quais se referem aos estados e ações vividos pelas pessoas, que variam desde aspectos básicos, como a capacidade de se alimentar, até realizações mais complexas, como viver em harmonia social e alcançar a felicidade. No que concerne ao bem-estar de um indivíduo, este depende diretamente da efetivação desses funcionamentos, os quais são concretizados por meio das capacidades que cada pessoa possui. Ao possibilitar a realização de funcionamentos essenciais, as capacidades humanas não apenas garantem

condições dignas de sobrevivência, mas também promovem autoestima, realização pessoal e integração social. Assim, a concepção de capacidade, proposta por Sen, estabelece um elo entre o desenvolvimento das liberdades individuais e a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

Essa abordagem estabelece que as capacidades humanas, ao ampliarem as funcionalidades das pessoas, permitem-lhes acessar um conjunto mais diversificado de possibilidades e oportunidades, pois, para Sen (2010), o exercício pleno da liberdade de escolha não é apenas uma manifestação do bem-estar, mas também sua principal fonte, pois quanto maior a liberdade conferida aos indivíduos, maiores serão suas chances de alcançar uma vida que considerem satisfatória e significativa. Nesse sentido, sua teoria incorpora de maneira implícita os direitos humanos fundamentais, reconhecendo a importância de garantir a todos as condições necessárias para o desenvolvimento de suas capacidades. A preocupação com a ampliação das liberdades individuais reflete um compromisso profundo com a justiça social, já que possibilita que cada pessoa construa seu bem-estar em consonância com suas aspirações e potencialidades.

Dessa forma, a garantia de liberdades individuais implica assegurar a cada pessoa a possibilidade de agir livremente, de forma a maximizar sua participação na sociedade e alcançar melhores resultados pessoais e coletivos. Tal liberdade não se limita a ser um fim do desenvolvimento, mas também um meio indispensável para que os indivíduos possam transformar o ambiente social, econômico e político ao seu redor, influenciando positivamente a realidade por meio da capacidade de agência, consistente na forma de agir de maneira deliberada e eficaz, promovendo mudanças no contexto em que se vive. Essa capacidade é essencial para o exercício de uma cidadania ativa e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, pois permite que os indivíduos participem ativamente das decisões públicas e contribuam para o progresso coletivo. Contudo, a realização plena da agência está diretamente vinculada às oportunidades sociais, econômicas e políticas garantidas por meio de disposições institucionais, de modo que “[...] a privação de liberdade econômica, na forma de pobreza extrema, pode tornar a pessoa uma presa indefesa na violação de outros tipos de liberdade. [...] pode gerar a privação de liberdade social, assim como a privação de liberdade social ou política pode, da mesma forma, gerar a privação de liberdade econômica” (Sen, 2010, p 23).

Segundo Lucena (2014), é papel dos ordenamentos jurídicos de cada país assegurar o acesso às liberdades fundamentais para a população, com base no conceito de fundamentabilidade. Caso contrário, a ausência dessa garantia pode fragilizar a efetivação de tais direitos e reduzir, de forma injustificada, as capacidades dos cidadãos de determinar livremente o próprio destino. Além disso, Lucena (2014) destaca que essa proteção deve resguardar os indivíduos contra interferências irregulares, sejam elas promovidas pelo Poder Público ou por agentes privados que busquem violar esses direitos.

Desse modo, ao assegurar a expansão das liberdades e capacidades humanas, a educação se torna um elemento transformador, capaz de romper com as barreiras do *status quo*, promover a inclusão social e remover formas de privação que restringem as escolhas individuais, como a pobreza, o autoritarismo estatal e a negligência na promoção de direitos básicos. Esse enfoque coloca a educação no cerne do direito ao desenvolvimento, reafirmando sua importância como instrumento essencial para a transformação social e a realização das liberdades individuais. Segundo Sen (2003, p. 21), “[...] o conhecimento é um bem muito especial: quanto mais você dá, mais você tem disponível. Prover educação não apenas ilumina aquele que a recebe, mas também desenvolve aquele que a provê: professores, pais e amigos. A educação fundamental é um verdadeiro bem social, o qual as pessoas podem dividir e se beneficiar conjuntamente, sem ter que retirá-los dos outros”.

Conforme destacado, Sen (2010) distingue liberdades instrumentais e liberdades substantivas. As liberdades instrumentais são mecanismos, direitos e garantias que possibilitam o acesso às liberdades substantivas, sendo estas últimas os fins desejados do desenvolvimento humano. Em outras palavras, as liberdades substantivas são aquelas que enriquecem a vida e que se busca alcançar, enquanto as liberdades instrumentais são os meios necessários para atingir esses objetivos. Por exemplo: a liberdade de se alimentar bem, de ter acesso a cuidados médicos, de viver em um ambiente saudável e de ter tempo para o descanso são liberdades instrumentais que, por sua vez, possibilitam a liberdade substantiva de ter boa saúde.

As liberdades instrumentais, portanto, são fundamentais para assegurar que o desenvolvimento seja inclusivo e justo, permitindo que os indivíduos possam alcançar condições de vida dignas e oportunidades reais de desenvolvimento e as liberdades substantivas, por seu turno, constituem a essência do desenvolvimento e representam as condições de vida que um indivíduo pode alcançar, como a capacidade de evitar a

fome, a desnutrição, as doenças e a morte prematura. Também incluem a possibilidade de ser alfabetizado, de participar politicamente das decisões públicas, de expressar suas ideias sem medo de censura, entre outras. Sen (2010, p. 10) destaca que “[...] o desenvolvimento deve ser visto como um processo de expansão das liberdades reais das pessoas”, identificando cinco tipos de liberdades instrumentais, fundamentais para a expansão das capacidades individuais e o desenvolvimento humano, dentre as quais se destacam as liberdades políticas, que garantem aos indivíduos o poder de determinar quem os governará e permitem que fiscalizem e critiquem as autoridades em caso de abuso de poder.

Sen (2010) defende que a democracia e a liberdade política são cruciais para o desenvolvimento, uma vez que oferecem aos cidadãos a capacidade de influenciar diretamente as decisões políticas e de proteger seus direitos, de modo que “[...] a democracia, longe de ser um obstáculo, é essencial para o desenvolvimento” (*Ibidem*, p. 207). Esse poder político não se limita ao simples direito de votar, mas inclui a liberdade de expressão, o direito de protestar e de se organizar politicamente, pois, em uma sociedade democrática, o povo tem a capacidade de questionar e contestar decisões governamentais, criando uma atmosfera na qual os direitos dos cidadãos são respeitados e os governantes são responsabilizados por suas ações. Assim, “[...] a liberdade política e as liberdades civis são importantes por si mesmas, de um modo direto; não é necessário justificá-las indiretamente com base em seus efeitos sobre a economia. Mesmo quando não falta segurança econômica adequada a pessoas sem liberdades políticas ou direitos civis, elas são privadas de liberdades importantes para conduzir suas vidas, sendo-lhes negada a oportunidade de participar de decisões cruciais concernentes a assuntos públicos. Essas privações restringem a vida social e a vida política, e devem ser consideradas repressivas mesmo sem acarretar outros males (como desastres econômicos)” (*Ibidem*, p. 31).

A importância das liberdades políticas para a eliminação da fome é um ponto destacado por Sen (2010, p. 31) em sua análise: “[...] nunca em regimes políticos democráticos houve fomes coletivas”, uma vez que a alternância democrática de poder cria um sistema de responsabilidade em que os governantes, temerosos de perder a confiança popular, evitam decisões que possam levar a desastres humanitários. Em regimes democráticos, como observa o autor, existe uma maior transparência e um compromisso em atender às necessidades básicas da população,

uma vez que a sobrevivência política dos governantes depende da satisfação das demandas populares.

Em consonância com essa visão, Dahl (2001) também destaca que a democracia não só assegura os direitos políticos, mas também promove o desenvolvimento humano ao permitir que as pessoas participem ativamente das decisões que afetam suas vidas, criando uma sociedade mais justa e equitativa. Dessa forma, as liberdades políticas são instrumentos essenciais não apenas para a justiça social, mas também para o fortalecimento das condições de vida e para a promoção do bem-estar coletivo.

Essa participação política, no entanto, precisa estar acompanhada de condições materiais adequadas. Nesse sentido, as facilidades econômicas são definidas como "[...] as oportunidades que os indivíduos têm para utilizar os recursos econômicos para fins de consumo, produção ou troca" (Sen, 2010, p. 59). A expansão das liberdades econômicas está intimamente ligada à liberalização dos mercados, o que pode levar ao aumento da riqueza e das oportunidades econômicas para as pessoas. No entanto, os direitos fundamentais econômicos também devem ser amparados para a viabilização das liberdades.

Sob essa perspectiva, Sen (2010) reconhece que o capitalismo, caracterizado pela liberdade de iniciativa, concorrência e contratação, pode efetivar as facilidades econômicas, desde que sejam implementadas adaptações para corrigir as falhas existentes no sistema, afirmando que é pelo capitalismo, com as devidas adaptações, que se terá a efetivação das facilidades econômicas. Assim, a promoção das liberdades econômicas requer não apenas a liberalização dos mercados, mas também a garantia de direitos fundamentais que assegurem a justiça social e o bem-estar coletivo.

Sen (2010) destaca que os mercados representam uma fonte relevante de oportunidades para que os indivíduos realizem transações econômicas, contribuindo para a ampliação de suas liberdades substantivas. No entanto, embora o direito de participação nos mercados seja um fator essencial para a ampliação das liberdades individuais, a análise de seu papel na vida das pessoas deve considerar também a influência de outras instituições, como o Estado e o regime político vigente. Desse modo, sob a perspectiva do desenvolvimento como liberdade, as instituições não devem ser avaliadas isoladamente, mas em função de suas interações com outras estruturas institucionais relevantes.

No entanto, o acesso a recursos econômicos por si só não é suficiente para garantir a liberdade plena dos indivíduos. É necessário que existam oportunidades sociais como saúde, educação, moradia e outros serviços sociais, os quais influenciam a liberdade substantiva para o indivíduo viver melhor e são fundamentais para a ampliação dessa liberdade. De acordo com Sen (2010), essas facilidades são importantes não só para a condução da vida privada, mas também para uma participação mais efetiva em atividades econômicas e políticas. O acesso à educação, por exemplo, não apenas viabiliza melhores perspectivas de emprego, mas também fortalece a participação cívica, já que o analfabetismo pode impedir o exercício pleno da cidadania e dificultar o engajamento no debate público. Da mesma forma, a precariedade no atendimento à saúde compromete a capacidade produtiva e a qualidade de vida das pessoas, restringindo suas possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Dessa maneira, garantir que tais oportunidades sejam acessíveis a todos é um fator determinante para a construção de sociedades mais equitativas e dinâmicas.

Embora o capitalismo, em suas diversas configurações, seja o sistema predominante, sua vertente mais liberal não assegura, por si só, a universalização dessas oportunidades. Necessário se faz que os direitos sociais sejam assegurados pelo Estado para que a população tenha acesso às ações públicas essenciais à expansão de suas liberdades. A oferta de serviços básicos de qualidade, como educação inclusiva, assistência médica acessível e políticas habitacionais eficazes, é um pilar indispensável para reduzir desigualdades estruturais e garantir que os indivíduos possam desenvolver plenamente suas capacidades. Nesse viés, a combinação entre o dinamismo econômico e uma atuação estatal voltada ao bem-estar coletivo é fundamental para criar um ambiente em que as oportunidades sociais sejam não apenas ampliadas, mas efetivamente usufruídas por toda a população (Sen, 2010).

Entretanto, para que essas liberdades sejam plenamente usufruídas, é necessário um ambiente de transparência e integridade, pois as garantias de transparência permitem que governos e instituições atuem de forma responsável, prevenindo práticas abusivas e fortalecendo a participação democrática. Nesse sentido, as garantias de transparência estão relacionadas à confiança recíproca entre as pessoas nas suas relações sociais e desempenham um papel essencial na promoção da justiça social e da integridade institucional, assegurando que indivíduos

e organizações possam interagir dentro de um ambiente de clareza e previsibilidade. Consoante Sen (2010, p. 60), a transparência envolve a "[...] liberdade de lidar uns com os outros sob garantias de dessegredo e clareza", significando dizer que as pessoas devem confiar que informações relevantes para suas decisões não serão ocultadas ou manipuladas. Quando essa confiança é quebrada, os efeitos podem ser devastadores, afetando tanto aqueles diretamente envolvidos quanto a coletividade. A falta de transparência em processos administrativos, por exemplo, pode gerar desigualdade de acesso a direitos e oportunidades, enquanto a omissão de informações sobre políticas públicas compromete a capacidade dos cidadãos de exercer um controle efetivo sobre seus governantes.

Além de fortalecer a confiança social, as garantias de transparência possuem uma função instrumental decisiva no combate à corrupção, à má gestão financeira e a práticas ilícitas. A transparência, especialmente no setor público, favorece a participação cidadã e a responsabilização dos agentes estatais, garantindo que recursos sejam utilizados de forma eficiente e ética. Logo, a promoção da transparência não apenas protege direitos individuais, mas também contribui para a solidez das instituições democráticas, fortalecendo o desenvolvimento sustentável e a coesão social.

Mesmo com garantias de transparência e o fortalecimento das instituições, ainda existem riscos e incertezas que podem comprometer o bem-estar social. Portanto, a segurança protetora representa um mecanismo primordial para a garantia do mínimo existencial, assegurando que nenhum indivíduo seja reduzido a condições de extrema miséria, fome ou abandono. De acordo com Sen (2010), essa forma de segurança inclui tanto dispositivos institucionais permanentes, como benefícios para desempregados e auxílios sociais, quanto medidas emergenciais, como a distribuição de alimentos em momentos de crise. A implementação dessas políticas não se limita a uma resposta a calamidades momentâneas, mas reflete um compromisso contínuo com a proteção da dignidade humana. Dessa forma, sistemas de seguridade social, como programas de transferência de renda e assistência emergencial, são garantias protetoras que colaboram na redução da desigualdade e na promoção da justiça social.

Além de mitigar a vulnerabilidade material, a segurança protetora fortalece a coesão social e evita que parcelas da população sejam marginalizadas ou excluídas do desenvolvimento econômico, uma vez que a ausência de mecanismos de proteção

pode resultar em ciclos intergeracionais de pobreza, comprometendo o potencial de crescimento individual e coletivo. Como destaca Sen (2010), garantir a subsistência dos mais necessitados não é apenas uma questão de assistência pontual, mas de assegurar que partes substanciais do que pode ser considerado como existência digna sejam preservadas. Assim, políticas públicas eficazes voltadas para essa finalidade não apenas protegem os mais vulneráveis, mas também contribuem para sociedades mais justas e equilibradas, promovendo oportunidades para todos.

Essas liberdades políticas, econômicas, sociais, de transparência e de proteção estão profundamente interconectadas e se complementam, podendo tanto prejudicar ou ampliar as capacidades individuais e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, as liberdades não atuam isoladamente, mas em conjunto, fortalecendo umas às outras. Quando um indivíduo é privado de uma dessas liberdades, há um efeito cascata que compromete outras dimensões da sua autonomia. Sen (2010) ilustra muito bem essa dinâmica com o caso de Kader Mia: a restrição de oportunidades econômicas o levou a buscar trabalho em uma área perigosa, onde acabou sendo assassinado. Esse exemplo demonstra como a falta de liberdade econômica pode levar à violação de direitos fundamentais, como o direito à vida, evidenciando que o desenvolvimento humano exige um ambiente onde todas essas liberdades sejam garantidas simultaneamente.

A interconexão das liberdades instrumentais também se revela na forma como sua expansão pode fortalecer as capacidades individuais e coletivas. A liberdade econômica, por exemplo, quando garantida por meio de mercados acessíveis e justos, amplia as possibilidades de sustento e autonomia das pessoas, permitindo-lhes investir em sua educação e saúde. No entanto, quando essa liberdade é negada – como ocorre com crianças submetidas ao trabalho forçado na Índia, Paquistão e Bangladesh –, não apenas suas condições materiais são comprometidas, mas toda uma cadeia de privações é instaurada, restringindo seu acesso à educação e perpetuando um ciclo intergeracional de pobreza. Desse modo, garantir que essas liberdades se reforcem mutuamente é essencial para que os indivíduos tenham maior controle sobre suas vidas, ampliem suas escolhas e desenvolvam suas capacidades de forma plena. Como bem pontua Sen (2010), a criação de oportunidades sociais por meio da educação, do acesso à saúde, por exemplo, pode contribuir para a redução das taxas de mortalidade.

À luz dessa compreensão, observa-se que a intensificação do crescimento econômico por meio das oportunidades sociais demonstra a importância da educação e da saúde como pilares fundamentais do desenvolvimento humano e econômico. Sen (2010) exemplifica essa relação ao destacar o caso do Japão, que, mesmo antes da industrialização, já possuía elevados índices de alfabetização, superando até mesmo os da Europa em meados do século XIX. Esse investimento precoce no desenvolvimento dos recursos humanos facilitou a modernização do país durante a era Meiji e possibilitou um crescimento econômico acelerado nas décadas seguintes.

Portanto, o Japão, assim como outras nações do Leste Asiático, demonstrou que a expansão da educação e dos serviços essenciais não deve ser vista como um luxo exclusivo de países ricos, mas como uma estratégia essencial para a superação da pobreza e o fortalecimento da economia. Essa experiência histórica refuta a visão amplamente difundida de que apenas países com recursos financeiros abundantes podem investir no desenvolvimento humano.

Ressalte-se, ainda, o 'Milagre do Leste Asiático'¹⁸ para ilustrar como a criação de oportunidades sociais pode impulsionar o crescimento sustentável, rompendo com ciclos intergeracionais de pobreza. O investimento em educação e saúde nessas economias ocorreu antes mesmo de atingirem altos níveis de prosperidade, demonstrando que tais políticas não são um reflexo da riqueza, mas um fator determinante para sua construção. Nesse sentido, a prioridade dada ao desenvolvimento dos recursos humanos no Japão não se intensificou apenas após o país enriquecer, mas foi um elemento presente desde o início do processo de modernização, mostrando a interdependência entre liberdade econômica e acesso a oportunidades sociais (Sen, 2010).

Ao investir na capacitação da população, os países garantem não apenas melhorias imediatas nas condições de vida, mas também criam as bases para um crescimento econômico sustentável e inclusivo. A educação em larga escala e o fortalecimento da saúde pública ampliam as capacidades individuais, permitindo maior participação na economia e na sociedade. Como evidenciado pelo sucesso das

¹⁸ Milagre do Leste Asiático se refere ao rápido crescimento econômico e industrialização experimentados por países como Japão, Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong, Cingapura, Indonésia, Malásia e Tailândia entre as décadas de 1960 e 1990. Esse fenômeno foi impulsionado por políticas governamentais estratégicas, investimentos em educação e tecnologia, alta taxa de poupança, industrialização orientada para exportação e um forte papel do Estado no planejamento econômico. O Banco Mundial (1993) destacou que esses países combinaram mercados eficientes com intervenções estatais para promover crescimento e redução da pobreza (Banco Mundial, 1993).

nações asiáticas, políticas que promovem oportunidades sociais não apenas fortalecem a justiça social, mas também atuam como motores do desenvolvimento econômico. Dessa forma, a intensificação do crescimento não deve ser entendida como um processo exclusivamente econômico, mas como um reflexo do investimento na dignidade e no potencial humano.

Para demonstrar ainda mais a importância das oportunidades sociais, especialmente no que tange à educação e à saúde, Sen (2010) aponta o contraste entre Índia e China no processo de desenvolvimento econômico e social. Enquanto a China, antes mesmo da adoção da economia de mercado em 1979, já havia investido amplamente na alfabetização e nos serviços básicos de saúde, a Índia ainda apresentava elevados índices de analfabetismo e precariedade no atendimento médico quando iniciou sua liberalização econômica em 1991. Esse preparo social permitiu que a China aproveitasse melhor as oportunidades geradas pela economia de mercado, garantindo que sua população tivesse maior capacidade de adaptação e produtividade no novo modelo econômico. Em contrapartida, a Índia, com uma forte concentração na educação superior e uma negligência significativa em relação à educação básica e à saúde pública, enfrentou dificuldades para expandir seu crescimento de forma amplamente compartilhada.

Outro ponto de diferenciação entre os dois países diz respeito ao impacto das liberdades políticas na resposta às crises. A ausência de liberdades democráticas na China trouxe grandes limitações à sensibilidade do governo em relação a crises humanitárias, como evidenciado pela Grande Fome de 1958-1961, que resultou na morte de aproximadamente 30 milhões de pessoas. Na Índia, a existência de uma democracia funcional permitiu que a população exercesse pressão sobre os governantes por meio de eleições e liberdade de imprensa, garantindo maior transparência e prevenindo catástrofes similares. Como enfatiza Sen (2010), a democracia desempenha um papel essencial ao permitir a correção de falhas institucionais e assegurar que medidas de proteção social sejam implementadas de forma mais eficaz.

Por fim, apesar das diferenças marcantes, tanto a Índia quanto a China demonstram como a inter-relação entre liberdades instrumentais pode impactar o desenvolvimento. Enquanto a China se beneficiou de um forte investimento em oportunidades sociais para impulsionar o crescimento econômico, a ausência de liberdades políticas representa um risco à estabilidade a longo prazo. Já a Índia,

embora tenha uma democracia consolidada, enfrenta desafios estruturais derivados da falta de investimentos em educação e saúde básicas, o que limita a inclusão social e a distribuição equitativa dos benefícios do crescimento econômico. Esses contrastes ressaltam a necessidade de um modelo de desenvolvimento equilibrado, que integre tanto as garantias sociais quanto a proteção das liberdades políticas para assegurar um progresso duradouro e mais justo.

Posto isso, na perspectiva Sen (2010), o desenvolvimento humano vai muito além do crescimento econômico, fundamentando-se na expansão das liberdades e das capacidades das pessoas para viverem a vida que valorizam. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não pode ser reduzido a indicadores econômicos, mas deve ser compreendido como um processo de ampliação das oportunidades sociais, políticas e econômicas que fortalecem a autonomia individual e a justiça social. As liberdades instrumentais – incluindo as políticas, econômicas, sociais, de transparência e de proteção – operam de forma interdependente, impulsionando o bem-estar e a participação ativa dos cidadãos na construção de uma sociedade mais equitativa. Assim, a abordagem de Sen (2010) evidencia que a verdadeira prosperidade está enraizada na capacidade de as pessoas realizarem seu potencial, e que o compromisso com a promoção das liberdades é o caminho para um desenvolvimento sustentável e inclusivo.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A relação entre educação e cidadania tem sido amplamente debatida no campo da filosofia política e das ciências sociais, consolidando-se como um dos pilares centrais das lutas por direitos e inclusão social. A escola é frequentemente apontada como o principal meio para formar cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de compreender e reivindicar seus direitos e deveres, cuja concepção se reflete nas pautas dos movimentos sociais, que historicamente reivindicam uma educação pública de qualidade como um caminho para a emancipação das camadas populares.

No entanto, a efetivação desse ideal não se dá sem desafios. Se, por um lado, há consenso sobre a importância da educação na construção da cidadania, por outro, emergem questionamentos sobre até que ponto o modelo educacional vigente atende às necessidades e particularidades de diferentes grupos sociais. A cidadania,

enquanto conceito historicamente formulado a partir da experiência dos Estados-nação e dos ideais da modernidade, muitas vezes, carrega pressupostos que podem não abranger plenamente as realidades de indígenas, agricultores, trabalhadores informais e outros segmentos marginalizados.

Diante disso, é essencial refletir sobre os limites e potencialidades da educação no processo de construção da cidadania. A escola, ao mesmo tempo que promove a alfabetização política e o acesso ao conhecimento, opera dentro de um sistema que pode reproduzir desigualdades e restringir as possibilidades de participação ativa de determinados grupos. Assim, a educação para a cidadania deve ser compreendida não apenas como um meio de inserção nos moldes tradicionais do Estado, mas como uma ferramenta para ampliar a voz e a ação política das camadas populares em suas próprias lutas e reivindicações.

Inicialmente, imperioso traçar um percurso histórico a partir da relação entre cidadania e educação no mundo grego, no qual a formação do cidadão estava restrita a uma elite de homens livres, proprietários de terras e conhecimentos. Naquele contexto, o acesso ao saber e à participação política não era um direito universal, mas um privilégio que reforçava desigualdades.

Com o passar do tempo, a concepção de cidadania se transformou e a educação passou a ser vista como um instrumento fundamental para ampliar a participação social e política. No entanto, a exclusão educacional ainda persiste em muitas sociedades, levantando questões sobre quem realmente tem acesso ao direito de aprender e de exercer plenamente sua cidadania.

Essa reflexão conduz à necessidade de um olhar crítico sobre a educação escolar e suas relações com os movimentos sociais, afinal, a educação pode, de fato, ser um instrumento de transformação social quando se alinha com as realidades e aspirações daqueles que historicamente tiveram seu acesso à cidadania restringido. Dessa forma, este subcapítulo buscará analisar as contribuições concretas da educação para o exercício da cidadania, problematizando seus desafios e destacando suas possibilidades no fortalecimento da participação social e política.

Como argumenta Ribeiro (2002), a relação entre cidadania e educação no mundo grego é, ao mesmo tempo, fascinante e contraditória. A democracia, experimentada pela primeira vez em Atenas, revolucionou a forma de pensar o poder e a participação política. Pela primeira vez na história, um sistema de governo colocava as decisões nas mãos dos cidadãos, sem a necessidade de um chefe

supremo, de uma casta dominante ou de uma autoridade religiosa inquestionável. No entanto, essa cidadania estava longe de ser universal, pois cerca de 90% da população foi excluída desse modelo. Mulheres, estrangeiros, escravos e trabalhadores braçais não tinham voz nem vez na construção das leis ou na condução da cidade.

Conforme Ribeiro (2002), para os gregos, ser cidadão significava ser livre – mas essa liberdade era reservada à elite proprietária de terras e de conhecimento. O tempo livre, o ócio criativo, era considerado essencial para o desenvolvimento do pensamento filosófico e político. Já o trabalho, fosse técnico, artesanal ou comercial, era visto como um obstáculo à verdadeira participação na *pólis*. Assim, aqueles que precisavam dedicar suas vidas ao sustento diário não eram considerados aptos para a cidadania, cuja visão criou uma sociedade na qual poucos podiam exercer plenamente seus direitos políticos, enquanto muitos sustentavam, com seu trabalho, o privilégio dessa pequena elite.

A própria concepção de educação refletia essa hierarquia social. Os filósofos vinculados à aristocracia defendiam um modelo de formação voltado para aqueles que já pertenciam à elite, preparando-os para a arte da governança. Quando comerciantes e armadores começaram a reivindicar seu lugar na vida pública, surgiu um intenso debate filosófico. Os sofistas, educadores itinerantes, passaram a ensinar retórica e gramática aos novos ricos, desafiando o monopólio do conhecimento tradicional. Esse embate refletia uma disputa maior: quem tinha o direito de ser educado para o exercício da cidadania? Quem poderia decidir os rumos da *pólis*? (Ribeiro, 2002).

Platão e Aristóteles tinham visões distintas sobre essa relação entre educação e cidadania. Platão (1975), em 'A República', propôs uma utopia em que a educação seria moldada para cada função social, garantindo uma sociedade justa e organizada., na qual os filósofos, por sua capacidade de raciocínio, deveriam governar. Por sua vez, Aristóteles (1995), mais pragmático, visualizava a educação como um instrumento público para a formação do cidadão, mas ainda assim reservada àqueles que não precisavam trabalhar para viver. Ainda reforçava a separação entre o mundo político e o mundo social, ignorando que a cidadania grega só era possível graças ao trabalho dos que estavam excluídos dela. Segundo Aristóteles (1995), apenas o Estado é capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento dos valores morais, pois todos os indivíduos fazem parte dele. Dessa forma, segundo Ribeiro (2002), a

educação assume um caráter público, sendo responsabilidade do Estado garantir sua efetivação.

Com efeito, o grande paradoxo da cidadania grega era este: enquanto Atenas se orgulhava de ser a mãe da democracia, sustentava a liberdade sobre uma estrutura de exclusão. O ideal de participação política, de igualdade e de racionalidade era um privilégio de poucos. Essa contradição leva, então, à reflexão: que modelo de cidadania se quer construir hoje? A educação pode ser um instrumento de libertação ou um mecanismo de exclusão, dependendo de quem tem acesso a ela. No mundo grego, foi utilizada para reforçar privilégios. No mundo contemporâneo, o desafio é torná-la verdadeiramente inclusiva, garantindo que a cidadania não seja um privilégio de poucos, mas um direito de todos (Ribeiro, 2002).

No pensamento aristotélico, a cidade (*pólis*) existe para proporcionar uma vida boa aos seus membros, que apenas pode ser alcançada quando há um equilíbrio entre o desenvolvimento individual e o bem comum. Dessa forma, a educação assume uma função central na formação ética e cívica dos cidadãos, garantindo que cada indivíduo compreenda sua responsabilidade na coletividade. Ao promover o acesso equitativo ao conhecimento e às oportunidades, a educação pública não apenas fortalece a coesão social, mas também assegura que a busca pela felicidade e pelo florescimento humano seja um objetivo acessível a todos (Aristóteles, 1995).

Esse entendimento aristotélico dialoga com concepções modernas sobre o papel da educação na promoção da cidadania e da justiça social, demonstrando que investir na formação dos cidadãos é essencial para o desenvolvimento político e moral de uma sociedade.

Wolf (1996) associa a cidadania à democracia, entendida como um sistema de governo que teve sua primeira experiência em Atenas, na Grécia, e que possibilitou a racionalização do pensamento. A democracia grega instituiu uma forma de poder na qual os homens passaram a depender de sua própria capacidade de decisão, sem a autoridade de um líder supremo, a dominação de uma classe específica ou a imposição de um texto sagrado. No entanto, essa estrutura democrática apresentava contradições, pois, apesar de distribuir o poder entre os cidadãos, restringia a participação política a uma parcela reduzida da população, excluindo aproximadamente 90% das pessoas.

Assim, a cidadania tem sido, de maneira geral, o objetivo para o qual diversas organizações e grupos sociais direcionam suas reivindicações por uma educação

pública de qualidade, que atenda aos interesses das camadas populares. Nesse contexto, a educação voltada para a construção de uma cidadania ativa — através da qual os cidadãos participam de forma efetiva nas decisões políticas que os afetam — manifesta-se em diferentes esferas, como nas mobilizações por uma educação mais justa, nas ações de organizações comunitárias, e nos programas e propostas políticas de diferentes correntes ideológicas, sendo também uma bandeira de movimentos sociais (Ribeiro, 2002).

Outrossim, é amplamente reconhecido que os diferentes movimentos sociais atribuem grande importância à escola. Da mesma forma, a educação é apontada, pelas sociedades contemporâneas, como um meio fundamental para a conquista de direitos sociais. Nesse sentido, no que se refere à cidadania, há um entendimento de que sua efetivação está diretamente relacionada ao conhecimento de direitos e deveres, adquirido por meio de uma educação escolar básica sólida, e deve ser um bem acessível a todos os indivíduos, a fim de possibilitar as condições necessárias para o exercício de uma cidadania efetiva.

Em uma sociedade democrática, a cidadania é um conceito central para a organização da vida coletiva, garantindo direitos e deveres aos indivíduos. No entanto, sua definição pode ser ampla e multidimensional, abrangendo aspectos políticos, sociais e culturais. Mas o que é cidadania? Como esse conceito se manifesta na prática? Qual o papel da educação na construção da cidadania?

A concepção de cidadania, originária das reflexões dos contratualistas Hobbes e Rousseau, surge da ideia de um contrato social, no qual os indivíduos se associam a uma sociedade em busca da proteção de seus direitos e da garantia da ordem. Para Hobbes (1974), em 'Leviatã', a cidadania se fundamenta na submissão ao soberano, como meio de evitar o estado de natureza, um ambiente de caos e insegurança. Já Rousseau (1993), em 'O Contrato Social', enxerga a cidadania como parte de uma ordem que visa à liberdade individual dentro do bem comum, na qual os cidadãos, ao se submeterem à vontade geral, encontram uma harmonia que garante a igualdade e a justiça social. Ambos os contratualistas oferecem uma visão de cidadania vinculada à pertença a um Estado, no qual o indivíduo é 'incluído' por meio de direitos e deveres, sendo essencial para o funcionamento e a estabilidade da sociedade.

No entanto, essa noção de cidadania foi evoluindo, especialmente com o advento da sociedade industrial e a crescente complexidade das relações sociais, de modo que a cidadania contemporânea vai além da concepção jurídica e formal dos

contratualistas, incluindo o acesso a direitos sociais fundamentais como saúde, educação, moradia e trabalho.

Marshall (1950) define a cidadania como um *status* concedido a todos os membros de uma comunidade, garantindo-lhes direitos civis, políticos e sociais, desenvolvendo-se historicamente em três estágios: i - Direitos civis (século XVIII): liberdade individual, propriedade, acesso à justiça. ii - Direitos políticos (século XIX): direito ao voto, participação política e iii - Direitos sociais (século XX): acesso à educação, saúde, bem-estar social, de modo que sem a efetivação desses três tipos de direitos, a cidadania não pode ser exercida plenamente.

Arendt (2013) discute a cidadania sob a ótica da apatridia¹⁹ e do direito fundamental de pertencer a uma comunidade política, considerando-a não apenas um *status* legal, mas o 'direito a ter direitos'. Assim, a perda da cidadania leva à exclusão política e social, como no caso dos refugiados e apátridas, razão pela qual enfatiza a cidadania como uma condição essencial para o reconhecimento e a dignidade do indivíduo na esfera pública:

A privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz. Algo mais fundamental, do que a liberdade e a justiça, que são os direitos do cidadão, está em jogo quando deixa de ser natural que um homem pertença à comunidade em que nasceu, e quando o não pertencer a ela não é um ato da sua livre escolha, ou quando está numa situação em que, a não ser que cometa um crime, receberá um tratamento independente do que ele faça ou deixe de fazer (Arendt, 2013, p. 379).

Por sua vez, Habermas (1997) propõe uma visão de cidadania baseada na participação ativa dos cidadãos nos processos democráticos. Em sua teoria da ação comunicativa, defende que a cidadania deve ser exercida através do discurso racional e do debate público, tendo em vista que a democracia só é legítima quando os cidadãos podem deliberar livremente, influenciando as decisões coletivas. Desse modo, a cidadania não se limita ao direito formal, mas à prática ativa na esfera pública. Esses três conceitos mostram como a cidadania pode ser vista sob diferentes perspectivas.

¹⁹ Hannah Arendt, em *Origens do Totalitarismo* (2013), destacou a apatridia como uma violação extrema dos direitos humanos, pois, sem uma nacionalidade, a pessoa perde o acesso a direitos básicos, como educação, saúde, trabalho e proteção legal, tornando-se extremamente vulnerável.

Nesse norte de ideias, depreende-se, ainda, que a cidadania plena pressupõe que os indivíduos tenham acesso a direitos fundamentais, incluindo o direito à educação, como estabelecido no artigo 26 da DUDH (1948, [s/p]):

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais". Esse princípio reforça a ideia de que sem uma educação de qualidade, o indivíduo encontra barreiras para o exercício efetivo da sua cidadania, pois a falta de conhecimento impede o acesso e a reivindicação de direitos.

Sobre a natureza de tais direitos, afirma Silva (2004, p. 151) que é possível os denominar de direitos fundamentais do homem-social: uma categoria de direitos fundamentais que constituem um meio positivo para dar um conteúdo real e uma possibilidade de exercício eficaz a todos os direitos e liberdades.

Segundo Bittar (2004, p. 19), o conceito de cidadania parece significar a mais alta expressão dos direitos dos cidadãos, de modo que ser cidadão é ter uma vida digna (ou minimamente decente para a sobrevivência). De qualquer forma, a questão da cidadania se encontra profundamente enraizada na discussão de proteção dos direitos fundamentais do ser humano, na medida em que não se deve falar em cidadania se não puder falar em acesso efetivo a direitos fundamentais pelo cidadão. Nesse sentido, pensar a situação das exclusões sociais é pensar como a cidadania está sendo negada a muitos. É pensar como a cidadania mora apenas no discurso descompromissado com a causa pública.

Sob esse liame de compreensão, argumenta Manzini-Covre, (2001, p. 10-11) que só existe cidadania se houver, na prática, a possibilidade de reivindicar os direitos reconhecidos constitucionalmente, isto é, de fazer valer os direitos do cidadão. Logo, o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população. Sendo assim, é a educação, como instrumento mais eficaz, o meio para fornecer conhecimento à sociedade e capacitar indivíduos a se tornarem cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Isso os torna aptos a desempenhar um papel decisivo e ativo na promoção das mudanças desejadas em seu país, mantendo um olhar crítico sobre o funcionamento do Estado.

Portanto, educação é cidadania. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) deixam claro que "[...] a educação

brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora” (Brasil, 2013, p. 19). Para Freire (2005), ser cidadão significa agir e transformar a sociedade construindo uma sociedade nova, na qual não haja mais nenhuma relação de opressão entre os seres humanos e nem entre os seres humanos e o mundo, de maneira que a educação bancária (que apenas transmite conteúdos de forma passiva) não contribui para a formação cidadã. Ao contrário, a educação deve ser dialógica e crítica, possibilitando que o indivíduo compreenda sua realidade e atue na transformação social. Esse processo de conscientização é indispensável para que as pessoas possam tomar decisões políticas informadas, compreender seus direitos e deveres e atuar coletivamente para mudanças sociais.

A alfabetização política é uma ferramenta essencial para fortalecer a democracia. Para Dahl (1997), a participação política efetiva exige que os cidadãos tenham acesso a informações confiáveis e saibam interpretar discursos políticos, identificar desinformação e compreender as estruturas institucionais. Uma população educada é capaz de cobrar políticas públicas, fiscalizar governantes e se engajar em movimentos sociais que visam ao bem comum, assim como combater as desinformações e fortalecer a democracia, pois capacita os cidadãos a interpretarem criticamente discursos políticos, identificar *fake news* e tomar decisões informadas.

Toma-se por exemplo as eleições de 2018 e 2022 no Brasil. Em ambos os pleitos ocorreu uma onda massiva de desinformação espalhada por redes sociais e aplicativos de mensagens. Então, iniciativas como o Projeto Comprova²⁰ e as campanhas do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) para ensinar a população a reconhecer notícias falsas demonstram como a alfabetização política pode ajudar os eleitores a diferenciarem informações confiáveis de boatos manipuladores.

Países que investiram seriamente em educação demonstram uma relação direta entre qualidade educacional e fortalecimento democrático. A Finlândia, por exemplo, tem um dos sistemas educacionais mais bem avaliados do mundo e também apresenta altos índices de participação cívica e confiança nas instituições democráticas. Estudos da OECD (2018) indicam que cidadãos mais educados tendem

²⁰O Projeto Comprova é uma iniciativa colaborativa que reúne jornalistas de diversos veículos de comunicação brasileiros com o objetivo de verificar a veracidade de informações que circulam na *internet* e nas redes sociais, especialmente aquelas de conteúdo duvidoso ou potencialmente falso. Coordenado pela Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (ABRAJI), o projeto foi lançado em 2018, inspirado em iniciativas semelhantes realizadas em outros países, como a França. Disponível em: https://www.abraji.org.br/projetos/projeto-comprova?utm_source=chatgpt.com.

a votar com mais frequência, participar de associações e acompanhar o funcionamento do governo.

No que tange à interseção entre cidadania e educação, é importante criar vínculos teóricos que ajudem a superar a lógica utilitarista e economicista prevalente. Nesse contexto, a cidadania democrática aplicada à educação se configura como um ponto de partida significativo para a proposição de uma educação fundamentada na capacidade crítica e na inovação social.

No Brasil, a relação entre cidadania e educação sempre esteve atrelada aos contextos políticos e econômicos de cada período. Desde o Estado Novo, políticas educacionais foram utilizadas como ferramenta para preparar a força de trabalho, vinculando direitos à inserção no mercado formal. Esse modelo, denominado 'cidadania regulada', garantiu direitos a certos grupos, enquanto outros foram sistematicamente excluídos. Com a ascensão do neoliberalismo, esse cenário sofreu mudanças, resultando na precarização do trabalho e no enfraquecimento da educação pública. Diante disso, é essencial analisar como a educação se insere nesse contexto e quais são seus impactos na construção da cidadania.

Em 1964, o Brasil foi surpreendido por um golpe militar que instaurou um regime autoritário, caracterizado pela concentração do poder econômico, político e ideológico. Esse novo modelo estatal promoveu uma série de reformas, alinhadas com a internacionalização da economia e a ruptura com o nacionalismo desenvolvimentista que, até então, orientava as políticas públicas. Inspiradas em diretrizes aplicadas em outros países da América Latina, tais medidas tinham, entre seus principais objetivos, conter o avanço dos movimentos sociais e reconfigurar a estrutura educacional para atender aos interesses do regime (Valle, 2022).

Uma das primeiras áreas impactadas foi a educação, especialmente no que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. Os princípios de descentralização, autonomia e democracia representativa foram reformulados para se adequarem às exigências de segurança nacional e ao projeto desenvolvimentista do regime. A educação passou a assumir um caráter cívico, com a introdução de disciplinas obrigatórias como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), no ensino fundamental e médio, além de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), no ensino superior (Valle, 2022).

Durante as décadas de 1960 e 1970, a expansão da educação ocorreu de maneira desigual, refletindo disparidades regionais e sociais. Embora o regime tenha

adotado políticas voltadas para o aumento da escolarização, os dados demográficos demonstram que as taxas de acesso à educação permaneceram baixas em todos os níveis. Além disso, o ensino médio foi instrumentalizado com a implementação da profissionalização compulsória, sem que houvesse uma real democratização da educação baseada no princípio da igualdade de oportunidades. Esse contexto de escolarização lenta e desigual se reflete, por exemplo, nos índices de analfabetismo: em 1900, a taxa de analfabetos acima de 15 anos era de 65,3%, reduzindo-se para 39,7% em 1960, e 33,7%, em 1970. Mesmo com avanços ao longo das décadas seguintes, em 2019, ainda havia 6,8% da população sem acesso à alfabetização (Valle, 2022).

Conforme analisado por Santos (1987), durante o Estado Novo, a regulamentação das relações de trabalho esteve diretamente ligada à expansão da educação primária, com o objetivo de preparar a força de trabalho para a crescente industrialização. A cidadania, nesse modelo, estava atrelada ao exercício de uma profissão formal, o que resultava na exclusão de agricultores, desempregados e trabalhadores informais, majoritariamente negros, que não tinham acesso aos direitos trabalhistas garantidos aos empregados urbanos. Dessa forma, a cidadania regulada funcionou como um mecanismo de inclusão restrita, concedendo direitos apenas àqueles inseridos no mercado formal de trabalho.

Em consonância com Muzzatto e Silva (2022), apesar dos avanços conquistados, a questão da inclusão e exclusão social permanece um desafio central na sociedade brasileira. A desigualdade estrutural do país se reflete na dificuldade de acesso equitativo a direitos básicos, como educação, saúde e moradia. A noção de cidadania, que deveria ser universal, muitas vezes, fragmenta-se diante da realidade de uma sociedade plural, composta por diferentes grupos com demandas diversas e, por vezes, conflitantes. A exclusão se manifesta de forma evidente no cotidiano, como no caso de comunidades que reivindicam um padrão mínimo de dignidade para sua convivência, resultando, muitas vezes, em políticas de segregação e marginalização dos mais vulneráveis. Assim, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas que promovam uma inclusão efetiva e garantam direitos iguais para todos.

Minto (1999) e Ribeiro (2000a; 2000b) apontam que a educação para a cidadania democrática carrega tanto possibilidades transformadoras quanto limitações estruturais. Por um lado, os avanços conquistados pelos movimentos sociais ampliaram a participação política e os direitos, tornando a cidadania um

conceito dinâmico e em constante disputa. No entanto, essa ampliação não alcança igualmente todos os segmentos das classes subalternas, pois suas realidades são marcadas por diversidade e desigualdades internas. O conceito tradicional de cidadania, historicamente ligado à civilização urbana, tende a desconsiderar expressões culturais e reivindicações específicas de grupos como camponeses, indígenas e populações negras, cuja luta por reconhecimento ultrapassa os moldes institucionais clássicos.

Nesse contexto, cabe questionar até que ponto a educação escolar pode ser um instrumento eficaz para fortalecer esses movimentos sociais. Pode a escola oferecer uma formação cidadã que contemple realidades diversas, quando os conteúdos historicamente valorizados estão enraizados em uma visão dominante de conhecimento, cultura e participação política? Como conciliar o reconhecimento de saberes tradicionais e modos de vida alternativos com um modelo educacional que frequentemente os marginaliza?

Além disso, a capacidade da educação de promover mudanças enfrenta limites impostos por políticas públicas e estruturas de poder. Governos populares, mesmo quando comprometidos com a democratização do ensino, esbarram nas diretrizes impostas por organismos financeiros internacionais e nas restrições orçamentárias que sobrecarregam estados e municípios. A imposição de parâmetros curriculares e modelos de avaliação padronizados reforçam um controle centralizado sobre a educação, muitas vezes, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Em meio a esses desafios, a questão persiste: até que ponto a educação pode, de fato, se tornar um instrumento de transformação social e inclusão cidadã para grupos historicamente marginalizados? (Minto, 1999; Ribeiro, 2000a; 2000b).

A educação tem sim um enorme potencial de promover mudanças sociais, mas sua capacidade de efetivar uma cidadania inclusiva e emancipadora está condicionada a desafios limitantes, a fatores estruturais, políticos e culturais. A título de exemplo, tem-se as políticas neoliberais, que reduzem o financiamento da educação pública e impõem currículos padronizados, restringem a autonomia pedagógica e dificultam abordagens mais inclusivas. Além disso, sem um compromisso político efetivo, a educação corre o risco de reproduzir desigualdades em vez de combatê-las.

Reconhecida pela maior parte dos autores que tratam da cidadania, a educação é um dos principais caminhos para a superação das desigualdades e a construção de

uma sociedade mais justa e democrática. A formação educacional não deve ser restrita apenas à capacitação técnica para o mercado de trabalho, mas deve priorizar o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo valores como ética, solidariedade e consciência cidadã. O fortalecimento da cidadania passa pela implementação de políticas educacionais que incentivem o pensamento crítico e a participação ativa na vida pública. Dessa forma, a educação pode se tornar um instrumento essencial na redução das discriminações, do individualismo exacerbado e das desigualdades sociais, permitindo que grupos historicamente marginalizados conquistem seus direitos e exerçam plenamente sua cidadania (Muzzatto; Silva, 2022).

O modelo educacional tradicional, muitas vezes, reforça uma visão hegemônica de conhecimento, excluindo saberes indígenas, afro-brasileiros e rurais, por exemplo. No entanto, quando a educação se abre para práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, pode fortalecer identidades, empoderar comunidades e ampliar a participação cidadã (Minto, 1999; Ribeiro, 2000a; 2000b). Portanto, a educação pode ser um instrumento de transformação social se for acompanhada de políticas públicas que garantam financiamento adequado, valorização dos professores e abertura para metodologias que respeitem a pluralidade de saberes. Com efeito, a cidadania democrática plena só será possível quando a educação deixar de ser apenas um meio de adaptação às normas vigentes e se tornar um espaço de questionamento, participação e construção coletiva de um futuro mais justo.

Nesse desiderato, para que a cidadania se fortaleça e alcance um patamar verdadeiramente democrático, é fundamental que a sociedade invista na formação de cidadãos conscientes e engajados. A superação das contradições sociais e das disputas entre minorias que, muitas vezes, não se reconhecem enquanto sujeitos de direitos, exige um esforço coletivo pautado na educação, na memória histórica e na valorização da diversidade. A construção de uma sociedade mais cidadã passa pelo resgate da autonomia do indivíduo em suas dimensões psicológica, social, política e ética. Somente através do diálogo e da promoção de oportunidades igualitárias será possível vislumbrar um futuro em que as conquistas democráticas sejam ampliadas e efetivamente garantidas a todos (Muzzatto; Silva, 2022).

Importa destacar, ainda, que, a partir da década de 1980, o Brasil passou por um expressivo crescimento no exercício da cidadania, impulsionado pelo processo de redemocratização e pela promulgação da Constituição Federal de 1988. A

participação de movimentos sociais e grupos organizados se tornou mais ativa, promovendo reivindicações que impactaram o cenário político, social e econômico, cujo período representou um avanço significativo na consolidação dos direitos civis, políticos e sociais, favorecendo o fortalecimento da cidadania coletiva.

Nesse viés, a Constituição Federal vigente se baseia em cinco fundamentos essenciais: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e pluralismo político, buscando construir uma sociedade justa e solidária, promover o desenvolvimento nacional, eliminar a pobreza e as desigualdades sociais, e garantir igualdade para todos, sem discriminação. Além disso, trouxe uma mudança no conceito de cidadania, passando de uma ênfase mais social para uma compreensão mais política. Isso significa que os indivíduos passaram a participar ativamente das decisões que afetam suas vidas cotidianas. Essa nova visão abrange tanto o papel do Estado na garantia de direitos quanto o papel dos cidadãos em solicitar condições de vida dignas, de modo que a dimensão social e política se complementam nesse contexto.

Embora essa responsabilidade primordial da formação dos cidadãos recaia sobre o Estado e a família, é crucial que a sociedade, incluindo instituições como escolas, igrejas, associações, partidos, movimentos sociais e cidadãos em geral, também desempenhem um papel ativo na educação das crianças e jovens, bem como na conscientização das pessoas adultas, o que é de vital importância para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2010, p. 51), a ideia de bem-estar do cidadão contém em essência a noção de uma difusão majoritária e homogênea da realização efetiva dos direitos dos quais os indivíduos são titulares. A cidadania é o direito vivido por cada indivíduo, o bem-estar é o direito vivido pela sociedade. Sua construção é um objetivo social. Os elementos básicos do bem-estar do cidadão estão relacionados ao direito à vida, ao direito de exigir oportunidades iguais a partir da educação, ao direito do indivíduo de pertencer a comunidades sem ser formalmente discriminado, entre outros.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) destacam uma evolução no conceito de cidadania ao longo da história brasileira, pois, muitas vezes, esteve associada principalmente a necessidades materiais. No passado, a cidadania era frequentemente vista como o “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”. Mesmo quando evoluiu

para incluir uma participação mais ativa na vida política, essa visão ainda priorizava as questões sociais. Participar das decisões públicas era uma maneira de garantir direitos e condições de vida dignas (Brasil, 2013, p.18).

Segundo Carvalho (2008), o entendimento da cidadania no Brasil é complexo e pode ser distorcido. Às vezes, a cidadania é personificada e substitui o papel do povo na retórica política, envolvendo os direitos civis, políticos e sociais e coexistindo em uma sociedade para ser considerada plena. Isso se desdobra da seguinte forma: i) os direitos civis englobam a liberdade de ir e vir, formar sindicatos e possuir propriedade privada, garantindo a vida civilizada entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil; ii) os direitos políticos se resumem ao ato de votar e ser votado e conferem legitimidade à organização política da sociedade; iii) os direitos sociais estão relacionados às ações governamentais e da sociedade civil para oferecer serviços, como saúde, educação e assistência social, são garantias de bem estar para todos os cidadãos baseado em justiça social. Se algum governo negar esses direitos aos cidadãos, a sociedade não pode ser considerada como tendo cidadania plena.

Por exemplo, mesmo se um governo melhorar serviços de saúde e educação, mas restringir direitos políticos, a cidadania estaria comprometida. Da mesma forma, se houver liberdade de organização política, mas falta de educação pública gratuita, a cidadania estaria sendo restringida. A cidadania plena é difícil de alcançar devido aos interesses envolvidos na formulação de políticas públicas a serem ofertadas na sociedade, como já afirmara Carvalho (2008, p. 8):

[...] o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. [...] O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

O Constituinte de 1987 redigiu e aprovou a Constituição mais liberal e democrática que o país já teve, no entanto, a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo. A democracia política não resolveu os problemas

econômicos mais sérios como a desigualdade socioeconômica (Carvalho, 2012, p. 199). Ao revisitar a história dessas conquistas no Brasil, Carvalho (2012) baseia sua tese na ideia de que, ao longo do tempo, o país tem experimentado um processo de cidadania incompleta.

Ao considerar a dimensão da cidadania social dentro do universo da cidadania, que é composta pelos direitos sociais, é importante compreender os elementos que os constituem partindo do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966) que prevê diversos direitos essenciais: o direito ao trabalho (artigo 6), o direito a condições de trabalho justas e favoráveis (artigo 7), o direito de fundar e filiar-se a sindicatos (artigo 8), o direito à segurança social (artigo 9), o direito à proteção e assistência à família (artigo 10), o direito a um nível de vida adequado (artigo 11), o direito ao mais alto nível possível de saúde física e mental (artigo 12), o direito à educação (artigos 13 e 14) e o direito à cultura e ao desfrute dos benefícios do progresso científico (artigo 15).

Por outro lado, a concepção de cidadania abordada por Bauman (2001) e Silva e Pereira (2016) reflete a transição de uma participação ativa e coletiva para um modelo mais individualista e centrado no consumo. De acordo com Bauman (2001), muitas pessoas passaram a associar a cidadania não mais à luta por direitos e à participação política, mas à capacidade de consumir bens e serviços. Esse fenômeno se insere no contexto da modernidade líquida, no qual as relações sociais e políticas se tornam mais efêmeras e voláteis. Assim, em vez de exercerem seu papel como agentes de transformação social, muitos indivíduos limitam sua atuação ao mercado, reduzindo a cidadania a um ato de compra e venda, o que compromete a noção de democracia participativa.

Silva e Pereira (2016) destacam que essa mudança na percepção da cidadania não se dá de maneira absoluta, pois ainda existem grupos organizados que reivindicam direitos e atuam politicamente. No entanto, a negação da política como ferramenta de mobilização coletiva pode abrir espaço para a restrição de direitos sociais, os quais dependem diretamente da ação e da vontade do Estado. Esse enfraquecimento da cidadania ativa favorece um modelo no qual os interesses individuais se sobrepõem às necessidades coletivas, tornando os cidadãos menos engajados em processos democráticos e mais suscetíveis a políticas que limitam o alcance dos direitos fundamentais.

Há debates nas esferas acadêmica, política e social sobre quais são os componentes adequados da cidadania social, não havendo consenso sobre os elementos que compõem esses direitos (Fernandez, 2015). No entanto, os direitos à saúde e à educação são amplamente considerados componentes básicos da cidadania social, sendo a falta de emprego, a pobreza e a desigualdade reconhecidas como obstáculos à integração social (PNUD, 2004). Alguns autores argumentam que os direitos ao trabalho, saúde, educação, salário justo, subsistência e previdência social devem ser considerados serviços sociais e não direitos. Entretanto, para o estabelecimento do Estado de bem-estar social, esses componentes devem ser enquadrados como direitos sociais assegurados pelo Estado.

A universalização do direito à educação (educação para todos) é reconhecido como um bem comum à comunidade política, promovendo o compartilhamento do conhecimento como um valor essencial. No entanto, conforme argumenta Gaille (1998), a impossibilidade de acesso à educação ou a ausência de condições adequadas para seu exercício comprometem a igualdade de direitos e deveres da cidadania. Isso ocorre porque homens e mulheres não nascem com o conhecimento das leis, dos direitos e das obrigações civis, sendo necessário um processo contínuo de socialização e escolarização para que esses elementos sejam assimilados. Caso esse processo não se concretize, um dos direitos fundamentais da cidadania acaba sendo negado. Assim, a educação pública deve ser considerada um dever do Estado para com seus cidadãos, sendo indispensável para garantir a igualdade dentro do corpo político.

Para Cury (2002), a educação é um direito social fundamental à cidadania, ocupando o mais alto lugar na lista de prioridades. Isso significa dizer que a cidadania não pode ser plenamente realizada sem uma educação adequada, bem como a efetiva prática da democracia enfrentará obstáculos significativos se esse direito social não for amplamente garantido a toda a população. Flach (2011) alerta que há de se reconhecer que a grande maioria da população não conhece as leis, nem sequer seus direitos mais básicos expressos no texto constitucional, concluindo que essa parte da população sequer conhece minimamente a extensão de seus direitos e deveres, por isso a Constituição deveria ser conhecida por todos e efetivamente cumprida.

No texto 'Algumas Ideias Sobre o Dia Internacional da Alfabetização', apresentado no lançamento da 'Década das Nações Unidas para a Alfabetização'

(2003-2012), Sen (2003, p. 21) compartilhou um ditado bengalês que reflete sobre a natureza do conhecimento:

[...] o conhecimento é um bem muito especial: quanto mais você dá, mais você tem disponível. Prover educação não apenas ilumina aquele que a recebe, mas também desenvolve aquele que a provê: professores, pais, amigos. A educação fundamental é um verdadeiro bem social, o qual as pessoas podem dividir e se beneficiar conjuntamente, sem ter que retirá-lo dos outros. É válido lembrar esta velha ideia nesta ocasião maravilhosa: a celebração do Dia Internacional da Alfabetização

Essa reflexão ancestral reforça que investir em educação não é apenas uma questão de justiça social, mas uma estratégia fundamental para garantir uma cidadania ativa e fortalecida, pois o cidadão informado tem maior capacidade de compreender o funcionamento das instituições, questionar injustiças e atuar na transformação da sociedade. Dessa forma, a educação não apenas fornece conhecimento, mas também desperta a consciência crítica, promovendo uma participação ativa e responsável na vida pública.

Consequentemente, a educação é um direito fundamental que está intrinsicamente ligado à dignidade da pessoa humana e desempenha um liame na construção da cidadania, servindo a duas finalidades essenciais: em primeiro lugar, qualifica a comunidade como um todo, capacitando-a com conhecimento, consciência política e fomentando seu desenvolvimento (aspecto ligado à cidadania). Por outro lado, eleva a dignidade do indivíduo, reconhecendo-o como o verdadeiro detentor desse direito fundamental subjetivo.

Ademais, o conservadorismo neoliberal tem impactado profundamente a educação brasileira ao priorizar uma abordagem tecnicista e mercadológica, em detrimento de uma formação integral e cidadã. A lógica neoliberal impõe a redução do papel do Estado na oferta de uma educação pública de qualidade, resultando em cortes de investimentos, desvalorização dos profissionais da educação e na precarização da infraestrutura das escolas. Esse modelo fomenta um ensino voltado majoritariamente para a capacitação técnica e rápida inserção no mercado de trabalho, deixando em segundo plano aspectos fundamentais como o pensamento crítico, a consciência social e a formação política dos estudantes.

Além disso, a influência neoliberal na educação reforça desigualdades históricas ao tratar o ensino como um bem de consumo e não como um direito fundamental. As políticas educacionais, muitas vezes, são moldadas por interesses

privados, favorecendo a mercantilização da educação, o avanço de instituições privadas e a adoção de modelos que beneficiam apenas uma parcela da sociedade. Esse cenário contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, dificultando o acesso de estudantes de baixa renda a uma formação completa e de qualidade, que lhes permita não apenas ingressar no mercado de trabalho, mas também exercer plenamente sua cidadania.

Por outro lado, essa concepção educacional limita a autonomia dos indivíduos ao desestimular uma formação humanística, que promove reflexões sobre ética, política e sociedade. A ênfase no pragmatismo técnico acaba por afastar os estudantes da construção de um pensamento crítico e reflexivo, tornando-os mais suscetíveis às lógicas dominantes do capitalismo global. Dessa forma, o modelo neoliberal conservador perpetua um ciclo em que a educação se torna um meio para a produção de força de trabalho qualificada, mas sem o devido compromisso com a construção de uma sociedade democrática, participativa e igualitária.

Emancipar-se, enquanto ser reflexivo, é promover-se, dialogar de maneira eficiente, desviar-se das armadilhas ditadas pelo capitalismo global, buscar oportunidades que promovam, não somente a si, mas outros tantos, tendo, assim, clareza de que ,ao realizar mudanças qualitativas, caminha-se rumo a uma sociedade mais cidadã e menos contraditória (Richter; Cechi, 1999).

Para romper com essa lógica, é fundamental que a educação seja vista como um direito essencial para o desenvolvimento humano e social, e não apenas como um mecanismo de inserção no mercado. Como já levantado anteriormente, é necessário um investimento consistente em políticas públicas que valorizem a formação cidadã, incentivem a reflexão crítica e garantam a todos os estudantes oportunidades reais de aprendizagem significativa. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa e democrática, na qual a educação cumpra seu papel emancipador e contribua para a transformação social.

Uma educação voltada para a cidadania democrática deve se estruturar em pilares fundamentais que garantam a formação integral dos indivíduos, a qual deve contemplar três dimensões essenciais: o pensamento crítico, a cidadania universal e a imaginação narrativa (Nussbaum, 2015). Essas dimensões são indispensáveis para que os cidadãos desenvolvam uma consciência reflexiva, sejam capazes de compreender a diversidade humana e se engajem na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O pensamento crítico é um dos aspectos centrais desse modelo educacional, pois permite que os indivíduos questionem informações, analisem discursos e compreendam as estruturas sociais que os cercam. Uma educação pautada apenas na capacitação técnica pode levar à formação de cidadãos passivos e facilmente manipuláveis. Por isso, disciplinas como filosofia, sociologia, história e artes desempenham um papel crucial no desenvolvimento do raciocínio crítico, pois ajudam os alunos a interpretar o mundo com autonomia e discernimento. Como aponta Nussbaum (2015), a ausência desse tipo de formação favorece a manutenção de sistemas políticos e econômicos desiguais, uma vez que impede a reflexão sobre injustiças e limita a participação cidadã.

Outra dimensão essencial apontada por Nussbaum (2015) é a cidadania universal, que se refere à necessidade de se compreender como parte de uma comunidade global, respeitando a diversidade e reconhecendo a interdependência entre os povos. A educação deve proporcionar o entendimento de diferentes culturas, histórias e realidades, promovendo valores como igualdade, solidariedade e respeito às diferenças. Esse aspecto é fundamental para evitar posturas individualistas e autoritárias, incentivando, em vez disso, a construção de uma sociedade baseada no diálogo e na cooperação.

Por fim, Nussbaum (2015) assegura que a imaginação narrativa desempenha um fator primordial na educação para a cidadania democrática, pois permite que os indivíduos se coloquem no lugar do outro, desenvolvendo empatia e sensibilidade social. A literatura, as artes, a filosofia, a história e as ciências sociais são ferramentas poderosas, pois estimulam a capacidade de ver a realidade sob diferentes perspectivas e estão sendo marginalizadas nos currículos escolares, empobrecendo a formação dos estudantes. Sem essas disciplinas, há apenas a formação de trabalhadores eficientes, mas não de cidadãos engajados. Essa habilidade é essencial para que os cidadãos não apenas compreendam as necessidades alheias, mas também se sintam motivados a agir em prol do bem coletivo. Nesse diapasão, Nussbaum (2015, p. 109) preconiza:

Embora não represente a totalidade de uma relação moral saudável com os outros, a atividade imaginativa de explorar a vida interior do outro é, pelo menos, um ingrediente necessário dessa relação. Além disso, ela traz dentro de si um antídoto ao medo do auto protetor, associado muito frequentemente a projetos egocêntricos de controle. Quando as pessoas assumem uma postura lúdica com relação aos outros, é menor a probabilidade - pelo menos

enquanto perdura essa postura - de percebê-las como ameaças iminentes a sua segurança que elas precisam controlar.

Dewey (1979) destaca a importância das artes na educação inicial ao ressaltar que, em uma escola bem-sucedida, as crianças desenvolvem a imaginação como uma ferramenta essencial para lidar com questões que vão além de respostas concretas e imediatas, abrangendo praticamente todos os aspectos relevantes da aprendizagem. Então, a formação para a autonomia, a democracia e outras competências essenciais à vida não podem se basear apenas na racionalidade, criticidade e objetividade, pois as respostas às questões que surgem na existência vão além da mera aplicação de fórmulas, frases prontas ou referências bibliográficas, exigindo um processo de reflexão, sensibilidade e criatividade, características de natureza subjetiva.

Dalbosco (2015) defende, assim, a ideia de uma formação cultural ampla, uma educação que não se limite ao utilitarismo, mas que incentive o desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre o mundo e a humanidade. É fundamental que as escolas e universidades ofereçam espaço para as artes, a literatura, a filosofia e as ciências sociais, pois são essas disciplinas que ampliam o horizonte dos estudantes, permitindo-lhes enxergar além de suas próprias realidades e entender as complexas dinâmicas que moldam o mundo.

Dessa forma, uma educação para a cidadania democrática não pode se limitar a conteúdos tecnicistas ou voltados exclusivamente para o mercado, mas deve proporcionar uma formação abrangente, que estimule o pensamento crítico, fortaleça a consciência global e desenvolva a imaginação e a empatia. Somente assim será possível formar cidadãos preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Em um mundo cada vez mais interconectado, a formação de cidadãos capazes de compreender e atuar em questões globais se torna necessária. A cidadania cosmopolita propõe uma visão ampliada do pertencimento, na qual os indivíduos reconhecem sua interdependência com diferentes povos e culturas, transcendendo fronteiras nacionais. Esse conceito se fundamenta no respeito à diversidade, na defesa dos direitos humanos universais e no compromisso com a justiça global, promovendo uma participação ativa e informada na sociedade. Para isso, a educação desempenha um fator central, incentivando o pensamento crítico e o engajamento com desafios contemporâneos, como as mudanças climáticas, as desigualdades

sociais e os conflitos internacionais. Cidadania cosmopolita significa, portanto, preparar indivíduos para agir de forma ética e responsável, tanto no contexto local quanto global.

Assim, a formação para uma cidadania planetária deve começar desde a infância, tanto no ambiente familiar quanto no espaço escolar. Em um mundo marcado pela interdependência, em que os fluxos econômicos, culturais e políticos ultrapassam fronteiras, é essencial que as crianças desenvolvam desde cedo uma visão ampla e plural da sociedade. O contato com diferentes culturas e formas de vida possibilita a construção de uma mentalidade aberta e crítica, promovendo o respeito à diversidade e o combate a estereótipos que ainda permeiam muitas sociedades.

Além disso, a introdução de línguas estrangeiras, a valorização de literaturas internacionais e o estudo de diferentes tradições religiosas contribuem para expandir os horizontes dos estudantes, permitindo que compreendam melhor as diversas realidades existentes. O contato com expressões culturais variadas não apenas amplia o conhecimento, mas também fortalece a empatia e o senso de pertencimento a uma comunidade global. Dessa forma, a formação cosmopolita possibilita que os indivíduos sejam cidadãos críticos e ativos, capazes de atuar em um mundo dinâmico e plural, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

A escola desempenha um papel central nesse processo, pois é o espaço onde se pode promover um currículo intercultural, que contemple conhecimentos sobre diversas culturas, histórias e perspectivas. Como aponta Nussbaum (2015), a educação deve preparar as novas gerações para entenderem a complexidade do mundo em que vivem, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de interpretar diferentes narrativas. O ensino da história, da economia e das artes deve ser conduzido de maneira que os alunos consigam perceber como os diferentes povos se organizam e interagem, possibilitando uma compreensão mais profunda das relações globais e do impacto que suas próprias ações podem ter no mundo. Dewey (1979) afirma que grande parte da educação falha, porque esquece o princípio fundamental da escola como modo de vida comunitária.

Sarmiento (2006) reforça a ideia de que a escola é o primeiro pilar de socialização pública das crianças. Da mesma forma, Canário e Cabrito (2005) destacam a relevância da construção da experiência escolar pelos próprios indivíduos como um elemento essencial para a aprendizagem da cidadania. Além disso, sob a perspectiva da educação e formação ao longo da vida, enfatiza-se a importância da

educação não escolar, não formal e da educação de adultos. Nesse cenário, diversas instituições além da escola também desempenham um papel educativo significativo, como os meios de comunicação, a publicidade, as redes sociais, o bairro, as igrejas, os grupos e associações comunitárias e os movimentos sociais.

De acordo com Oliveira Martins (1992), a escola deve ser reconhecida como um agente de mudança e desenvolvimento, assumindo não apenas o papel de potencializadora de recursos, mas um espaço de abertura, solidariedade, justiça, responsabilização mútua, tolerância e respeito. Nesse sentido, a escola pública desempenha um papel fundamental na educação para a cidadania, pois, por sua própria natureza, acolhe todos e se constitui como parte essencial da vida em uma sociedade democrática.

Por seu turno, Polakow (1993) compreende que a escola deve oferecer às novas gerações um verdadeiro 'sentido de lugar', que vai além das rotinas, regras, horários e avaliações, sendo essencial que crianças e jovens se sintam valorizados não apenas de forma instrumental, como parte de um grupo numérico, mas existencialmente, reconhecendo-se como parte de um ambiente significativo, no qual possuem pertencimento. Essa ideia se conecta ao significado original da palavra *civitas*, no latim, que significa cidade. O termo *civis*, também derivado do latim, era utilizado para designar os habitantes da cidade e, mais tarde, passou a representar o conjunto de direitos e deveres desses indivíduos.

A família, por sua vez, complementa essa formação ao estimular a curiosidade das crianças pelo mundo, incentivando-as a conhecer diferentes costumes, músicas, tradições e formas de pensamento. Ao proporcionar experiências que vão além da cultura local, os pais e responsáveis ajudam a desenvolver uma consciência global, preparando os filhos para interagir com pessoas de diferentes origens e perspectivas.

A família representa o primeiro espaço de educação para a cidadania, pois é nela que a criança inicia seu processo de socialização e construção de valores essenciais para a vida em sociedade. Como destaca Vasconcelos (2007), a família, em suas diversas configurações, deve ser um exemplo de participação democrática, solidariedade e atenção ao que a cerca. No entanto, nem todas as famílias conseguem desempenhar esse papel de forma plena, pois algumas enfrentam desafios como isolamento social, exploração ou negligência, o que pode comprometer sua função como espaço formador de cidadãos conscientes e engajados. Assim, é fundamental

que haja suporte e políticas que fortaleçam as famílias, garantindo que possam exercer seu papel educativo de maneira positiva e inclusiva.

Compreender o papel da educação na construção de uma cidadania democrática exige que se repensem os currículos escolares, que precisam ser espaços onde valores como igualdade, respeito às diferenças e solidariedade sejam cultivados desde as primeiras séries até o ensino superior. Mas mais do que isso, os currículos devem ser um convite à reflexão, ao questionamento e à ação; um reflexo do compromisso de formar cidadãos que não apenas compreendam o funcionamento da sociedade, mas que sejam capazes de se engajar ativamente em sua transformação (Muzzatto; Corrêa da Silva, 2021).

Por fim, uma educação voltada para a cidadania democrática deve ensinar aos indivíduos não apenas o conteúdo das disciplinas, mas a importância de suas escolhas e ações no contexto social e político. O verdadeiro aprendizado não se limita à sala de aula, mas se estende para o cotidiano, para as relações interpessoais e para o engajamento com os problemas coletivos. Ao promover uma educação que estimula o pensamento crítico e a empatia, formam-se pessoas que não apenas participam da democracia, mas que a transformam, buscando, dia após dia, uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver esta dissertação, buscou-se compreender como o direito à educação pode ser um poderoso instrumento para o desenvolvimento humano e a formação cidadã, de modo que a luta pela educação como um direito universal está profundamente enraizada na trajetória da humanidade e reflete um compromisso ético que transcende fronteiras geográficas e culturais.

Inicialmente, abordou-se o contexto do Estado de bem-estar social e a transformação da educação em um direito social, destacando como as condições políticas, econômicas e sociais impulsionaram sua consolidação como prioridade para os Estados, tanto no plano internacional quanto no nacional. A análise histórica revelou que, após os horrores das grandes guerras, a humanidade compreendeu a necessidade de reafirmar seus valores fundamentais, resultando na promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Esse marco consolidou a educação como um direito fundamental e uma estrutura essencial para a dignidade humana e o respeito às liberdades individuais, garantindo que o acesso à educação, em todos os níveis, fosse reconhecido como um direito universal, e não um privilégio restrito.

A educação, ao ser indissociável dos valores que estruturam o Estado Democrático de Direito, reflete diretamente sua capacidade de promover a dignidade da pessoa humana, a igualdade e a solidariedade, cujos valores se expressam em um sistema educacional que, ao garantir acesso universal, assegura a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais, culturais ou econômicas.

A pluralidade no contexto educacional é igualmente um fator de relevância, pois permite a convivência de diferentes visões de mundo e fomenta o debate democrático, o que é imprescindível para a formação de um cidadão crítico, capaz de participar efetivamente dos processos de decisão política. A construção de uma sociedade inclusiva e solidária exige, portanto, um modelo educacional que transcenda a transmissão de conteúdos acadêmicos e se constitua como um espaço de aprendizado também ético, onde valores como a empatia e o respeito mútuo são cultivados. Assim, a educação não apenas viabiliza o exercício de direitos individuais, mas contribui para a realização de uma convivência social mais justa e coesa, ao

promover o engajamento ativo e responsável dos indivíduos na vida política e comunitária.

Essa perspectiva reforça a compreensão de que a educação não se limita ao desenvolvimento individual, mas constitui um instrumento indispensável para a construção de sociedades mais justas, pacíficas e igualitárias. Nesse sentido, torna-se fundamental considerar a educação como uma estratégia de inclusão social que contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados, promovendo a equidade e a justiça social.

No Brasil, a consolidação da educação como direito social foi reforçada especialmente com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o dever do Estado de garantir educação de qualidade para todos. Entretanto, no decorrer das últimas décadas, as políticas públicas educacionais avançaram de maneira desigual, enfrentando desafios como a precariedade estrutural e a desvalorização dos profissionais da educação.

Destarte, programas como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o PRONATEC e o PROUNI contribuíram para a democratização do acesso ao ensino básico, técnico e superior, promovendo maior inclusão e ampliando oportunidades para grupos historicamente excluídos. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o aumento de 10% no valor do FUNDEB por aluno está associado a um incremento de aproximadamente um ponto na nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), refletindo uma melhora na qualidade da educação básica.

Além disso, o PROUNI e o REUNI tiveram um impacto expressivo no aumento das matrículas no ensino superior, especialmente entre estudantes de baixa renda. Um reflexo positivo dessas políticas foi o crescimento da procura por cursos de licenciatura, impulsionado pela ampliação do acesso e pela valorização da formação docente em programas específicos. No entanto, ainda persiste uma alta taxa de evasão nos cursos ofertados na modalidade de Ensino à Distância (EaD), que já representam uma parcela significativa das matrículas no ensino superior privado.

Entretanto, apesar desses avanços, persistem lacunas significativas, como o alto índice de analfabetismo, a insuficiência de recursos em regiões vulneráveis, a falta de infraestrutura adequada e a precarização da carreira docente, de modo que, para que as políticas públicas educacionais cumpram plenamente seu papel social, é essencial que avancem além do simples acesso à escola, priorizando também a

qualidade da educação ofertada e a formação cidadã. Isso implica investir na qualificação continuada dos profissionais, promover currículos inclusivos e críticos e garantir um financiamento educacional mais equilibrado, capaz de contemplar as realidades locais e reduzir as desigualdades regionais.

Com efeito, é garantida a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, o aprendizado ao longo da vida e o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, conforme a capacidade de cada indivíduo, nos termos do artigo 208, V, CRFB/88. No entanto, as limitações sociais e econômicas ainda representam obstáculos significativos, impedindo que parte dos alunos concluam o ensino básico e tornando o acesso ao ensino superior um privilégio de poucos, o que levanta questionamentos sobre a efetividade dessa garantia constitucional e a possibilidade de ser apenas uma mera ficção.

Desse modo, a relação entre educação e democracia se consolidou como uma temática central nesta dissertação. No curso da pesquisa, restou evidente que a educação desempenha um papel essencial no fortalecimento da cidadania democrática, preparando indivíduos para o exercício pleno de seus direitos e deveres. Inspirada pela teoria de Amartya Sen, a pesquisa evidenciou que a educação amplia liberdades e potencialidades humanas, promovendo a autonomia e a participação ativa na vida pública, cujo entendimento se alinha com as diretrizes preconizadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelecem a educação como um dever do Estado e um direito fundamental. Além disso, documentos internacionais, como a Agenda 2030 da ONU e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, reforçam a necessidade de promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, que prepare cidadãos para enfrentar os desafios contemporâneos com pensamento crítico e consciência social.

A pesquisa também abordou a educação como um pressuposto para o desenvolvimento humano integral, indo além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. Ao proporcionar o fortalecimento de habilidades e competências que ampliam as liberdades individuais e coletivas, a educação contribui para a emancipação e a autonomia dos sujeitos, de modo que promover a educação significa expandir capacidades humanas e fortalecer a participação ativa na construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

A educação, especialmente no ensino básico e fundamental, é considerada parte do mínimo existencial, servindo como condição necessária para o exercício de diversos outros direitos, tendo em vista que possibilita a conquista da autonomia plena, ou seja, a capacidade de viver conforme o próprio projeto de vida, contribuindo para a efetivação da democracia participativa, da cidadania inclusiva e da justiça social e distributiva.

Sob essa ótica, é fundamental reconhecer que a educação não é apenas um direito autônomo, mas um fator indispensável para a transformação social. Investir na formação cidadã significa criar oportunidades para que cada indivíduo desenvolva plenamente seu potencial e atue de forma crítica e participativa na sociedade. A tarefa do Estado se torna ainda mais desafiadora ao se compreender que a educação, em seu sentido amplo (*lato sensu*), envolve não apenas o direito ao ensino fundamental, mas uma rede de obrigações jurídicas que dela decorrem, o que ressalta seu caráter complexo, plural e de significados variados.

Ao refletir sobre os principais pontos abordados nesta dissertação, reafirma-se a compreensão de que a educação vai além do simples ato de ensinar e aprender, revelando-se como um potente catalisador de transformação social, que não apenas se restringe ao desenvolvimento individual, mas da própria sociedade. Ao assegurar o acesso universal ao conhecimento e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, a educação pavimenta caminhos para a construção de um futuro mais justo, equitativo e democrático.

Outrossim, os resultados obtidos no progresso da pesquisa confirmam a hipótese inicial de que a educação contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento humano e a formação cidadã. A partir da análise teórica e dos referenciais adotados, constatou-se que a educação capacita os indivíduos para o exercício pleno de sua cidadania e amplia suas liberdades, conforme asseverado por Amartya Sen. Dessa forma, comprovou-se que investir em educação de qualidade é essencial para fortalecer o engajamento democrático e promover uma sociedade mais inclusiva e justa.

Por fim, constatou-se que o compromisso com a educação ultrapassa a escolha política e se firma como um dever ético e moral que compete a toda a sociedade. Assim, é preciso investir na formação de cidadãos críticos e engajados, que compreendam seu papel na construção de um mundo melhor, uma vez que a

educação, mais do que um direito fundamental, é uma chave para transformar realidades e consolidar sociedades verdadeiramente democráticas e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. O novo ensino médio em xeque. **Saberes e Práticas**, São Paulo, 14 jun. 2023. Disponível em: <https://saberesepaticas.cenpec.org.br/noticias/nem-em-xeque>. Acesso em: 10 set. 2024.

ALLAN, Rosas, The right to development, *In*: EIDE, Asbjorn; KRAUSE, Catarina; ROSAS, Allan. **Economic, social and cultural rights**. Dordrecht; Boston; Londres: Martinus Nijhoff Publishers, 1995. p. 254-255.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1996.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Edipro, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Moção de nº 8 sobre o Pronatec**. 2012. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/moco-es-aprovadas-em-assembly-geral-na-39a-reuniao-nacional-da-anped>. Acesso em: 23 ago. 2014.

BANCO MUNDIAL. **The east asian miracle**: economic growth and public policy. Washington: World Bank, 1993.

BAUMAN, Zigmund. **Liquid modernity**. Polity Press, 2000.

BAUMAN, Zigmaund. **Globalização**: as consequências humanas. Jorge Zahar, 1999.

BARROSO, Luís Roberto. "Aqui, lá e em todo lugar": A dignidade humana no direito contemporâneo e no discurso transnacional. **Revista dos Tribunais**, v. 919, p. 127-196, 2012.

BARZZOTO, Luís Fernando. **A democracia na Constituição**. Porto Alegre: Unisinos. RS 2005

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19272>. Acesso em: 25 out. 2024.

BEDJAOUI, Mohammed. **The right to development**. International Law: Achievements and Prospects. Paris: UNESCO, 1991. p. 1182. Disponível em: https://archive.org/details/internationallaw0000unse_d5k3/page/n7/mode/2up. Acesso em: 10 jan. 2025.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Os direitos humanos como valor universal. **Lua Nova**, n. 34, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/8GCM9kByj5jGxMsZNHZSWkG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação para a democracia**. São Paulo: Cortez, 1995.

BIBLIOTECA DIGITAL DE LITERATURA BRASILEIRA. **História do Brasil por Frei Vicente do Salvador**, 1627. Disponível em: <https://archive.org/details/vicente-salvador/page/n5/mode/2up>. Acesso em: 27 out. 2024.

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

BITTENCOURT, Wastony Aguiar. A Constituição de 1988: democracia e política. **Revista Jus Navigandi**, 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/56301/a-constituicao-de-1988-democracia-e-politica>. Acesso em: 25 out. 2024.

BITTENCOURT, M. F. N.; FERREIRA, P. A. As obras na implementação de políticas públicas: o caso do REUNI. *In: XXXVIII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 2014, Rio de Janeiro/RJ. **Anais[...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. p. 1-16.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 10. reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 14. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOSI, Alfredo. A Educação e a Cultura nas Constituições Brasileiras. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 14, p. 62-65, fev. 1986. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000775380>. Acesso em: 10 out. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOTELLO, Catarina S. 40 anos de direitos sociais. Uma reflexão sobre o papel dos direitos fundamentais sociais no século XXI, **Julgar**, n. 29, p.197-216, 2016. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2912278>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em Direito. *In: Bucci, Maria Paula Dallari (Coord.). Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro, 1988**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1891. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao>. Acesso em 30 jul. 2024

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12358.htm. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.985, de 9 de abril de 2024**. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e dispõe sobre suas diretrizes e estratégias de implementação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-11.985-de-9-de-abril-de-2024-553029530>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12358.htm. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório SAEB 2019**. Brasília: INEP, 2019.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. Avaliação e melhoria do ensino público: o papel do IDEB. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 863-885, 2008.

BRASILEIRO, Karina Pinto. **Controle jurisdicional de políticas públicas à luz do princípio da separação dos poderes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito e Desenvolvimento Sustentável). Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). João Pessoa, 2017. Disponível: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CUB_e66e37eb106b0a538667422a64f41789. Acesso em: 10 set. 2024.

BRUM, Eliane. Dona Maria tem olhos brilhantes. *In*: BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006. p. 136.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A educação nas constituições brasileiras. **Lex Humana**, Petrópolis, v. 1, n. 1, p. 179, 2009. Disponível em: <http://www.ucp.br>. Acesso em: 02 ago. 2024.

CANÁRIO, R; CABRITO, B. **Educação e formação de adultos**: mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2005.

CARDIA, Fernando Antônio Amaral. Uma breve introdução à questão do desenvolvimento como tema de direito internacional. *In*: AMARAL JUNIOR, Alberto (Org.). **Direito internacional e desenvolvimento**. Barueri: Manole, 2005.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; MENESES, Raquel Marinho de; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. A lei nº 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. *In*: FABRIS, Antônio. **A Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996**: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. 2001. p. 32-33.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, J. R.; COSTA, M. L. Desafios da formação continuada para professores de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2019.v24/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradutor Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CANIVEZ, P. **Eduquer le citoyen?** Paris: Ed. Hatier, 1994.

CELSO, Lafer. **Comércio, desarmamento, direitos humanos**: reflexões sobre uma experiência diplomática. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: **XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, 2009. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2009/352.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CÍCERO, Marco Túlio. **Da República**. Tradução Néelson Jahr Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2011

CONDORCET, J. N. C. **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée Nationale au nom du Comité de Instruction Publique**, 1792. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3044154t.texteImage>. Acesso em: 16 out. 2024.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAHL, Robert. **Sobre a democracia**. Tradução Beatriz Sidou. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DAHL, Roberto. **Poliarquia**: participação e oposição. Tradução Celso Mauro. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2005.

DANTAS, Humberto; LUZ, Joyce. **Ciência política e políticas de educação**: conceitos e referências. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, 2021. Disponível: https://votoconsciente.org.br/wp-content/uploads/Ciencia-politica-e-politicas-de-educacao-26_07.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

DELGADO, Maurício Godinho; PORTO, Gabriela Neves Delgado. **O Estado de bem-estar social no século XXI**: avanço ou retrocesso civilizatório? São Paulo: LTr, 2018.

DELORS, Jacques; AL MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Padrón; SAVANÉ, Marie-Angelique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Roberto; MYONG, Won Suh; NANZHAO, Zhou. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: UNESCO, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129801>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação**. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação e Exclusão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanço. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: uma introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DYE, Thomas R. **Understanding public policy**. New Jersey: Prentice Hall. 1984.

DIAMOND, Larry. Facing up to the democratic recession. **Journal of Democracy**, v. 26, n. 1, p. 141-155, 2015. Disponível em: https://www.journalofdemocracy.org/wp-content/uploads/2015/01/Diamond-26-1_0.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 279-300, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de expansão da educação superior no Brasil e a modalidade EAD. *In*: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. (Orgs). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, São Paulo: Alínea, 2008. p. 97-115.

DRÈZE, Jean; SEN, Amartya. **Glória incerta**: a Índia e suas contradições. Tradução Ricardo Doninelli Mendes e Laila Coutinho. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés Editora, 1984.

ECO, Umberto. **Pape Satàn Aleppe**: crônicas de uma sociedade líquida. Tradução Helena Lozano Miralles e María Pons Irazazábal. Rio de Janeiro: Record, 2016.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Tradução Nelson Boeira. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Tradução Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

EASTON, D. **A systems analysis of political life**. New York: Wiley, 1965.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **The three worlds of welfare capitalism**. [s/l]: [s/e], 2011.

EVANS, Peter. Collective capitalism, culture, and Amartya Sen's development as freedom. *Studies in comparative international development*. **St Comp Int Dev**, v. 37, n. 2, p. 54-60, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02686261>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA, C. A. P. de. Uma genealogia das teorias e modelos do estado de bem-estar social. **Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais**, n. 46, p. 39–71, 1998. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/204>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823-1988. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FEITOSA, Maria Luiza Alencar Mayer. Exclusão social e pobreza nas interfaces entre o direito econômico do desenvolvimento e o direito humano ao desenvolvimento. In: SILVEIRA, Vladmir Oliveira; SANCHES, Samyra Naspolini; COUTO, Monica Bonetti (Orgs.). **Direito e Desenvolvimento no Brasil do Século XXI** - livro 1. IPEA, 2013. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20561. Acesso em: 20 dez. 2024.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/724>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FERNANDEZ, Michelle. Política social. In: SOUZA, Claudio; ALVIM, Frederico; BARREIROS NETO, Jaime; DANTAS, Humberto (Orgs.). **Dicionário das eleições**. Curitiba: Juruá Editora, 2020.

FERNANDEZ, Michelle. El panorama de los derechos económicos y sociales en la periferia urbana brasileña. **Revista Política Hoje**, v. 23, n. 2, p. 9-41, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3740/0>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FERNÁNDEZ, García, Tomás: **Estado de bienestar y social democracia**: ideas para el debate. Madrid: Alianza, 2005.

FERNANDES, D. Políticas de avaliação educacional no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 435-454, 2013.

FERREIRA, Maria Gorete; KALLÁS FILHO, Elias. Direito à educação e política pública do ProUni. **Universitas Jus**, v. 27, n. 2, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.uniceub.br/jus/article/view/3829>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FERREIRA, Mônica D. P. As armadilhas da exclusão: um desafio para a análise. **25ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, setembro de 2002.

FERREIRA FILHO, Manuel Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional**. 42. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

FLACH, S. de F. À educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 11, n. 43, p. 285–303, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639943>. Acesso em: 2 out. 2023.

FRANÇA. Assembleia Nacional Francesa. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Paris, 1789. Disponível em: <https://www.assemblee-nationale.fr/histoire/dudh/1789.asp>. Acesso em: 25 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. A avaliação da educação básica no Brasil: regulações e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 361-377, 2012.

FREEMAN, J.; SIMONSEN, B. Examining the Impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates. **Review of Educational Research**, v. 85, n. 2, p. 205-248, 2015. Disponível: <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF); PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores da Qualidade na Educação**. 4. ed. ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/2156/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

FURTADO, Celso. **Análise do “modelo brasileiro”**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

FURTADO, Celso. **Criatividade e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Estado, educação e desenvolvimento**. [s/l]: [s/e], 2013

GAILLE, Marie. **Le citoyen**. Paris: Flammarion, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCsb/?format=pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

GORENDER, Jacob. **A formação do Brasil colonial**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. Political Science and the three new institutionalisms. **Political Studies**, n. 44, v. 5, p. 936-957, 1996. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00343.x>. Acesso em: 10 out. 2024.

HANUSHEK, Eric A; WOESSMANN, Ludger. The role of cognitive skills in economic development. **Journal of Economic Literature**, n. 46, v. 3, p. 607–68, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HERRLEIN JÚNIOR, Ronaldo. **A construção de um Estado Democrático para o desenvolvimento no Século XXI**. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1935.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMBACH, Ruedi. Human dignity in middle ages (twelfth to fourteenth century). In: DOWELL, Marcus *et al.* (Ed.). **The Cambridge Handbook of Human Dignity: interdisciplinary perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

INSTITUTO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (IMAP). **Os desafios e a importância da educação de jovens e adultos no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://imap.org.br/os-desafios-e-a-importancia-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**, 1997. Brasília: MEC/Inep/Daeb, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: MEC/Inep, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD 2023**. Disponível em: https://nada.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arqui. Acesso em: 27 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo da Educação Superior**, 2023. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/?catid=0&id=3596>. Acesso em: 27 nov. 2024

ISA, Felipe Gómez. El derecho al desarrollo como derecho humano. *In*: BERZOSA, Carlos *et al.* (Orgs.). **Derechos humanos y desarrollo**. Bilbao: Mensajero, 1999. p. 31-55.

JAEGER, Werner. **Paidéia**. A Formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JENKINS-SMITH, Hank. **Policy change and learning**: the advocacy coalition approach. Boulder: Westview Press. 1993.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A Lei 5.692 DE 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>. Acesso em: 12 ago. 2024.

JACCOUD, Luciana; CARDOSO JR., José Celso. **Política Social no Brasil**: o papel da Constituição de 1988 na ampliação dos direitos sociais. [s/l]: [s/e], 2005.

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KREUTZ, L. Educação básica: um olhar sob a perspectiva histórica. *In*: STRECK, D. (Org.). **Educação básica e o básico na educação**. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996. p. 13-32.

KOZICKI, K. **Justiça e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2003.

LA BRADBURY, Leonardo Cacau Santos. **Direito fundamental à educação**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2023.

LA BRADBURY, Leonardo Cacau Santos. **Curso prático de direito e processo previdenciário**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAFER, Celso. **Comércio, desarmamento, direitos humanos**: reflexões sobre uma experiência diplomática, São Paulo, Paz e Terra, 1999.

LASWELL, H.D. **Politics**: who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1997.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100006>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LINDBLOM, Charles. E. The Science of “Muddling Through”. **Public Administration Review**, n. 19, v. 2, p. 79-88, 1959. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/973677>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LOCKE, Jonh. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÓPEZ-AGUADO, M. *et al.* Social exclusion and the digital divide. **Journal of E-Learning and Knowledge Society**, v. 18, n. 3, Dec./2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135660>> Acesso em: 10 jan. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUGÃO, R. G. **Consequências, limites e potencialidades na implementação do programa Reuni em IFES de MG**: um estudo multicaso. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. *In*: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Orgs.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001.

MCCOWAN, T. Three dimensions of equity of access to higher education. **Compare: Journal of Comparative and International Education**, v. 46, n. 4, p. 645-665, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1043237>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MALIK, R. S. Educational challenges in 21st century and sustainable development. **Journal of Sustainable Development Education and Research**, v. 2, n. 1, a. 9, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17509/jsder.v2i1.12266>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MAGALHÃES, Mariana Cardoso. **Educação e Compliance**: como pilares para o combate à corrupção no Brasil. Belo Horizonte, 2022.

MALISKA, Marcos Augusto. **O Direito à educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MATOS, Francilene do Rosário de; LIMA, Lucinete Marques. PRONATEC como expressão de política pública brasileira: concepção, amplitude e reações. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, jul./dez. 2016.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/316949486_PRONATEC_COMO_EXPRES_SAO_DE_POLITICA_PUBLICA_BRASILEIRA_concepcao_amplitude_e_reacoes.

Acesso em: 20 jul. 2024.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

McCRUDDEN, Christopher. Human dignity and judicial interpretation of human rights. **European Journal of International Law** - Oxford Legal Studies Research Paper, Forthcoming, n. 24, 2008. Disponível em:

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1162024. Acesso em: 10 set. 2024.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil**. Coleção Estudos e Documentos. Vol. 17. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1981.

MENDOZA, V. L. F. **Aproximación al estudio de los perfiles situacionales de la mujer depresiva**. Madrid: Universidad Complutense, 1994.

MILL, John Stuart. **Utilitarismo**. Tradução F. J. Azevedo Gonçalves. Lisboa: Gradiva, 2005.

MILLS, Charles Wright. **A elite do poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Bolsa-Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**, [s/d]. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/educacao_profissional_e_tecnologica/ps-pronatec. Acesso em: 30 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES). **Relatório De Avaliação Da Regulação Do Ensino Superior (2018-2022)**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). **Dados sobre infraestrutura em escolas de EJA**. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

MINUJÍN, Alberto; COSENTINO, Estela. Crisis y futuro del Estado de bienestar. Aportes a un debate. *In: Desigualdad y exclusión*. Buenos Aires: UNICEF-Losada, 1993. p. 33-34.

MINTO, César Augusto. A educação nos tempos da “Dama de Ferro”. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n.18, p. 103-107, 1999.

MIRANDA, Jorge. **Direitos Fundamentais**. Lisboa: Almedina, 2017.

MISHRA, Ramesh **The welfare state in capitalist society. policies of retrenchment and maintenance in Europe, North American and Australia**. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1990.

MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio. Educação transformadora e inclusiva. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 47-50, out./mar. 2005. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1507/0>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MONTESQUIEU, Charles. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOUFFE, Chantal. **On the Political**. Londres: Routledge. 2004.

MORAIS, Rafael de Freitas. **Efetivação do direito à Educação nas políticas públicas para jovens e adultos no Estado de Minas Gerais**. 2007. 62f. Monografia (conclusão de curso) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

MUZZATTO, Egidiane Michelotto; SILVA, Luís Fernando Santos Côrrea. Educação para a cidadania democrática: desafios, impasses e perspectivas. **Educação**, Porto

Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-15, jan.-abr. 2021. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/352585359_Educacao_para_a_cidadania_democratica_Desafios_impasses_e_perspectivas. Acesso em: 10 jan. 2025.

NASCIMENTO JÚNIOR, Luiz Gonzaga do. E vamos à luta. Álbum: **Gonzaguinha da vida**. Gravadora: EMI-Odeon, 1981. Disponível em: [Spotify/YouTube]. Acesso em: 19.mar.2025

NÓVOA, António. **Evidentemente**: histórias da educação. Lisboa: Asa, 2005.

NUNES JÚNIOR, V. S.; ARAÚJO, L. A. D. **Curso de direito constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

NERY, A. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: desafios e perspectivas. [s/l]: Editora XYZ, 2024.

NUSSBAUM, Martha. **Creating capabilities**: the human development approach. Cambridge: Belknap Press, 2011.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OFFE, Clauss. Democracia de competencia entre partidos y el Estado de bienestar keynesia no. Factores de estabilidad y de desorganización. **XII Congreso Mundial de la International Political Science Association**, Río de Janeiro, agosto 1982.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG). 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Terezinha. Os mosteiros e a institucionalização do ensino na Alta Idade: uma análise da história da educação. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 25, jan./jun. 2008. Disponível em:
<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i25.308>. Acesso em: 02 jul. 2024.

OLIVEIRA, Diogo Pignataro de. O Direito ao Desenvolvimento como Direito Humano e sua Proteção Jurídica Constitucional e Internacional. **Revista da ESMARN**, Natal, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em:

https://ww2.esmarn.tjrn.jus.br/revistas/index.php/revista_da_esmarn/article/view/58. Acesso em: 20 dez. 2024.

OLIVEIRA, A. M. **Políticas Públicas de Educação no Brasil**. São Paulo: XYZ, 2016.

OLIVEIRA, Cleiton de. Apresentação. In: CARVALHO, Maria Aparecida de; CAMPOS, Maria Regina Machado de. **A educação nas Constituições brasileiras: 1934, 1937, 1946, 1969, 1988**. São Paulo: Potes Editores, 1991.

OLIVEIRA-MARTINS, G. Europa: unidade e diversidade, educação e cidadania. **Colóquio Educação e Sociedade**, n. 1, p. 41-60, 1992.

OLSEN, Ana Carolina Lopes. **A eficácia dos direitos fundamentais sociais frente à reserva do possível**. 2006. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/3084>. Acesso em: 10 set. 2024.

O'HARA, Phillip Anthony. **Enciclopédia de economia política**. Londres: Routledge, 1999.

OBER, Josiah. Meritocratic and civic dignity in greco-roman antiquity. In: DUWELL, Marcus; BRAAR-VIG, Jens; BROWNSWORD, Roger; MIETH, Dietmar (Eds.). **The Cambridge Handbook of Human Dignity: interdisciplinary perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral. Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento. **Resolução nº 41/128, de 4 de dezembro de 1986**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-right-development>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Carta das Nações Unidas, de 26 de junho de 1945**. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030**. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2004**. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents//2004-hdr-portuguese.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)**. 1966. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Acesso em: 25 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-dec>. Acesso em: 10 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIENTÍFICA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 12 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIENTÍFICA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2015**. Nova Iorque: PNUD, 2015. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents//2015-hdr-portuguese.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PAUL, J. J.; WOLYNIEC, E. **O custo do ensino superior nas instituições federais**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1990. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9011.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PARENTE, Cláudia da Mota Daró. **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PARSONS, Talcott. **Societies: evolutionary and comparative perspectives**. New Jersey: Prentice-Hall, 1966.

PANICO, Roberta. **Diretora da Comunidade Educativa**, 2003.

PAIVA, Vanilda. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

PELLEGRINI, M.; VIVANET, G. Evidence-based policies in education: initiatives and challenges in Europe. **ECNU Review of Education**, v. 4, n.1, p. 25-45, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2096531120924670>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PEREZ LUÑO, Antonio Enrique. Las generaciones de derechos humanos. **Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global**, Santa Maria, v. 2, n. 1, p. 163-196, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/REDESG/article/view/10183>. Acesso em: 10 out. 2024.

PEREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Derechos humanos, estado de derecho y constitucion**. 5. ed. Madrid: Tecnos, 1995.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham: Chatham House. 1986.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda Inclusão social na educação superior. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 30, p. 237-266, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/157>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1990.

PLATÃO. **A república**. Mira/Sintra: Ed. Europa-América, 1975

PINHEIRO, Maurício Mota Saboya. **As liberdades humanas como bases de desenvolvimento**: uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen. Brasília: IPEA, 2012. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1794.pdf. Acesso em 16 dez. 2024.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIOVESAN, Flávia. Direito ao Desenvolvimento. **II Colóquio Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, Brasil, 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. *In*: MARTINS, L. de A. R. *et al.* (Orgs.) **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PODER360, 54,5% dos brasileiros têm formação básica completa, diz IBGE. [s/a]. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/tag/pnad-continua/>. Acesso em: 10 out. 2024.

POLAKOW, V. **Lives on the edge: single mothers and their children in the other America**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

POMPEU, G. V. M. **Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial**. Rio de Janeiro/São Paulo/Fortaleza: ABC Editora, 2005.

POPPER, Karl R. **Tolerancia y responsabilidad intelectual**. Madrid: Ed. Tecnos, 1984.

PRZETACZNIK, F. The philosophical concept of the right to education as a basic human right. **Revue de Droit International de Sciences Diplomatiques et Politiques**, Genève, v. 63, p. 257-288, 1985.

PUTNAM, H. **Una reconsideración de la democracia de Dewey**. Madrid: Cátedra, 1994.

QUEIRÓ, J. F. **O ensino superior em Portugal**. [s/l]: Fundação Francisco Manuel dos Santo, 2017.

RAWLS, John. **Justiça e Democracia**. Tradução Irene A. Peternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAMA, Leslie M. J. S. **Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo**. São Paulo: EPU/Edusp, 1987.

RAMOS, Vinícius. **Direitos humanos e educação**: um enfoque teórico-prático. Belo Horizonte: Del Rey, 2018.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. 450 f. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Direito – Departamento de Direito do Estado, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002126426>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, abr./2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988/3>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RATIER, Rodrigo. Educação de Jovens e Adultos tem mais jovens que adultos. E isso é ruim. **ECO A UOL** [Online], 14 fev. 2022. Opinião. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/02/14/educacao-de-jovens-e-adultos-tem-mais-jovens-que-adultos-e-isso-e-ruim.htm>. Acesso em: 10 ago. 2024

REYMÃO, Ana Elizabeth Neirão; CEBOLÃO, Karla. Amartya Sen e o direito à educação para o desenvolvimento humano. **Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas**, Maranhão, v. 3. n. 2, p. 88-104, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323381708_amartya_sen_e_o_direito_a_educacao_para_o_desenvolvimento_humano/link/5a91664aa6fdccecff02d951/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0Ugfnzsi6inb1ymxpy2f0aw9uiiwicgfnzsi6inb1ymxpy2f0aw9uin19. Acesso em: 20 jul. 2024.

REGONINI, Gloria. El estudio de la políticas publicas. **Documentacion Administrativa**, n. 224-225, p. 59-88, 1991. Disponível em: <https://revistasonline.inap.es/index.php/DA/article/view/5206>. Acesso em: 20 dez. 2024.

RIBEIRO, Vera Masagão; KALOUSTIAN, Silvio (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. Versão adaptada para o programa Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-basica/indicadores-da-qualidade-na-educacao-versao-adaptada-para-o-programa-escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 set. 2024.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4ztc3cVMnFRLs4z6mHryhZx/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RIBEIRO, Marlene. Panorama da educação básica brasileira: perspectivas para o século XXI. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n.5, p. 27-56, dez. 2000a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315324573_Panorama_da_educacao_basica_brasileira_perspectivas_para_o_seculo_XXI. Acesso em: 10 jan. 2025.

RIBEIRO, Marlene. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 179-202, jul/dez. 2002b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46857>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luis Carlos. Valorização do magistério da educação básica: análise sobre aplicação do piso salarial nacional na remuneração dos professores. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6701>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSAS, Allan. The right to development. *In*: EIDE, Asbjorn; KRAUSE, Catarina; ROSAS, Allan. **Economic, social and cultural rights**. Dordrecht/ Boston/Londres: Martinus Nijhoff Publishers, 1995. p. 254-255.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considérations sur le gouvernement de Pologne**, Livro IV: Éducation. Paris: Gallimard, 1993.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SALES, Luis Carlos; FRANÇA, Magna. Efeitos da Lei do Piso nos vencimentos de professores do Piauí e do Rio Grande do Norte no contexto da política de fundos. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 461-478. Disponível em: 10.21573/vol34n22018.84106. Acesso em: 10 jan. 2025.

SÁNCHEZ, Jordi *et al.* **Manual de ciência política**. [s/l]: [s/e], 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, M. **Que educação?** Lisboa: Santos-Edu, 2005.

SANTOS, Wanderley G. dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1987.

SAPIO, Gabriele. A LDB e a Constituição Brasileira de 1988: os dois pilares da atual legislação educacional nacional. **Instituto Internacional de Educação**, 19 nov. 2010. Disponível em: <https://www.doutoradoemestrado.com.br/nova-edicao/a-ldb-e-a-constituicao-brasileira-de-1988-os-dois-pilares-da-atual-legislacao-educacional-nacional/>. Acesso em: 10 set. 2024.

SARMENTO, M. J. A construção social da cidadania na infância. Conferência. **IV Congresso da Texto Editora**, setembro de 2006.

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. *In*: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas Públicas**. Coletânea. Vol. I. Brasília: ENAP, 2007. p. 21-42.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 13. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29-42, 1998.

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação - LDB**: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; NADER, Marta Taís. **Direito à educação inclusiva**: um direito de todos. São Paulo: Verbatim, 2013.

SEN, Amartya Kumar. **Desigualdade**. [s/l]: [s/e], 2008.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya K. Algumas ideias sobre o Dia Internacional da Alfabetização. *In*: **Alfabetização como liberdade**. Brasília: Unesco/MEC, 2003.

SEN, Amartya K. **A desigualdade reexaminada**. Tradução Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Record, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contexto, desafios e possibilidades. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/N6mSpvQz9XYr4K7Xcdzv3mD/?format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Por uma aproximação filosófica da LDB/1996: a difícil construção da cidadania. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996, vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2022.

SHIROMA, E.; GARCIA, R. M.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento ‘Todos pela Educação’. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Carla Luana da; LEAL, Rogério Gesta. Os programas constituidores da política pública educacional voltados à educação básica. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 9, n. 2, p. 120-135, maio/agosto 2022. Disponível em: www.ninc.com.br. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5048>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Luíz Fernando Santos C. da; PEREIRA, Thiago. I. Educação e cidadania: reflexões sobre um debate contemporâneo. **Gavagai**, Erechim, v. 3, n. 1, p. 13-27. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/EDUCA%C3%87%C3%83O-E-CIDADANIA%3A-REFLEX%C3%95ES-SOBRE-UM-DEBATE-Silva-Pereira/bf9498ca14c601a2310f111b1bc895114e24ea2d>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, L. C.; Gomes, M. R. **Educação e inclusão social no Brasil**: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2020.

SHIRKY, Clay. **Here comes everybody**: the power of organizing without organizations, Nova Iorque: Penguin Press, 2008.

SIFUENTES, Mônica. **Direito Fundamental à Educação**: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

SKIDMORE, T. **Brasil**: de Getúlio a Castelo. Tradução Ismênia Tunes Dantas. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

SMANIO, Gianpaolo Giorgio. Legitimidade jurídica das políticas públicas: a efetivação da cidadania. In: SMANIO, Gianpaolo Giorgio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (Orgs.). **O direito e as políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013, p. 4-15.

SOARES, J. F. Avaliação educacional: concepções e indicadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 31, p. 229-250, 2004.

SOUZA, K. R.; SCAFF, E. A. da S. O direito humano à educação em países lusófonos: um estudo comparado em Brasil e Angola. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. (Org.). **Direitos humanos e inclusão**: discursos e práticas sociais. Campo Grande/MS: UFMS, 2014. p. 39-56.

SOUZA, K. R. **Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado**. 2017, 346f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/0a8e7239-7e79-4757-9a0c-f52c990b8eb9>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 668–681, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679>. Acesso em: 27 set. 2024.

TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; LIMA, Glauber Robson Oliveira; FROTA, Francisco Horácio da Silva. O PROUNI como política pública de acesso à educação superior e de inclusão social. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 41950-41966, 2020. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/342796548_O_PROUNI_como_politica_publica_de_acesso_a_educacao_superior_e_de_inclusao_social. Disponível em: 10 ago. 2024.

TAVEIRA, Adriana do Val Alves; BIESEK, Felipe Emanuel. Políticas Públicas na Educação: breve abordagem no direito comparado. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista - UNIOESTE/MCR**, v. 12, n. 22, p. 43-52, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/8635/0>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1950.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TOMASZEWSKI, L. E. **Direitos Humanos e Educação: O desafio de incluir e transformar**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

TORRES, Rosa María. **Una década de educación para todos: la tarea pendiente**. Buenos Aires: IIPE UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120280>. Disponível em: 10 ago. 2024.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TREVIZAN, Edevania; TORRES, Julio Cesar. Avaliação dos resultados na implementação do REUNI no Brasil. **Jornal Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100103&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 11 fev. 2025.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. A formação do direito internacional contemporâneo: reavaliação crítica da teoria clássica de suas "fontes". *In*: TRINDADE, Antônio Augusto Cançado (Org.). **A humanização do direito internacional**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006a.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. A emancipação do ser humano como sujeito do direito internacional e os limites da razão de estado. *In*: TRINDADE, Antônio Augusto Cançado (Org.). **A humanização do Direito Internacional**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006b, p. 112-113.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil (1948-1997)**: as primeiras cinco décadas. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

TUCHINSKI, Rita de Cássia Turmann. **A avaliação educacional no Brasil**: aspectos históricos e sociais. Curitiba, PR: Intersaberes, 2024. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs**. Adotada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 9 de março de 1990. Jomtien, Thailand, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa. Acesso em: 10 jul. 2024.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Adotada na Conferência Mundial Sobre Educação Especial: Acesso e Qualidade, em 10 de junho de 1994. Salamanca, Spain, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 10 jul. 2024.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Education 2030**: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Adotada no Fórum Mundial de

Educação, em 21 de maio de 2015. Incheon, República da Coreia, 2015. Disponível em: <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

VASCONCELLOS, C. dos S. **A construção do conhecimento em sala de aula**. Cadernos Pedagógicos do *Libertad*. São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WERLE, F. O. C. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 27, p. 159-179, 2014.

WEHLING, Arno. **O Poder Moderador**: a Monarquia brasileira. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

WOLF, R. Henrique. Da queda do liberalismo ao estado do bem-estar social: meio século de história do mais breve dos séculos. **Formação Econômica**, Campinas, n. 6, p. 43-58, dez./2000. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/894/04.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.